

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

LUCAS EMANUEL SILVA ARAÚJO

**ENSINO ON-LINE DE ARTE PARA CRIANÇAS E JOVENS:
CARTAS PARA HABITAR ARTE-E-VIDA**

Belo Horizonte
2022

LUCAS EMANUEL SILVA ARAÚJO

**ENSINO ON-LINE DE ARTE PARA CRIANÇAS E JOVENS:
CARTAS PARA HABITAR ARTE-E-VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes da Cena

Orientadora: Profa. Dra. Marina Marcondes Machado

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2022

Ficha catalográfica
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho - EBA- UFMG)

707
E53e
2022

Emanuel, Lucas, 1984-
Ensino on-line de arte para crianças e jovens [manuscrito] : cartas
para habitar arte-e-vida / Lucas Emanuel Silva Araújo. – 2022.
142 p. : il.

Orientadora: Marina Marcondes Machado.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Arte – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 2. Material didático –
Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Escolas públicas – Teses.
5. Arte e educação – Teses. I. Machado, Marina Marcondes. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de
Dissertação do aluno **LUCAS EMANUEL SILVA ARAÚJO** - Número de Registro -
2020680186.

Título: “Ensino on-line de arte para crianças e jovens: cartas para habitar arte-e-vida”

Profa. Dra. Marina Marcondes Machado – Orientadora – EBA/UFMG

Profa. Dra. Taís Ferreira – Titular – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marina Marcondes Machado, Chefe de departamento**, em 26/09/2022, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Carvalho de Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 03/10/2022, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Taís Ferreira, Usuária Externa**, em 11/10/2022, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Coordenador(a)**, em 11/10/2022, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_org_ao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1742120** e o código CRC **63FA8834**.

Aos alunos, crianças e jovens, e aos professores em
tempos de pandemia.

À Vera Lúcia e Luana Cristina, ao Valmir Geraldo
e Antônio Cigania, pela companhia e amor durante
o período de confinamento e isolamento social.

AGRADECIMENTOS

A Deus, à força criadora e geradora, aos orixás, guias e seres de luz, aos elementos da natureza, agradeço por existir e resistir. Aos arcanos e mistérios do tarô, agradeço por me conduzir por uma caminhada profunda de autoconhecimento e reencontro.

À minha família, agradeço pelo amor e cuidado, por vibrarem a cada conquista e por entenderem minhas ausências para me dedicar a projetos de arte e vida. Minha mãe, Vera Lúcia, por exalar criatividade, confiança e atenção; meu pai, Valmir Geraldo, por me encorajar, mostrando ser possível ocupar lugares e oportunidades. À minha irmã, Luana Cristina, pela parceria, escuta e acolhimento, meu muito obrigado. Aos meus irmãos, Jackson Flávio e Jefferson Silva, por me ampararem e me auxiliarem. Ao meu parceiro, Antônio Cigania, por me incentivar e me inspirar, com amor e leveza. Aos meus avós, em especial à Maria de Castro (*in memoriam*), meus sobrinhos, cunhadas, tios e primas, meu muito obrigado. Agradeço ao meu afilhado Caetano, por renovar vida e alegria como raios de sol. Por vocês, ocupar espaços públicos é antes de tudo uma ação política. Amo vocês!

À Marina Marcondes Machado, meu imenso obrigado, por me mostrar como “espiralizar” aulas de teatro, entretecendo vida e arte. Por me mostrar que a sala de aula poderia ser espaço de descobertas e criação de poéticas, por me ajudar a tirar “capas de veludo” e falas empoladas, para que eu conseguisse ser eu mesmo, enquanto pesquisador.

Aos colegas do Agacho, agradeço pela escuta, os comentários e as reflexões no decorrer de 2020 a 2022: Adélia Carvalho, Charles Valadares, Francisco Falabella, Marcos Coletta, Rodrigo Antero e Violeta Penna.

Ao PPGArtes, professores e colegas de travessia, agradeço, principalmente pela parceria em momentos nos quais o encontro presencial foi virtualizado.

Agradeço à equipe pedagógica da unidade Sesi ACR – Contagem e à Escola Municipal Vereador José Ferreira de Aguiar, pela confiança em meu trabalho como docente. Sou grato também aos alunos com os quais pude conviver e criar nos últimos anos, de modo virtual, presencial ou híbrido.

Aos meus amigos de profissão e colegas de trabalho, artistas e professores, em especial Babita Faria, Barbara Da Matta, Daniela Lima, Gustavo Sousa, Laura Cerqueira, Lucas Barbosa e Natália Pelegrino, amigos da UFMG para a vida.

Agradeço o aceite dos membros da banca, Mariana de Lima e Muniz, e Taís Ferreira. Assim como o aceite de Ricardo de Carvalho Figueiredo enquanto membro suplente.

A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Nesta dissertação, proponho uma contribuição curricular para o ensino de Arte, afinada com a noção de *web* currículo proposta por Maria Elizabeth Biancocini de Almeida (2020), tendo como mote o contexto pandêmico em que estamos desde 2020, e os consequentes processos que vivi enquanto professor em ensino remoto, ensino híbrido e o retorno ao ensino presencial. Retomo a história do Ensino a Distância no Brasil e o uso criativo da tecnologia em sala de aula. Em seguida, analiso uma coleção didática de arte com o intuito de reconhecer as referências curriculares que embasam tais obras. Logo após, proponho outros modos de planejar, conduzir e avaliar aulas de Arte, em sintonia com a Abordagem Espiral/Autoral de Marina Marcondes Machado (2015a). Para isso, descrevo, narro e comento o material didático alternativo que criei no decorrer desta investigação, intitulado *Cartas para habitar a Arte*, conjunto de 20 cartas teórico-práticas que podem instaurar atos performativos com crianças e jovens. Por fim, analiso o processo de criação deste material em diálogo com o pensamento do educador Paulo Freire (1992), tecendo um convite ao uso criativo da tecnologia em sala de aula e à criação de novos materiais didáticos para a Educação Básica, inventivos e inusitados.

Palavras-chave: ensino de arte; pedagogia das artes cênicas; contribuição curricular; material didático; artista-professor-pesquisador.

RESUMEN

En esta disertación propongo un aporte curricular a la enseñanza del Arte, afinando la noción de currículo web propuesta por Maria Elizabeth Biancocini de Almeida (2020), teniendo como lema el contexto de pandemia en el que nos encontramos desde 2020, y la procesos consecuentes que he vivido como docente en la enseñanza a distancia, el blended learning y la vuelta a la enseñanza presencial. Vuelvo a la historia de la Educación a Distancia en Brasil y el uso creativo de la tecnología en el aula. Luego analizo una colección didáctica de arte, con el fin de reconocer los referentes curriculares que sustentan dichas obras. Luego propongo otras formas de planificar, conducir y evaluar las clases de arte, en la línea del enfoque espiral/autor de Marina Marcondes Machado (2015a). Para ello, describo, narro y comento el material didáctico alternativo que elaboré durante esta investigación, titulado Cartas para habitar el Arte, un conjunto de 20 cartas teórico-prácticas que pueden establecer actos performativos con niños y jóvenes. Posteriormente, analizo el proceso de creación de este material en diálogo con el pensamiento del educador Paulo Freire (1992), tejiendo una invitación al uso creativo de la tecnología en el aula y a la creación de nuevos materiales didácticos para la Educación Básica, inventivos e inusuales.

Palabras-clave: enseñanza del arte; pedagogía de las artes escénicas; aporte curricular; material didáctico; artista-docente-investigador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema proposto por Ana Mae Barbosa para a Abordagem Triangular	41
Figura 2 - Nuvem de palavras criadas a partir de texto do livro didático de Arte anos iniciais	46
Figura 3 - Baile de máscaras improvisadas	58
Figura 4 - Mão transformada em mamulengo	60
Figura 5 - Construindo um disfarce	63
Figura 6 - Paisagem sonora	66
Figura 7 - Meu bloco de carnaval	68
Figura 8 - Sons do corpo	70
Figura 9 - Dança com os olhos vendados	73
Figura 10 - Ocupando o espaço com cores	76
Figura 11 - Movimentos da natureza	78
Figura 12 - Reunindo e espalhando	81
Figura 13 - Em deriva	84
Figura 14 - Varais	88
Figura 15 - Ambientes inventados	90
Figura 16 - Grafismos urbanos	93
Figura 17 - Histórias de um minuto	97
Figura 18 - Caixa de tesouro	99
Figura 19 - Efêmera	101
Figura 20 - Meu sonho, sem pé, nem cabeça... ..	103
Figura 21 - Carta Curinga	106
Figura 22 - Carta editável para novos baralhos	108

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	10
2 - ESTRUTURAS VIGENTES NO ENSINO ON-LINE DE ARTE	18
2.1 Outras formas possíveis na interação entre professores e alunos	23
2.2 Reconhecendo possibilidades do Ensino a Distância	28
2.3 Reflexões sobre o currículo de Arte para e com a web	34
2.4 Rastros da Abordagem Triangular no ensino de Arte: análise de um livro didático.....	38
2.5 Em sintonia com a Abordagem Autoral	48
2.6 Que horas começa o segundo capítulo?.....	53
3 - PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO: CARTAS PARA HABITAR A ARTE	53
3.1 Cartas para habitar a teatralidade.....	57
3.1.1 Carta: Baile de máscaras improvisadas	58
3.1.2 Carta: Mão transformada em mamulengo	60
3.1.3 Carta: Construindo um disfarce.....	63
3.2 Cartas para habitar a musicalidade	65
3.2.1 Carta: Paisagem sonora	65
3.2.2 Carta: Meu bloco de carnaval.....	68
3.2.3 Carta: Sons do corpo	70
3.3 Cartas para habitar a corporalidade	72
3.3.1 Carta: Dança com os olhos vendados.....	73
3.3.2 Carta: Ocupando o espaço com cores	75
3.3.3 Carta: Movimentos da natureza.....	78
3.4 Cartas para habitar a espacialidade.....	80
3.4.1 Carta: Reunindo e espalhando.....	80
3.4.2 Carta: Em deriva.....	84
3.4.3 Carta: Varais.....	87
3.4.4 Carta: Ambientes inventados	90
3.4.5 Carta: Grafismos urbanos.....	93
3.5 Cartas para habitar a artisticidade.....	96
3.5.1 Carta: Histórias de um minuto	96
3.5.2 Carta: Caixa de tesouro	98
3.5.3 Carta: Efêmera.....	101
3.5.4 Carta: Meu sonho, sem pé, nem cabeça... ..	103
3.5.5 Carta Curinga	105
3.5.6 Carta editável para novos baralhos.....	107
4 - CARTAS NA MESA: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS CARTAS PARA HABITAR A ARTE	110
4.1 Como surgiu a ideia: o ensino de Arte por meio de imagens	110
4.2 Imagem simbólica e seu potencial gerador em um material didático.....	112
4.3 Imagens simbólicas em sala de aula: baralhos de cartas colecionáveis	115
4.4 Pontapé inicial: as primeiras cartas e caminhos traçados	116

4.5 <i>QR Codes</i> e seu uso criativo em aulas de Arte: modos de fazer	118
4.6 Para pensar a tecnologia no Brasil e na escola pública	120
4.7 Professores de Arte e seus arquétipos: a busca por uma poética própria	124
5 - CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS	132

1 - INTRODUÇÃO

Reacendo minha infância, revejo minha trajetória e meus caminhos. Nasci caçula em uma família de quatro filhos. Cresci em meio às colinas de pedra sabão da cidade histórica de Congonhas¹, em Minas Gerais. Em meio à lavanderia de minha mãe, brincava de vestir as roupas e fantasias que por aquele terreiro aparecessem. Inventava espaços, histórias e personagens em meio às grandes lavadoras e secadoras do comércio de minha família. Este se tornou o trabalho da minha mãe Vera, que, com a chegada do quarto filho, optou por sair de seu emprego como secretária para ficar mais perto de mim. Todo esse processo de adaptação ocorreu porque, logo ao nascer, fiz um transplante de sangue e acompanhamento médico devido a quadro de septicemia².

Aos sete anos de idade, passei a realizar, aos domingos, uma cerimônia religiosa: velas, hóstias de biscoitos de maisena, roupão como figurino e a família como fiéis da santa igreja do pequeno Lucas. Mesmo tendo me afastado logo cedo da tendência cristã de minha família, a ritualidade que eu instaurava fez com que acreditassem que eu seria padre. Contudo, o encanto pela cena, pelo teatro e pelas artes é que já se fazia presente.

Quando completei oito anos de idade, passei a gritar aos quatro cantos de casa que iria fugir com o circo! Organizei minha mala com poucas peças de roupa. A empreitada não soava como peraltagem, mas como um desejo de criar, de brincar e de ser artista. Os primeiros espetáculos artísticos que tive a oportunidade de assistir foram shows circenses, pequenos circos familiares que ficavam montados no pátio da rodoviária da cidade. Foi também pelo circo que me aproximei das artes, por meio de um curso de iniciação circense feito aos dez anos de idade. Passei a reunir primos e amigos para montarmos de forma improvisada números circenses, piruetas, coreografias e shows em gangorras e balanças no quintal.

¹ A cidade de Congonhas está localizada a setenta quilômetros de Belo Horizonte e acomoda os doze profetas de pedra de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, importante escultor, entalhador e arquiteto do Brasil colonial, com estilo afinado ao Barroco e ao Rococó. As esculturas foram feitas em pedra-sabão criadas entre 1794 e 1804. Os doze profetas, a igreja da Basílica do Senhor Bom Jesus de Matozinhos, seu adro e seis capelas com variadas esculturas que representam os passos da Paixão de Cristo, formam um conjunto arquitetônico tombado em 1939 como Patrimônio Histórico Nacional, atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e declarado Patrimônio da Humanidade pela Unesco em 1985.

² A septicemia é uma infecção generalizada grave causada por fungos, bactérias ou vírus.

Em seguida, aos dez anos de idade, ainda mobilizado pela referência cristã fortemente presente na cidade, deparei-me com a Encenação da Paixão de Cristo de Congonhas³. Ouvi a transmissão via rádio da encenação da Paixão de Cristo, na Sexta-feira Santa. No domingo de Páscoa, fugi de casa para assistir às cenas no palco montado à frente dos profetas de Aleijadinho. Enquanto a imagem de Cristo ressuscitava das cavernas enfeitadas de papel kraft da encenação, nascia em mim, naquele dia de domingo chuvoso, um desejo de viver o teatro.

Passei a realizar pequenas encenações na escola, cursos livres e oficinas ofertadas em festividades da cidade. Ingressei em grupos de teatro de Congonhas, como o Boca de Cena, do Instituto Profarte⁴, e Grupo de Teatro Dez prás Oito⁵. A partir disso, conheci e passei por processos de formação com grupos belo-horizontinos, como a Yepocá Cia. de Teatro⁶ e Cia. Pierrot Lunar⁷. Refletindo minha entrada precoce no teatro, ainda com meus quinze anos de idade, dei vazão ao desejo de conduzir processos criativos, como professor e diretor teatral.

Criei em 2010 a Companhia de Teatro Pés Descalços, reunindo doze jovens e crianças em processos criativos, ora com textos autorais, ora encenando dramaturgias de Maria Clara Machado⁸. A autora carioca, fundadora da escola de teatro Tablado, era uma referência central de dramaturgia não só para nosso coletivo como para outros grupos locais que encenavam seus textos em escolas e eventos da cidade. Com a Companhia de Teatro Pés Descalços percorremos cidades do interior do estado de Minas Gerais, participamos de importantes festivais de Teatro, como o FETO, em 2012, e o Festival Estudantil de Teatro, que reúne estudantes de teatro, amadores e profissionais, na cidade de Belo Horizonte.

³ A Encenação da Paixão de Cristo de Congonhas (MG) é considerada como a segunda maior encenação religiosa do país, reunindo centenas de artistas e milhares de fiéis que prestigiam as apresentações durante a Semana Santa.

⁴ Grupo de Teatro fundado em 1997, com atividades ininterruptas na cidade de Congonhas (MG). Reúne mais de vinte artistas em seu agrupamento e é liderado por Wenceslau Coimbra, Regina Bahia e Luísa Bahia.

⁵ Grupo de Teatro fundado em Congonhas (MG), em 1984, liderado por Zezeca Junqueira e Edilson Ribeiro. Desde 1995, coordena as encenações da Paixão de Cristo em Congonhas.

⁶ Grupo de Teatro fundado em 2000, em Belo Horizonte, liderado pelos artistas Bruno Godinho e Luisa Goreti.

⁷ Grupo de Teatro belo-horizontino fundado em 1993, liderado por Neise Neves e Léo Quintal. Desde 2008, mantém o Espaço Aberto Pierrot Lunar, no bairro Floresta, na capital mineira.

⁸ Maria Clara Jacob Machado foi uma autora, diretora, professora, atriz e escritora mineira. Escreveu 27 dramaturgias para o público infantil e cinco para adultos, entre 1953 e 2000. Para saber mais, acesse: MARIA Clara Machado. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109243/maria-clara-machado>. Acesso em: 18 maio 2022.

Até aquele momento, minha formação havia ocorrido pela lida com grupos amadores, liderados por artistas formados em teatro em nível superior ou técnico, que após completarem seus estudos retornaram à cidade de Congonhas para desenvolverem pesquisas e criações.

Ainda em 2010, iniciei o processo de condução de aulas de teatro para crianças e adolescentes por meio do projeto social Arte na Escola, viabilizado pela Prefeitura Municipal de Congonhas, desde 2008. Além das aulas de teatro, o projeto oferece ainda aulas de dança, música, fanfarra, orquestra, circo, entre outras modalidades, para alunos da educação pública da cidade. Dessa forma, estudava o Ensino Médio em um turno e trabalhava no outro turno. À noite, mantinha uma rotina de ensaios e apresentações.

Vivíamos uma efervescente cena cultural na cidade, como festivais de teatro, potentes festivais de inverno, saraus, eventos nas ladeiras da cidade, escolas de arte e centros culturais. Ainda que temporalmente não tenha se passado muitos anos, é impossível não reconhecer como os contextos políticos e sociais dos últimos tempos fizeram com que muitas conquistas no campo das políticas públicas em relação à arte tenham sido extintas ou desgastadas.

Fui um professor de teatro “preenchido” pelas práticas de um jovem ator, influenciado pelos cânones do teatro realista e pelos jogos teatrais. Este para mim era o único caminho possível para se ensinar teatro. Compartilhava uma noção de interpretação, aquecimentos e comandos técnicos com o intuito de chegar aos alunos não atores, num processo de “transposição de aprendizados” obtidos nas práticas de grupos e nos cursos para atores que vivenciava. Nesse período, já com o interesse de proporcionar momentos de quebra com o ensino de teatro convencional, propunha tímidas experimentações de artes visuais e dança, na busca de processos criativos. Contudo, os esforços permaneciam centrados no produto: cenas e espetáculos a serem apresentados em datas comemorativas, mostras finais e aulas abertas. Perspectivas que foram modificadas a partir de minha formação na universidade e minha aproximação ao pensamento da professora Marina Marcondes Machado.

Registro que sou filho da educação pública: desde a Educação Infantil estudei em escolas municipais e estaduais, e no Ensino Superior em instituições federais. Aos dezessete anos, entrei na Universidade Federal de Minas Gerais, em uma dupla formação: a graduação em turno diurno, na Licenciatura em Teatro, da Escola de Belas Artes EBA-UFMG, e o curso técnico de formação de atores Teatro Universitário – TU/EBA-UFMG. Desde meu ingresso no curso superior, dediquei-me a correr atrás daquilo de que sentia falta em minha atuação

amadora no interior do estado: um maior conhecimento teórico, assim como interesse em dramaturgias e teatro contemporâneo, campos do conhecimento que já havia experimentado, mas desconhecia conceitualmente.

Em meu percurso como licenciando em Teatro, de 2013 a 2018, participei de projetos de extensão, como: Projeto Serelepe: uma pitada de música infantil, com orientação do Prof. Dr. Eugênio Tadeu; Projeto Portal Primeiro Sinal, com orientação da Profa. Dra. Mariana Muniz e atuação no Centro Cultural Galpão Cine Horto; assim como o Projeto de pesquisa de perfil discente na Escola Livre de Artes – Arena da Cultura, via Fundep, com orientação do professor Dr. Tarcísio Homem. Reconheço que tais atuações, para além de fortalecerem meu desejo pela pesquisa acadêmica, assumiam um papel de auxílio nas finanças, valores que complementavam os subsídios que recebia da Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump)⁹.

Não satisfeito em cursar uma graduação e um curso técnico simultaneamente, frequentava cursos variados de dramaturgia, atuação, direção e produção técnica. Passei por vivências formativas com importantes nomes do teatro nacional, como Márcio Abreu, Ricardo Alves Jr., Grace Passô, além de pesquisadores internacionais, como Marcelo Savignone e Helen Lebligue, da Escola do *Globe Theatre*. Havia um interesse por “mastigar”, “saborear”, vivenciar espetáculos de teatro e noções teatrais.

Somado a isso, mantive uma atuação teatral efervescente, principalmente durante minha formação no Teatro Universitário, com participação em espetáculos dirigidos por Ernani Maletta, Rogério Lopes, Fernando Limoeiro, Antônio Hildebrando, Denise Pedron. Além de temporadas como ator convidado no Grupo Oriundo de Teatro, companhia belo-horizontina que se dedica à criação de espetáculos para todas as idades.

Em relação à docência, iniciei um processo formativo profundo, principalmente por meio do contato com a Profa. Dra. Marina Marcondes Machado. Encantado pelas novas proposições compartilhadas por Marina, matriculava-me em todas as suas disciplinas oferecidas no curso de graduação em Teatro. Marina me mostrou outros meios possíveis de atuação em sala de aula. A partir de sua perspectiva artístico-existencial, Machado (no prelo)

⁹ Órgão da UFMG responsável pela manutenção dos restaurantes universitários, moradias universitárias e de fornecimentos de serviços de assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica. Durante todo meu processo de formação na licenciatura, fui assistido por este órgão, o que viabilizou minha formação integral.

nos convida a habitar a arte, a partir dos âmbitos artístico-existenciais da teatralidade, espacialidade, corporalidade e musicalidade, termos que

traduzem um ato político, contraponto à concepção das chamadas “linguagens artísticas” música, teatro, dança e artes visuais. É um dizer curricular a partir do qual não existem “analfabetos em arte”, nem tampouco necessidade de “especialistas” cujos saberes tenham maior valor daquele da experiência inicial das crianças e das pessoas comuns, em sua vida, ordinária e cotidiana, frente ao mundo e suas possibilidades de experiência estética (MACHADO, no prelo, s/p).

A partir dessa perspectiva, Machado nos convida a uma nova abordagem em relação ao ensino e criação em arte, que ela define por Abordagem Espiral/Autoral, proposta relacional entre professores e alunos, com o intuito de surgir atos performativos, que “podem ser tanto momentos que o adulto prepara, bem como os usos de tempos e espaços, materiais e relações, próprios das crianças viventes” (MACHADO, no prelo, s/p). Próximo a essa perspectiva é que tenho me situado, como o demonstra a realização desta pesquisa de Mestrado. Desde 2017, sou professor da Rede Sesi, Sistema Fiemg, em Contagem¹⁰, na região metropolitana de Belo Horizonte, espaço no qual tenho procurado instaurar brechas para a criação e experimentação artística, tendo como mote a Abordagem Espiral/Autoral.

Sintonizei-me com aquela perspectiva de forma gradual, a partir das disciplinas que fiz com a professora Marina, assim como a escrita de minha monografia na Licenciatura em Teatro. Naquele mesmo momento, trilhava um caminho de formação a partir das cartas do Tarô de Marselha¹¹, baralho clássico com símbolos da Idade Média. Acredita-se que os símbolos desse jogo de cartas “são formas arquetípicas da alma ocidental que já existiam desde o início da história da humanidade” (BANZHAF, 1988, p. 11). Penso que, por reverberar aspectos arquetípicos, padrões de comportamentos associados a um papel social que se repete em diversas culturas, o Tarô continua presente como oráculo em nossa sociedade atual. O processo formativo que vivenciei com o Tarô intensificou minha aproximação com as cartas e imagens arquetípicas desse oráculo, que já me acompanhava

¹⁰ Contagem é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte. É o terceiro município mais populoso do estado, segundo estimativa de 2021, e tem como marca a atividade industrial e empresarial.

¹¹ Composto por 78 cartas, o Tarô de Marselha é dividido em 22 cartas de arcanos maiores, arquétipos que representam elementos da natureza, papéis sociais e traços culturais da sociedade da época, e 56 cartas de arcanos menores, arquétipos que misturam os naipes (espadas, copas, paus e ouros) à numerologia.

desde a infância. Aos treze anos, conheci as cartas oraculares por meio de dona Geralda, uma líder espiritualista da minha cidade, já falecida.

Em 2017, cursei a disciplina “Práticas de Ensino C: Laboratório de Práticas Teatrais Dramatúrgicas”, ofertado pela professora Marina Marcondes Machado na Licenciatura em Teatro, na qual conversam as criações em dramaturgia contemporânea e o ensino de teatro, marcando fortemente a presença da brincadeira e do jogo no trabalho com a palavra, levando em consideração a escrita e a experimentação de novas dramaturgias para além do texto dramatúrgico. Ali investigamos dramaturgias do corpo, do espaço, da luz, de objetos, entre outras possibilidades.

Reverberado pelo processo de formação como tarólogo que vivenciava naquele mesmo período, criei como trabalho final da disciplina um conjunto de cartas com imagens sugestivas à criação, que carregavam, em cada lâmina¹², imagens e noções importantes para o teatro contemporâneo; um material teórico-prático que chamei de Tarô Dramatúrgico. Essa criação se desdobrou em meu Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em junho de 2018, no qual investiguei o baralho criado e propus sete roteiros de improviso¹³, por meio da escrita de uma monografia intitulada *Um Tarô Dramatúrgico para a pedagogia das Artes Cênicas*¹⁴.

Os roteiros de improviso, assim como propostos por Machado (2004), são enunciados criativos que podem instaurar atos performativos, na interação professor-aluno, hibridizando, por meio de processos criativos, as noções de teatralidade, corporalidade, musicalidade e espacialidade. Estabelecendo diálogo com a arte contemporânea, a noção de roteiro de improviso é permeada pela potência e fragilidade do convívio e da criação artística em sala de aula. Sendo assim, há em cada roteiro de improviso um convite a um ato performativo, instauração de um momento de criação que se abre às múltiplas possibilidades de jogo na interação professor-alunos.

¹² A palavra lâmina se refere a uma “tira pouco espessa de qualquer substância; lasca: lâmina de madeira” (LÂMINA, 2022). Por extensão, esta noção se refere nas artes gráficas a uma figura impressa, estampa ou ilustração, e ainda a um jargão utilizado por tarólogos ao se referir às cartas dos baralhos oraculares. Neste trabalho, não diferenciarei as palavras cartas, lâminas ou *cards*.

¹³ “Neles, buscava por esboços de cenas e cenários, contextos e situações, rabiscos e garatujas, rubricas e didascálias, que não apontassem, de nenhuma maneira, a forma final ou a solução cênica para o ator ou o encenador. Agir assim, como escritora do texto teatral (às vezes sem texto estrito senso), é convidar o ator e o leitor a percorrerem uma via longa e imaginativa” (MACHADO, 2004, p. 6).

¹⁴ Monografia disponível em: <https://licenciatureatroufmg.files.wordpress.com/2019/11/tcc-lucas-emanuel-silva-arac3bajo-um-tarc394-dramatc39argico-para-a.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

Foi com o interesse de aprofundar estudos em relação à imagem simbólica que procurei manter meu vínculo com a universidade por meio do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG. Contudo, o projeto inicial que propunha uma vivência do Tarô Dramatúrgico, criado em 2017, com jovens artistas em formação, passou por profundas transformações no processo de reescritas do projeto de entrada e por um motivo maior: a pandemia de Covid-19.

Em março de 2020, quinze dias após o início do semestre letivo, o planeta foi acometido pelo coronavírus, o que modificou nossas formas de ser e estar no mundo. Fomos submetidos a inúmeras incertezas e crises, que se intensificaram a partir do instável cenário político de nosso país. Além disso, procedimentos para combater seu contágio passaram a ser cotidianos: distanciamentos sociais, uso de máscaras higiênicas, limpeza de embalagens de alimentos, mãos e objetos com álcool em gel, foram algumas das formas de prevenção.

Movido por esse novo cenário, que ainda hoje, em 2022, se faz presente, novos contornos e resoluções foram necessários em relação aos processos de ensino-aprendizado. Quinze dias após o início do isolamento social em nosso país, as escolas da Rede Sesi passaram a ofertar aulas em formato *on-line*, via Plataforma Plurall¹⁵, ambiente de aprendizado virtual (AVA)¹⁶, escolhido pela instituição como meio de compartilhamento de atividades, criações e videochamadas. As aulas ocorriam via *Google Meet*¹⁷, por meio de orientação de atividades que eram enviadas previamente pela plataforma, o meio possível para aulas ao vivo. A partir desse novo contexto, vivenciei um constante processo de formação e reflexão em consideração às novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Em uma das orientações, fui convidado a refletir sobre o momento em que estávamos inseridos, repleto de inseguranças e instabilidades, e como tal contexto poderia dialogar com as aulas de Arte. Como um recém-professor de Arte, a utilização do livro didático era uma das estratégias com as quais eu lidava diariamente. Dessa forma, viabilizado por essa questão e pela experiência de investigação interior com o Tarô Dramatúrgico, projetei uma pesquisa

¹⁵ Plataforma de estudos e ensino *on-line* da SOMOS Educação, grupo de Educação Básica no Brasil.

¹⁶ Sigla utilizada para conceituar *sites* e programas concebidos para o processo de ensino-aprendizagem. Um AVA é o principal instrumento da Educação a Distância no que compete à interação e interatividade entre professores e alunos (MORAIS, 2018).

¹⁷ Serviço de comunicação via videoconferência, desenvolvido pela empresa Google.

teórico-prática com o intuito de criar uma proposta de material didático de Arte, composto por vinte cartas criativas, com foco em imagens simbólicas e roteiros de improviso, assumindo como pano de fundo o momento pandêmico vivenciado desde 2020.

Sendo assim, esta pesquisa processual se estrutura a partir de três capítulos. No capítulo 1, intitulado “Estruturas vigentes no ensino *on-line* de Arte”, analiso uma coleção de livro didático, com o intuito de investigar a presença de aspectos da Abordagem Triangular, tal como proposta por Ana Mae Barbosa. Em seguida, apresento outros modos possíveis para o planejamento, condução e avaliação no ensino de Arte, para além do livro didático convencional, em diálogo com a Abordagem Espiral/Autoral, como proposta por Marina Marcondes Machado (no prelo). Conceituo estratégias metodológicas contemporâneas a partir da noção de *web* currículo, conceituada por Maria Elizabeth Biancocini de Almeida (2020), de modo a entretecer os meios tecnológicos ao ensino-aprendizagem com a criação artística, e reflito sobre os modos possíveis de Educação a Distância (EaD).

No capítulo 2, intitulado “Proposta de material didático: *Cartas para habitar a Arte*”, apresento uma contribuição *web* curricular, por meio da descrição, narração e comentários de cada uma das vinte lâminas que criei e compõem essa materialidade. Para tanto, dialogo com minha experiência como docente, com a história da arte e com a arte contemporânea, e me aproximo da Abordagem Espiral/Autoral, para agrupar as cartas a partir dos âmbitos artístico-existenciais. Desse modo, as cartas se organizam em grupos: teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade. Por fim, o grupo artisticidade, no qual reúno cartas com propostas que hibridizam os âmbitos, assim como possuem maior abertura para recriação e intervenção e tecem diálogo com estratégias e plataformas tecnológicas.

No capítulo 3, que nomeei “Cartas na mesa: o processo de criação do material didático *Cartas para habitar a Arte*”, comento os bastidores da criação proposta no capítulo 2, refletindo sobre as estratégias metodológicas que tracei ao longo da proposição das lâminas. Por fim, convido artistas-professores-pesquisadores a criarem suas próprias materialidades para aulas de Arte, para além dos livros didáticos convencionais. Para tanto, aproximo-me da concepção de educação a partir de Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

Nesse último capítulo, reflito ainda sobre as possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas em contextos outros, como em escolas da educação pública ou em áreas menos

favorecidas. Esta mirada dialoga com minha reaproximação à Educação Básica pública, agora como docente (a partir de fevereiro de 2022).

Por fim, aponto as contribuições acadêmicas e artísticas da pesquisa para o campo do ensino de Arte e ensino *on-line*, principalmente a partir do material didático enquanto uma contribuição *web* curricular, que procura considerar as diversas formas de convívio e mediação entre professores e alunos, seja de modo presencial, remoto ou de forma híbrida. Analiso os aprendizados e desafios vivenciados no decorrer da escrita desta tese de dissertação, assim como comento ainda minhas perspectivas e projetos de futuro em relação à docência, à pesquisa, à arte e à vida.

2 - ESTRUTURAS VIGENTES NO ENSINO ON-LINE DE ARTE

*Vou confessar, uma agonia
Sou professora na pandemia
Desabafar a minha dor
Pois desde março eu moro no computador
É google meet, é aula síncrona e assíncrona
É uma novela pra compartilhar a tela*

*É o aluno que não liga o microfone
Abre essa câmera e me diga o seu nome
Desabafar a minha dor
Pois desde março eu moro no computador
É a videoaula pra inserir na plataforma
Sedentarismo me deixou fora de forma
É a profusão de link para reunião
É o maremoto chamado ensino remoto
Desabafar a minha dor
Pois desde março eu moro no computador
(Stella Nicolau)*

O Brasil e o mundo enfrentaram um contexto atípico, a pandemia da Covid-19. Um cenário assombroso que ceifou mais de seiscentas e sessenta mil vidas em nosso país¹⁸. Um número assustador de pessoas aniquiladas em grande parte pela falta de informações e por negacionismo decorrente do governo federal, que desprezou por completo os parâmetros de higiene, o comprometimento com hábitos de isolamento social impostos pela Covid-19, bem como com os estudos científicos e as campanhas para vacinação contra esse coronavírus.

No mesmo momento em que eu entrava no Mestrado, o mundo se “pandemizava”; conseqüentemente, medos, instabilidades e inúmeras mudanças surgiram nesse novo contexto. Fomos orientados a seguir em isolamento social, quarentenas que nos impossibilitaram interação presencial com familiares e amigos, assim como uma diminuição no círculo de pessoas em ambientes fechados e espaços públicos. Esses aspectos acabaram refletindo em meu projeto de pesquisa, assim como em minha atuação profissional.

O projeto de pesquisa que demarcou minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA / UFMG tinha como proposta uma pesquisa de campo, de fundo etnográfico, que procuraria realizar um aprofundamento teórico sobre dramaturgia, simbologia e cena contemporânea, em um exercício de “preparação teórica para entender o ‘campo’ que queremos pesquisar” (URIARTE, 2012, p. 12). O “trabalho de campo” seria uma oficina, com duração de sete encontros, tendo como mote o Tarô Dramatúrgico, conjunto de cartas imagéticas que criei em 2018. A terceira fase da pesquisa consistiria na análise descritiva da experiência.

¹⁸ Estes números, que infelizmente continuam a subir, mesmo em 2022, se referem a dados atualizados diariamente no *Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde*. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Contudo, no contexto pandêmico (e seus resquícios presentes em nosso país ainda no primeiro semestre de 2022), os procedimentos de trabalho de campo, como proposto inicialmente, já não eram possíveis.

Somado a isso, em uma primeira orientação com a professora Marina, em março de 2020, dias antes de o distanciamento social ser instaurado em nosso país, recebi um bilhete com a seguinte provocação: “Tem como inovar com um projeto já vivido?”. Essa indagação refletia sobre um tipo de aprofundamento de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, realizada em 2018, para a obtenção do título de Licenciado em Teatro. Naquele momento, debruçei-me no estudo de cartas que compunham o Tarô Dramatúrgico e na elaboração de contribuições curriculares por meio de propostas para aulas de teatro. Hoje percebo como o projeto estava demasiadamente apegado às criações e às experiências vividas anteriormente, como licenciando em Teatro.

Com o início da orientação e no processo de reescrita do projeto de pesquisa, fui convidado a percorrer uma via desconhecida, no sentido de pesquisar aquilo que eu não sei. Além disso, foi sugerido que eu mantivesse um diário de bordo, afinado à escrita fenomenológica, que registrasse minhas vivências, dúvidas, angústias e reflexões decorrentes desta pesquisa processual, próxima à metodologia *work in process*.

O trabalho em processo (*work in process*) demanda que o pesquisador em Artes Cênicas crie metodologia no decorrer da pesquisa; sendo que prescindir de noções teóricas prévias é o desafio, e uma das maiores dificuldades, da escolha do método fenomenológico para pesquisa. Ao longo do tempo, o Diário de cada pesquisador transformar-se-á em uma ótima ferramenta metodológica (MACHADO, 2002, p. 261).

Iniciei a escrita de diários de bordo ainda em março de 2020. Instrumento descritivo e analítico, o diário de bordo reúne os detalhes dos fenômenos vividos, acontecimentos cotidianos, traços e rastros desta pesquisa. No decorrer do processo, passei a armazenar meus relatos em dois formatos de diários de bordo: um manual e um digital. Durante o processo de pesquisa, surgiram materiais diversos, em forma de áudio, vídeo, fotos, entre outros suportes. No exercício de realizar registros constantes, percebi que o diário em formato digital, em algumas ocasiões, me levava a um tipo de “facilitação negativa”, pois, ao registrar em mídias, fotos, *links* ou vídeos, já não me dedicava a descrever, narrar e comentar, por meio da experimentação de uma escrita densa, tendo como foco os fenômenos vividos.

Manter registros em diários de bordo, que revelassem e registrassem os traços de minha pesquisa, assim como os fenômenos vivenciados, foi um grande desafio.

Na segunda quinzena de março de 2020, trabalhando como professor de Arte na Rede Sesi - Sistema Fiemg, instituição privada de ensino, em uma unidade localizada na cidade de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, passei a conduzir aulas por meio de ferramentas tecnológicas, com encontros diários, para alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, do 3º ano ao 9º ano.

O cenário pandêmico fez com que o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão integrante do Ministério da Educação do Brasil, autorizasse, em março de 2020, que os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, oferecessem atividades em meio *on-line*, não presencial, como forma de adequação ao calendário escolar e em caráter de prevenção à Covid-19, no que foi chamado de ensino remoto emergencial. Uma atividade ou aula remota é uma solução temporária na realização de atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet. Essa solução acarretou grandes mudanças nas comunidades de alunos, docentes e pais. Adaptações às rotinas escolares somaram-se às constantes mudanças e instabilidades financeiras, emocionais e sociais. Com o ensino remoto, de um dia para o outro, os lares se transformaram em sala de aula. Discentes e docentes adaptaram suas casas e seus dispositivos tecnológicos para suportar longas jornadas *on-line* em processos de ensino-aprendizagem.

Como professor em ensino remoto, trilhei caminhos incertos e errantes, em decorrência do pouco tempo de assimilação dos processos que se desenrolavam virtualmente. Como descreve Stella Nicolau na canção *Professora na pandemia*¹⁹, cuja letra está registrada na epígrafe deste capítulo, fomos engolidos pelo maremoto chamado ensino remoto. *Lives* para formação continuada em relação aos diálogos possíveis entre educação e tecnologia; treinamentos para usos de ambientes virtuais de aprendizado (AVA); longas rotinas de gravação de vídeos com conduções de aulas; listas de exercícios, atividades, formulários e mais formulários, passaram a ser “rotina escolar”, somado às já demandas da docência, previamente estabelecidas.

¹⁹ A canção *Professora na pandemia* foi composta por Stella Nicolau e lançada em parceria com o músico Felipe Bemol, em novembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZzAYLN_atbE&ab_channel=FelipeBemol. Acesso em: 30 maio 2021.

Contudo, mesmo com o cenário desesperançoso, vi-me instigado a pesquisar aquilo que eu não sabia: dar aulas *on-line* de Arte. Após dois meses de isolamento social e de atuação no ensino remoto, Marina me lançou uma provocação sobre a possibilidade de reelaboração de meu projeto de Mestrado, por meio da investigação de aulas de teatro e arte em ambiente virtual, trabalhando com os dados de agora e estabelecendo pontes com o que vivenciava em sala de aula *on-line*. Inicialmente, por apego ao projeto inicial, e pelo fato de que “pesquisar aquilo que não se sabe” ser algo assustador, pensei em me afastar de tal ideia.

Com o passar dos dias, senti-me mobilizado a investigar as possibilidades do ensino de Arte em ambiente virtual, em uma pesquisa teórico-prática e com o intuito de propor uma contribuição curricular para o ensino virtual de Arte, a partir da análise dos contextos e dos fenômenos vivenciados como professor em ensino remoto.

Partindo desse pressuposto, proponho, como contribuição curricular, a criação de um material didático alternativo, ou, melhor dizendo, um material “antididático”. O jogo de palavras presente na expressão “material antididático” é proposto por Machado (2012) ao se aproximar das antiestruturas de Victor Turner (1974). Em linhas gerais, esta noção propõe repensar os papéis sociais, subvertendo-os, abrindo possibilidades para o novo, para a criação e para a revolução. Um conceito distante do convencional, conhecido e experimentado comumente. Com a lente da antiestrutura pode ser possível repensar e renovar a própria estrutura, por meio de práticas que promovem rupturas e novos arranjos.

Como professor e artista, procuro me aproximar dessa noção, buscando abertura e novas possibilidades no ensino de arte. Sintonizo com a proposição de antiestruturas no ensino de Arte a partir das considerações elaboradas por Machado e em diálogo com o sociólogo Victor Turner:

A antiestrutura revela, por entre as possibilidades da educação e das relações adulto-criança, uma troca dos saberes: não é apenas o adulto que sabe e ensina; o adulto observará com cuidado e paciência os saberes das crianças, para propor pequenas intervenções que conversem com aqueles saberes, dados na convivialidade (MACHADO, 2015a, p. 57).

As antiestruturas em diálogo com a educação nos convidam a uma troca de saberes entre adultos e crianças, professores e alunos. Elas propõem experimentar uma prática na contramão das convenções, o que pode nos aproximar das poéticas híbridas e fronteiriças:

entre teatro, dança, música, artes visuais, performance e tecnologia. Entretanto, ainda que eu busque cultivar antiestructuras neste trabalho e em minha atuação docente, para além do que é convencionalmente e majoritariamente disseminado, reconheci a necessidade de investigar as estruturas vigentes no ensino de Arte, principalmente em relação às proposições curriculares e livros didáticos de Arte.

2.1 Outras formas possíveis na interação entre professores e alunos

Como já dito, o isolamento social imposto à população, em decorrência da pandemia de Covid-19, fez com que as interações presenciais, entre professores e alunos, fossem suspensas. No ensino remoto, novas formas de contato se instauraram, mediadas por aparelhos tecnológicos. Ao refletir sobre esses aspectos, encontrei eco nas perspectivas veiculadas por Jorge Dubatti (2016) em seu livro *O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro*. Ao analisar a cena teatral argentina, o autor reconhece o teatro como um acontecimento convivial, em que seres vivos se encontram para comungar uma experiência. Técnicos, artistas e público, juntos, em um determinado tempo e espaço.

O autor caracteriza o convívio como uma “manifestação ancestral da cultura vivente” (DUBATTI, 2016, p. 129); conseqüentemente, algo essencial para o teatro e para as artes. Para ele, essa ancestralidade do convívio se dá quando, no mínimo, dois seres vivos se encontram, criando, assim, o que ele chama de zona de experiência territorial: dois animais que se encontram ou uma criança no ventre de sua mãe. Esse encontro de seres vivos em um mesmo território está intrinsecamente ligado às noções de presença, comunhão, acontecimento e vida.

O autor ressalta que é pelo convívio que nos conectamos a uma infância anterior à linguagem, pois “a experiência do teatro permite que se perceba essa região de infância na vida adulta, cotidiana, na força vital que é a condição de possibilidade da cultura vivente” (DUBATTI, 2016, p. 131). Sendo assim, por meio do convívio e das artes, habitamos uma região do sentir, do experimentar, do viver. Segundo Dubatti, por instaurar o convívio, o teatro e as diferentes formas artísticas não podem ser aprisionados em formato de vídeo ou qualquer outra tecnologia que os cristalizem, que os amarrem em estruturas *in vitro*. A potência do teatro, das artes da cena, o encontro entre as pessoas, a vida, não são por completo

capturadas. A interação e o registro tecnológico, dessa forma, capturam parte de um convívio, mas não sua integralidade. Somos seres relacionais; como tal, é imprescindível interagirmos presencialmente uns com os outros.

Afinado a Dubatti, em uma visão mais ampla, poderíamos também reconhecer no ensino o aspecto convivial. O convívio está presente no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte. Convencionalmente, no ensino de Arte, por meio de processos formativos, seres vivos se encontram para experimentações e criações artísticas, tendo como princípio a interação, a presença, a comunhão e o encontro.

O convívio nas artes cênicas é um acontecimento que ocorre por meio da correlação: pessoas em um mesmo tempo-espaço vivenciando experiências e sem interferência tecnológica. Em contraposição ao convívio, Dubatti caracteriza o tecnovívio como a interação entre seres humanos por meio da mediação tecnológica, que ocorre de duas maneiras: o tecnovívio interativo e o tecnovívio monoativo.

No tecnovívio interativo, de forma dialógica, duas ou mais pessoas convivem com a mediação de aparatos tecnológicos, como em conversas de celulares, *chats*, jogos em rede, videochamadas, entre outros meios. No tecnovívio interativo existe uma demarcação temporal, ainda que permeada por *delays* ou fusos horários. Nessa forma de tecnovívio, duas ou mais pessoas se comunicam, sintonizadas simultaneamente, a partir de lugares e coordenadas espaciais diferentes. O tecnovívio interativo se aproxima do que chamamos de um “acontecimento síncrono”.

Já o tecnovívio monoativo possui um processo de comunicação monológica, pois uma das pessoas, o receptor ou emissor da comunicação, está ausente. No entanto, sua presença é veiculada por uma máquina, como em vídeos ou áudios gravados, o que pode ser visto como um “acontecimento assíncrono”. Nesse tipo de tecnovívio, as coordenadas espaciais e temporais se diferem, já que o material comunicado é transformado em arquivos digitais, armazenados em uma máquina e disponibilizados para acesso posteriormente.

Dubatti caracteriza o tecnovívio em oposição ao convívio, essência nas artes da presença. Porém, é no cruzamento entre convívio e tecnovívio que o autor faz importantes apostas, principalmente ao constatar exemplos, inicialmente ligados às artes da cena, que provocam um positivo tensionamento entre âmbitos, o que é comentado pelo autor, em

entrevista cedida à revista *Continente*, como “zonas liminares entre o convívio e o tecnívio, fronteira, passagem, limiar, fronteira, conexão” (DUBATTI, 2020).

O entrecruzamento acaba por se fazer presente no ensino virtual de Arte, entre o convívio, essencialmente ligado às artes e à educação, e o tecnívio, maneira pela qual podemos ler a comunicação interpessoal no ensino remoto. Ainda que de maneira tecnovivial, as aulas de Arte evocam acontecimentos conviviais, com o intuito de promover *poiesis*, ou seja, experiências criativas entre seres viventes (DUBATTI, 2015).

Procurei, enquanto docente de Arte e em ambiente virtual, promover um espaço convidativo para a experimentação de *poiesis*, por meio da interação tecnovivial. Estabeleci um processo de convívio com crianças e jovens para criar realidades diferentes dos densos contextos em que estamos inseridos nos tempos de pandemia. Instaurando narrativas, jogos, brincadeiras, movimentos, desenhos, rabiscos, sons e gritos que tensionam a barreira estabelecida pela interação mediada pelas telas de celulares e computadores, em videochamadas e *chats*, encontros assíncronos e síncronos.

O tecnívio não anula a necessidade que temos de conviver junto aos outros. Ao contrário, quanto maior a distância temporal e espacial entre determinada comunidade que interage virtualmente, maior o desejo de encontro e convívio (DUBATTI, 2016). Isso foi perceptível durante o contexto de isolamento social mais duro, vivenciado em alguns períodos de 2020 e 2021: quanto mais tempo se estabelecia o contato virtual, entre amigos, familiares ou alunos, mais surgia a sede do encontro, da troca, de sentir a presença do outro, compartilhando momentos de convívio e comunhão presencial.

Tal aspecto, segundo Dubatti (2020), ficou ainda mais perceptível durante o contexto de pandemia e isolamento social. Ainda na entrevista cedida à revista *Continente*, o autor comenta que as pessoas passaram por um processo de constatação da “importância do convívio em suas vidas”. Ainda que a tecnologia tenha sido, nos últimos anos, o principal meio para a interação, o autor se propõe a realizar um pequeno “inventário”, para evidenciar as diferenças entre convívio e tecnívio:

materialidade do corpo físico e espaço/signos físicos, digitalidade e virtualidade; calor de corpos vivos/frieza tátil de dispositivos eletrônicos; presença física/telemática e/ou presença virtual; territorialidade, com diversidades intraterritoriais/desterritorialização, que fornece informações sobre diferentes territórios; proximidade e proximidade/distância e *link* remoto; independência relativa de tecnologia e máquinas/dependência tecnológica absoluta de

equipamentos, máquinas, energia, servidores, empresas e mercado (DUBATTI, 2020).

Compactuando com o que é analisado por Dubatti, ao refletir sobre o ensino remoto e o ensino de Arte, não busco defendê-lo como uma superação ao ensino presencial, pois o convívio, presente no processo de ensino presencial, não é substituído na interação via ensino remoto. Contudo, no cenário pandêmico que temos enfrentado, com tantas incertezas e instabilidades, criar aulas de arte que procurem promover zonas de experiências ampliadas em ambiente virtual, entre convívio e tecnovívio, se mostra como um caminho possível para criar, aprender, ensinar, aglomerar virtualmente e viver.

Nos anos de 2020 e 2021, tive como referência certo contexto ideal, pois trabalhava como professor em uma escola privada e com condições privilegiadas. Contudo, tal fato não me impossibilitou de reconhecer as problemáticas do ensino remoto e a presença de crianças e adolescentes em espaços virtuais.

Há uma questão urgente: o direito de acesso ao ensino remoto! Inúmeras crianças e adolescentes brasileiros permaneceram sem aulas, sejam síncronas ou assíncronas, durante 2020 e 2021, decorrente das dificuldades de acesso a equipamentos de qualidade, computadores ou celulares, assim como à internet. As dificuldades de acesso são somadas a um despreparo para a navegação no ambiente digital. O acompanhamento integral da família, da comunidade escolar, das diversas instâncias do governo com políticas públicas para acesso à internet, assim como a divulgação de informações sobre segurança *on-line* e alfabetização digital precisam ser estimulados, especialmente no processo de ensino remoto.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito aos ambientes virtuais de aprendizado, programas e aplicativos que não foram criados para serem utilizados por menores de idade. Esse fator se torna ainda mais delicado ao reconhecer que, durante o período de isolamento social, já na Educação Infantil, processos de ensino-aprendizagem foram conduzidos virtualmente. Uma das questões que merecem atenção é em relação à mercantilização do ambiente digital, pois, segundo Dubatti (2016, p. 132), esse espaço sofre invariavelmente uma “intermediação institucional de empresas, mercado e marcas”, expressa por meio de anúncios, coleta de dados, estruturas mercadológicas e publicitárias.

Com o intuito de politizar a pesquisa e minha atuação enquanto professor de Arte por meio do ensino remoto, realizei leituras e participei de eventos, rodas de conversa e debates.

Por exemplo, no 5º Simpósio Crianças e Adolescentes na Internet²⁰, em novembro de 2020, foram discutidas questões ligadas ao bem-estar e à proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes na internet, especialmente durante o período de distanciamento social e o uso excessivo da rede. Por meio de comunicações e debates, foram tematizados assuntos como direito de imagem, segurança digital, saúde física e mental, ofensas, declarações de ódio, *fake news*, assim como o *cyberbullying* e práticas discriminatórias realizadas na *web*.

Esse seminário, que ocorreu totalmente *on-line*, queria reconhecer os direitos e deveres das crianças e adolescentes na internet, em um momento em que o espaço virtual se transformou, para além de um ambiente de entretenimento, em ambiente de formação e aprendizado. Tal evento pretendeu fazer valer a Constituição Federal, tão desvalida nos últimos tempos, que normatiza o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à educação, à liberdade, assim como, “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2017a). Dessa forma, propiciar às crianças e adolescentes ocuparem a *web* de forma segura também se caracteriza como responsabilidade da família, da comunidade escolar, da sociedade e dos governantes.

Grandes empresas estrangeiras lideraram o cenário de implementação de seus produtos para a interação entre professores e alunos. O Google, por exemplo, foi “responsável por 84% dos sistemas implantados em escolas públicas para o ensino remoto, considerando todos os 27 estados brasileiros e suas capitais” (INSTITUTO ALANA; INTERNETLAB, 2020). Inúmeras plataformas de videochamadas foram utilizadas como ambiente virtual de aprendizado. Sendo assim, compreendi que competia à comunidade escolar, educadores e familiares acompanharem os conteúdos que tais plataformas ofereciam a crianças e jovens.

Outra problemática diz respeito ao tempo de conexão de crianças e adolescentes aos aparelhos tecnológicos. Ainda que muitas escolas tenham optado por manterem suas cargas horárias completas, a interação entre professores e alunos durante horas, como ocorre presencialmente, se tornava desgastante, até mesmo insegura, uma vez que, “as crianças que começaram a passar mais tempo na internet tornaram-se mais suscetíveis a outras violações”

²⁰ Evento organizado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR) e o Comitê Gestor da Internet no Brasil, em parceria com o Instituto Alana e SaferNet Brasil.

(INSTITUTO ALANA; INTERNETLAB, 2020), como o processo já citado em relação à coleta de dados, somado a casos de *cyberbullying* e abuso sexual. A hipertextualidade, marca da internet que possibilita infinitas aberturas de *sites*, assuntos e conexões, acaba por transformar-se em um ambiente de risco para menores de idade.

Sendo assim, o ideal é partir dessa criticidade para utilizar meios tecnológicos na educação, promovendo uma interação entre convívio e tecnovívio, entre professores e alunos de forma consciente, responsável e igualitária. Algo que, infelizmente, ainda é impossível em grande parte dos contextos educacionais e lares de muitos estudantes brasileiros. Esses aspectos foram agravados em nosso país em decorrência da omissão e não política do Ministério da Educação (MEC) durante a pandemia, uma vez que

Não houve ações efetivas do Ministério da Educação (MEC) para garantir o acesso a orientações educacionais durante o período de fechamento das escolas ou para garantir o retorno seguro ao ensino presencial (REDE BRASILEIRA MULHERES CIENTISTAS, 2021, p. 1).

Vetos a projetos que previam garantir acesso à internet para alunos da educação pública, ausência de projetos educacionais e orientações às escolas durante o período de isolamento social marcaram a enfraquecida atuação do MEC e do governo atual, em um contexto complexo, que demandava “respostas emergenciais que garantissem o direito à educação e reduzissem os riscos para as crianças, para professoras e professores, e para toda a comunidade escolar” (REDE BRASILEIRA MULHERES CIENTISTAS, 2021, p. 3), bem como viabilizassem outras formas possíveis para a interação entre professores e alunos.

2.2 Reconhecendo possibilidades do Ensino a Distância

A partir do encontro com o pensamento de Dubatti, vi-me instigado a reconhecer alguns percursos já traçados anteriormente no ensino virtual. Estava interessado em identificar nomenclaturas e trajetórias do Ensino a Distância (EaD) no Brasil, entretecendo minha prática como docente em ensino remoto às contribuições dos teóricos.

Anterior à utilização da internet, *notebooks* e celulares, os cursos a distância começaram em meio aos programas de estudo por correspondência, assim como a abertura dos serviços postais, por volta dos anos 1840, como relata a professora Júnia Braga (2016)

em entrevista concedida à Rádio UFMG. No Brasil, desde a primeira década de 1900, há registros de cursos de Datilografia por correspondência. Nesses cursos, com foco profissionalizante, professores enviavam materiais diversos para seus alunos, semanalmente, pelo correio.

Ao longo dos anos, as evoluções tecnológicas em relação ao rádio e à televisão, além dos programas de democratização de acesso à universidade, fortaleceram as práticas de ensino a distância, principalmente em cursos superiores, livres e de nível técnico. Já com o advento da internet, o processo de ensino-aprendizagem *on-line* foi ainda mais estimulado, principalmente pela velocidade no compartilhamento de conteúdos, a possibilidade de romper com limites territoriais e a globalização de informações.

José Manuel Moran (2009) traz importantes contribuições sobre o Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Segundo o autor, essa modalidade foi implementada por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, Lei n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Para ele, essa implementação ocorreu graças à atuação no país de cursos superiores a distância, a partir de três modelos principais: teleaula, videoaula e *WEB* ou *Web* aula. Reconhecer essas nomenclaturas e as diferenças de suas propostas foi um passo importante para minha atuação docente.

A partir da década de 1950, com o advento da televisão, começam a ser experimentados os primeiros telecursos, processos de formação não presencial que tinham a televisão, inicialmente via satélite e depois a cabo, como meio de veiculação de cursos. Para Moran, o modelo de teleaula permite que os alunos se reúnam e tenham um professor que compartilhe conteúdos e responda questionamentos, por meio de transmissão televisionada.

Na década de 1990, com uma maior popularização das máquinas de computadores, há o início dos cursos por computador, instaurando a modalidade videoaulas, com conteúdos elaborados, gravados e editados previamente. Esses conteúdos eram disponibilizados, inicialmente, via *CD-ROM* ou *DVD*; posteriormente, isso foi feito por meio da internet, que passou por um processo de popularização com o surgimento do movimento *Word Wide Web* (WWW), a rede mundial de computadores. Essa rede foi desenvolvida pela *European Organization for Nuclear Research* (CERN), em Genebra, na Suíça, propondo a criação de uma grande rede de informações via hipermídia, caracterizada pelo acesso a *links* dentro de outros *links* (ROESLER, 2012).

Em 2014, por meio das propostas de Tim O'Reilly, surge o que foi chamado de *Web 2.0*, termo utilizado para designar a *Web* enquanto uma plataforma na qual seus usuários poderiam colaborar, editar, publicar, e se conectarem por áreas de interesse, o que possibilitou, entre outras coisas, a criação de redes sociais e *blogs*.

A partir dessa série de avanços tecnológicos, surge nos anos 2000 o modelo de *WEB* aula. Nesse formato, os alunos assistem às aulas ao vivo, por meio de utilização de *webcam* e *chats*, em plataformas elaboradas especialmente para os cursos ofertados.

Para a educação, a *Web 2.0* apresentou repercussões importantes, já que suas ferramentas podem potencializar os processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações e de construção de novos conhecimentos apoiada pela informática. É uma forma de fazer com que a utilização da rede global ocorra de forma colaborativa e o conhecimento seja compartilhado por todos os usuários, de forma descentralizada e com liberdade de utilização e reedição (ROESLER, 2012, p. 3).

No entanto, a *Web* aula, decorrente das propostas de *Web 2.0*, é um formato que só se torna realidade em contextos ideais, pela necessidade de equipamentos digitais e uma boa conexão à internet. Isso faz com que essa modalidade seja acessível somente a uma elite, pequena parcela da população, principalmente em países emergentes como o nosso.

A partir dos pressupostos da *Web 2.0*, inúmeras plataformas de ensino surgiram. Segundo Moran (2009), as mais utilizadas no modelo *WEB* são: *Moodle*, *Blackboard* e *Teleduc*. Em minha atuação docente, constatei que nos últimos tempos, em ensino remoto, outras plataformas ganharam notoriedade, como: *Google Classis Room*, da empresa *Google*; *Microsoft Teams*, da *Microsoft*; e a empresa *Zoom Video Communications*. As plataformas citadas utilizam ferramentas de videoconferência, *chats*, fóruns de debates, armazenamento de arquivos para *upload* e *download*. A instauração desses ambientes virtuais de aprendizado (AVA), com o intuito de promover a interatividade entre internautas e seu consequente uso da internet, são aspectos propostos pela *Web 2.0*.

Em decorrência das diversas desigualdades presentes nos contextos sociais e econômicos de nosso país, diversas estratégias se fizeram presentes na vida dos docentes e discentes durante o ensino remoto. Entre 2020 e 2021, as instituições de ensino procuraram proporcionar “pílulas de aulas” e manter o vínculo dos estudantes com a escola, para que não se efetivasse uma forte evasão estudantil. Para isso, docentes prepararam atividades

impressas que eram recolhidas na escola pelos familiares dos alunos. Ocorreu ainda uma ampliação no número de aplicativos de celulares e programas de computadores com a finalidade de compartilhamentos de conteúdos e atividades educacionais. Além disso, algumas instituições privilegiaram a interação entre professores e alunos por meio de redes sociais e aplicativos como o *WhatsApp*²¹. Outro molde foi adotado pelo estado de Minas Gerais, ao utilizar a Rede Minas de Televisão²² como estratégia no ensino remoto, por meio do programa *Se liga na Educação*²³, para compartilhar aulas a distância, no que se aproxima do modelo Teleaula. Tais modelos não foram promissores durante o contexto pandêmico, principalmente em decorrência das realidades econômicas do estado:

Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 54% das famílias mineiras não possuem computador e 24,7% não têm acesso à internet. Dentre os 853 municípios de Minas Gerais, a Rede Minas está presente em apenas 200 (MARINHO; RAYMUNDO, 2021, p. 2).

Percebo que, no que compete às modalidades teleaula e videoaula, ocorre o que Dubatti chama de tecnovívio monoativo, uma vez que não há uma relação dialógica e direta entre professores e alunos, nem mesmo entre os alunos. Nessas modalidades há um encontro assíncrono: um material gravado previamente pelo professor é disponibilizado posteriormente aos alunos. Já na modalidade *WEB* ou *Web* aula, com aulas ao vivo, ocorre o que pode ser visto como um tecnovívio interativo – possível por meio do encontro virtual de alunos e professores, que se relacionam diretamente, no que é chamado de aula síncrona.

Em minhas conduções, experimentei duas das três modalidades citadas: a videoaula e a modalidade *WEB* ou *Web* aula. Entre março e junho de 2020, a unidade da rede Sesi onde

²¹ A partir de minha atuação como professor de Arte na Prefeitura Municipal de Contagem, a partir de 2022, constatei que a estratégia utilizada em toda a rede municipal, durante 2020 e 2021, foi reunir familiares, discentes e docentes em grupos de conversa por *WhatsApp*, aplicativo de conversas, chamadas de voz e vídeo para *smartphones*. Nesses grupos eram compartilhados roteiros de atividades, documentos com correções de exercícios, vídeos e fotografias em diálogo com o que estava sendo estudado de forma remota.

²² A Rede Minas de Televisão foi fundada em dezembro de 1984, por Tancredo Neves, e é uma emissora pública e educativa do estado de Minas Gerais.

²³ “[...] a Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE) fundamentou suas aulas remotas em três pilares: Plano de Estudos Tutorados (PETs), programa de TV ‘Se Liga na Educação’ e aplicativo ‘Conexão Escola’. Nesse contexto, o Plano de Estudo Tutorado (PET) é um módulo mensal disponibilizado para cada ano de escolaridade, contendo atividades de cada disciplina a serem realizadas semanalmente com a mediação do professor à distância. O programa ‘Se Liga na Educação’ é disponibilizado como complemento e auxílio quanto à realização das tarefas do PET” (MARINHO; RAYMUNDO, 2021, p. 1).

trabalho optou por disponibilizar aulas em formato de videoaula, com material gravado previamente e disponibilizado aos alunos. A partir de agosto de 2020, a *Web* aula passou a ser a modalidade utilizada, com encontros ao vivo em formato de videochamadas, por meio do uso das plataformas *Google Meet* e *Microsoft Teams*.

No decorrer dos anos de 2020 e 2021, vivenciei como docente na Rede Sesi, uma aproximação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, conhecidas como TDIC, possível por meio do uso de “recursos gratuitos e de fácil manuseio, como as ferramentas e interfaces da *web 2.0*” (ALMEIDA, 2014, p. 22) e seu diálogo com a educação. Essas aproximações às TDIC aconteceram nas aulas síncronas e assíncronas, por meio do manuseio de computadores, aplicativos de celulares, *softwares*, plataformas da internet, armazenamento de arquivos, *streamings*, entre outras tecnologias digitais.

No entrecruzamento da educação com as novas tecnologias, busquei promover aprendizagens conectadas às metodologias ativas de ensino, na qual crianças e jovens se tornem protagonistas de suas trajetórias, com maior engajamento em relação às estratégias de ensino-aprendizagem, de forma crítica e criativa. A partir do contexto em que estava inserido, constatei que, ao entretecer educação à tecnologia, pode se instaurar uma maior aproximação do processo de ensino à realidade dos estudantes, em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos leva a refletir sobre o uso crítico e responsável das tecnologias digitais. A BNCC é uma política de Estado, um documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas do Brasil. Em uma visão ampla do conceito de “base nacional comum”, percebe-se que está prevista desde a Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A seguinte demanda é encontrada na LDB:

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

A BNCC propõe o que é chamado de competências e habilidades essenciais para todas as etapas da Educação Básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. A BNCC “foi elaborada à luz do que diz os PCNs e as DCN. No entanto, a Base é mais específica, determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar” (SEMIS; GUIMARÃES, 2017). Para este documento, as competências são as mobilizações de conhecimento, conceitos e procedimentos, enquanto as habilidades se aproximam de valores, atitudes e práticas, cognitivas e socioemocionais, a serem desenvolvidas de forma processual e gradual ao longo dos anos (BRASIL, 2018).

A partir desse documento normativo, as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos alunos ao longo de cada ciclo são codificadas em números e registradas no texto da Base. As propositivas elencam o que deve ser estudado, o que, por vezes, não dialoga com a variedade cultural e social de nosso país. A partir de uma perspectiva crítica, Elisabeth Mendonça (2014, p. 1547) observa que a proposta “[...] trata-se de objetivos/expectativas/habilidades bastante detalhados, ensejando um controle profundo sobre a ação pedagógica”. A autora reflete, ainda, sobre os agentes políticos públicos e privados envolvidos na elaboração daquele documento curricular normativo: “quem tem participado deste debate? Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional?” (MENDONÇA, 2014, p. 1539).

Segundo o documento, a BNCC foi construída de forma colaborativa e democrática, desde 2015, contando com a participação da sociedade civil, de professores e gestores, sendo sua elaboração guiada pelo Ministério da Educação (MEC) e demais conselhos educacionais. Contudo, os principais agentes políticos públicos envolvidos na concepção da Base indicaram como parceiros

Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola [...] é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais (MENDONÇA, 2014, p. 1540).

Dessa forma, Mendonça (2014) problematiza o quanto o currículo nacional objetiva não a melhora da educação e distribuição de renda, mas a hegemonia do imaginário

neoliberal, que, como tal, estimula um crescimento econômico e desenvolvimento social sem a participação efetiva do Estado. Tal imaginário ressalta que, sem as proposições da BNCC, a educação estava enfraquecida e em baixa nas estatísticas de avaliações pedagógicas. A versão final da BNCC foi homologada em dezembro de 2017 e passa por processos de implementação desde o início de 2018.

Nesse diálogo entre educação e tecnologias digitais, a BNCC propõe a compreensão, o uso e a criação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), presentes na Competência Geral 5. Esse é um conceito que perpassa todos os componentes curriculares da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Sendo assim, a presença das TDIC na educação não trata somente da utilização de plataformas e equipamentos digitais como meio ou suporte, mas como um campo de construção de conhecimentos próprios (BRASIL, 2018), além de trabalhar conceitos de letramento digital, cidadania digital, tecnologia e sociedade. Para Lilian Bacich e José Moran (2015), o diálogo da educação com a tecnologia amplia o vínculo dos conteúdos científicos com a vida cotidiana. Sendo assim, “A integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola” (BACICH; MORAN, 2015, p. 45). Reconheci que as TDIC se tornaram um dos principais meios de interação entre alunos e professores no ensino remoto.

2.3 Reflexões sobre o currículo de Arte para e com a web

Durante minha atuação no ensino remoto, senti necessidade de me aproximar de metodologias que, em seu cerne, contemplassem o entrecruzamento das TDIC e a educação. Para isso, desde maio de 2020, sintonizei-me com as propostas metodológicas do ensino híbrido, por meio de estudo teórico, experimentação de suas estratégias, assim como a

realização de um curso virtual intitulado Ensino Híbrido na Prática²⁴, com Lilian Bacich (2020), pesquisadora de referência sobre essa metodologia.

O ensino híbrido reconhece na educação o seu caráter de mistura de espaços, tempos, atividades e estratégias (BACICH; MORAN, 2015). Essa metodologia propõe um diálogo das TDIC com a educação por meio de um trabalho colaborativo, na qual alunos e professores constroem procedimentos curriculares, em que as fases de planejamento, condução e avaliação se hibridizam com a tecnologia, seja presencial, semipresencial ou *on-line*, numa integração entre Ensino a Distância e ensino presencial.

Vale ressaltar que o ensino híbrido aqui discutido diferencia-se do que foi chamado de ensino híbrido no retorno às aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, com as turmas de alunos divididos em grupos, intitulados bolhas. Nesse momento, instituições educacionais se apropriaram dessa noção, sem profundidade e olhar crítico, para propor que o professor conduzisse aulas para um grupo de alunos de forma presencial enquanto a aula era veiculada de forma *on-line* para outro grupo de alunos que assistia à aula de forma virtual. O modelo de ensino híbrido “à brasileira” se mostrou excessivamente desgastante e explorador, uma vez que o professor, muitas vezes sem nenhum suporte técnico e assistência especializada, conduziu aulas simultaneamente em dois ambientes diferentes: presencial e a distância.

O conceito de ensino híbrido tem como metodologia os modelos de rotação propostos pelo Instituto Clayton Christensen, caracterizados em: Sala de Aula Invertida, Rotação por estações e Laboratório Rotacional. Com variações entre seus processos de condução, esses modelos promovem interações entre alunos, professores e tecnologias variadas, com o intuito de realizar atividades colaborativas, ora conduzidas por instruções registradas em computadores, de modo assíncrono, ora instruções conduzidas pelo professor presencial e/ou *on-line*, de maneira síncrona.

A partir das teorias de ensino híbrido e do que vivenciei no ensino remoto, percebi como são variadas as formas de aprender, interagir e conviver de forma tecnovivial. Alguns alunos interagem com câmeras e microfones, outros somente pelo *chat*. Havia alunos ávidos

²⁴ Curso ofertado aos funcionários do Sistema Fiemg, Sesi e Senai, por meio da plataforma Kanttum, da Editora Moderna, entre março e abril de 2021.

por compartilhar criações, gambiarras e invenções nas aulas de arte. Outros sequer acessavam as aulas síncronas ou materiais disponibilizados de forma assíncrona.

Durante esta pesquisa em processo, ao investigar os traços de personalização do ensino híbrido, reconheci a noção de *web* currículo, conceito importante para o contexto de ensino remoto no qual estive inserido em 2020 e 2021, assim como uma via possível para estreitar diálogos entre educação e novas tecnologias. O conceito de *web* currículo é pesquisado por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e propõe uma visão de integração do currículo às tecnologias, levando em consideração “o currículo que se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da *Internet*, o qual envolve campos de conhecimentos de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias” (ALMEIDA, 2010, p. 7). Nessa perspectiva, *web* currículo integra tecnologias e mídias, nos modos de produção do currículo escolar, suas propostas de sistematização e experimentação.

Em um processo de reconhecimento dos limites e potencialidades das TDIC em diálogo com a educação, o *web* currículo implica a incorporação das tecnologias no desenvolvimento de currículos, assim como em todo o processo de planejamento, condução de processos pedagógicos e sua posterior avaliação. Dessa maneira, o uso da tecnologia não ocorre de forma eventual, mas integrada às atividades de sala de aula (ALMEIDA, 2010).

Quando me aproximei das propostas *web* curriculares no ensino de Arte, passei a analisar e experimentar em sala de aula as possibilidades pedagógicas da tecnologia, seus hipertextos e suas diversas mídias: texto, fotografia, som, vídeo, gráficos, entre outros. Como professor de Arte, tanto em aulas remotas, quanto presenciais, foi possível tecer estratégias afinadas com a interconexão da arte às novas tecnologias, enquanto campo de experimentação de linguagem e área de conhecimento, além da possibilidade de suporte, meio de criação e divulgação.

Ao me afinar com as propostas de *web* currículo, desde o início do ensino remoto, acabei me aproximando das poéticas tecnológicas (BRASIL, 2018), presentes na unidade temática artes integradas, proposta na BNCC. As artes integradas propõem um hibridismo entre artes visuais, música, dança e teatro, assim como o uso das novas TDIC.

Sobre a aproximação às tecnologias e sua interação com o ensino de arte, a BNCC propõe ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano da Educação Básica, “Explorar

diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 203). Em relação ao Ensino Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano da Educação Básica, o mesmo documento recomenda: “Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (BRASIL, 2018, p. 211).

É evidente que essas propositivas presentes no texto da BNCC convidam à pesquisa e experimentação dos meios tecnológicos e digitais em sala de aula. Em relação ao ensino de Arte, fica perceptível a proposta de que esse diálogo aconteça por meio de processos criativos, individuais ou coletivos, ainda que tal documento demonstre fragilidades quanto à ausência dos “modos de fazer”, procedimentos metodológicos para se colocar tais fundamentos em prática.

Enquanto professor de Arte, percebi que, desde 2018, ano da homologação da BNCC, a Educação Básica tem implementado essa política de Estado de “maneira paraquedas”, com ausência ou atrasos no processo de aproximação do documento às escolas ou formações para professores e equipe pedagógica.

Isto é, existe todo um processo envolvido na implementação desse documento, o que pode vir a gerar uma insegurança nos professores pois, nem todos receberam formação e, os que receberam, afirmam que não tem conhecimento sobre o documento completo (MARGONI, 2020, p. 7).

Nós, professores, tivemos que aprender fazendo, lendo sobre o assunto e consultando a BNCC. Tive a oportunidade de me aproximar da Base ainda em 2018, no decorrer de minha pesquisa de TCC, por meio da orientação da professora Marina. Mas percebo que, ainda em 2022, as considerações e contribuições desse documento vigente na Educação Básica ainda são nebulosas para muitos docentes, e também não se vê um debate crítico sobre o assunto.

De forma diretiva, os livros didáticos procuraram responder às brechas dessa implementação e desse documento por meio de propostas e estratégias metodológicas afinadas com o documento da BNCC. Foi a partir dessas constatações que me propus a analisar um livro didático de Arte, atual, para reconhecer os referenciais curriculares

veiculados por ele e construir um pensamento crítico aos modos de ensinar arte na Educação Básica.

2.4 Rastros da Abordagem Triangular no ensino de Arte: análise de um livro didático

Escolhi como material didático para análise a coleção *A arte de fazer arte*, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da Editora Saraiva, que compreende os livros *A arte de fazer arte 1º ano* (2019a), *A arte de fazer arte 2º ano* (2019b), *A arte de fazer arte 3º ano* (2019c), *A arte de fazer arte 4º ano* (2019d), e *A arte de fazer arte 5º ano* (2019e).

Essa escolha se deu por essa coleção ser o material didático das aulas de Arte, entre 2020 a 2022, na Rede Sesi, instituição em que atuo como professor de Arte. Escritos por Denise Akel, Dulce Gonçalves Morbin e Priscila de Carvalho Okino, os livros que compõem a coleção foram desenvolvidos para orientar o ensino-aprendizagem de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano. Por meio de leitura, análise e uso dessa coleção, enquanto um material complementar às minhas aulas de arte, pude perceber o diálogo das obras com as propostas da BNCC.

Em cada página dos livros, vemos os códigos que correspondem às habilidades da BNCC, com o intuito de conectar as propositivas das autoras com o documento normativo. Há nessa coleção o desejo de auxiliar os professores em suas conduções, com estratégias metodológicas, que abarcam um “como fazer”, aspecto que se mostra ausente nas propostas da BNCC.

No decorrer da pesquisa, compreendi que há uma indústria do livro didático que necessita de investigação e pensamento crítico, para que os materiais didáticos não se transformem simplesmente em estratégias capitalistas da indústria cultural. A venda de receitas pré-fabricadas de ações que “dão certo” para professores é um risco iminente que necessita ser problematizado. Assim, a análise crítica de um material didático “não pode estar desvinculada do contexto político, social, cultural, econômico e educacional” (BRISOLLA, 2015, p. 16).

Naquela coleção, as autoras propõem, em cada ano letivo, temas norteadores que buscam estabelecer conexões entre os conteúdos abordados ao longo dos volumes. Esses temas norteadores incentivam o trabalho interdisciplinar ao mesmo tempo em que dialogam

com a BNCC, que recomenda “a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 19). As autoras escolheram os seguintes temas norteadores: no 1º ano, tema Brincar e criar; 2º ano, Natureza viva; no 3º ano, Identidade cultural; no 4º ano, Lugares e paisagens; no 5º ano, Mensagens artísticas.

Além disso, os livros didáticos da coleção são divididos em dois blocos; em cada bloco, encontram-se três temas, totalizando seis temas por livro didático. Segundo as autoras, essa organização orienta os professores no seu planejamento bimestral, trimestral ou semestral, a depender da forma como está organizada a etapa letiva (AKEL; MORBIN; OKINO, 2019a).

Em cada tema há doze seções divididas em: 1. Começo de conversa, momento de introdução ao tema proposto, por meio de brincadeiras e jogos; 2. Desafio Visual, trabalho com a percepção e leitura de obras de Arte; 3. Corpo Dançante, propostas de experimentação de danças e movimentações; 4. Mundo Sonoro, experimentação de elementos sonoros; 5. Em cena, com técnicas e elementos teatrais; 6. Experimento Artístico, criação e fazer manual conectado às artes visuais; 7. Linha do tempo, com aspectos da História da Arte; 8. Atividade, com práticas que estimulam a criatividade; 9. Artes integradas, atividades que unem a arte à tecnologia; 10. Dica cultural, ampliação de repertório por meio de dicas de artistas e grupos variados; 11. Curiosidade, fatos marcantes relacionados à arte; 12. Prazer em conhecer, momento de finalização de cada tema.

É evidente o desejo das autoras por se aproximarem das propostas curriculares da BNCC, assim como o diálogo com as novas tecnologias, expresso por meio da veiculação de *URL* ao longo do material didático, *links* complementares com vídeos, músicas e arquivos conectados às temáticas de cada obra. Por sua vez, ao analisar tal material, notei como a Abordagem Triangular, proposta inicialmente ligada às artes visuais e sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa (1998), se faz presente como referência basilar dessa coleção, talvez de forma indireta.

Ana Mae Barbosa é arte-educadora, referência no que compete ao ensino e currículo de Arte no Brasil. Ela sistematizou a Abordagem Triangular, que também já foi chamada de proposta triangular e metodologia triangular. Barbosa (1998) enfatiza que três propostas foram referências para a construção de sua abordagem: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas;

o *Critical Studies* inglês; o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE²⁵ norte-americano (AZEVEDO, 2014). Sobre a criação da Abordagem Triangular, Ana Mae comenta:

A Proposta Triangular não foi trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Trazer significa transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em disciplinas (Estética, História e Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista (BARBOSA, 2009, p. XXX, grifos da autora).

A autora revisou parte de suas propostas, em um exercício de reformulação ao longo do tempo. A Abordagem Triangular se baseia na tríade fazer, contextualizar e apreciar. Em um processo de revisão ao longo do tempo, Ana Mae Barbosa (1998) afirma que suas propostas não se caracterizam como uma metodologia, uma vez que quem faz metodologia é o professor no processo de condução do aluno, ensinando-o a ver e a refletir sobre o fazer.

Segundo Ana Mae, no livro *Inquietações e mudanças no ensino de Arte* (2008), suas propostas têm como foco as artes visuais, ressaltando que, as demais artes – música, teatro, dança e, até mesmo a literatura – merecem abordagens específicas. O enfoque nas artes visuais fica perceptível em sua tríade fazer, contextualizar e apreciar, uma vez que o trabalho com a imagem é a base para o desenvolvimento de suas formulações. Sendo assim, conhecer a história da arte, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de Arte, reconhecendo os traços estilísticos, o contexto sociocultural em que foi criada, entre outros aspectos, são desdobramentos dessa proposta.

O fazer da Abordagem Triangular muitas vezes é substituído pelos verbos criar, experimentar e realizar. Neste momento, essencial para a Abordagem Triangular, há o ato criativo, o processo de confecção de imagens e releituras, em um tipo de “iniciação e aprendizagem acerca da linguagem artística que está desenvolvendo” (PORTELA, 2020, p. 5). O aluno cria uma obra artística original, mobilizado pelas estratégias de contextualização e apreciação.

²⁵ “Pode-se traduzir a sigla DBAE (*Discipline Based Art Education*) por disciplinas básicas de Arte/Educação. Foi uma proposta criada pelo arte/educador, especialista em currículo, Elliot Eisner que reformulou o ensino da Arte norte-americano [...]” (AZEVEDO, 2014, p. 78).

A contextualização, por sua vez, está associada à leitura de uma imagem por meio do reconhecimento de sua história na arte, aspectos da sociedade, o movimento artístico que influencia a obra apreciada, assim como traços da vida e obra do autor da criação.

Na fase de apreciação, acontece o processo de leitura estética de uma obra de arte, movida pela sensibilidade e análise dos elementos da visualidade, como suas linhas, pontos, cores, formas e texturas. A partir do repertório do aluno, instaura-se o “processo de observar, descrever, relacionar com sua individualidade, contextualizar, analisar, compreender e interpretar” (PORTELA, 2020, p. 5).

As fases da Abordagem Triangular – fazer, contextualizar e apreciar – se misturam na prática em sala de aula, ainda que, conceitualmente, essas etapas do processo estejam separadas simbolicamente, como as pontas de um triângulo:

Figura 1 - Esquema proposto por Ana Mae Barbosa para a Abordagem Triangular



Fonte: Barbosa, 1991, p. 38.

Inicialmente, Ana Mae Barbosa propunha uma ordem de acontecimentos entre os passos contidos em sua abordagem, iniciando com a leitura de uma obra de Arte, partindo para a história da Arte e finalizando com o fazer artístico, considerado pela autora o momento essencial do ensino de arte. Contudo, ao longo dos anos, ao repensar criticamente suas propostas, a autora rompeu com essa ordem, dizendo que até mesmo a metáfora do triângulo já não mais correspondia à sua intenção. Segundo a autora,

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do ziguezague,

pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Esse traço em ziguezague contempla diferentes caminhos possíveis, pois já não mais existe uma ordem preestabelecida. Percebo que, mesmo com esse novo ponto de vista, com maior maleabilidade, a Abordagem Triangular por vezes poderá limitar o ensino de Arte, para além do ensino de artes visuais, em diálogo com o teatro, dança e música.

Por mais que a Abordagem Triangular não contemple todas as expressões artísticas, tendo como foco primário o ensino de artes visuais, como professor de arte constato o quanto as propostas de Ana Mae Barbosa são referências basilares no ensino formal de Arte, tanto em propostas curriculares, quanto em livros didáticos, como no caso da coleção em análise nesta dissertação.

Reconheço que isto é reflexo das inúmeras contribuições de Ana Mae no contexto de redemocratização do Brasil e as consequentes reformulações da educação. A autora cria sua abordagem inspirada em modelos de ensino mexicanos e norte-americanos, e suas considerações passam a ser elemento central no ensino de Arte a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes), em 1997, documento normativo que possibilitou a entrada das propostas pedagógicas da Abordagem Triangular na Educação Básica.

Ana Mae se posicionou em discordância à livre-expressão modernista, veiculada naquele momento no que compete ao ensino de Arte. Essa tendência refletia as considerações da Semana de Arte Moderna de 1922 e a influência dos movimentos de vanguarda artística, fazendo com que fosse validada “apenas” a expressão da criança, sem nenhum interesse pela maneira como ela recebe, aprecia e usufrui a Arte (BARBOSA, 1998, p. 55).

Ao se contrapor ao que se nomeou espontaneísmo nos ateliês de arte, Ana Mae propôs um ensino que dialogasse com a diversidade cultural dos alunos, crianças e adolescentes, com a história da Arte, a vida e obra de artistas, o estudo de movimentos vanguardistas, a apreciação estética e criação artística, tendo como foco o já citado estudo da imagem. Entretanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, sancionada em 1996, o ensino de Arte passa a englobar as demais expressões artísticas, para além das Artes Visuais, em caráter obrigatório, assim como descrito nesse documento, em seu 2º e 6º parágrafos:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

[...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 1996).

Como docente licenciado em teatro, reconheço como o ensino de arte, em decorrência dos PCN e das contribuições de Ana Mae Barbosa, acabou por subordinar as demais expressões artísticas às Artes Visuais. Isso fez com que as abordagens metodológicas das artes visuais, como a Abordagem Triangular, fossem “aplicadas” nas demais artes. Exemplifico essa afirmativa com as propostas teatrais de Ingrid Dormien Koudela, ao descrever que, “entre o jogo de faz-de-conta da criança e o teatro como espetáculo a ser apreciado por uma plateia é possível criar inúmeras gradações, promovendo atividades que relacionam o fazer e a leitura e apreciação do espetáculo” (KOUDELA, 2002 *apud* PORTELA, 2020, p. 8). Por meio das considerações de Koudela, percebo uma tendência do teatro convencional de se afeiçoar à Abordagem Triangular, proposta inicialmente ligada às artes visuais. Na citação acima, encontramos expressos os verbos fazer, ler e apreciar.

Ingrid Dormien Koudela é tradutora, pesquisadora e professora das artes cênicas. É considerada a principal introdutora dos jogos teatrais de Viola Spolin²⁶ no Brasil, principalmente por ser responsável pela tradução das obras da autora norte-americana para a língua portuguesa. Entre as suas traduções, encontramos o livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2008), referência fundamental para muitos professores de teatro. Essa obra reúne uma coleção de jogos, exercícios de atuação e improvisação teatrais. Ainda que este livro seja veiculado como um forte material didático para professores de arte e teatro, não me filio à autora por acreditar que seu uso em sala de aula recai em uma tendência instrumentalizadora, com conduções excessivas e pouca abertura para processos criativos e performativos. Sendo assim, acredito que o emprego de tal materialidade em sala de aula, sem um olhar crítico, pode limitar a instauração de poéticas por parte de professores e alunos. No Brasil, é comum encontrarmos propostas que fazem dialogar os jogos teatrais de Viola Spolin com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

²⁶ Viola Spolin foi uma autora e diretora norte-americana que investigou e escreveu inúmeros textos sobre jogos improvisacionais a partir de sua vivência com crianças e adolescentes, em contextos educacionais formais e não-formais.

Em relação à proposta da Base Nacional Comum Curricular, em processo de implementação na Educação Básica desde 2018, existe a procura por superar a Abordagem Triangular e a supremacia das artes visuais. Isso se dá por propostas curriculares sem hierarquizações entre artes visuais, dança, teatro e música, assim como o eixo temático artes integradas, que propõe uma hibridização entre as artes, num diálogo com a arte contemporânea, além da já citada interação com as TDIC.

Na BNCC, no que compete ao ensino de Arte, encontramos a proposição de seis dimensões do conhecimento – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão – que se apresentam, a meu ver, como uma reformulação e superação do triângulo fazer-contextualizar-apreciar. Essas dimensões procuram entretecer história da arte às culturas das crianças e adolescentes, por meio de uma interconexão entre as artes: “uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (BRASIL, 2018, p. 195).

Um dos consequentes problemas da BNCC esbarra no retorno à visão de “um professor polivalente”, especializado em todas as artes. Essa constatação ocorre, pois, na prática, as habilidades das artes visuais, dança, teatro, música e artes integradas se misturam ao longo de cada ano letivo da Educação Básica. Sendo assim, o professor de arte, formado em teatro, por exemplo, deverá perpassar pelas demais artes, em suas proposições pedagógicas. Se, por um lado, esse aspecto se mostra um tanto quanto delicado, uma vez que os currículos de licenciaturas em artes visuais, música, teatro e dança não se apresentam interconectados, por outro lado, em uma visão ampliada de arte, há nessa propositiva o reconhecimento de aspectos mais plurais, para além da valorização de uma ou outra arte.

Retornando à análise, não posso deixar de comentar a informação registrada na contracapa dos livros, que relata a formação das três autoras. Denise Akel é artista plástica e escultora, licenciada em Educação Artística e especializada em Artes Plásticas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mack – SP). Dulce Gonçalves Morbin é licenciada em Educação Artística pela Faculdade Marcelo Tupinambá e habilitada, pelo Instituto Musical de São Paulo, em Ensino Artístico Musical. Priscila de Carvalho Okino é licenciada em Educação Artística e especializada em Artes Plásticas pela Escola de Comunicação e

Artes da Universidade de São Paulo (USP). Sendo assim, as autoras não se situam a partir da formação em teatro ou dança.

Isso se reflete ao longo de toda a coleção, que, mesmo apoiada na BNCC, acaba por veicular propostas da Abordagem Triangular por meio de citações diretas ou indiretas à tríade fazer-contextualizar-apreciar. Essa constatação se deu por meio da utilização desse livro, desde fevereiro de 2020, assim como a análise e leitura de toda a coleção e uma investigação sobre as orientações gerais, registradas no manual do professor, versão didática comentada para acompanhamento e consulta de docentes.

No texto das orientações gerais, presente de forma análoga em todos os livros didáticos da coleção, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, encontrei um tópico que resume as propostas veiculadas pelas autoras em cada uma das doze seções, apresentadas anteriormente. Após a leitura, criei uma nuvem de palavras, por meio da plataforma *Word Clouds*²⁷, com o intuito de reconhecer quais palavras mais se repetiam ao longo do texto. Além da representação visual, as palavras repetidas ou similares são agrupadas, o que contribui para uma melhor análise.

²⁷ Plataforma gratuita que permite criar nuvem de palavras utilizando diversas formas e imagens. Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

Figura 2 - Nuvem de palavras criadas a partir de texto do livro didático de Arte anos iniciais



Fonte: Criação do autor.

A nuvem criada elenca as palavras que mais aparecem, destacando-as por meio do tamanho e espessura da fonte empregada. As palavras que menos aparecem no texto ficam, automaticamente, com grafia menos destacada. Além disso, essa plataforma nos dá, em números, a quantidade de vezes que uma palavra foi citada.

No texto “Orientações gerais”, a palavra “seção” foi mencionada doze vezes e diz respeito à organização das autoras em relação ao livro didático. Em seguida, a palavra “alunos” aparece no texto oito vezes, demarcando o interesse das autoras em conectar tais propositivas às crianças e aos adolescentes, suas culturas e repertórios. Com sete menções, temos a palavra “arte”. Depois, por quatro vezes, encontramos as palavras “apresentação”, “artistas”, “linguagem” e “visual”. Com três menções, são localizadas diversas palavras, das quais destaco: “contextualizando”, “criação”, “experimentação”, “produção”, “proporção”, “teatro” e “dança”. As palavras “ler” e “forma” aparecem ainda duas vezes.

Faço esse levantamento com o intuito de reconhecer que, mesmo evocando o teatro, dança, música e o eixo temático artes integradas, o componente artes visuais e traços da Abordagem Triangular são as referências principais. Grande parte das propostas, presentes nas seções “Desafio Visual”, “Experimento Artístico” e “Atividade”, é conectada ao exercício de contextualização, apreciação e fazer artístico visual. Dessa forma, as propostas da Abordagem Triangular estão presentes na coleção. Exemplifico isso com a seguinte afirmativa das autoras:

Dada a importância do aprendizado da leitura, apreciação e fruição de imagens no ensino de Arte, todos os temas trazem uma proposta de leitura de obras de arte visual com perguntas orientadoras que servem como ponto de partida para a análise. Você pode fazer mais perguntas e aproveitar os comentários dos alunos para aprofundar a proposta (AKEL; MORBIN; OKINO, 2019a, p. 121).

Esta citação evidencia um dos pontos do triângulo de Ana Mae Barbosa: a apreciação. Além disso, das doze seções de cada tema, temos somente uma dedicada ao teatro, uma à dança, uma à música e uma que contempla as artes integradas. As oito seções restantes tratam do fazer, contextualizar e apreciar imagens artísticas, conectado às artes visuais.

Não pretendo categorizar os livros de Arte como sendo sempre afinados com a Abordagem Triangular. O estudo das referências contidas, mesmo que indiretamente, nessa coleção em questão, tem como intuito conversar com o que é veiculado no ensino de arte, em diálogo com minha prática como professor. Sei que as propostas das autoras não são receitas, fórmulas estanques. Desdobramentos são possíveis! Contudo, enquanto professor, reconheci, por meio da análise realizada, como as propositivas contidas em um livro didático, escolhido pelo corpo administrativo e pedagógico de uma instituição, são parâmetros a serem seguidos e cumpridos.

Isso fica perceptível em planos de curso e na relação entre professores e pedagogos, quando surgem duas perguntas recorrentes: “Como anda o avanço no uso do livro didático?” “Você conseguiu ‘vencer’ o livro didático?” Esses questionamentos reafirmam como os materiais didáticos possuem um papel referencial na instituição particular em que trabalho. Por vezes, “vencer” um livro didático, usando-o por completo, se torna uma luta do professor. Somado a isso, há também acompanhamento e questionamentos de pais em relação à escola

quanto ao seu uso, algo como “comprei um livro e quero vê-lo usado, de ponta a ponta, durante o ano letivo”.

O uso do livro didático, enquanto resposta rápida para as inquietações de “como” conduzir aulas de Arte, ou como receituário das competências que o “aluno precisa adquirir”, simplifica as especificidades dos contextos, anseios e biografias dos docentes e discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que se, por um lado, as estratégias metodológicas propostas por terceiros, como no caso da coleção das autoras mencionadas, auxiliam o professor com orientações objetivas, por outro, seu uso sem criticidade – e criatividade – pode menosprezar a figura do artista-professor-pesquisador.

2.5 Em sintonia com a Abordagem Autoral

Nos últimos anos tenho procurado entrecruzar ensino, pesquisa e processos de criação teatral nos espaços e instituições em que tenho atuado. Essa busca encontrou eco nas proposições veiculadas pela professora Marina Marcondes Machado, em disciplinas ofertadas na Licenciatura em Teatro, na Escola de Belas Artes (EBA/UFMG), em textos e em nossa interação, por meio de orientações, tanto no meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, em 2018, quanto na orientação deste Mestrado.

A partir de um jogo de palavras com a Abordagem Triangular, Machado (2015a) propõe a Abordagem Espiral no ensino de arte para comentar outros modos de ensino de Arte e compreensão da expressividade da criança, para além das estruturas vigentes no currículo de arte no Brasil. No artigo “Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância”, Machado (2020) relata a construção de sua proposta, que parte de sua experiência de mais de trinta anos dedicados ao ensino de teatro. Sua concepção, que chamou de Abordagem Espiral, parte do ponto de vista da criança *performer*.

A noção de criança *performer* é um desdobramento de seu estudo da fenomenologia da criança, principalmente por meio das obras de Merleau-Ponty, assim como observações, descrições e interpretações de campo e estudo de crianças em tempo de espera, durante o ano de 2009 (MACHADO, 2010). Com as lentes da fenomenologia da criança em diálogo com Machado, reconheço o modo de ser da criança, principalmente na primeira infância, de zero a seis anos: onírica, polimorfa e não representacional.

Trata-se de positivar o fenômeno da infância e seu cerne pré-lógico, pré-reflexivo. Seu desenho é feito por rabiscos e garatujas porque ela assim quer – e não por inabilidade. Sua plasticidade não é sinônimo de imaturidade ou dispersão: ela é polimorfa, ela possui percepções múltiplas e não lineares, vive outra organização de tempo e espaço, outra maneira de inteligência, de organização dos dados apreendidos no contato com o outro e com o mundo. Ela, em seus primeiros anos, é também onírica, ou seja, transita entre fantasia e realidade, o tempo todo, sem escrúpulos, sem limites fronteiriços. E seu modo de ser e estar não “representa” sua realidade: sua apreensão é não representacional. A criança pequena encontra-se simplesmente no mundo, sem distanciamentos: mergulhada nas relações. Assim, é nesta visada que a criança se encontra muito próxima das prerrogativas da arte contemporânea (MACHADO, no prelo, s/p).

A partir do ponto de vista no qual a criança se encontraria, próxima às noções da arte contemporânea, um lugar de não-representação, onirismo e polimorfia, Machado propõe um par complementar, um novo modo de trabalhar com crianças: o adulto *performer*, que assume um papel de propositador, observador e inventariante dos fenômenos vividos. Por meio da interação de crianças *performers* com adultos *performers* são instaurados campos relacionais, potenciais para a criação.

No que compete ao processo de ensino-aprendizagem, nesta chave, afinado com o método fenomenológico, o professor pode observar, descrever, anotar em diários de bordo, para analisar os fenômenos vividos em sala de aula, assim como compartilhar situações experienciadas coletivamente, propondo situações para a criação, de maneira relacional, com seus alunos.

Em substituição à categoria “atividade de artes”, Machado (2020) propõe o uso da expressão “ato performativo”: ações nas quais o professor *performer*, atento à interação com as crianças *performers*, procura brechas para, juntos, construir vivências, experimentações e poéticas.

A Abordagem Espiral busca pelo hibridismo das artes, num diálogo com a arte contemporânea, misturando teatro, dança, artes visuais e música. Para isso, Machado afasta-se da conceituação da arte enquanto linguagem para descrevê-la como artisticidade, em um dizer curricular e político (MACHADO, 2015a). A artisticidade, por sua vez, é composta pelos âmbitos artístico-existenciais: teatralidade, musicalidade, espacialidade e corporalidade.

Essa nova mirada desloca a arte: não é vista mais como uma linguagem, repleta de códigos que precisam ser adquiridos, mas sim como lugares a serem ocupados, habitados. Nessa chave, a tradição artística, a história da arte e seus movimentos ao longo do tempo não são abandonados; contudo, o professor modifica seus processos de planejamento, execução e avaliação em arte.

A mudança reside especialmente em uma inversão: abrir mão do adultocentrismo, para focar nas crianças mesmas. Suas corporalidades – já ali estão. Suas espacialidades, musicalidades e teatralidades: capacidades humanas que podem ser tocadas pelo adulto, fomentadas, regadas (MACHADO, no prelo, s/p).

A partir dessa abordagem, a teatralidade amplia a noção de teatro, recusando a cena ensaiada, e reensaiada, para ser apresentada, normalmente em datas comemorativas ou fim de ano letivo. Os atos performativos vivenciados por meio da teatralidade são convite à criação de movimentações, personagens, corporalidades, vozes e pequenas narrativas, com outras relações palco-plateia, ou início-meio-fim, convencionalmente associada ao teatro. É um pesquisar, experimentar, vivenciar e sentir, para além das técnicas teatrais, conectando, professores e crianças às poéticas que podem surgir nesse encontro.

A musicalidade afasta-se da noção da música enquanto linguagem, muitas vezes associada ao ensino-aprendizagem de um instrumento musical, iniciação musical e apresentações de canto coral: “Aqui, o convite é instrumentalizar-se, sim, mas para ouvir e ser ouvido, ocupar espaços, recriar tempos” (MACHADO, 2020, p. 365). Sons, ruídos, silêncios, ritmos que surgem dos corpos e sonoridades dos espaços são algumas possibilidades e passos na direção dos atos performativos, tendo com mote a musicalidade, entre crianças e professores *performers*.

Nessa abordagem, a espacialidade, por sua vez, revê as artes visuais. No que compete à Educação Básica, sabemos que, em nosso país, como já problematizado, essa área do conhecimento assume, por vezes, um grau de hierarquia, como vemos nas contribuições curriculares de arte-educadores das artes visuais. Todavia, seu ensino, por vezes, está centrado na criação de releituras, desenhos livres, apreciação visual, história da arte e reconhecimento dos elementos formais das artes visuais, como linhas, pontos e texturas. A isso, Machado (2020, p. 366) chama “intelectualização da experiência”, principalmente quando realizado com crianças.

No âmbito da espacialidade, rompe-se com o já conhecido caminho de Apreciação, Criação e Contextualização de uma obra visual. Convidamos à criação de instalações, obras tridimensionais, *happenings*, *performances*, experimentações que usem o espaço: da sala de aula, do pátio, da praça, de casa.

Ao nos aproximarmos da noção de corporalidade, por sua vez, o trabalho corporal não terá foco em criar coreografias, danças ensaiadas e sincronizadas. Há, nesse âmbito, a experimentação de movimentos, dizeres e silêncios corporais, corpos totais e fragmentados por meio da ficção do corpo *performer* (MACHADO, 2020, p. 362). A corporalidade da primeira infância foi descrita por Machado em três modos: corpo-rabisco, corpo-figura e corpo-narrativa:

Por corpo-rabisco entendo um corpo quase só pura energia; o corpo-figura é aquele que se mostra em jogos de estátua, em situações cotidianas bem delimitadas (filas, esperas, momentos de contenção), e o corpo-narrativa é aquele que desenha no espaço, transpassa, ocupa, percorre um caminho tal como o percurso de obstáculos: para além do salto e da corrida (pura energia), para além da capacidade de congelar seu corpo em um animal, coisa ou pessoa (jogos de estátua), a corporalidade da criança, quando o adulto permite, traça e conduz histórias, mescla dados biográficos factuais com intersubjetividade intensa, e nos diz algo sobre quem a criança é: a criança, ela mesma, não se sente “criança” (MACHADO, 2020, p. 363).

Sendo assim, o âmbito da corporalidade, expressa pelo corpo-rabisco, corpo-figura e corpo-narrativa, habita nossos modos de ser e estar, na interação com o outro no mundo. Machado nos convida a entender a arte enquanto lugar, lugares que existem,

desde “a barriga da mamãe”. As aulas de artes seriam a pesquisa da continuidade *disso*: das relações eu-corpo, eu-outro, eu-mundo. A perspectiva artístico-existencial nasce emaranhada, imbricada na fenomenologia e sua propositiva de que somos seres-no-mundo (MACHADO, no prelo, s/p).

O olhar fenomenológico para as crianças e suas experiências une objetividade-subjetividade, teoria-prática, sentir-conhecer, expressão-contextualização-experimentação. Sem recusar a apreciação de espetáculos, acervos de museus, artistas ou grupos, o encontro com as referências se dá de forma processual, pela necessidade e interesse na interação entre professores e crianças nos atos performativos. Sendo assim, o hibridismo entre arte e vida ocorre por meio da metodologia do trabalho em processo (*work in process*), sem uma busca

por produtos finais considerados bem-feitos, mas antes, convites, propostas, roteiros para os atos performativos.

Tenho me debruçado na instauração de atos performativos em minhas aulas de Arte, partindo de roteiros de improviso (MACHADO, 2014), pequenos enunciados que estimulam imaginações, convidam à experimentação, evocam a criação. Os roteiros de improviso reúnem traços iniciais de um processo criativo, enquanto os remetimentos e a interação entre os participantes trarão desdobramentos e caminhos ao longo do encontro.

Hoje, Machado se posiciona para além das espirais e sua inicial contraposição à Abordagem Triangular. Assim como Ana Mae, que repensou as “formas” que simbolizam suas propostas, de triangular para zigzague, Machado (2021) abdica da imagética das formas para definir a proposta como Abordagem Autoral. Tais aspectos estão presentes no livro, ainda no prelo, *Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial*. Ali, Machado comenta:

Nem triangular, nem espiral... Diagonal, paralela, buraco negro, vazio-cheio: invente sua forma, crie sua forma-conteúdo; procure suas fontes, homenageie artistas cuja arte faz sentido para você. Pesquise. Usufrua. Aprenda a ser espectador mesmo daquilo que te desagrade, a princípio. Saiba criticar com argumentos. E com outros fazeres. Pratique sua narratividade – sua capacidade de descrever estados como climas e atmosferas dos ambientes e entre as pessoas, a possibilidade de sentir empatia pelas crianças e jovens: ao narrar histórias e ao ouvir as narrativas de crianças e de jovens (MACHADO, no prelo, s/p).

Ao propor que o professor *performer* “invente sua forma, crie sua forma-conteúdo”, Machado evidencia um dos convites da Abordagem Autoral: a criação de poéticas próprias (MACHADO, 2015a), representadas como um

[...] conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro, em especial com a linguisticidade (relação eu-língua mãe) e com a artisticidade (MACHADO, 2015a, p. 64).

Assim, o professor *performer* fará um exercício de conexão com sua personalidade e autobiografia, e isso se espelhará em suas criações e ações. Essa perspectiva é cara à arte contemporânea devido à não separação arte, vida, nossos papéis sociais e atuações. É a partir da experimentação de minha poética própria que desejo atuar como artista-professor-

pesquisador, algo que exercito ao longo do segundo capítulo desta pesquisa e cujo processo comento no decorrer do terceiro e último capítulo.

2.6 Que horas começa o segundo capítulo?

Reconheço quantas janelas abri neste primeiro capítulo, reflexo do desejo de aprofundamento teórico a partir de noções com as quais me deparei ao longo de minha pesquisa em processo. Por vezes, essas janelas serviram como rotas de fuga. No início de minha pesquisa de Mestrado, havia o convite, feito em orientação, de me deparar com as coisas mesmas, analisar os fenômenos vividos nesses últimos meses pandêmicos, a partir de descrições densas de minhas experiências como professor de arte em aulas remotas. Entretanto, reconhecer noções como o ensino híbrido e *web* currículo, analisar propostas curriculares para o ensino de Arte, entre outros caminhos traçados e compartilhados aqui, fizeram parte da rota que escolhi traçar enquanto pesquisador.

No decorrer da pesquisa, analisei que a escrita deste primeiro capítulo pôde ter adquirido um teor tecnicista e por vezes elitista, principalmente por revelar o contexto privilegiado em que estava, professor de uma instituição particular, com condições ideais para atuação no ensino *on-line* e híbrido, durante o contexto pandêmico. Contudo, foi a partir das investigações registradas ao longo deste primeiro capítulo que almejei novos rumos e desdobramentos, desenvolvidos nos capítulos seguintes.

Neste capítulo, procurei analisar a coleção de livro didático *A Arte de Fazer Arte* (2019) da Editora Saraiva, com o intuito de investigar a presença de aspectos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Em seguida, no segundo capítulo, proporei um material didático alternativo, “antididático”, afinado à Abordagem Autoral, assim como proposto por Marina Marcondes Machado (no prelo). Outros modos possíveis para o planejamento, a condução e avaliação no ensino de Arte, para além do livro didático convencional.

3 - PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO: CARTAS PARA HABITAR A ARTE

Deve se empenhar para descobrir, de forma relacional, com seus alunos e conectado à sua experiência: o professor que usa este (anti) óculos é, ele mesmo, um professor pesquisador, um professor narrador, um professor artista, um professor performer.

(Marina Marcondes Machado)

Afinado com a perspectiva artístico-existencial (MACHADO, no prelo) e as considerações de *web* currículo, neste capítulo proponho uma contribuição curricular para o ensino de Arte: um material didático que intitulei *Cartas para habitar a Arte*. Dessa forma, a partir de minha poética própria, compartilho lâminas teórico-práticas para aulas de Arte²⁸. Cada lâmina tem como intuito instaurar atos performativos, na interação professor-alunos, entretecendo os lugares da artisticidade: teatralidade, corporalidade, musicalidade e espacialidade, enquanto âmbitos artístico-existenciais (MACHADO, 2015a).

Busco a não hierarquização das manifestações artísticas, assim como o entendimento de que arte pode não ser uma linguagem, códigos a serem ensinados e apreendidos, mas um local em que habitamos durante toda a nossa existência (MACHADO, no prelo).

Cada aluno carrega suas referências, poéticas e dizeres, que serão evocados ao longo dos processos criativos vivenciados a partir do material didático proposto. Com foco no outro (os alunos), faz-se necessário reconhecer uma nova concepção de arte por parte do professor, que se empenha na interação entre alunos *performers* e professores *performers*, evitando “adultocentrismos”. O foco dessa nova concepção, antiestrutural, é a interação. Esta é minha busca enquanto professor: vivenciar atos performativos com meus alunos, crianças e jovens, assumindo uma postura de professor *performer*, entretecendo pesquisas teórico-práticas aos processos de ensino-aprendizagem em Arte na Educação Básica.

Tendo em vista os processos vividos ao longo de 2020 e 2021, em contexto de ensino remoto, os relatos em diários de bordo que fiz no decorrer da pesquisa, assim como minha experiência pregressa como docente, proponho um material que leva em consideração o momento pandêmico em que estamos inseridos, com fragilidades e possibilidades, questões cotidianas e existenciais. Ainda que não seja registrado como temática de cada carta,

²⁸ Para visualizar previamente a proposta, vá até a página 59 desta dissertação, onde se localiza uma primeira carta do material criado.

reconheço que nosso imaginário simbólico ficou repleto de incertezas, medos, angústias, ansiedades, esperanças e mudanças, vivenciados no contexto atual.

Na parte inferior das cartas o leitor encontrará um campo no qual registro os roteiros de improviso, convites para uma criação artística híbrida, em que os âmbitos artístico-existenciais estão entretecidos e instauram aberturas para atos performativos, tanto *on-line*, por meio do ensino remoto, quanto presencialmente, ou ainda de forma híbrida, em que as demarcações temporais e espaciais, entre o virtual e o presencial, se misturam. Na parte superior de cada lâmina o leitor encontra espaços destinados a um registro imagético e simbólico, com o intuito de suscitar processos imaginativos aos participantes, alunos e professores.

Em sintonia com as noções de *web* currículo, as cartas veiculam materiais complementares, em formato digital: vídeos, fotografias, canções ou plataformas para interação, criação e reflexão, em sintonia com a história da arte e com a arte contemporânea. Disponibilizo tais materiais por meio de *QR Codes*²⁹, os quais possibilitam a navegação por conteúdos que partem dos princípios de gratuidade para acesso, segurança em relação aos dados e facilidade de navegação, tanto via celular, quanto por meio de *notebooks* e computadores.

Nas descrições de cada carta, elenquei propostas de aquecimentos imaginativos: perguntas e reflexões para que o professor possa conduzir os atos performativos com os alunos. Ao longo do texto, destaco esses aquecimentos imaginativos por meio de fonte em itálico.

Por se tratar de material didático, as cartas a seguir são pensadas para serem utilizadas pelos alunos com a mediação do professor, responsável pela condução dos atos performativos com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Sendo assim, ainda que tal material seja manuseado, jogado e brincado pelos jovens e crianças, cabe aos professores, adultos-condutores, mediar as criações, conduzirem discussões e reflexões, e instaurarem a experimentação.

²⁹ O *QR Code* se configura como um código de barras que pode ser facilmente escaneado por meio de um celular, levando a uma navegação na *internet* de forma direcionada.

Situo a noção de mediação a partir das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira³⁰, que deixou um legado teórico-prático e um método de alfabetização de adultos que leva seu nome. Há em sua concepção de educação um olhar afetivo, que evoca o cotidiano de seus estudantes, formando-os como leitores críticos de suas realidades de mundo (FREIRE, 1992), fato que fez com que Freire fosse preso e exilado durante a ditadura militar de 1960, por ser visto como um “doutrinador” e “propagador dos fundamentos comunistas” no país.

Para Freire, o papel da mediatização / mediação não se refere à transferência de informação, mas a algo que concilia os sujeitos da educação à realidade em que estão inseridos. É por meio da mediação entre professores e alunos que ocorre o que ele chama de “leitura de mundo”. Freire defendeu que “a educação deveria permitir uma leitura crítica do mundo, o que implicaria a denúncia da realidade opressiva e injusta” (SILVA, 2014, p. 38). Sendo assim, a mediação presente na interação professor-aluno pode ser movimento transformador, modificador e construtor da pessoa. O papel do professor é possibilitar espaços democráticos para relações dialógicas. Esse aspecto é evidenciado no verbete “mediação”, presente no *Dicionário Paulo Freire*, e define que, ao partir deste princípio, “o papel do(a) educador(a) e a experiência do(a) educando(a) na relação com o contexto articulam-se dialeticamente” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 257).

A noção de mediação, a partir das contribuições de Paulo Freire, pode anular a figura do “professor que professa”, que detém o conhecimento, o domínio de um código de linguagem a ser apreendido pelos alunos, pois, partindo desse molde,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1974, p. 44).

Sendo assim, reflito sobre as maneiras pelas quais será possível o processo de mediação, tendo como mote o material proposto. A partir da criação das cartas e do processo de orientação desta pesquisa, optamos por organizar as lâminas tendo como referência os âmbitos artístico-existenciais. Esse aspecto reflete meu desejo de aproximação à Abordagem

³⁰ O educador Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira em abril de 2012. A Lei n. 12.612/2012 foi sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em uma homenagem originalmente proposta pela deputada federal Luiza Erundina.

Autoral, assim como o intuito de habitar e ocupar esses âmbitos, “lugares para deixar a arte morar, entre eu e você, entre nós e as obras, entre nossos alunos e a tradição artística” (MACHADO, no prelo, s/p).

Início o compartilhamento do material didático com as cartas próximas à teatralidade: Baile de máscaras improvisadas, Mão transformada em mamulengo e Construindo um disfarce. Em seguida, apresento as cartas que aproximo ao âmbito artístico-existencial musicalidade: Paisagem Sonora, Meu bloco de carnaval e Sons do corpo. Em diálogo com o existencial corporalidade, estão: Dança com os olhos vendados, Ocupando o espaço com cores e Movimentos da natureza. Próximo à espacialidade incluo as cartas: Reunindo e espalhando, Em deriva, Varais, Ambientes inventados e Grafismos urbanos. A categoria artisticidade reúne cartas que hibridizam os âmbitos artístico-existenciais e que dialogam de forma mais radical com as poéticas tecnológicas e fronteiriças, entre o audiovisual, a arte urbana, a arte contemporânea e cartas editáveis, com maior abertura para a cocriação. Essa categoria é composta pelas cartas: Histórias de um minuto, Caixa de tesouro, Efêmera, Meu sonho, sem pé, nem cabeça..., Carta Curinga, Carta editável para novos baralhos. Comentarei, a seguir, o material *Cartas para habitar a Arte*, apresentado neste capítulo.

3.1 Cartas para habitar a teatralidade

As lâminas reunidas a partir do âmbito artístico-existencial teatralidade refletem uma cena expandida na qual o hibridismo das artes e sua mistura de expressividades são convidados à sala de aula. Por meio das teatralidades há rompimento com o teatro convencional, a cena dramática com início, meio e fim, assim como a relação palco-plateia. Tal ruptura liberta o professor e os alunos da cena bem-ensaiada a ser apresentada como finalização de processos criativos. Os experimentos realizados são por si só o ato cênico: criação de personagens múltiplos, narrativas multifacetadas, ocupações de tempos diversos e criações de espaços ficcionais.

As cartas que criei e que se conectam com esse existencial são: “Baile de máscaras improvisadas”, “Mão transformada em mamulengo” e “Construindo um disfarce”. Nessas lâminas, as cartas brincam com a criação de seres ficcionais, fantoches e máscaras com objetos cotidianos e de forma improvisada.

3.1.1 Carta: Baile de máscaras improvisadas

Figura 3 - Baile de máscaras improvisadas



Fonte: Criação do autor.

A carta “Baile de máscaras improvisadas” carrega consigo o seguinte roteiro de improviso: *Crie uma máscara improvisada utilizando tecidos, bacias ou outros objetos disponíveis. Como seu corpo se movimenta ao som das músicas desse baile de máscaras?*

Este enunciado fez parte de uma experimentação em que utilizamos objetos cotidianos para criar máscaras, realizada remotamente com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em 2020. Em seguida, por meio da interação professor-alunos, arquitetamos um baile de gala, em que dançamos mascarados com os seres ficcionais concebidos a partir das caracterizações. No contexto pandêmico atual, muitos mascaramentos criados pelos alunos partiam das máscaras descartáveis ou de higiene, disponíveis em seus lares como meio

de prevenção da Covid-19. Além disso, caixas de papelão, panelas, toalhas e lenços também foram utilizados no processo de transfiguração.

A partir desta carta, em sintonia com os âmbitos artístico-existenciais, evoco aspectos da origem das máscaras e suas funções na cena teatral, o processo de criação de personagens, sua caracterização, visualidade, e processo de confecção, além da noção de mascaramento na cena contemporânea, ao levar em consideração o aspecto de transfiguração do corpo para além da materialidade enquanto objeto, incluindo aspectos como corporalidade, indumentárias, cenografias e expressividades diversas vividas em dispositivos cênicos. No decorrer do ato performativo, com interação presencial ou remota, podem ser experimentadas ainda as qualidades do movimento: altura, peso, velocidade e duração. Silêncios e sonoridades que podem surgir dos seres mascarados: *afinal, como falam, como cantam esses seres criados?*

Este roteiro de improviso possibilita dois momentos distintos que podem ser divididos em aulas diversas, caracterizando uma pequena sequência didática. Em um primeiro momento, proponho o convite ao ato de se mascarar, transfigurando o rosto com objetos variados. Caso a interação se dê em aula remota, esses objetos poderão ser providenciados pelos alunos a partir do que encontrarem em casa. Vale a pena, neste momento da mediação, convidar à utilização de objetos não convencionais, inesperados e alternativos. Caso o jogo se dê em sala de aula presencial, sugiro realizar o pedido prévio de materiais aos alunos, para que os objetos sejam diversos e manuseados individualmente. Este cuidado é indicado para que objetos de uso pessoal não sejam compartilhados em sala de aula, um desafio especial para aulas de Arte em momentos pandêmicos.

No primeiro momento do ato performativo, é possível realizar composições visuais, selecionando os objetos para o mascaramento por meio de cores, formatos, tamanho ou materiais específicos: *E se cobríssemos nossos rostos somente com tecidos brancos? Hoje vamos nos mascarar com panelas? No ato performativo de hoje vamos nos mascarar com papéis variados?* – são possíveis dizeres da mediação.

No segundo momento, ao instaurar o baile de máscaras, há interação entre os participantes: *Esses seres se conhecem? O que eles estão comemorando hoje neste baile?* A noção de improvisação é proposta por Patrice Pavis como uma “técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e ‘inventado’ no calor da ação” (PAVIS,

2003, p. 205). Ela poderá ser experimentada pelos participantes na aula de Arte de maneira teórico-prática, uma vez que, no decorrer do ato performativo, poderão surgir tramas, caracterização de personagens e o desenrolar de narrativas que promovam convívio entre os participantes.

Em relação ao *QR Code*, indiquei o álbum musical *Tudo e todas as coisas*³¹, lançado em 1984 inicialmente como vinil LP, da banda instrumental brasileira Uakti. Ao longo de sua carreira, que durou de 1978 a 2015, o grupo, originado em Belo Horizonte, utilizou instrumentos musicais não convencionais, criados e elaborados por um dos fundadores da banda, Marco Antônio Guimarães.

No processo de mediação, convido os professores a compartilhar o álbum musical nos dois momentos propostos: tanto no decorrer da criação das máscaras como no baile de máscaras. A partir dessa indicação, novos debates e experimentações podem surgir, seja em relação à música experimental, assim como a criação de instrumentos musicais inusitados, como os da banda Uakti.

3.1.2 Carta: Mão transformada em mamulengo

Figura 4 - Mão transformada em mamulengo

³¹ Link disponibilizado no *QR Code* da carta “Baile de máscaras improvisadas”, álbum musical *Tudo e todas as coisas*, banda Uakti: <https://youtu.be/VSotbBkshd0>. Acesso em: 7 jan. 2022.



Mão transformada em mamulengo

O mamulengo é um fantoche típico do Nordeste do Brasil. Utilize fitas, tintas ou pedaços de tecidos para enfeitar sua mão, criando um fantoche de mamulengo.



Fonte: Criação do autor.

A carta “Mão transformada em mamulengo” tem o seguinte roteiro de improviso: *O mamulengo é um fantoche típico no Nordeste do Brasil. Enfeite suas mãos com fitas, tintas ou pedaços de tecidos, criando um fantoche de mamulengo.* Para tanto, a carta dialoga com a manifestação popular do mamulengo, fantoche típico do Nordeste, especialmente em Pernambuco.

O nome mamulengo tem origem controversa, podendo estar associado à mão molenga, mão mole, ideal para movimentar o boneco. Foi reconhecido em 2015 como Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) com o título de Teatro de Bonecos Popular do Nordeste. Tal nomenclatura tem como intuito unificar o título dessa manifestação, que é conhecida como “Babau, na Paraíba, João Redondo ou Calunga no Rio Grande do Norte e Cassimiro Coco, no Ceará, Piauí e Maranhão” (O MAMULENGO, 2022).

Esse folguedo é praticado no Brasil desde a época colonial, por meio de peças de teatro com bonecos em praças públicas, feiras e festejos religiosos, tematizando situações cômicas e sátiras. Ainda que sua origem possa ser associada ao processo de catequização dos padres jesuítas, Mestre Ginu, bonequeiro pernambucano, conta que “Mamulengo surgiu nas senzalas, onde o povo negro escravizado se reinventava para contar histórias de libertação, a partir de bonecos esculpidos em madeira. Era a dor transformada em alegria” (O MAMULENGO, 2022).

Originalmente, o boneco popular mamulengo é confeccionado com materiais simples, tais como papel machê, chita, madeira ou isopor. O convite à experimentação veiculado na carta evoca o potencial imaginativo e inventivo para transformar as mãos dos participantes enquanto suporte para pintura, amarrações de tecidos, fitas e enfeites para a criação de seres ficcionais: *Sua mão molenga está se transformando em que tipo de boneco? Como nossas mãos interagem? Quais histórias são contadas por nossos mamulengos?*

Essa estética nos aproxima do gênero teatro de formas animadas ou teatro de animação, termo usado na segunda metade do século XX para uma modalidade de cena até então associada ao teatro de bonecos ou fantoches. Seu processo de encenação mobiliza estímulos diversos; sendo assim, este “gênero de espetáculo se caracteriza pela hibridez, sendo absolutamente necessária a presença da música, da dança e da poesia” (CASTRO, 2015, p. 73). O hibridismo está presente nessa manifestação, que mistura procedimentos da literatura de cordel, repentes, cantigas populares, danças e narrações de histórias.

O *QR Code* registrado nesta carta possibilita o acesso ao jogo da memória disponibilizado no *site* do Museu do Mamulengo Espaço Tiridá³². Inaugurado em 1994, o museu possui um vasto acervo referente ao teatro de bonecos, bem como reúne e preserva a memória de mestres populares desta arte, como Saúba, Tonho de Pombos, Luiz da Serra, Pedro Rosa, Zé Lopes, Antônio Biló e Manuel Marcelino. A instituição organiza oficinas e processos de formação com mestres mamulengueiros. O *link* nos leva a um jogo da memória digital com vinte cartas, no qual existem dez bonecos de mamulengo a serem pareados. Ainda neste *site*, conseguimos apreciar alguns dos bonecos pertencentes ao acervo do museu e outros jogos educativos.

³² *Link* disponível no *QR Code* da carta “Mão transformada em mamulengo”: <http://www.memorial.ufrpe.br/museudomamulengo/node/20>. Acesso em: 24 jan. 2022.

3.1.3 Carta: Construindo um disfarce

Figura 5 - Construindo um disfarce



Fonte: Criação do autor.

A carta “Construindo um disfarce” evoca o seguinte roteiro de improviso: *Use sobreposições de roupas, tecidos e objetos para se transformar em um ser: o mais diferente de você. Como é viver sendo um outro eu?*

Por meio dessa carta, a criação de um personagem poderá ser experimentada a partir da “construção de um novo ser”, aquele que difere do atuante, do aluno em ato performativo. No convite, o “distanciar-se de si mesmo” é a proposta, num jogo que se desdobra a partir da interação.

O processo de caracterização dos personagens e a criação do disfarce serão enriquecidos pela mediação do professor. Caso a aula ocorra remotamente, o professor encontrará, possivelmente, maior diversidade de objetos para serem utilizados no disfarce:

roupões, toalhas, lençóis, roupas velhas, chapéus, restos de fantasias, sapatos variados, lenços e outros objetos para a caracterização do personagem. Na interação presencial, parte desses objetos deverá ser disponibilizada pelo professor e/ou solicitada aos alunos.

Nesse jogo de “ser um outro”, serão trabalhadas as noções de personagem dramático, personagem épico e o não-personagem (cena pós-dramática)³³. Com a perspectiva de personagem dramático, próximo ao teatro convencional e sua estrutura dramatúrgica clássica, encontramos a instauração de conflito, clímax, desenlace de conflito e resolução. A personagem é representada de forma mimética e carregada de psicologismos. Para a mediação, ponderações e criações de antagonismos, tais como: *entre os participantes, quem é o protagonista? Quem é o antagonista? O que cada personagem quer? Qual o objetivo desse personagem?*

Na perspectiva do personagem épico, próximo ao teatro épico e brechtiano³⁴, outras possibilidades podem ser experimentadas em relação à presença cênica, como o ator-narrador, que comenta, narra e descreve, com seu olhar distanciado, os acontecimentos. Nessa estética, que pode ser lida como um teatro sociológico, a personagem passa a ser desconstruída, já que o “ator se revela ator”, quebrando a quarta parede e a convenção dramática para comentar o que se passa em cena. Nesse tipo de criação de personagem-disfarce, o mediador chama por pontos de vista, criticidade, problematizações sociais, políticas e éticas: *Como seria narrar como foi o dia do personagem no qual você se caracterizou? Descreva como é a roupa que seu personagem está vestindo... O que seu personagem está vendo neste momento?*

Por fim, esta carta pode revelar ainda a potencialidade do atuante se disfarçar, mas não se transformar em um personagem, aproximando-se da possibilidade de presentificar o acontecimento cênico como um *performer*. Esse procedimento nos aproxima da noção de

³³ Instauro essas três divisões conceituais para a criação de personagens a partir das considerações da professora Marina Marcondes Machado (2015b), ao pensar processos de criação dramatúrgica tendo como mote as estéticas: Teatro Dramático, Teatro Épico e Teatro Pós-dramático, em seu texto “Dramaturgias múltiplas e as culturas da infância e juventude: criação nos modos de aprender e ensinar na Licenciatura em Teatro da UFMG”, premiado pela Fundação Carlos Chagas em 2015.

³⁴ Este termo é derivado do nome do dramaturgo Bertolt Brecht, importante dramaturgo e encenador do século XX, e designa um estilo de encenação que quebra o caráter ilusionista do teatro dramático, promovendo um distanciamento entre personagens e espectadores, para que estes sejam capazes de refletir sobre as problemáticas sociais propostas (PAVIS, 2003).

teatro pós-dramático³⁵, pela qual nos deparamos com o que pode ser visto como “a morte da personagem”: *Habite este disfarce, mas não se transforme em um outro ser!*

Em seu *QR Code*, esta carta direciona para um jogo digital chamado *Mangatar*³⁶, para a criação de avatares. Essa plataforma gratuita possibilita que os alunos registrem tecnologicamente seus personagens criados no ato performativo. O *site* permite a criação de um desenho bidimensional em que se pode editar a cor e o formato dos cabelos, olhos, roupas e acessórios dos personagens. Em um processo intuitivo, por se tratar de um jogo digital para crianças e jovens, e por meio da mediação do professor, proponho aproximar os avatares dos personagens criados, salvando a imagem no aparelho pelo qual estiverem acessando a plataforma, assim como registrando, visual e digitalmente, o disfarce criado.

3.2 Cartas para habitar a musicalidade

O âmbito artístico-existencial musicalidade abre brechas para sons variados presentes nos ambientes: gritos, grunhidos, ruídos e silêncios. A partir disso, há a ruptura da “expectativa de bandinhas e corais (senso comum de décadas e décadas de um ensino de música disciplinar e enfileirado)” (MACHADO, no prelo, s/p). Apontam-se experimentações para além do canto afinado e/ou das habilidades com um ou outro instrumento musical.

Aqui criei as cartas: “Paisagem sonora”, “Meu bloco de carnaval” e “Sons do corpo”, lâminas que convidam a atos performativos a partir de sonoridades, ritmos corporais, criação de instrumentos musicais improvisados, assim como as possibilidades criativas de registros dos sons e dos ruídos.

3.2.1 Carta: Paisagem sonora

³⁵ A noção de teatro pós-dramático foi cunhada pelo crítico e professor de teatro alemão Hans-Thies Lehmann, em 1999, como um exercício de leitura e crítica a uma nova cena que se instaurava a partir daquele momento, que rompia com as convenções de teatro dramático e épico (LEHMANN, 2013).

³⁶ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Construindo um disfarce”: https://mangatar.framiq.com/en/build/?av=bg-999-000_bl-000-003_bt-000-003_ey-000-001_fc-000-003_ha-000-000_sh-000-003&v=0. Acesso em: 7 jan. 2022.

Figura 6 - Paisagem sonora



Fonte: Criação do autor.

A carta “Paisagem sonora” carrega o seguinte roteiro de improviso: *Escolha uma paisagem e lembre-se de como são suas sonoridades. Reproduza os sons deste ambiente.* Essa propositiva nos convida à instauração de um ato performativo pautado na noção de paisagem sonora, termo cunhado originalmente como *soundscape* pelo músico e professor R. Murray Schafer. A noção de paisagem sonora propõe estudar e analisar o universo sonoro que nos rodeia. Como tal, é constituída por diversas sonoridades (de origem natural, humana, industrial ou tecnológica) que compõem os ambientes. Schafer a define assim:

Paisagem sonora – O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e

montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente (SCHAFER, 2001, p. 366).

A paisagem sonora compreende as sonoridades percebidas, experimentadas ou apreciadas pelas pessoas. Ou seja, é possível aguçar os sentidos da audição para reconhecer e reproduzir, através dos timbres, diversos lugares e situações.

Para ampliar as discussões e instaurar novas possibilidades nos atos performativos a partir desta carta, o *QR Code* disponibiliza um jogo em formato de roleta, a roda aleatória, armazenada na plataforma *WordWall*³⁷. Esta foi projetada para a criação de atividades didáticas personalizadas, em modelo “gamificado”³⁸, variando em questionários, jogos de labirintos, cartas aleatórias, caça-palavras, roda aleatória e outros. No *site*, é possível criar ou editar um jogo didático com modelo preestabelecido, gerar um *link* de compartilhamento privado ou divulgar a atividade para outros participantes da comunidade *WordWall*.

No jogo de roda aleatória, disponibilizado no *QR Code*, chamado *Carta: Sons das paisagens - Sorteio de paisagens*, que criei na plataforma, encontram-se quatro possibilidades de espacialidade: Praia, Restaurante, Cidade e Sítio. Com o intuito de aprofundar o diálogo com a história da Arte, cada espaço na roleta traz consigo uma obra de arte: *Praia de Sainte-Adresse*, de Claude Monet, 1867 (óleo sobre tela, 75,8 x 102,5 cm), com a espacialidade da praia; *O almoço dos barqueiros*, de Pierre-Auguste Renoir, 1880-1881 (óleo sobre tela, 172,7 x 129,5 cm), com o restaurante; *The Pont-Neuf*, de Camille Pissarro, 1902 (óleo sobre tela, 55,3 x 46,5 cm), com a cidade; e *Sob a folhagem*, do brasileiro Eliseu Visconti, 1915 (óleo sobre tela, 60 x 82 cm), com o sítio.

As quatro telas escolhidas são caracterizadas como obras de arte impressionistas³⁹, movimento artístico que surgiu na França entre a década de 1860 e 1880 e influenciou posteriormente artistas brasileiros, como o caso de Eliseu Visconti. Os artistas impressionistas buscavam retratar os efeitos da luz do sol sobre a natureza, fato este que demarca uma forte tendência à pintura ao ar livre e à representação de paisagens.

³⁷ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Paisagem sonora”: <https://wordwall.net/pt/resource/27919164>. Acesso em: 24 jan. 2022.

³⁸ A noção de gamificação vem sendo experimentada nas novas estratégias pedagógicas. Leva em consideração o *design* de jogos digitais (avatars, desafios, *rankings*, narrativas *gamers* etc.) em contextos diferentes da sua proposta original (por exemplo, em ambientes de ensino-aprendizagem). Sendo assim, não se limita ao uso de jogos digitais em sala de aula, mas utiliza “elementos de jogos em atividades de não jogos” (FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6).

³⁹ Para saber mais, acesse: IMPRESSIONISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3638/impressionismo>. Acesso em: 24 jan. 2022.

A paisagem imagética, registrada pelos impressionistas, e a noção de paisagem sonora de Schafer habitam tal propositiva, que pode ganhar traços de experimentalismo ao ser realizada em ações coletivas e individuais. Os registros das experimentações poderão ser elaborados de formas diversas, tanto no ensino presencial, quanto remoto: desenhos, pinturas, partituras criativas e mesmo a gravação de áudios por meio de aparelhos celulares ou gravadores de voz: *Como podemos representar a sonoridade de uma paisagem? Vamos adivinhar qual paisagem está sendo sonorizada? Como registrar os sons de uma paisagem por meio de um desenho ou pintura?*

3.2.2 Carta: Meu bloco de carnaval

Figura 7 - Meu bloco de carnaval



Fonte: Criação do autor.

O roteiro de improviso da carta “Meu bloco de carnaval” mostra o seguinte texto: *Invente sonoridades com objetos do dia a dia para criar um bloco de carnaval.* A experimentação convida os participantes a instaurarem, presencial ou remotamente, um bloco de carnaval com instrumentos improvisados. Latas, painéis, bacias, sacolas, jornais... *Como criar sonoridades a partir de objetos cotidianos? Qual o nome do nosso bloco de carnaval? E se inventarmos um samba-enredo?* As experimentações podem ocorrer individualmente ou em grupos, formando bandas, blocos de carnaval ou escolas de samba.

O *QR Code* leva à canção *Menino do Pelô*⁴⁰, em versão cantada pela Banda Olodum Mirim, grupo composto por crianças atendidas pelo projeto social Escola Olodum, da Banda Olodum⁴¹. Fundada em 1983, a Escola Olodum é um espaço de oficinas, cursos e formações para todas as idades, entidade que atende gratuitamente a comunidade de Salvador, capital da Bahia.

A canção, conhecida na voz de Daniela Mercury com a participação da Banda Olodum, foi lançada em 1991, no primeiro álbum solo da cantora, e alcançou sucesso nacionalmente. Composta por Saul Barbosa e Gerônimo, sua letra afirma a relevância cultural e atuação das crianças na região do Pelourinho, em Salvador, em um contexto histórico de degradação social e econômica. O descaso com os moradores desta região e a forte função turística e econômica do Pelourinho fizeram com que, em 1991, Antônio Carlos Magalhães, então governador da Bahia, iniciasse o Projeto de Requalificação do Pelourinho, despejando moradores de baixa renda da região, o que ampliou a criação de favelas na cidade (GLEDHILL; HITA, 2018). A canção homenageia as crianças que habitavam a então área pobre da cidade.

Todo menino do Pelô
Sabe tocar tambor
Todo menino do Pelô
Sabe tocar tambor
Sabe tocar
Sabe tocar
Sabe tocar tambor
Sabe tocar

⁴⁰ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Meu bloco de carnaval”: <https://youtu.be/h2LoMLDoENQ>. Acesso em: 8 fev. 2022.

⁴¹ Fundado como bloco de carnaval afrobaiano em 1979, a Banda Olodum revolucionou a música brasileira por meio da criação do gênero *samba-reggae*, fusão entre o samba brasileiro e o *reggae* jamaicano. Atualmente, o Olodum se configura como uma organização não governamental (ONG) do movimento negro brasileiro.

Sabe tocar
Sabe tocar tambor

Eu quero ver
O menino subindo a ladeira

Sem violência
Com toda a malemolência
Fazendo bumba, bumba
Fazendo bumba, bumba
(Saul Barbosa e Gerônimo, 1991)

Partindo da afirmativa “Todo menino do Pelô, / Sabe tocar tambor”, a canção embala processos de experimentação sonora, amplia o repertório cultural sobre a cultura do carnaval e o gênero brasileiro *samba-reggae*, além de sensibilizar acerca das crianças e jovens economicamente menos favorecidos.

3.2.3 Carta: Sons do corpo

Figura 8 - Sons do corpo



Fonte: Criação do autor.

A carta “Sons do corpo” entretece os âmbitos artístico-existenciais musicalidade e corporalidade por meio da seguinte proposta de roteiro de improviso: *Experimente tirar sons do seu corpo: palmas, pisadas, batidas no corpo. Crie músicas a partir do seu instrumento-corpo*. Os alunos, em interação presencial ou remota, poderão brincar com a possibilidade do corpo como instrumento musical.

A prática de percussão corporal trabalha com o corpo como criador de sonoridades: assobiar, sapatear, bater palmas no peito e nas coxas com o intuito de criar sequências rítmicas e sonoras. Essa dinâmica retoma aos povos antigos, principalmente povos indígenas e xamânicos, que produziam sons com o corpo para imitar animais e sons da natureza. Tal rito precede o desenvolvimento de tambores e instrumentos musicais.

Esse tipo de prática ganhou notoriedade no Brasil especialmente pela atuação do grupo Barbatuques, assim como a partir da realização do Festival Internacional de Música Corporal⁴², criada por Keith Terry, reunindo grupos musicais de diversas partes do mundo. O grupo Barbatuques foi criado pelo músico popular e especialista em rítmica Fernando Barba, e sua formação é de uma média de quinze músicos percussionistas corporais. Suas criações retomam ritmos tradicionais brasileiros e o cancionero tradicional por meio da percussão corporal. Segundo o grupo, sua atuação tem como objetivo: “automatizar a rítmica, ampliar o repertório de sons corporais, produzir ritmos e melodias, incentivar a capacidade de criação musical, incentivar atitudes lúdicas e cooperativas e promover a percepção corpórea em sua globalidade” (MESQUITA, 2016, p. 50).

Por meio dos atos performativos vivenciados a partir dessa carta, a musicalidade será experimentada tanto em relação à produção de sonoridades corporais, quanto em relação a registros sonoros: *Como criar um registro visual para os sons criados?* Partituras criativas e musicogramas poderão revelar desdobramentos da proposta inicial. As partituras criativas não convencionais ou partituras contemporâneas surgiram a partir do século XX, quando compositores experimentaram novas formas de registrar os sons, com gráficos e figuras ilustrativas, renovando as possibilidades de notação musical⁴³. As partituras criativas foram

⁴² O *International Body Music Festival* surgiu em 2008, em São Francisco, Califórnia. Em 2010, o evento foi realizado em São Paulo, no Brasil. Para saber mais sobre o evento, acesse: <http://www.internationalbodymusicfestival.com/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

⁴³ “A notação musical é o registro gráfico dos sons. A chamada ‘notação musical tradicional’ é constituída por notas musicais, usadas para registrar sons em relação a sua altura e duração. As partituras tradicionais são

fortemente experimentadas pelo artista brasileiro Hermeto Pascoal, pelo multiartista Paul Klee, pelo músico John Cage, entre outros.

O musicograma foi criado por Jos Wuytack, mobilizado por uma corrente da Educação Musical com foco em processos pedagógicos de apreciação musical. Dessa forma, Wuytack investiu na elaboração de elementos gráficos e visuais para guiar a escuta de crianças, inicialmente na apreciação de músicas clássicas. Imagens, símbolos, gráficos e códigos variados passaram a representar os sons de forma visual, como um mapa sonoro. Sendo assim, o musicograma “é uma ferramenta visual que consiste em facilitar o entendimento de uma obra musical” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 80).

Dessa maneira, tanto a experimentação de percussão sonora, entre corporalidade e musicalidade, como as possibilidades de registro visual da criação por meio de desenhos, massinha de modelar, lãs, barbantes ou tampinhas de garrafa PET, são o convite desta carta.

Em seu *QR Code*, encontramos como material complementar a canção *Hit percussivo*, presente no álbum musical *Tum Pá*, lançado em 2012 pelo grupo Barbatuques⁴⁴. O material indicado poderá ser compartilhado como referência para a criação e para os registros visuais, assim como propulsor de discussões sobre processos criativos em música e apreciação musical.

3.3 Cartas para habitar a corporalidade

O âmbito corporalidade revela as múltiplas formas de ser no mundo e de se movimentar, incluindo o não-movimento, uma vez que “a corporalidade é feita de nós mesmos, possibilidade fisicalizada de estar presente, o corpo encarnado” (MACHADO, no prelo, s/p). A partir da proposta, o âmbito artístico-existencial corporalidade rompe com danças coreografadas, que controlam os corpos de crianças e jovens com movimentos decorados. “Aqui o trabalho corporal não será mais composto de dancinhas, passos, coreografias, jogos de estátua e alongamentos [...]” (MACHADO, 2020, p. 362).

escritas com notas musicais, respeitando os padrões de escrita desenvolvidos ao longo da história da música ocidental” (CISZEWSKI, 2010, p. 26).

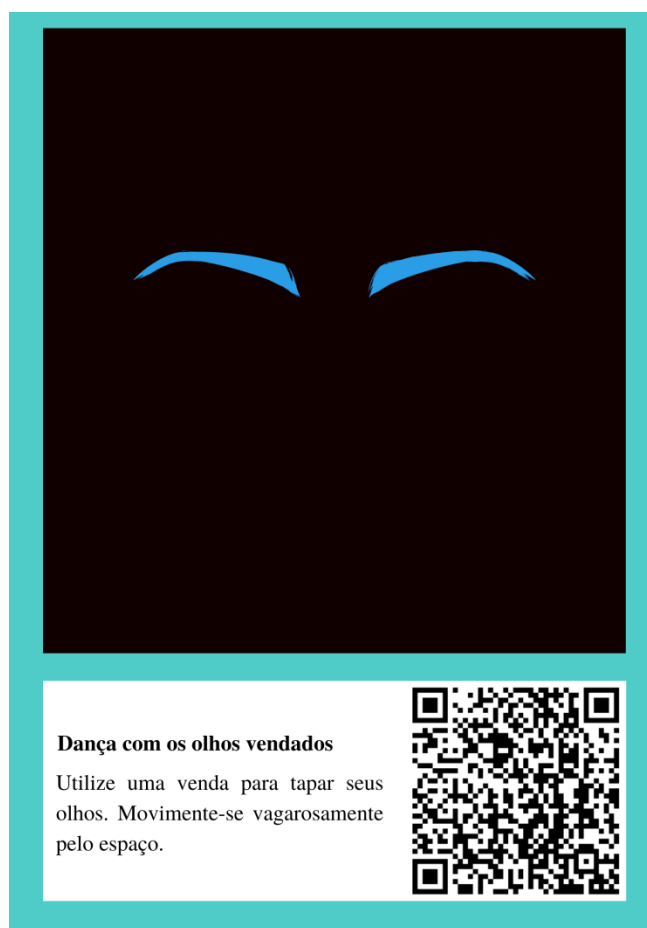
⁴⁴ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Sons do corpo”: <https://youtu.be/ZDQHozHu6i8>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Afinado com esse existencial, o corpo se expressa de variadas maneiras: correndo, saltando, brincando com velocidades, jogando com alturas e ocupações do espaço, em êxtase ou apatia.

Criei três lâminas que se aproximam da noção de corporalidade: “Dança com os olhos vendados”, “Ocupando o espaço com cores” e “Movimentos da natureza”. Interesse-me, por meio dessas propostas, por experimentar corporalidades plurais, em sintonia com a arquitetura e a natureza.

3.3.1 Carta: Dança com os olhos vendados

Figura 9 - Dança com os olhos vendados



Fonte: Criação do autor.

A carta “Dança com os olhos vendados” mobiliza o seguinte roteiro de improviso: *Utilize uma venda para tapar seus olhos. Movimente-se vagorosamente pelo espaço.* A carta

possibilita a instauração de um ato performativo em que os sentidos da visão serão reduzidos para que outros sentidos possam ser aguçados e experienciados.

No *QR Code* anexo a esta carta está viabilizado o vídeo *Une chorégraphie originale par Sadeck Waff (2021)*⁴⁵ com trechos do filme de divulgação dos Jogos Paralímpicos, evento que será realizado em Paris, em 2024. A coreografia do francês Sadeck Waff conta com a participação de 128 cadeirantes, dançarinos profissionais e amadores, e foi realizada pela primeira vez na cerimônia de encerramento dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020, criando expectativas para o evento que ocorrerá em Paris.

A partir de suas propositivas, essa carta abre possibilidades de diálogo sobre arte e inclusão, assim como formas de acessibilidade na arte, como a audiodescrição, recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros; intérpretes de Libras, responsável por ajudar na comunicação entre pessoas ouvintes e com deficiência auditiva, ou entre surdos, por meio da Língua Brasileira de Sinais e a língua oral, o português; legendas, textos que acompanham imagens ou leitores de tela; *softwares* que interagem com o Sistema Operacional dos meios eletrônicos, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-as em fala por meio de um sintetizador de voz.

Os atos performativos a partir dessa carta poderão ser experimentados em aulas presenciais ou remotas. As criações poderão transcorrer sem músicas, com o intuito de promover um ambiente silencioso, propício para a consciência corporal dos alunos participantes, ou compartilhar canções variadas no decorrer da vivência.

Músicos contemporâneos têm concebido videoclipes com audiodescrição, como é o caso da canção *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes⁴⁶. Tais materiais ampliam a percepção dos participantes e mobilizam novos experimentos: *Como é se movimentar sem utilizar a visão? O que muda na sua percepção? De olhos fechados, procure se localizar no espaço: onde você está agora?*

⁴⁵ Link disponível no *QR Code* da carta “Dança com os olhos vendados”: <https://youtu.be/XCdsIkQqAmE>. Acesso em: 7 jun. 2022.

⁴⁶ Audiodescrição da música *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes, disponível em: <https://youtu.be/qCngBU7VBeI>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Vale salientar que a proposta está relacionada ao aspecto sensorial e como isso interfere na movimentação corporal e percepção do espaço. Outros atos performativos surgirão a partir de outros enunciados e roteiros de improviso que tematizem outros tipos de acessibilidade ou deficiências: *Como dançar sem utilizar a movimentação integral do corpo? Como se comunicar por gestos, sem utilizar a fala?*

Dessa forma, a carta une uma perspectiva artística ao princípio de inclusão, integrado aos direitos de acesso à Educação, independentemente das diferenças e necessidades individuais, como assegurado na Declaração de Salamanca⁴⁷ (BRASIL, 1994) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva⁴⁸, de 2008.

3.3.2 Carta: Ocupando o espaço com cores

⁴⁷ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com a noção de inclusão social.

⁴⁸ “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

Figura 10 - Ocupando o espaço com cores



Fonte: Criação do autor.

A carta “Ocupando o espaço com cores” mobiliza corporalidades e espacialidades, tendo como foco a arquitetura, por meio do seguinte roteiro de improviso: *Vista roupas com cores chamativas e contrastantes. Observe o espaço onde você se encontra e crie poses, estátuas e posições diferentes. Mude o espaço e a arquitetura do local.*

O jogo de ocupação dos espaços com posições e movimentos corporais é parte central desta propositiva: *Como ocupar sua casa com cores variadas? Qual espaço da escola poderá ser ocupado por cores? Como chamar a atenção de uma parede por meio do seu corpo? Vamos usar nosso corpo para esconder um móvel?* Afinados com a noção de intervenção urbana e *performance*, os corpos dos participantes poderão jogar com os espaços e suas configurações arquitetônicas, seja na escola, presencialmente, interagindo com os diversos ambientes, seja em interação remota e o ambiente de suas casas. Poderão ser experimentadas

maneiras de registro das ações por meio de desenhos, pequenos textos escritos ou fotografias, aspecto próprio às criações artísticas afinadas com a *performance* e intervenção urbana.

No enunciado do roteiro de improviso evoco a noção de contraste, um dos princípios das artes visuais. O contraste presente em uma imagem é oposto à ideia de unidade e harmonia, chama a atenção por meio da inserção da variação, elementos opostos, irregulares e diferentes. Essa oposição à harmonia “desequilibra, choca, estimula, chama a atenção” (DONDIS, 2007, p. 108).

O contraste pode ser caracterizado por meio da oposição das cores de uma imagem, chamado de variação cromática; suas texturas ásperas e suaves, formas grandes e pequenas, e aspectos de luz e escuro, conhecido como *chiaroscuro*, algo fortemente evidenciado por pintores renascentistas no século XV. É por meio da variação dos elementos visuais que se faz uma comparação, para diferenciar uma coisa da outra. Sendo assim, “o contraste, por definição, significa ‘oposição ou diferença’ e ocorre sempre que elementos com características opostas são colocados na mesma área” (OCVIRK, 2014, p. 62).

Nesta proposta, provooco o uso de roupas com cores chamativas em dissonância com a arquitetura dos espaços, criando posturas e imagens inusitadas. Esse ato performativo dialoga com os processos criativos da Cia. Willi Dorner⁴⁹, coletivo de arte contemporânea criada pelo coreógrafo Willi Dorner. Os *performers* ocupam espaços urbanos, criando imagens inusitadas com seus corpos em interação com a arquitetura das grandes cidades. Com roupas de cores chamativas, os artistas evidenciam o olhar para a espacialidade, provocando outras formas de ver e estar nas ruas.

Em seus processos criativos, os artistas reconhecem os espaços em que realizarão as intervenções; em seguida, criam coreografias e imagens estáticas; por fim, registram-nas por meio do trabalho da fotógrafa Lisa Rastl, uma das fundadoras do coletivo.

O *QR Code* da carta indica a criação *Living Room*⁵⁰ da Cia. Willi Dorner. Nesse trabalho, os *performers* ocupam cinco casas particulares e um quarto de hotel para compor imagens e fotografias em que os corpos performam com as arquiteturas dos interiores das

⁴⁹ Para conhecer mais sobre o trabalho deste coletivo, indico o vídeo *Willi Dorner: Bodies in Urban Spaces*. Disponível em: <https://youtu.be/DaMk8q0aJyE>. Acesso em: 22 jan. 2022.

⁵⁰ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Ocupando o espaço com cores”: <https://www.willidorner.com/project/living-room/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

acomodações. Com roupas em cores contrastantes e tons variados, os *performers* criam um jogo composicional com paredes, mesas, estantes, portas e faixadas dos prédios.

3.3.3 Carta: Movimentos da natureza

Figura 11 - Movimentos da natureza



Fonte: Criação do autor.

A carta “Movimentos da natureza” carrega o seguinte roteiro de improviso: *Observe um elemento da natureza: vento, mar, montanha, nuvem ou a chama de uma fogueira. Movimente seu corpo assim como o elemento da natureza que você está observando.*

A junção de uma proposta artística à natureza, assim como proposto nessa carta, nos aproxima da noção de *Land Art*, também conhecida como *Earth Art* ou *Earthwork*. Esse tipo

de “arte da terra” é um campo da arte ambiental⁵¹, na qual o espaço natural, desertos, florestas, pedreiras, entre outros, é o *locus* da obra de arte. Com surgimento na década de 1960, esse tipo de arte conceitual é caracterizado por obras em grandes formatos, que, portanto, impossibilitam sua exposição em museus ou galerias, a não ser por meio de vídeos ou fotografias. Utilizando elementos da natureza, como galhos, folhas, terra, gelo etc., os artistas da *Land Art* expõem, em suas obras, as relações possíveis entre ser humano e natureza, muitas vezes expressando imagens oníricas e misteriosas.

Esse movimento artístico acaba por denunciar os traços de exploração da natureza e poluição ao meio ambiente. Dessa forma, a lâmina pode mobilizar criações e reflexões a partir de tragédias ambientais, enchentes, deslizamentos de terra, desmatamento, aquecimento global, entre outras questões urgentes. Por meio da *Land Art* e *Arte Ambiental*, há o interesse em sensibilizar a sociedade e politizar a produção artística com e na natureza.

Na interação presencial ou remota, os alunos participantes são convidados ao convívio uns com os outros e com a natureza: *Como é movimentar o corpo como o movimento das chamas de uma fogueira? Como dançar como as gotas que caem do céu? Como é o movimento das ondas do mar?* Observar o vento que bate na copa de uma árvore, fazer intervenções artísticas em uma poça d’água. Virtualmente, a experiência pode ocorrer a partir de elementos naturais presentes nas casas dos alunos: *Onde você mora?* – poderia ser uma pergunta do professor mediador. O ato performativo poderá ocorrer tendo como mote eventos da natureza gravados previamente: vídeos de nuvens, tempestades, movimentos vulcânicos, tsunamis, enchentes ou a mansidão do mar.

O *QR Code* registrado nesta carta apresenta um vídeo com aproximadamente seis minutos de duração, com tecnologia 360^o⁵², em que o participante poderá escolher diversas imagens da natureza⁵³. As gravações em 360^o são também chamadas de vídeos imersivos ou

⁵¹ A *Arte Ambiental* é uma tendência da arte contemporânea, que surgiu a partir da década de 1970, na qual artistas se voltam para o espaço para criar suas obras, seja em ambiente natural ou urbano. Para saber mais, acesse: AMBIENTE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo351/ambiente>. Acesso em: 28 jan. 2022.

⁵² São gravações nas quais um ponto de vista é filmado em todas as direções, utilizando um conjunto de câmeras ou uma câmera omnidirecional – com alcance às direções perpendiculares a um eixo.

⁵³ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Movimentos da natureza”: <https://youtu.be/7AkbUfZjS5k>. Acesso em: 8 fev. 2022.

esféricos. Os participantes escolherão o que visualizar ao utilizar e movimentar o *mouse* sobre a tela do vídeo, ou por meio da utilização de óculos 3D⁵⁴.

A partir dos atos performativos poderão surgir criações próximas à *Land Art* e à *Arte Ambiental*, obras visuais utilizando elementos naturais, como folhas, terra, argila ou outras materialidades possíveis. Formas de registro também podem ser experimentadas a partir de desenhos de observação, pinturas, fotografias ou gravação de vídeos curtos.

3.4 Cartas para habitar a espacialidade

O âmbito artístico-existencial espacialidade amplia as criações sintonizadas às artes visuais, para além dos desenhos livres ou releituras de obras de arte célebres. Machado (no prelo,) considera que a “Espacialidade parecia ser a palavra mais convidativa para criações de ambientes e pequenas esculturas, instalações, espaços para brincar, bonecos de papel maché [...]”. A espacialidade convida à criação, tendo como mote a relação eu-espaço e

[...] reúne, destaca, amplia, aproxima diferentes situações “entre”: entre eu e você, entre a criança e o adulto cuidador, entre um e todos; entre onde me colocam e onde eu gostaria de estar; a espacialidade implica em noções concretas e existenciais, de preenchimento e de vazio, de pertença bem como de hostilidade (MACHADO, no prelo, s/p).

Incluí nesta categoria as cartas “Reunindo e espalhando”, “Em deriva”, “Varais”, “Ambientes inventados” e “Grafismos urbanos”. Por meio dessas lâminas, proponho a criação de espaços, instalações, composições visuais, jogos com objetos e brincadeiras com mote nas espacialidades.

3.4.1 Carta: Reunindo e espalhando

⁵⁴ Os óculos 3D são equipamentos que alteram a percepção da propagação da luz, o que permite criar uma ilusão de profundidade e imersão. Ainda que esse tipo de equipamento não esteja presente em grande parte das escolas brasileiras, atualmente algumas escolas, principalmente privadas, têm utilizado tal artifício como instrumento metodológico, num diálogo com as novas tecnologias.

Figura 12 - Reunindo e espalhando



Fonte: Criação do autor.

A carta “Reunindo e espalhando” propõe o seguinte roteiro de improviso: *Junte o maior número de objetos possíveis. Reúna-os e os espalhe pelo espaço. Forme desenhos diversos, criando composições espaciais no chão.* Com este enunciado, a carta joga com a noção de composição ao convidar os alunos a organizarem objetos nos espaços em que estão durante o ato performativo, formando imagens tridimensionais. A composição visual compreende processos de organização e posicionamento dos elementos das artes visuais, maneiras pelas quais os elementos ponto, linha, textura, cor e espaço bidimensional ou tridimensional são elencados pelo artista em seu processo criativo. Sendo assim, o processo composicional está presente nas técnicas de pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura, grafite, artes gráficas, *performance*, entre outras.

O jogo de fazer e desfazer composições está presente no trabalho da pesquisadora e *performer* carioca Eleonora Fabião. Ao realizar *performances* nas ruas desde 2008, a artista definiu a noção de programa performativo, um procedimento composicional específico. Segundo a autora, “Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio” (FABIÃO, 2013, p. 4).

Sendo assim, o enunciado denominado programa performativo possibilita, norteia e move a experimentação. Para se aproximar da “desconstrução da representação, tão fundamental na arte da *performance*” (FABIÃO, 2013, p. 4), a autora considera que suas experimentações nas ruas se aproximam da noção de “ação”, algo que acontece pela prática. É nesse momento da prática na rua que uma ação gera a necessidade da próxima, fazendo com que seu processo criativo, por vezes, aconteça por séries de trabalhos (FABIÃO; LEPECKI, 2015). Com o trabalho radicalizado no espaço urbano, a *performer* registra suas ações por meio de fotografias.

Em seu livro *Ações Eleonora Fabião* (FABIÃO; LEPECKI, 2015), a autora nos apresenta uma série de ações performativas denominada *Quase nada, sempre tudo*. Nessa série, Fabião descreve três programas performativos que possibilitaram um jogo composicional no espaço. Essas ações inspiram a criação da carta em questão. Em *Quase nada, sempre tudo #1: 25 tijolos*, a *performer* registra o seguinte programa performativo: “À luz do dia, numa praça. Por horas seguidas fazer e desfazer composições com 25 tijolos”. Na segunda obra da série, intitulada *Quase nada, sempre tudo #2: carvão*, a autora descreve o programa performativo: “À luz do dia, numa praça. Por horas seguidas fazer e desfazer composições com pedaços de carvão”. Por fim, em *Quase nada, sempre tudo #3: 9 lençóis*, temos o programa performativo: “À luz do dia, numa praça. Por horas seguidas fazer e desfazer composições com 9 lençóis”. Por meio dos registros fotográficos presentes na obra *Ações Eleonora Fabião*, fica perceptível que, ainda que contenham enunciados semelhantes, as composições propostas pela artista ganham traços distintos em cada ação.

Ao mediar o ato performativo com os alunos, o professor pode evocar aspectos composicionais em relação aos objetos escolhidos, suas cores, formatos e formas de se organizarem no espaço, de maneira tridimensional: *Quantos desenhos podemos compor no*

espaço utilizando esses objetos? E se utilizarmos somente objetos com os seguintes tons...? Vamos ocupar todo o espaço com esses objetos? Como ocupar o menor espaço possível com esses objetos? Como fazer esses objetos passarem despercebidos, desaparecerem no espaço? Essas perguntas disparadoras promovem ações, investigando como os objetos e seus corpos podem intervir performativamente no espaço.

A presença do corpo presentificando os acontecimentos poderá ser experienciada principalmente pelo ato de observar o que está sendo construído no espaço, individual e coletivamente. No ato de compor e se afastar para ver o que foi composto é que mora o princípio dessa ação, como propõe Fabião: “É preciso armar a composição e depois se afastar. Dar tempo” (FABIÃO, LEPECKI, 2015, p. 200).

Caso o ato performativo seja realizado em ensino remoto, os variados espaços de estudo dos alunos poderão ser experimentados. O ato de reunir e espalhar os objetos pelo espaço assumirá traços variados. Esses objetos poderão ser lápis do material de desenho ou folhas secas do quintal, brinquedos, tampas de refrigerante. O espaço disponível poderá ser a mesa de estudo ou o chão do quarto, a mesa de jantar ou uma sala sem móveis, disponível para uso.

Essa ampliação de possibilidades em relação aos objetos e espaços disponíveis também pode ocorrer em aulas presenciais. Os objetos poderão ser mochilas, tênis e sandálias, tecidos, caixas de papelão – em caso de escolas com amplo espaço e salas próprias para experimentação corporal. No caso de contextos em que não há espaços amplos, tal experimentação pode ocorrer no espaço convencional da sala de aula: *Como compor, como organizar, os objetos variados na mesa da sala de aula?* Tais objetos poderão ser aqueles utilizados pelos alunos ou pedidos previamente pelo professor.

O *QR Code* dessa carta remete à página de indicação da artista Eleonora Fabião ao Prêmio Pipa⁵⁵, premiação de arte contemporânea que estimula e divulga obras e artistas brasileiros que vêm se destacando por seus trabalhos. As fotos, os textos e o vídeo de apresentação da artista, disponíveis no *link*, poderão promover momentos de fruição e reflexão sobre *performance*, arte contemporânea, e noções de ação e programas performativos, propostos por Fabião. O fato de tais materiais estarem armazenados na página

⁵⁵ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Reunindo e espalhando”: <https://www.premiopipa.com/pag/artistas/eleonora-fabiao/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

do Prêmio Pipa incita diálogos e problematizações sobre o mercado da arte, produção, curadoria e premiações.

3.4.2 Carta: Em deriva

Figura 13 - Em deriva



Fonte: Criação do autor.

A carta “Em deriva” propõe o seguinte roteiro de improviso: *Faça um trajeto no espaço: marque o ponto de início e mova-se. Brinque com diferentes possibilidades de caminhada.*

O ato de caminhar em espaços variados poderá ativar a experimentação de velocidades de deslocamento, planos de ocupação do espaço (alto, médio e baixo), movimentações brincando com as articulações e a base do corpo (pés, joelhos, pernas): *Vamos caminhar na ponta dos pés? Que tal atravessar o espaço com a velocidade mais lenta*

possível? Nesta deriva, vamos andar de costas? Qual a diferença de caminhar descalço e caminhar calçado?

O convite ressignifica e amplia o olhar sobre os espaços em que estamos inseridos e a forma como os ocupamos. Em aula remota, os alunos poderão realizar derivas variadas pelos espaços de suas casas, apartamentos ou quintais, reconhecendo aspectos até então desconhecidos: cores, cheiros, texturas e trajetos. Se presencialmente, no espaço escolar, tal roteiro de improviso desencadeará outros modos de ocupação do ambiente, e o mediador promoverá intervenções nas relações com as demais pessoas que o ocupam.

A proposta nos aproxima da noção de deriva concebida pelo pensador situacionista⁵⁶ Guy Debord. Uma deriva é uma caminhada pela cidade, com o intuito de refletir sobre formas de ver e de experimentar a vida urbana, ressignificando pontos de vista sobre a arquitetura, o urbanismo e as paisagens rotineiras. Esse procedimento foi definido como um

Modo de comportamento experimental ligado às condições da sociedade urbana: técnica da passagem rápida por ambiências variadas. Diz-se também, mais particularmente, para designar a duração de um exercício contínuo dessa experiência (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 2004 *apud* GONÇALVES, 2019, p. 107).

Essa proposta de passagem pelas ambiências se configura como uma atividade psicogeográfica⁵⁷ e, como tal, estuda os efeitos que a geografia de um espaço exerce no campo psicológico e afetivo dos indivíduos. Despertar a relação do indivíduo com a cidade, por meio de caminhadas com dinâmicas variadas, passar pelos lugares e ser atravessado por suas paisagens, habitar o espaço urbano e reconhecer o potencial político e estético das ruas são algumas das propostas dos vanguardistas situacionistas.

⁵⁶ “Situacionismo é um movimento europeu de crítica social, cultural e política que reúne poetas, arquitetos, cineastas, artistas plásticos e outros profissionais. Seu início data de julho de 1957, com a fundação da Internacional Situacionista, em Cosio d'Aroschia, Itália.” Cf. SITUACIONISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3654/situacionismo>. Acesso em: 6 fev. 2022.

⁵⁷ As primeiras reflexões sobre psicogeografia e deriva aparecem na revista *Potlatch* publicada pela *Internacional Letrista*, antecessora da *Internacional Situacionista*, e foram debatidas ao longo dos anos cinquenta, sessenta e setenta, principalmente por estudiosos do processo de urbanização das cidades. As atividades psicogeográficas “eram realizadas buscando o reconhecimento crítico, com embasamento teórico, da realidade urbana e da forma de efetivação (e fundamentalmente de transformação) da vida cotidiana nas cidades” (GONÇALVES, 2019, p. 101).

O situacionismo remete às propostas dos artistas dadaístas⁵⁸, que, ao questionarem a primazia dos objetos artísticos, experimentaram o caminhar enquanto um ato artístico. O dia 14 de abril de 1921 demarca, na história da Arte, a primeira vez em que o caminhar foi considerado uma ação artística. Membros do movimento Dadá se reuniram em frente à Igreja de Saint-Julien-le-Pauvre, na França, para a primeira de uma série de “excursões-visitas” em lugares definidos por eles como “banais”. Essas ações balizam “quando o caminhar foi assumido pela primeira vez como uma manifestação de antiarte⁵⁹” (PAESE; EDELWEISS, 2017, p. 56).

Dessacralizar a arte, habitar a banalidade da cidade, perceber a sonoridade, a visualidade e os aspectos táteis dos espaços urbanos, foram algumas das investigações dos participantes daquela caminhada, os quais fizeram com que vagar pela cidade se tornasse uma experimentação estética. Dessa forma, os fundamentos dadaístas de desconstrução artística se tornaram presentes no ato de caminhar, reconhecendo a ação artística não materializada em um objeto, mas no corpo que vaga pelos espaços. Podemos aproximar o procedimento estético da deriva ao pensamento dadaísta, considerando tal ação como um *ready-made*⁶⁰ urbano.

As excursões-visitas dadaístas influenciaram outro movimento artístico, o surrealismo e suas propostas de deambulações. Movidos pelos estudos da psicanálise e de Sigmund Freud, “as deambulações propunham alcançar um estado de hipnose através do caminhar, onde o controle da ação era perdido” (PAESE; EDELWEISS, 2017, p. 58).

Tais correntes e seus procedimentos, as excursões-visitas dadaístas, deambulações surrealistas e derivas situacionistas, influenciaram muitos artistas contemporâneos. É o caso

⁵⁸ O dadaísmo é um movimento de vanguarda artística que “não professa um estilo específico nem defende novos modelos, aliás coloca-se expressamente contra projetos predefinidos e recusa todas as experiências formais anteriores.” Cf. DADAÍSMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>. Acesso em: 6 fev. 2022.

⁵⁹ A noção de “antiarte” foi utilizada, principalmente a partir de 1960, por meio da criação de obras de arte que rompiam com a ideia de contemplação estática e se afastavam dos paradigmas da arte convencional ou consolidada. O artista brasileiro Hélio Oiticica definiu “antiarte” como “uma arte experimental, fora dos padrões convencionais, superando os suportes clássicos do quadro e da escultura e invadindo o espaço para além de museus e de galerias” (OITICICA, 1986, p. 80).

⁶⁰ Marca do movimento dadaísta, o termo *ready-made* foi cunhado pelo artista Marcel Duchamp para definir um tipo de objeto cotidiano que passa a ser considerado obra de arte, sendo expostos em museus e galerias. Para saber mais acesse: READY-MADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>. Acesso em: 6 fev. 2022.

de Sophie Calle, escritora, artista e fotógrafa que entretetece vida e arte de maneira autobiográfica, construindo um percurso poético permeado por passeios e derivas urbanas. O artista performático brasileiro Hélio Oiticica também criou poéticas a partir do ato de caminhar. Oiticica realizou deambulações, caminhadas desprentensiosas no Rio de Janeiro, sua cidade natal, assim como em Londres e Nova Iorque. Em 1978, Oiticica utilizou o termo *Delirium Ambulatorium* para designar “uma expressão artística, ou seja, uma prática do andar como prática estética” (LOPES, 2012, p. 121), expressão que define seus processos criativos, vivenciados em andanças pelas cidades.

Por fim, evoco o artista contemporâneo Paulo Nazareth e suas ações performativas com o ato de caminhar, derivas e deambulações. Em 2010, o artista performou uma quase “infinita caminhada” de Santa Luzia, cidade no interior de Minas Gerais, a Nova Iorque, nos Estados Unidos, em um radical nomadismo (RIBEIRO, 2016). A viagem, que durou treze meses de caminhada, foi designada pelo artista como uma residência em trânsito e tinha como proposta ser realizada com os pés descalços ou com chinelo. Sua ideia inicial era lavar os pés somente quando chegasse a Nova Iorque, no rio Hudson. O artista mineiro registrou em um *blog* retratos, anotações, *performances* documentadas e outros materiais que resultaram em uma série denominada *Notícias de América*. Descendente de indígenas, negros e italianos, Nazareth discute em suas ações performativas questões étnico-raciais, políticas e éticas.

O *QR Code* anexo a esta carta indica o *blog* do artista mineiro Paulo Nazareth, intitulado Paulo Nazareth Arte Contemporânea / LTDA, e sua série *Notícias de América*⁶¹. Este material, os movimentos artísticos de vanguarda, assim como os artistas contemporâneos referenciados aprofundam as experimentações de deriva com os alunos, estreitando o diálogo com a história da arte, principalmente em relação à arte contemporânea.

3.4.3 Carta: Varais

⁶¹ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Em deriva”: <http://latinamericanotice.blogspot.com/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

Figura 14 - Varais



Fonte: Criação do autor.

A carta “Varais” propõe o seguinte roteiro de improviso: *Use barbante para criar varais pelo espaço. Com as linhas, experimente desenhos, traços e formas no espaço.* O convite de pendurar varais nos leva a experimentar um dos principais elementos da composição visual, a linha, e a sua possibilidade de criação de formas e texturas. Por meio desse ato performativo, com as linhas organizadas no espaço de forma tridimensional, vamos instaurar narrativas: a visualidade dos quintais com seus varais de roupas, as linhas dos cordéis e suas histórias penduradas, ou *lasers* de espíões, que disparam alarmes caso sejam encostados...

O professor mediador pode dizer: *Conseguimos criar uma teia de aranha no espaço? E se fizermos figuras geométricas no espaço, como um filtro dos sonhos? Como transformar*

nosso quarto em um campo minado, cheio de linhas-lasers em que não se pode encostar? Vamos esticar linhas pela sala e pela escola, para depois pendurar histórias e tecidos?

No processo de elaboração dessa carta, rememorei duas referências. Primeiro, lembrei-me do momento em que conheci o livro *História de lenços e ventos*, de Ilo Krugli. A obra contém a dramaturgia, na íntegra, da primeira montagem do grupo Teatro Ventoforte⁶², em 1974. Esse coletivo se dedicou à criação de uma linguagem teatral inovadora para crianças.

Tive a oportunidade de ler esse livro no Ensino Fundamental, em uma visita à prateleira de obras teatrais na biblioteca da escola pública em que estudei. Durante a leitura, lembro-me de visualizar um quintal com varais, lenços e histórias penduradas, além de me deparar com personagens que evocavam a liberdade e criatividade por meio de objetos cotidianos.

A segunda referência do processo de criação desta carta é a obra *Ttéia IC* da artista brasileira Lygia Pape⁶³. A instalação, criada em 2002, caracteriza-se por uma grande sala escura, com treze colunas compostas por mais de cinco mil fios de cobre. Os fios são esticados e alinhados em diagonais que vão do chão ao teto, presos por pregos de tamanhos variados. A obra conversa com experimentações em relação às figuras geométricas, realizadas pela artista desde a década de 1950.

Ttéia IC simboliza teias de aranha na natureza, que se revelam ou desaparecem a partir da incidência da luz, algo percebido por observações realizadas por Lygia Pape e seus alunos da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho integrou a 53ª Bienal de Veneza e fez com que Pape recebesse uma menção honrosa no evento. Desde 2012, a obra pertence à Galeria Lygia Pape, pavilhão do Instituto Inhotim em Brumadinho, Minas Gerais.

⁶² O Teatro Ventoforte foi um grupo sediado em São Paulo, criado pelo artista Ilo Krugli, falecido em 2019. O coletivo desenvolve forte contribuição para o teatro para crianças. Além disso, cria ao longo dos anos de atuação uma linguagem que mistura referências da cultura popular e do teatro de animação às obras de Federico García Lorca, Pablo Neruda, Bertolt Brecht, Graciliano Ramos, entre outros. Para saber mais, acesse: TEATRO Ventoforte. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo395899/teatro-ventoforte>. Acesso em: 3 fev. 2022.

⁶³ Uma das principais artistas contemporâneas do Brasil, Lygia Pape transita pelas expressões artísticas sempre com o intuito de integrar o público às suas obras, enfatizando a percepção dos sentidos. Para saber mais, acesse: LYGIA Pape. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa950/lygia-pape>. Acesso em: 3 fev. 2022.

No *QR Code* desta carta apresento uma imagem estática da obra *Ttéia 1C* de Lygia Pape⁶⁴. A fotografia está disponibilizada no *site* oficial da artista, plataforma em que registra sua história e algumas obras. A referida obra, além de sua importância como referência da arte contemporânea brasileira, pode suscitar a criação de formas variadas com as linhas no espaço. É o que desejo com esta carta.

3.4.4 Carta: Ambientes inventados

Figura 15 - Ambientes inventados



Fonte: Criação do autor.

⁶⁴ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Varais”: https://lygiapape.com/wp-content/uploads/2019/06/OB_0138-03_C1_022-copy-768x544.jpg. Acesso em: 3 fev. 2022.

A carta “Ambientes inventados” mobiliza o seguinte roteiro de improviso: *Reúna objetos variados em um espaço. Utilize esses objetos para criar um novo ambiente. Ocupe essa instalação.*

Nessa propositiva, convido à criação de espaços ficcionais que poderão ser ocupados pelos alunos durante o ato performativo. Tais ambientes poderão ser elaborados individualmente, caso a interação ocorra em ambiente virtual por meio do ensino remoto; na interação presencial, tais espaços poderão ser instaurados coletivamente, por meio da elaboração de um único ambiente. O espaço de aula poderá se transformar em uma praia, um parque de diversão ou um cemitério, um planeta desconhecido ou um lugar ainda não catalogado, a partir do jogo entre professor e alunos. Vale o uso de objetos, tecidos e artefatos disponíveis, no ensino remoto ou presencial, assim como o jogo de composição nos espaços variados: *Vamos transformar nosso espaço de sala de aula em outro ambiente? O que esse local está dizendo? Como habitar esse espaço? Esse ambiente carrega quais histórias?*

Proponho um forte diálogo com a noção de instalação: “O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando *assemblage* ou ambiente construído em espaços de galerias e museus” (INSTALAÇÃO, 2022). A instalação nos remete à arte contemporânea e evoca a participação do público, que ao apreciar uma obra deverá entrar no ambiente tridimensional construído, caminhar, movimentar e em muitos casos interagir com a criação.

Em diálogo com o âmbito artístico-existencial espacialidade, a proposta desta carta “implica na exploração da relação eu-espaço nos dois campos possíveis: espaço corpo-próprio e espaço entre corpos, que é o início de uma pesquisa das crianças na direção de seu ‘eu’” (MACHADO, no prelo, s/p).

Dessa forma, na relação eu-espaço e por meio desse ato performativo, interesse-me pela criação de “novos mundos, e com eles, novas maneiras de ser e estar: explorando superfícies, volumes, dispositivos...” (MACHADO, 2015a, p. 60).

Muitos artistas contemporâneos brasileiros expressaram suas poéticas por meio de instalações, entre eles Lygia Pape e Cildo Meireles. Destaco ainda os penetráveis de Hélio Oiticica que surgiram a partir da década de 1960. O artista estava interessado em desprender as cores das telas e estruturá-las no espaço. Assim como em sua proposição com os

Parangolés⁶⁵, o artista carioca procurou romper com a obra de arte contemplativa, criando obras com as quais as pessoas pudessem interagir. Partindo desse pressuposto, Oiticica instaurou os penetráveis, “estruturas labirínticas onde o espectador adentra, percorrendo os caminhos segundo um ritmo cromático previsto, que possui uma ‘gênese formal’ e ‘vivencial’” (LOPES, 2012, p. 73).

Entre seus penetráveis, encontramos uma das obras mais aclamadas de Oiticica – a *Tropicália*, composta por dois penetráveis *PN2 (1966) - Pureza É um Mito* e *PN3 (1966-1967) - Imagético*. Ao transitar pela obra *Tropicália*, encontraremos plantas, areias, tecidos, parangolés e uma televisão. Uma mistura de elementos tropicais e tecnológicos que remetem à arquitetura das favelas (LOPES, 2012). O ambiente labiríntico *Tropicália* encontrou eco na obra e propostas de outros artistas de sua época, influenciando os cantores Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé, Nara Leão e o grupo Os Mutantes na criação do álbum de 1968 intitulado *Tropicália ou Panis et Circensis*, assim como a experiência do movimento cultural mais amplo, o Tropicalismo⁶⁶.

Assim, essa carta evoca a participação dos alunos em um ato performativo, visitando os anos de 1960-1970, possibilitando a criação de ambientes com objetos variados, penetráveis, a serem ocupados na interação entre professor e alunos. Em seu *QR Code*, encontramos um *link* para um *tour* virtual pelo Instituto Inhotim⁶⁷, localizado na cidade de Brumadinho, interior de Minas Gerais, e considerado o maior museu a céu aberto do mundo, com um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil. Por meio da ferramenta *Google Arts & Culture*⁶⁸, é possível caminhar pelos jardins do museu, conhecer algumas de suas obras em alta resolução e visitar suas exposições virtuais.

⁶⁵ Obras interativas criadas por Hélio Oiticica a partir de sua relação com a Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira. Composto por capas coloridas, a obra evidencia a proposta do artista de juntar cor e espaço, que se entretecem por meio do corpo em movimento. Para saber mais, acesse: PARANGOLÉ. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3653/parangole>. Acesso em: 24 jan. 2022.

⁶⁶ O movimento tropicalista, *Tropicália* ou Tropicalismo surgiu no Brasil no contexto da ditadura militar, no final da década de 1960, com forte atuação de artistas na música, cinema e poesia. Em resposta ao regime ditatorial da época, foi criado um estilo que misturava elementos da cultura popular brasileira às tendências estrangeiras da época. Para saber mais, acesse TROPICÁLIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>. Acesso em: 22 jan. 2022.

⁶⁷ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Ambientes inventados”: <https://g.co/arts/vEsTKAdYe45ABcfRA>. Acesso em: 23 jan. 2022.

⁶⁸ *Site* mantido pelo *Google* em colaboração com instituições de arte de diversos países. Em sua plataforma encontramos textos sobre a história da Arte, exposições virtuais e *tours* virtuais em alta resolução realizados

Por meio desse *link*, é possível localizar, entre outras instalações, as obras de Hélio Oiticica *Invenção da cor*, *Penetrável Magic Square #5*, *De Luxe* (1977) e *Cosmococa* (1973), com cinco ambientes desenvolvidos por Oiticica e Neville D’Almeida. Construída postumamente a partir de textos, plantas e maquetes projetadas pelo artista, a obra *Invenção da cor* revela o interesse de Oiticica pela expansão das cores no espaço. Instalada no espaço externo do museu, as paredes de alvenaria pintadas com tinta acrílica, tela de arame e vidro sofrem a influência da luz natural, que a modifica ao longo do dia: *Vamos localizar a instalação de Oiticica no tour virtual pelo Instituto Inhotim?*

3.4.5 Carta: Grafismos urbanos

Figura 16 - Grafismos urbanos



por meio da tecnologia do *Street View*, recurso do Google Maps e do Google Earth que disponibiliza vistas panorâmicas.

Fonte: Criação do autor.

A carta “Grafismos urbanos” traz o seguinte roteiro de improviso: *Utilize giz de cera, lápis de cor, tintas ou corantes naturais para criar um grafite. Pinte o chão ou as paredes, do quintal ou da rua.* A carta evoca experimentações conectadas com as artes urbanas, com foco no grafite.

Manifestação artística, social e política, o grafite tomou as ruas da França e de Nova Iorque a partir da década de 1950. Nesse tipo de arte urbana, “Giz, carimbos, pincéis e, sobretudo, *spray* são instrumentos para a criação de formas, símbolos e imagens em diversos espaços da cidade” (GRAFITTI, 2022). No Brasil, Alex Vallauri (1949-1987) foi um dos precursores dessa manifestação artística a partir de 1978. Na década de 2000, inúmeros artistas brasileiros ganharam notoriedade, tais como Os Gêmeos, Kobra, Nina Pandolfo, entre outros.

Por meio de desenhos e escritas em muros, pontes e prédios, inúmeros artistas registram sentimentos e ideias, posicionamentos políticos e ideológicos. Algumas de suas técnicas remetem ao início dos registros artísticos no Ocidente, na pré-história, uma vez que na arte rupestre encontramos a prática de registro visual nas cavernas, conhecida como pintura rupestre. Nesse momento, havia registros visuais com moldes, até então por meio do uso da própria mão para tirar o negativo da imagem, utilizando elementos naturais como pigmento, terras e minerais, o que nos aproxima da técnica de *stencil* ou estêncil⁶⁹, fortemente utilizada na arte do grafite.

Coexistem discussões e problemáticas entre a aproximação do grafite e o pixo/picho⁷⁰, prática considerada crime ambiental no Brasil, conforme dispõe a Lei federal n. 9.605/98. A partir da primeira década dos anos 2000, o pixo/picho passou a ocupar as galerias de arte e instituições de ensino, assim como estabelecer um diálogo com o mercado da arte (QUEIROZ, 2018). Para além da presença em espaços públicos, é marca do pixo/picho e do grafite a transgressão nos processos de criação e registros, o que corrobora sua presença na arte contemporânea, tensionando os limites da arte.

⁶⁹ Técnica utilizada para a criação visual com moldes vazados e tintas que, ao serem aplicadas sobre o molde, retiram o negativo da imagem.

⁷⁰ Integrantes do movimento diferenciam pixo (com x) e picho (com ch). O picho se relaciona a uma prática visual de registro de imagens e palavras em espaços urbanos com caráter legível, enquanto as práticas de pixo denominam inscrições entendidas somente pelas pessoas desse movimento (QUEIROZ, 2018, p. 85).

Importantes reflexões podem surgir a partir da experimentação de grafites em instituições de ensino e sua aproximação à noção de pichação/pichação, ação vista como um ato de vandalismo. Em uma visão dicotômica, cria-se um paradigma do grafite enquanto experimentação artística bem executada e a pichação como poluição visual. Contudo, compactuo com esta percepção de Tamiris Vaz (2013, p. 87):

Opto por ver a pichação como um poder de resistência. E, sendo assim, por que não trabalhar a pichação na escola? Afinal, o que seria da educação se não nos dispuséssemos a produzir algumas pichações, algumas perturbações para com elas subvertermos algumas normalizações que nos imobilizam?

Nas aulas de Arte, essas dicotomias podem ser analisadas e superadas, de forma a reconhecer os aspectos artísticos e expressivos tanto do grafite, quanto do picho/picho. Desenhos, rabiscos, frases ou imagens podem ser criados em espaços previamente preparados e autorizados – pela instituição, em caso de ensino presencial, ou pelos adultos responsáveis, em caso de ensino remoto –, utilizando materialidades como giz de cera, giz escolar, lápis de colorir, tintas ou *sprays* improvisados, com tintas diluídas em água e armazenadas em vidros borrifadores.

Presencialmente ou por meio do ensino remoto, as criações realizadas no decorrer dos atos performativos devem ser viabilizadas com materiais laváveis, ou em superfícies descartáveis como caixas de papelão ou papéis de rascunho. A partir das discussões que podem ser levantadas em sintonia com a história da Arte, outros desdobramentos podem surgir, como a criação de moldes para estêncil ou a fabricação de tintas com pigmentos naturais: terras, argila, café, açafraão e outros condimentos.

No *QR Code* dessa carta, encontramos o *link* do *site* do evento Circuito Urbano de Arte, o Cura⁷¹. Um dos maiores festivais de arte pública do Brasil, o Cura estreou na cidade de Belo Horizonte em 2017 e criou, ao longo de suas edições, o primeiro mirante de arte urbana do mundo, localizado na Rua Sapucaí, no centro de Belo Horizonte. Dessa forma, o *QR Code* nos direciona para a aba Mirante, disponível no *site*. Nessa página, encontramos um mapa da região, as obras criadas e informações sobre os muralistas e artistas envolvidos nos processos de criação.

⁷¹ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Grafismos urbanos”: <https://cura.art/#mirante>. Acesso em: 28 jan. 2022.

3.5 Cartas para habitar a artisticidade

Para além das categorias que têm como mote os âmbitos artístico-existenciais, o quinto grupo, chamado de artisticidade, hibridiza os âmbitos teatralidade, corporalidade, musicalidade e espacialidade. Machado comenta a noção de artisticidade:

Empresto o significado desta palavra tal como encontramos na obra do pesquisador e dramaturgo português Pedro Barbosa (1996), que a definiu por “forma peculiar, mas irrecusável, da indagação do real e de compreensão de nossa relação com a Vida”. O autor aponta a possibilidade de cognição estética: “uma via cognitiva de captação profunda de nossa relação com a Vida” e afirma ser algo pautado naquilo que Bachelard chamaria por razão imaginante. Nesta chave, a cognição estética não é algo a ser racionalizado ou estudado em livros, mas elaborado e imaginado, performado, presentificado (MACHADO, no prelo, s/p).

Nessa perspectiva, os âmbitos artísticos-existenciais são lugares da artisticidade e se inter cruzam. Dessa forma, organizei nesse grupo as cartas que evidenciam um caráter híbrido e, como tal, contemplam a “mistura de processos, procedimentos, resultados provisórios; para nomearmos algo *entre* corpo e matéria, *entre* performance e cena, *entre* instalação, musicalidade e plasticidade, etc.” (MACHADO, no prelo, s/p). As lâminas criadas ocupam um lugar transitório entre teatralidade, corporalidade, musicalidade e espacialidade, assim como um forte diálogo com a tecnologia enquanto poética dos atos performativos, tais como: produções audiovisuais, gravações de áudios e cartas editáveis, abertas para preenchimento dos participantes no decorrer dos atos performativos.

As cartas para habitar a artisticidade são: “Histórias de um minuto”, “Caixa de tesouro”, “Efêmera”, “Meu sonho, sem pé, nem cabeça...”, “Carta Curinga” e “Carta editável para novos baralhos”.

3.5.1 Carta: Histórias de um minuto

Figura 17 - Histórias de um minuto



Fonte: Criação do autor.

Na carta “Histórias de um minuto”, escrevi o seguinte roteiro de improviso: *Encontre um objeto próximo a você. Invente um nome, idade e a história desse objeto. Durante um minuto, narre a história desse objeto-ser.* O enunciado propõe contações de histórias com objetos em até um minuto: *O que é este objeto-ser? Qual história você nos conta hoje? Como registrar essa história? Vídeos curtos, desenhos, escritas ou pinturas?*

A demarcação temporal possibilita aos participantes experimentarem a criação de uma narrativa pautada na “essência”, aquilo que seria mais importante a ser dito em até um minuto. Além disso, dialoga com o Festival do Minuto, criado por Marcelo Masagão, em 1991, em formato de mostra artística com obras cinematográficas, amadoras e profissionais. Para o exercício de síntese, os trabalhos que compõem a mostra têm duração máxima de

sessenta segundos. O evento brasileiro realiza chamamento público para participação, possui formato pioneiro no mundo e inspirou a criação de Festivais do Minuto em mais de cinquenta países.

Essa lâmina dialoga ainda com os vídeos do *Tik Tok*, aplicativo de mídia que permite criar, editar e compartilhar vídeos curtos. Essa plataforma criada em 2012 tem sido uma constante no cotidiano de muitas crianças e adolescentes. Inicialmente, a duração de seus vídeos era de quinze segundos, expandindo-se ao longo dos anos e chegando a dez minutos a partir de fevereiro de 2022.

Tanto no ensino presencial quanto remoto, a depender da idade dos participantes e da infraestrutura disponível, podem ser experimentados processos de criações audiovisuais e gravação de vídeos curtos com as narrativas criadas. Criação de roteiro, enquadramentos, planos de gravação, iluminação, captação de sons e edição de vídeos podem ser vivenciados com um celular com câmera.

O *QR Code* registrado na carta nos leva à página oficial do Festival do Minuto⁷², plataforma na qual encontramos os vídeos em destaque das últimas edições, assim como se pode conhecer o projeto Educação e Minuto Escola, ações educacionais que se propõem a fomentar o audiovisual em escolas públicas brasileiras.

3.5.2 Carta: Caixa de tesouro

⁷² *Link* disponível no *QR Code* da carta “Histórias de um minuto”: <http://www.festivaldominuto.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

Figura 18 - Caixa de tesouro

Fonte: Criação do autor.

Na carta “Caixa de tesouro”, apresento o seguinte roteiro de improviso: *Reúna sete objetos mágicos, que sejam especiais para você, em uma caixa. Como é carregar um tesouro? Quais histórias essa caixa carrega?*

Com esta propositiva, os atos performativos são instaurados por meio da reunião dos objetos variados. Vale salientar o valor simbólico dado ao objeto, que pode ser uma folha seca, uma pedra, uma foto 3 x 4, um brinquedo velho. Os atos performativos serão criados a partir dos objetos escolhidos, e sua apresentação, no ensino presencial ou remoto, impulsionará jogos de composição no espaço, brincadeiras de adivinhações, mímicas e dinâmicas para que os objetos sejam revelados. Além disso, novos motes podem surgir a partir da materialidade das caixas escolhidas pelos alunos para guardar seus “tesouros”.

“Símbolo do feminino”, as caixas separam do mundo externo “aquilo que é precioso, frágil ou temível” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 164): *Como é a caixa de cada tesouro? Uma caixinha de papelão, uma caixa de madeira ou uma caixinha de fósforos?*

Por meio da mediação, o professor pode estabelecer diálogo com a noção de acervo e coleção de objetos de arte. Desde a Antiguidade, as coleções de arte e os manuscritos são considerados tesouros. Na Idade Média, os acervos artísticos foram mantidos pela aristocracia e pela Igreja. É com o advento do Renascimento que esses tesouros ganharam mais admiração motivada pelo movimento das grandes navegações. Surgiram os “gabinetes de curiosidade” ou “câmaras de maravilhas”, espaços nos quais se armazenavam e exibiam uma grande variedade de artefatos. Mantidos pelas famílias nobres, esses espaços guardavam materialidades variadas, raras e esotéricas, que registravam parte do mundo que os cercava (RAFFAINI, 1993).

Considerados como a origem dos acervos e museus no Ocidente, os gabinetes de curiosidade apresentavam antiguidades, obras de arte e objetos de história natural, como animais empalhados, esqueletos e fósseis. Eles impulsionaram a criação de espaços de acervo de arte e museus, e, a partir do século XVIII, a cultura da curiosidade deu lugar à cultura do conhecimento científico.

O *QR Code* dessa carta conecta com a obra do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário e o acervo disponibilizado no *site* Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea⁷³. Arthur Bispo do Rosário foi um artista visual carioca que se destacou, nacional e internacionalmente, por ter criado obras de arte com a técnica do bordado e por ter utilizado objetos cotidianos da instituição em que viveu internado, como pessoa com transtorno psíquico, na Colônia Juliano Moreira, no bairro Jacarepaguá, no Rio de Janeiro: “Geralmente usa itens de seu cotidiano na Colônia, como canecas de alumínio, botões, colheres, madeira de caixas de fruta, garrafas de plástico, calçados e materiais comprados por ele ou pessoas amigas” (ARTHUR, 2022).

Na coleção de obras de Arthur Bispo do Rosário, parte integrante do patrimônio artístico e cultural brasileiro, reconhecemos objetos corriqueiros, como em *Canecas*, obra que reúne 32 canecas de alumínio presas a papelão e madeira por meio de arames. O artista

⁷³ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Caixa de tesouro”: <https://museubispodorosario.com/acervo/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

transformava artefatos do cotidiano em obra de arte. Pesquisadores aproximam sua obra dos artistas vanguardistas, principalmente os *ready-mades* de Marcel Duchamp⁷⁴.

Assim, por meio dessa carta, é possível experimentar a transformação de objetos cotidianos de um acervo pessoal e suas potencialidades simbólicas e artísticas. Pertences do dia a dia que passam a ser “tesouros ou objetos mágicos”, com cunho artístico e conceitual. Essas propositivas encontram eco em acervos de arte, assim como em artistas e movimentos que se utilizaram de objetos corriqueiros em suas criações, como as de Arthur Bispo do Rosário e os *ready-mades* de Duchamp.

3.5.3 Carta: Efêmera

Figura 19 - Efêmera



Fonte: Criação do autor.

⁷⁴ O artista dadaísta Marcel Duchamp (1887-1968) criou o termo *ready-made* para designar objetos que consistem em um ou mais artigos de uso cotidiano e corriqueiro, produzidos em massa, mas que passam a serem vistos como obras de arte e expostos em museus e galerias de arte. Para saber mais, acesse: READY-MADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Na carta “Efêmera”, apresento o seguinte roteiro de improviso: *Crie uma obra de arte efêmera: experimente materiais naturais como o gelo, a terra ou a água. Observe o tempo de duração desta obra.* A perspectiva da arte efêmera, presente na arte contemporânea, engloba *performances, happenings*⁷⁵, instalações e muitos outros acontecimentos artísticos.

A obra de arte efêmera tem um tempo delimitado: assim como a vida, ela se encerra. Ao invés da arte eternizada em um objeto, como um quadro ou uma escultura, nesse tipo de criação o processo artístico, em acontecimentos nos quais o público é peça central na experiência, comumente é breve. Dessa forma, a vivência ocorre nos corpos dos participantes, e suas concretizações são, em alguns casos, registradas em vídeo ou foto. Esse tipo de criação privilegia materiais frágeis e naturais, como detritos, folhas, terra, água, fogo, gelo.

A obra *Monumento mínimo*, da artista contemporânea Néle Azevedo, aproxima-se da noção de arte efêmera. A brasileira criou quatrocentas pequenas esculturas em gelo e as expôs, durante quinze minutos, no Memorial da América Latina. Desde 2005, a artista tem exibido suas obras de vinte centímetros em diversos países. A materialidade do gelo também foi utilizada pelo artista Francis Alÿs, na *performance O paradoxo da prática (às vezes fazer algo não leva a nada)*. Realizada em 1997, o *performer* empurra pelas ruas do México um bloco de gelo, até derretê-lo por completo.

Olafur Eliasson, artista islandês-dinamarquês, radicaliza o jogo com a materialidade do gelo ao resgatar nos mares da Groenlândia pedras de *icebergs* desprendidos em função do aquecimento global. Por meio da instalação *Ice Watch*, Eliasson espalha as grandes pedras de gelo por praças e locais públicos. O público interage com a obra, podendo encostar, escutar e até mesmo subir nela, enquanto ela existir.

O *QR Code* dessa carta indica um pequeno vídeo com registros da obra *Ice Watch*, de Olafur Eliasson⁷⁶. No vídeo, vemos o processo de carregamento das toneladas de pedras de gelo até os locais públicos nos quais serão expostos, assim como a interação do público com os *icebergs*.

⁷⁵ A noção de *happening* foi criada por Allan Kaprow no fim da década de 1950 para definir uma expressão artística que mistura artes visuais e teatro, sem texto nem representação. Nesse tipo de produção há uma forte abertura para improvisação e interação com o público, que participa integralmente da ação. Para saber mais, acesse: HAPPENING. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>. Acesso em: 3 fev. 2022.

⁷⁶ Link disponível no *QR Code* da carta “Efêmera”: <https://youtu.be/0h55ocTTnQ>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Presencial ou remotamente, podem acontecer criações com curto tempo de duração que precisem da interação com o público e que faça um uso criativo de elementos naturais: *Como é pintar o chão, uma parede ou um quadro utilizando somente água? Vamos criar uma arte efêmera utilizando folhas secas? E se utilizarmos a terra, a grama ou um canteiro de flores como suporte para nossa criação? E se congelarmos a água em formas inusitadas para depois acompanhar seu descongelamento?*

3.5.4 Carta: Meu sonho, sem pé, nem cabeça...

Figura 20 - Meu sonho, sem pé, nem cabeça...



Fonte: Criação do autor.

Com a carta “Meu sonho, sem pé, nem cabeça...”, procuro uma ruptura em relação às demais cartas. Na lâmina, encontra-se um título, o material complementar disponibilizado por meio do *QR Code* e espaços em branco no que diz respeito às imagens da lâmina e sua textualidade / roteiro de improviso. Sendo assim, minha sugestão para o ato performativo é

o próprio enunciado da carta, que infere a criação de uma pequena narrativa sobre um sonho, que pode ser registrado na parte inferior da carta, assim como a criação de uma imagética a partir desse sonho, para ser registrada no espaço superior da carta.

Aqui os alunos são convidados a inscrever, em escrita e imagem, seus sonhos, o que os levará a um campo para além da razão, para além do fato. Quis que a proposta possuísse caráter simbólico para sua elaboração.

Em seus estudos, Carl Gustav Jung evidencia a possibilidade de o homem produzir símbolos, inconsciente e espontaneamente, por meio dos sonhos: “quando se deseja investigar a faculdade humana de produzir símbolos, os sonhos são, comprovadamente, o material fundamental e mais acessível para isso” (JUNG, 2008, p. 34). Por meio dos sonhos, o homem expressa símbolos que revelam aspectos inconscientes.

Esses aspectos são descritos pelo autor como acontecimentos desconhecidos pela mente do ser vivente, os quais fogem da percepção da realidade; elementos esquecidos propositalmente ou “arquivados” pelo consciente. Segundo Jung, imagens, pensamentos, emoções, intuições, induções e impressões, provisoriamente ocultas, passam a nos influenciar. Nos sonhos, esses aspectos inconscientes se transformarão em símbolos e passarão a ser reverberações, possibilitando sua análise. Jung (2008, p. 56) pensa que os sonhos “reestabelecem a balança psicológica, produzindo um material onírico que reconstitui, de maneira sutil, o equilíbrio psíquico total. É o que chamo função complementar (ou compensatória) dos sonhos na nossa constituição psíquica”.

Os sonhos acumulam imagens, por vezes divergentes e ridículas, noções diversas de tempos e espaços, não podendo ser inventadas, mas acontecendo com força própria, entrecruzando questões inconscientes e conscientes.

Nas artes das vanguardas artísticas europeias, os sonhos influenciaram fortemente a produção artística, principalmente no movimento surrealista⁷⁷, termo cunhado pelo escritor francês André Breton. Em seu primeiro manifesto, escrito em 1924, Breton propôs um afastamento do realismo e da burguesia e uma aproximação ao mundo onírico, irracional e inconsciente, em um diálogo com a psicanálise. Os surrealistas experimentaram, nas artes, o imaginário e os impulsos psíquicos. Entre os principais precursores, além de Breton, estão

⁷⁷ SURREALISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>. Acesso em: 13 jan. 2022.

René Magritte, Joán Miró, Max Ernst, Salvador Dalí; o fotógrafo Man Ray; a pintora Remedios Varo; o cineasta Luis Buñuel, entre outros.

O fascínio pelos sonhos influencia diversos artistas, como o cineasta italiano Federico Fellini, que também se valeu de sonhos enquanto potencialidade artística e de autoconhecimento. Fellini foi aconselhado a anotar os seus sonhos pelo psicanalista junguiano Ernest Bernhard. De novembro de 1960 a agosto de 1990, o artista escreveu e ilustrou dois diários, e algumas folhas avulsas, com seus sonhos e os mistérios que revelavam medos, ansiedades, desejos, tabus, questões familiares e profissionais. Em 2007, a Fundação Federico Fellini de Rimini publicou tais registros em um único livro intitulado *O livro dos sonhos*⁷⁸.

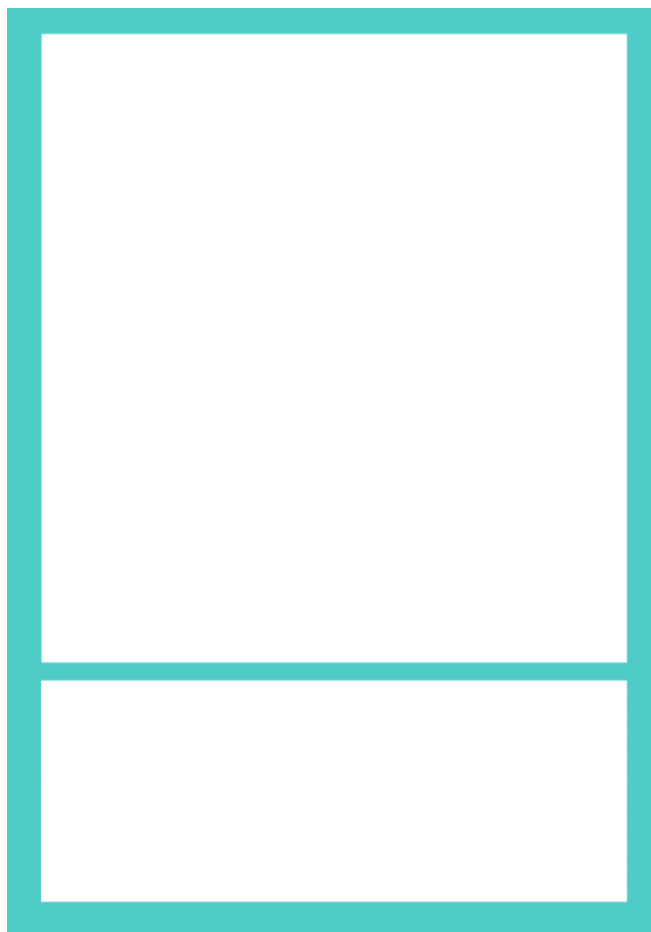
Sendo assim, na carta, convido a todos a entrar nesse campo fértil no qual questões inconscientes e conscientes se misturam, para criar narrativas oníricas e fantásticas, com tempos e espaços diversos e lúdicos, para reconhecer a capacidade expressiva dos sonhos e suas múltiplas textualidades, permeadas por questões cotidianas e existenciais.

Em seu *QR Code*, indico a plataforma *JS Paint*⁷⁹, site de pintura *on-line* que faz alusão ao *software Microsoft Paint*, programa de computador encontrado no sistema operacional *Windows* que possibilita a criação de desenhos e edições de imagens básicas. Inicialmente conhecido como *Paintbrush*, esse programa foi substituído nas últimas versões pelo *Paint3D*. Sendo assim, o site *JS Paint* disponibiliza a criação de desenhos bidimensionais com pincéis variados, uma vasta paleta de cores e opções de corte e recorte de imagens, criação de caixas de textos, além das possibilidades de salvar e compartilhar a imagem criada: *Como materializar nossos sonhos em imagens digitais?* O material disponibilizado virtualmente e os espaços em branco na carta concedem brechas para a criação: rabiscos, escritas, coloridos, narrativas ou vazios.

3.5.5 Carta Curinga

⁷⁸ Tive conhecimento dessa obra por meio da realização do curso *Narrativas através do Inconsciente*, oferecida pelo artista visual WD Ribatski no Centro Cultural B_arco, em junho de 2021. Para consulta, indico a versão em inglês de *O livro dos sonhos* (2007), disponível em: <https://insight.randomhouse.com/widget/v4/?width=600&height=800&isbn=9788891826183>. Acesso em: 13 jan. 2021.

⁷⁹ *Link* disponível no *QR Code* da carta “Meu sonho, sem pé, nem cabeça...”: <https://jspaint.app/#local:a3f8cf51037c9>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Figura 21 - Carta Curinga

Fonte: Criação do autor.

Chamei a carta em branco de “Carta Curinga” e nela convido à instauração de um ato performativo no qual os alunos criam todo o conteúdo da lâmina. Uma carta a ser completada, brecha para que os alunos pensem seus próprios roteiros de improviso, assim como a imagética desse roteiro e a indicação de materiais complementares: *Qual proposta artística pode ser escrita nesta carta? Quais imagens podem ser incluídas na carta? Você conhece algum artista, espetáculo, vídeo ou material para indicar nesta carta, ocupando o papel do QR Code?*

Normalmente, o curinga (ou *joker*) é uma lâmina especial em jogos de cartas, representada com o desenho de um palhaço ou bobo da corte. Nos baralhos, a carta curinga tem como característica não pertencer a nenhum naipe e assumir múltiplos valores, a

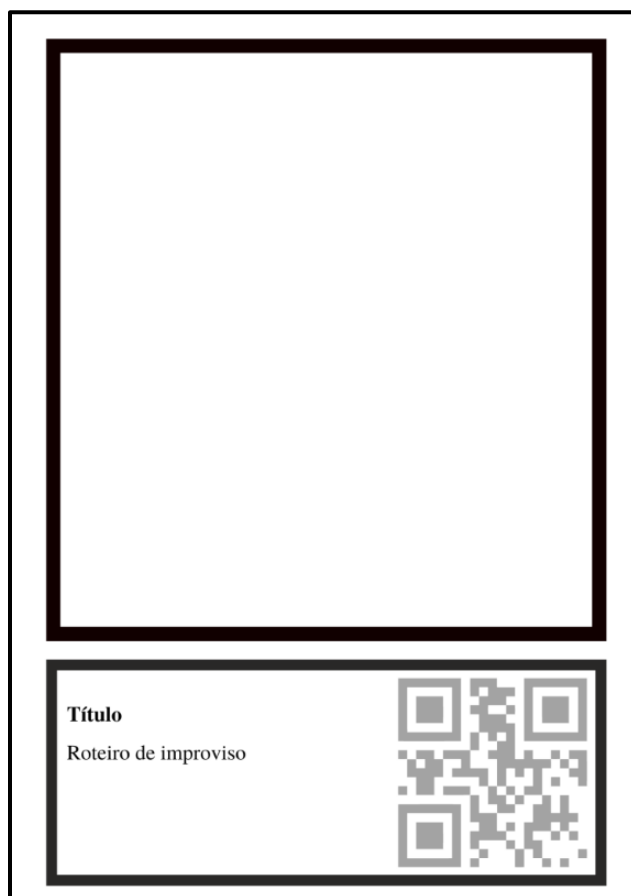
depende da necessidade do jogo em curso. A etimologia da palavra vem de *Kuringa*, termo originário da língua africana nativa de Angola, o Kimbundu, e significa “matar”⁸⁰.

O processo de criação pode despertar reflexões sobre a escolha de palavras e temáticas para a elaboração do enunciado criativo, enquanto a imagética poderá ser experienciada com meios diversos: desenho, pintura ou colagem. A indicação de material complementar, que nas outras cartas se dá por meio do *QR Code*, nesta pode se dar por meio do registro do artista ou obra escolhida pelos alunos participantes da elaboração.

Se a interação se der presencialmente, com o material organizado previamente, o espaço da sala de aula pode se transformar em um ateliê. Já na interação remota, o processo de criação ocorrerá digitalmente, com forte diálogo com o *design* gráfico e a técnica de colagem digital, ou, ainda, manualmente, no uso criativo de materiais disponíveis nas residências dos alunos: material para desenho, lápis de colorir, giz de cera, recortes de revistas e jornais, entre outros materiais.

3.5.6 Carta editável para novos baralhos

⁸⁰ Etimologia disponível em: <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-curinga/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Figura 22 - Carta editável para novos baralhos

Fonte: Criação do autor.

A “Carta editável para novos baralhos” encerra a proposta das *Cartas para habitar a Arte*, convidando a novas proposições e novos baralhos. Dessa maneira, o fim é o começo. Por meio dessa lâmina, pretendi que novas proposições surjam em sintonia com as poéticas próprias dos professores e alunos que estiverem no estado de jogo.

Essa carta surgiu a partir da interação com os pesquisadores do Agacho⁸¹ e seus dizeres a partir das cartas que, até então, eu havia criado. Percebi a importância de professores e alunos, pesquisadores e artistas, criarem suas lâminas a partir das suas biografias e interesses.

⁸¹ Agacho/Laboratório de pesquisas teatrais é o grupo de pesquisa do CNPq liderado pela professora Dra. Marina Marcondes Machado. Composto por pesquisadores mestrando e doutorando, em processo de orientação com a professora Marina, seus integrantes se encontram virtualmente, em decorrência do contexto pandêmico, para debater leituras, compartilhar textos escritos pelos membros ao longo das pesquisas e partilhar tempos de reflexão e vida.

Fica o convite aos docentes mediadores dos atos performativos deste material didático, assim como crianças e jovens, a partir do *layout*, imagem base das cartas, para materializarem outros baralhos e materiais criativos. Por meio do acesso ao *link* disponibilizado, é possível editar os textos, elaborar imagens e incluir materiais complementares, como utilizado nos *QR Codes*. Além disso, é possível duplicar a imagem base inúmeras vezes para que um novo baralho seja criado com múltiplas lâminas e novas poéticas, infinitamente.

4 - CARTAS NA MESA: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS CARTAS PARA HABITAR A ARTE

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.
(Paulo Freire)

A partir da “Carta editável para novos baralhos”, última carta do material didático, assim como no processo de orientação, reconhecemos a necessidade de compartilhar os rastros do processo de criação das *Cartas para habitar a Arte*, exposto ao longo do segundo capítulo desta pesquisa processual. Dessa forma, neste capítulo vou compartilhar o processo criativo das *Cartas para habitar a Arte*.

Evoco na epígrafe o educador Paulo Freire, em citação na qual ele comenta a importância da reflexão sobre os processos para conhecermos uma obra ou criação. Este terceiro capítulo reflete minha aproximação às noções freirianas e meu retorno à educação pública, na qual me formei como estudante, agora como professor. Tais processos desencadearam mudanças em minha atuação docente.

Proponho o exercício de desvendar, comentar, narrar e descrever o processo vivenciado, bem como compartilhar minhas escolhas. Rotas, enganos e investigações. Acredito ser possível instaurar, desenhar, traçar e rabiscar novos materiais didáticos, alternativos e inventivos.

Quero anular a ideia de que para criar um material didático seja necessário um brilhantismo ou referências excessivamente acadêmicas, por vezes com perspectivas que acabam por afastar arte e vida, principalmente na Educação Básica. Meu intuito é convidar artistas-professores-pesquisadores a também criarem seus materiais “antididáticos”.

4.1 Como surgiu a ideia: o ensino de Arte por meio de imagens

Para iniciar o processo de desmontagem do material didático, retomo meu interesse em investigar a criação de propostas teórico-práticas, tendo como foco a imagem simbólica na busca de estratégias metodológicas para o ensino de Arte.

Quando criei o Tarô Dramatúrgico e suas vinte cartas para instaurar atos performativos, aproximei-me das considerações de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2016), autores do *Dicionário de símbolos*, obra que reúne verbetes sobre diversos símbolos e suas possíveis reverberações nas culturas ao longo do tempo. Eventos da natureza, objetos, cores, números, figuras, gestos e mitos são alguns dos símbolos registrados nessa referência, obra que me possibilitou reconhecer alguns dos traços conceituais que atravessam o estudo da simbologia e sua presença nas cartas que criei.

Chevalier e Gheerbrant (2016) veem o símbolo como o que dá forma aos nossos impulsos, provoca nosso crescimento, transformando nossos comportamentos, marcando ganhos e perdas. Partindo da premissa de que as palavras não são capazes de descrever a potência presente em cada simbologia, os autores ressaltam em seus verbetes mais estímulos do que conhecimentos científicos, para não racionalizarem excessivamente a experiência de acesso a uma imagem, objeto ou noção simbólica.

Como leitor do *Dicionário de símbolos*, procurei, naquele momento, caminhar como desejado pelos autores, rumo ao reconhecimento de alguns símbolos presentes em cada carta do baralho que criei. Para isso, debrucei-me sobre as lâminas do Tarô Dramatúrgico com o intuito não de racionalmente descrevê-las, mas identificar traços que possibilitassem a instauração de processos criativos com o material didático proposto.

Encontrei afinidade com as propostas de Taís Ferreira e Mariana Oliveira (2016) em relação à potencialidade do diálogo entre imagem e o ensino de teatro. Na obra *Artes Cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio*, as autoras investigam a elaboração de materiais didáticos para pensar processos de ensino da história do teatro na Educação Básica, tendo como ênfase a imagética do assunto. Tal encontro possibilitou uma ampliação na condução de processos pedagógicos tendo a imagem como fio condutor.

Posteriormente, aproximei-me da autora Ana Carneiro (2013), ao veicular em seu texto “A pedra lançada no pântano: imagens e aquisição de conceitos no ensino de teatro” o potencial de reverberação das imagens no processo pedagógico teatral. Novos contornos surgiram neste encontro com a autora, que leva em consideração a imagética enquanto

“material mobilizador e provocador do imaginário e, como tal podem ser utilizadas como recurso metodológico deflagrador de processos transformadores relacionados à apreensão de noções conceituais do ensino do teatro” (CARNEIRO, 2013, p. 24). Desse modo, as imagens podem ser vistas como um material que provoca a imaginação. Para exemplificar, Ana Carneiro relata experiências de formação de artistas da cena em que foram utilizadas fotografias para a potencialização de processos criativos.

Para Carneiro (2013, p. 29), “a imaginação é a própria mente em atividade, em luta gerada pelas provocações que lhe foram enviadas”. Nesse entrecruzamento entre teatro e imagem simbólica, estabeleci foco na imagem para apreensão de conceitos de dramaturgia, por meio da imaginação e da experimentação corporal em uma contribuição curricular no Tarô Dramatúrgico.

Desde então, pude experimentar a condução de processos pedagógicos com crianças e adolescentes, bem como formações de professores, utilizando o Tarô Dramatúrgico como material didático. Além disso, concebi outras estratégias e materialidades para aulas de Arte e Teatro, com a imagem enquanto potencial gerador para a instauração de atos performativos, em que os âmbitos artístico-existenciais (MACHADO, 2015a) se mostrem em processos criativos híbridos.

A partir dessas vivências, interessei-me por reconhecer a potencialidade simbólica da imagem para além do significado imediato (comum nos meios de comunicação e mídias digitais). Esse desejo fez com que eu procurasse uma noção de imagem que carregasse consigo algo de oculto, que tende a reverberar questões subjetivas, existenciais e imaginativas. Enquanto docente, passei a criar estratégias curriculares que uniam experimentação teatral e imagem, em formas de jogos de cartas, próximo à estética de baralhos clássicos como o Tarô.

4.2 Imagem simbólica e seu potencial gerador em um material didático

Desde meu projeto inicial, interessava-me investigar o potencial mobilizador da imagem simbólica, sua capacidade de suscitar reverberações no imaginário de participantes, artistas em formação, imersos em um processo de criação. No decorrer do processo de reescrita e reelaboração do projeto de pesquisa, tal interesse se desdobrou na investigação

das possibilidades da imagem simbólica em um material didático criativo e permeado de antiestruturas.

Como um material didático poderia evocar questões cotidianas e propiciar a instauração de atos performativos, levando em consideração o contexto do ensino remoto? Para aprofundar as questões acerca da imagem simbólica, investiguei as considerações presentes na obra *O homem e seus símbolos*, organizada por Carl Gustav Jung (2008), assim como a obra *As estruturas antropológicas do imaginário*, de Gilbert Durand (1997).

O psiquiatra suíço criador da Psicologia Analítica, Carl Gustav Jung, defende que uma palavra ou imagem é simbólica ao implicar alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Segundo o autor, há no símbolo um aspecto inconsciente, nunca precisamente definido ou inteiramente explicado. Uma imagem se torna simbólica quando há algo para além do que se vê. Sendo assim, o que chamamos de símbolo é algo que pode nos ser familiar cotidianamente, embora possua conceitos especiais além do seu significado convencional e manifesto.

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. [...] Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado (JUNG, 2008, p. 18-19)

Se no capítulo inicial da obra *O homem e seus símbolos*, Jung se dedica a conceituar os símbolos criados instintivamente pelo homem por meio dos sonhos, Aniela Jaffé (2008), na mesma obra, a partir do capítulo intitulado “O simbolismo nas artes plásticas”, reconhece traços simbólicos presentes na visualidade da Arte. A autora faz uma análise simbólica de obras visuais retornando à arte rupestre, passando pela Idade Média e a Arte Renascentista, até chegar à Idade Moderna.

Com o intuito de aprofundar tais estudos acerca da simbologia, recorri ao antropólogo e sociólogo Gilbert Durand (1997). Em sua obra *As estruturas antropológicas do imaginário*, o autor dedica-se à construção de uma classificação das imagens e símbolos, o que ele chama de “classificação isotópica das imagens” (DURAND, 1997, p. 441). Essa categorização das imagens não caracteriza algo estático, pois elas não são definidas como formas estanques. O

autor defende que as imagens povoam nosso campo imaginário, possibilitando infinitas transformações a partir do contexto sociocultural em que estamos.

No decorrer da pesquisa, reconheci quão vastas eram as referências bibliográficas afinadas à Psicologia Analítica de Jung e as considerações de Gilbert Durand. Suas discussões se mostravam nebulosas, uma vez que não sou um conhecedor dos meandros da Psicologia Analítica, e percebi que não conseguiria fazer um estudo profundo em tais teorias no tempo hábil do Mestrado. Cheguei a escrever uma proposta de segundo capítulo, com algumas reflexões a partir das teorias de Jung e Durand, e vislumbrei um aprofundamento nas ideias da brasileira Nise da Silveira⁸². Entretanto, percebi que tal investida acabava se caracterizando como uma espécie de fuga, uma vez que quanto mais me aproximava da teoria dos símbolos, mais me afastava do “coração pulsante⁸³” de minha pesquisa: a elaboração de um material antiestrutural e criativo.

As leituras empreendidas, por sua vez, auxiliaram principalmente na realização das composições imagéticas das lâminas das *Cartas para habitar a Arte*, pois, assim como apresentado anteriormente, disponibilizo em cada carta espaços destinados às imagens simbólicas, criadas por mim ou pelos alunos e professores nos atos performativos a partir dessa materialidade.

Tendo como pano de fundo as teorias da imagem simbólica, procurei criar a visualidade das cartas entre o figurativo e a abstração, assim como proposto por Jaffé (2016) em sua análise da simbologia na arte moderna. Simpatizo com a autora ao reconhecer que é nesse entremeio que reside a potencialidade da imagem simbólica, quando se abrem brechas para novas interpretações e reverberações, quando sua rede de remetimentos não está totalmente dada de forma realista.

Jung (2008) ressalta a capacidade do ser humano de produzir símbolos, de forma consciente, por meio da Arte. Assim, propus que as cartas convidassem os jogadores – alunos e professores – a se posicionarem enquanto criadores de símbolos. Desejei que as cartas

⁸² Nise da Silveira Magalhães foi uma médica psiquiatra brasileira que revolucionou a psiquiatria mundial ao propor ateliês artísticos e a criação do Museu de Imagens do Inconsciente para os internos do Centro Psiquiátrico Pedro II, em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, opondo-se à Terapia Ocupacional da época.

⁸³ Em orientação no grupo de estudos “Agacho!”, a partir das contribuições de Marina, chamamos de “coração pulsante da pesquisa” os aspectos que são estruturais para a pesquisa em andamento. Aquilo que até então não sabemos, mas nos propomos a investigar.

possibilitassem a criação de imagens, rascunhos, desenhos e palavras, simbologias que pudessem reverberar questões existenciais e cotidianas.

Partindo de Durand (1997), procurei instaurar cartas com brechas às reverberações de múltiplos imaginários, reconhecendo que o contato com uma imagem simbólica dialoga com as subjetividades de cada aluno e professor, os contextos sociais e culturais em que estão inseridos, classe social, local de origem e hábitos.

4.3 Imagens simbólicas em sala de aula: baralhos de cartas colecionáveis

Desde que criei o Tarô Dramatúrgico, em 2017, passei a observar a presença de imagens que poderiam desempenhar um papel simbólico nas culturas da infância e adolescência. Imagens que estariam entre o figurativo e o abstrato, com algo de oculto a ser revelado; imagens que dialogassem com as subjetividades daquele público e com o grupo social em que estão inseridos. Em minhas observações, notei a forte presença de *cards games* (MEDEIROS FILHO, 2014), baralhos de cartas colecionáveis em salas de aula da Educação Básica, tanto em contexto de aulas presenciais quanto em aula de ensino remoto ou híbrido.

Os baralhos com cartas de desenhos animados, como *Dragon Ball Z*, *Pokémon* e *Yu-gi-oh*, assim como lâminas com imagens de esportistas (principalmente em momentos de torneios e campeonatos), fizeram parte de minha infância no início dos anos 2000, e, por meio de minha atuação em sala de aula e observação, constatei que atualmente muitas crianças e jovens colecionam essas cartas.

Ao analisar os jogos de cartas colecionáveis, percebi algumas características que se repetiam. Encontramos nessas lâminas imagens em destaque, que simbolizam personagens, poderes mágicos, celebridades ou ações a partir das narrativas de desenhos animados, jogos e séries. Reconheço nessas imagens um potencial simbólico, uma vez que tal imagética reverbera aspectos ocultos que são revelados a um determinado grupo pelo acesso às narrativas daquele ser representado, promovendo ecos variados. Em sintonia com Gilbert Durand (1997), esse fato reflete o viés antropológico da simbologia, uma vez que suas reverberações estão diretamente associadas ao grupo cultural e social em que ela está inserida, que tem acesso às suas reverberações.

Além das imagens, as cartas trazem consigo palavras-chave, verbetes ou os nomes dos personagens representados. Assim como nas cartas de um baralho clássico, o nome de cada carta, associado à imagética, caracteriza o que pode ser visto como um arcano, uma arca, algo secreto e enigmático que tende a ser revelado. Existem ainda cartas que carregam pequenas narrativas registradas em suas lâminas, contendo virtudes ou fragilidades dos personagens representados na visualidade das lâminas, ou ainda regras de jogos, induções e convites de dinâmicas para os jogadores.

Em cada lâmina dos jogos de cartas colecionáveis, é possível reconhecer a construção de figuras arquetípicas, uma vez que cada carta promove a união de diversos símbolos, em palavras, imagens, cores e narrativas, que possibilitam estímulos aos seus jogadores.

4.4 Pontapé inicial: as primeiras cartas e caminhos traçados

Mobilizado pelo meu interesse de investigação em relação à simbologia, assim como a observação da interação de meus alunos com baralhos de cartas colecionáveis, dei início à criação das *Cartas para habitar a Arte* no segundo semestre de 2021, mais precisamente em agosto. Para isso, realizei inúmeros protótipos das cartas, testei cores, formas, imagens e possíveis roteiros de improviso. Fase exaustiva, pois, ao realizar apenas uma carta, acabava criando mais de quinze protótipos e testes.

Não sou artista visual, ainda que me interesse pela visualidade simbólica. Esse aspecto acabou dilatando o tempo de experimentação. Desejei convidar um artista visual para, de modo colaborativo, realizar a concepção das cartas do baralho. Contudo, enquanto artista-professor-pesquisador advindo das artes da cena, reconheci que era um ato político propor um material “antididático” sem o purismo da bela imagem, dando abertura para os rabiscos e garatujas, sinceras com quem sou, formação e biografia.

Iniciei a elaboração das cartas por meio da versão gratuita da plataforma *Canva*⁸⁴ (*website* e aplicativo para dispositivos móveis), que possibilita a edição de imagens e colagens digitais, movido pelo interesse de experimentar a noção de *web* currículo traçada

⁸⁴ O *Canva* é uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos, panfletos, pôsteres e apresentações visuais, por meio da utilização de ferramentas básicas de edição de imagem. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

ao longo do primeiro capítulo. Naquele momento, almejava conceber 22 cartas⁸⁵; contudo, no processo de criação, cheguei a propor inicialmente 25 cartas, mas retirei cinco cartas, fechando o material didático em vinte lâminas.

As cartas cortadas foram: “10 maneiras incríveis de...”, com proposta inspirada na *performance* do Grupo Poro⁸⁶, intitulada *10 maneiras incríveis de perder tempo*; “Entre sombras”, com proposições próximas ao teatro de sombras; “Jogo de efeitos”, com criações a partir de mascaramentos, utilizando tecnologias digitais: filtros e manipulações da imagem; “Corpo-nuvem”, que promovia uma observação e experimentação corporal, tendo como foco as nuvens do céu; por fim, “Vamos à feira”, que convidava à instauração de um grande comércio, próximo às feirinhas de vendedores ambulantes. Quando desisti dessas cartas, realizei um exercício de “autoprovação”: não queria ficar preso a uma amarra (que eu mesmo me coloquei) em relação ao número cabalístico das cartas, além das questões do tempo necessário para me dedicar à criação e aprofundamento do significado dessas lâminas.

No processo de execução dos protótipos, fui realizando escolhas conceituais e estilísticas. A primeira delas diz respeito ao que venho sendo orientado pela professora Marina em relação à união de teoria-prática, conceito e experimentação, objetividade e subjetividade, arte e vida. Sendo assim, as cartas veiculam tanto enunciados criativos e práticos quanto teorias e materiais complementares para aprofundamentos conceituais.

Uma segunda escolha se deu a partir das composições das cartas. Quis deixar, em todas as cartas, um espaço para a construção de imagens simbólicas e outro espaço destinado aos roteiros de improviso (MACHADO, 2014). Ao me reaproximar dessa noção, procurei registrar, em cada lâmina, um convite à investigação, instaurando brechas para atos performativos e experimentações híbridas, por meio de pequenas narrativas.

O processo de desenvolvimento das cartas se estendeu de agosto de 2021 a março de 2022. Em janeiro de 2022, concretizei boa parte do trabalho. Neste momento, estava de férias e consegui me distanciar das formalidades e ocupações da docência para me dedicar ao processo. Em janeiro, desenvolvi uma estratégia metodológica na qual me propus criar uma

⁸⁵ O número 22 é considerado cabalístico, um número mestre, que representa o mundo material, a sabedoria e a liderança. Além disso, é o número de cartas dos arcanos maiores, cartas arquetípicas do Tarô de Marselha.

⁸⁶ O Grupo Poro é um coletivo mineiro de arte urbana, fundado em 2022 pelos artistas Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada.

carta por dia. Contudo, tal programação não ocorreu de forma purista ou organizada. Em alguns dias, produzi mais de uma carta, já em outros nada surgia.

Na fase dos protótipos, partia inicialmente da elaboração das imagens e depois instaurava o seu roteiro de improviso, mas como mencionei anteriormente, o trabalho de feitura das imagens por vezes se delongava, me entediava e me esgotava. Sendo assim, ao longo do processo, passei a trilhar outro caminho que fez mais sentido para mim: primeiro construía os roteiros de improviso, a partir de experiências pregressas ou das que tive em sala de aula em contexto de ensino remoto ou ensino híbrido⁸⁷; em seguida, criava o texto de apresentação das cartas, suas referências complementares e rede de remetimentos, encontradas no capítulo anterior; por fim, construía a imagética da carta virtualmente, pensando em suas cores e elementos de composição visual.

4.5 *QR Codes* e seu uso criativo em aulas de Arte: modos de fazer

Ao iniciar a concepção das cartas, quis que elas estivessem em sintonia com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC), estabelecendo um diálogo com a potencialidade das novas mídias e seus textos multimodais, caracterizados por textualidades variadas: textos sonoros, textos visuais, textos audiovisuais, entre outros (ROJO, 2020). Interessava-me aproximar as lâminas a *gifs*, *memes*, mídias sociais, aplicativos e programas que fomentassem o processo de ensino-aprendizagem em Arte e as poéticas de professores e alunos, de maneira lúdica, crítica e segura. Tal interesse também revelava o contexto em que estava, excessivamente influenciado pela interação digital, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, assim como minha atuação docente na Rede Sesi, instituição com estruturas ideais no que compete à interatividade com a tecnologia.

O desejo pelo uso inventivo das tecnologias digitais fez com que eu escolhesse utilizar, em cada carta do material, *QR codes*, códigos de barras que podem ser escaneados por meio de câmeras de celulares e que direcionam para *sites*, arquivos ou outras mídias

⁸⁷ A partir de agosto de 2021 com o avanço da vacinação contra a Covid-19 no país, o governo de Minas Gerais autorizou o retorno à aula presencial seguindo os devidos protocolos de higiene, organizando os alunos em grupos, que foram chamados de bolhas. Dessa forma, enquanto uma bolha de alunos estava presencial, outra bolha estava *on-line*. Como comentado no primeiro capítulo, essa metodologia foi chamada de ensino híbrido, mas não se assemelha aos procedimentos da *Blended Learning* ou Ensino Híbrido, metodologia que propõe a união de estratégias presenciais e remotas desde a década de 1960.

digitais. Com os *QR codes* das cartas, é possível acessar *blogs*, *tours virtuais*, jogos digitais, fotos, vídeos e demais materiais complementares, com o intuito de ampliar as possibilidades imaginativas de cada carta, expandindo a rede de remetimentos das pessoas que se depararem com tais lâminas.

Utilizei ainda alguns URL⁸⁸, *links* dos materiais que queria veicular, e os transformava em *QR codes* por meio da plataforma gratuita *QR Code Generator*⁸⁹. Em seguida, salvava as imagens contendo o código gerado e as armazenava na plataforma *Canva*, para anexar às suas respectivas cartas.

A proposta de uso de *QR codes* se deu no decorrer da pesquisa, mais precisamente em julho de 2021, quando me deparei com um material didático que utilizava de forma imaginativa tal procedimento. Também em formato de cartas, o curso Sesitec⁹⁰ veiculou um material de apoio para professores da Rede Sesi, contendo estratégias inovadoras no ensino por meio de ferramentas tecnológicas.

Quando utilizo *QR codes* com intencionalidade pedagógica em um material, aproximo-me das noções de *web* currículo: um currículo que se desenvolve por meio das TDIC, especialmente mediado pela internet (ALMEIDA, 2014). Pensar em *web* currículo é repensar a própria noção de currículo, que segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2014), está relacionado à intencionalidade pedagógica, o percurso de aprendizado, aquilo que é ou não instaurado como essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Tais mudanças de perspectiva presentes no *web* currículo nos levam às metodologias ativas, interativas e contextualizadas, em sintonia com estratégias pedagógicas em que o aluno assume maior protagonismo frente ao seu processo de aprendizado. Dessa forma, são estreitados laços da tecnologia, principalmente com a internet, com a educação, nos momentos de planejamento, no processo de ensino-aprendizagem, assim como em momentos de avaliação do processo. No *web* currículo, as novas mídias são aliadas curriculares.

⁸⁸ A sigla URL, *Uniform Resource Locator*, é o endereço eletrônico, *link*, que permite que um *site* ou plataforma da *web* seja encontrado na rede.

⁸⁹ *Site* que possibilita transformar URL (*links*), fotos, textos, mídias sociais e outras materialidades em *QR Codes*, de forma gratuita. Disponível em: <https://br.qr-code-generator.com/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

⁹⁰ Ofertado para os professores da Rede Sesi, por meio da empresa Confusões Criativas em parceria com o Sistema Fiemg, o curso Sesitec teve duração de três meses, de abril a junho de 2021. Ele foi conduzido pela professora Manu Bezerra e possibilitou reflexões em relação ao uso da tecnologia com intencionalidade pedagógica, por meio de ações conscientes e estratégias do professor para a condução de processos de ensino remoto.

Segundo Almeida (2014), nesse tipo de proposição curricular não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma integração da mesma às atividades em sala de aula.

Percebo que, com as propositivas de *web* currículo, faz-se necessária uma formação continuada por parte dos professores, que, assim como eu, não tiveram uma educação centrada em ferramentas tecnológicas. Além disso, tal abordagem acaba apontando para a já citada questão do acesso à internet. Pensar em um currículo centrado na internet em nosso país pode ser segregador, excludente e elitista. Contudo, a aproximação da educação com as TDIC, assim como propõe o *web* currículo, além de possibilitar uma “reconfiguração da prática pedagógica” (ALMEIDA, 2014, p. 28), poderá valer-se como um potencial político, causa e luta para democratização do acesso à internet e seu ideal uso consciente, crítico e seguro em sala de aula.

4.6 Para pensar a tecnologia no Brasil e na escola pública

Durante o processo de escrita deste capítulo, vi-me em um novo contexto educacional. Isso ocorreu pois tomei posse no cargo público de professor de Arte, na Prefeitura Municipal de Contagem, em janeiro de 2022. Com o retorno das aulas totalmente presenciais, sem divisão das turmas em bolhas (grupos de alunos que se revezavam semanalmente), reencontrei-me com a educação pública, agora como professor. Deparei-me com uma escola com mais de setecentos alunos em uma regional distante do centro comercial e industrial de Contagem.⁹¹

Surpreendi-me em muitos aspectos. Todo o estereótipo construído a partir do que vivi, memória dos anos em que estudei nas escolas públicas de minha cidade natal, Congonhas, caíram por terra. Encontrei uma escola equipada: laboratórios de informática, laboratório de matemática e ciências, projetos de democratização de acesso à *Wi-Fi* para professores e alunos, e uma sala de artes, tão sonhada entre os professores deste componente curricular. Nessa sala, dedicada às aulas de Arte, há um espaço para as criações artísticas, no que se aproxima de ateliês de artes visuais, com mesas, pias e lavatórios para apoio e

⁹¹ Estou lotado, desde fevereiro de 2022, como professor de Arte em uma escola do bairro Icaivera, região de Nova Contagem, um conjunto de bairros construídos na década de 1980 para abrigar moradores retirados de áreas de risco do município.

higienização de pincéis e outros utensílios. Encontrei alunos interessados, sedentos pelo encontro em sala de aula após dois anos de distanciamento social.

O encantamento inicial foi sendo substituído pela lida diária: percebi duros atrasos em relação ao aprendizado, muitos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais ainda não alfabetizados, equipamentos com falta de manutenção e, principalmente, dificuldades de interação dos profissionais da própria escola com os equipamentos oferecidos.

Com a pandemia de Covid-19 no território nacional, a partir do início de 2020, os alunos da educação pública municipal de Contagem foram orientados pelos professores de forma remota, com listas de atividades e correções via grupos de *WhatsApp*. Em 2021, a Prefeitura Municipal de Contagem cedeu aos professores da rede um *notebook* com eficientes definições. Contudo, muitos professores optaram por não recolher tal equipamento; outros, ao recolherem, tiveram dificuldade de acesso e manuseio de tal material. Ainda que existisse um incentivo em relação à formação dos docentes da rede municipal, expresso por meio de estímulos em forma de avanço de cargo, percebi uma defasagem em relação à interação do corpo docente dessa escola com a tecnologia.

Reconheci também em mim uma defasagem em relação aos estudos de Paulo Freire. Senti a necessidade de me aproximar de suas contribuições naquele momento de retorno à educação pública. Minha aproximação com as reflexões freirianas se deu a partir do interesse em me conectar com uma educação mais afetiva, acolhedora, que abraçasse classes trabalhadoras ou menos favorecidas economicamente.

Nesse processo de aproximação com o pensamento freiriano, debruçei-me sobre a obra *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*, na qual Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2013) levantam discussões sobre o uso de mídias eletrônicas em sala de aula, de forma dialógica, entre perguntas que um faz ao outro. Ao refletir sobre o uso de televisões, rádios e gravadores de voz, tecnologias disponíveis para o momento em que escrevem a obra⁹², Freire ressalta que a tecnologia, assim como

os meios de comunicação[,] não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 22).

⁹² A primeira publicação desta obra foi em 1992.

Freire traça um caminho de união da educação com a tecnologia, de forma crítica, ressaltando que as mídias não devem ser veiculadas como mais um meio de controle ou de supremacia das classes que detêm o poder econômico em relação às classes populares. Esse olhar crítico só é possível de ser desenvolvido quando os educadores também o fizerem, reconhecendo as tendências ideologizadoras e manipulativas que estão por detrás dos meios de comunicação como um todo. “Por isso é que eu digo que a crítica a isso não é uma crítica técnica, mas política” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 94).

Freire chama a atenção para a tendência conservadora, que demonstra medo ao fazer dialogar a educação com as mídias. O educador acredita ser mais prudente dizer: “vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 32). O autor cita a televisão, o que reflete o contexto em que estava ao escrever tais considerações, e relata sobre seu incentivo em relação à introdução de computadores e do uso da informática na educação pública. Não como ferramenta de domesticação, em que se mantêm pensamentos de uma educação bancária, na qual aluno precisa assimilar todo um conteúdo, mas como uma possibilidade de acesso às informações, ao pensamento crítico e autônomo. Partindo dessas perspectivas, Freire se define um homem de seu tempo (FREIRE; GUIMARÃES, 2013).

Nesse diálogo entre educação e mídias, seria necessário, para os autores, revisar o próprio papel do docente, que precisa ampliar suas afinidades com tais materialidades. Um desafio, uma vez que os professores estão sobrecarregados e, por vezes, recebem salários irrisórios:

O uso dos meios, de um lado, desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele e do educando. O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por *N* razões, até por falta de verba, em países como o nosso (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 54).

Os autores ressaltam que o maior dos desafios é tecer uma interação com as tecnologias em realidades escolares nas quais já havia inúmeros outros problemas internos à escola, agora acrescidos de uma “realidade dos meios que praticamente invadem a escola por todas as janelas e portas!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 54). Por sua vez, Carvalho e Freire defendem que é no convite ao que está externo à escola que a sensação de sobrecarga

e os desafios da docência podem ser amenizados, em uma interação com as experiências extraescolares de seus alunos: o que fazem, como fazem, como brincam e trabalham, para em seguida, “adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 54).

Constatedei, a partir de minha reaproximação com a escola pública, por meio da leitura de Freire e Guimarães (2013), assim como em processo de orientação, que queria propor um material didático de Arte que dialogasse mais e melhor com os vastos contextos de nosso país. Existem muitas escolas nas quais não há equipamentos digitais, nem docentes que assumam o papel de mediadores dessas materialidades. “E se faltar a luz? Como vão utilizar as cartas do seu material didático?” – foi uma provocação realizada pela professora Marina e que encontrou ressonância com minha lida na educação pública a partir do início de 2022. E se não tiverem celulares para escanear os *QR Codes*? – refletia no processo de finalização do material didático. Reconheci, na lida cotidiana, que existem realidades aquém das ideais, em que não há equipamentos nem formação especializada no uso das novas mídias digitais.

Para solucionar tais questões, optei por me dedicar à construção das imagéticas e dos roteiros de improviso de cada lâmina. Ali estão os “corações pulsantes” do material, proposto enquanto uma contribuição *web* curricular. Para pensar o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem em nosso país, marcado pela desigualdade, reconheci que era necessário levar em consideração a falta, a escassez e a diversidade de nossos territórios. Dessa forma, é a artesanaria das cartas o que proponho como recurso essencial do material proposto. Assim, “ainda que não tenhamos muito dinheiro, muita verba para financiar instrumentos mais sofisticados, poderemos, com recursos mais simples, desenvolver o raciocínio, a criatividade, o rigor. Por que não tentar?” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 64).

Em minha atuação docente, como professor em dupla jornada, em uma instituição privada e uma pública, tenho procurado um caminho sem comparações para reconhecer as possibilidades e os desafios de ambas as trajetórias. Nessa lida, de contextos variados em relação ao acesso à tecnologia em práticas educacionais, percebo como é importante o papel desenvolvido pelo educador e suas escolhas – inclusive no que diz respeito à luta por direitos, bens e infraestrutura para o processo de ensino/aprendizagem.

Para além dos livros didáticos e equipamentos digitais, procuro me mostrar um docente interessado na mediação de atos performativos, de modo relacional, a partir de outras abordagens, além do que é tradicionalmente veiculado. Nesse caminho, dialogo com minhas poéticas próprias e minha biografia. Afinado com a Abordagem Autoral (MACHADO, no prelo) acredito ser possível morar, habitar, ocupar a arte, desmistificando sua apreensão como uma linguagem. A partir da aproximação entre arte e vida, procuro me distanciar de academicismos desnecessários na lida com crianças e jovens da Educação Básica, ao me posicionar enquanto um professor-*performer*, artista-professor-pesquisador.

4.7 Professores de Arte e seus arquétipos: a busca por uma poética própria

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.
(Paulo Freire)

Desejo “deixar uma marca” em meus alunos, assim como Paulo Freire comenta e registro na epígrafe acima. Uma lida pautada pela mediação de processos de aprendizado com abertura para a criação, em sintonia com a pesquisa acadêmica, é o que entendo como uma postura de artista-professor-pesquisador. Ao longo desta dissertação, defendi o posicionamento de um professor que dialoga com poéticas próprias, sua biografia e criações enquanto artista, que procura formação constante.

A partir de minha atuação na Educação Básica, acabei por reconhecer traços que se repetiam tanto no meu comportamento quanto em meus colegas professores. Tal observação se deu tanto nas escolas em que atuei e atuo quanto na participação em seminários, simpósios e demais eventos acadêmicos em que estive nos últimos anos. Em uma licença poética, vou chamar esses traços de arquétipos, ao me aproximar dos estudos das cartas de tarô e das considerações de Carl Gustav Jung, ao refletir que “o arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho ou o das formigas para se organizarem em colônias” (JUNG, 2008, p. 69).

Reconheço que, para se configurar como um arquétipo, se faz necessária “constante repetição de uma mesma experiência, durante muitas gerações” (BRUSSIO, 2008, p. 54). Contudo, jogo poeticamente com essa palavra em uma visão mais ampla, ao levar em consideração os arquétipos enquanto possíveis tendências de comportamento (BRUSSIO, 2008). Tais reflexões surgiram a partir de minha leitura da dissertação intitulada *Imagens arquetípicas na relação professor-aluno na escola: em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem*, de Josenildo Campos Brussio (2008).

A partir de uma licença poética, criei quatro arquétipos de professores de Arte, que por vezes assumi ou constatei na vida de colegas professores. Intitulo tais tendências de: professor-matriz, professor-livre, professor-documento e artista-professor-pesquisador. Encerro este capítulo descrevendo esses arquétipos, pensados no momento de finalização desta dissertação, e que me suscitam interesse de investigação posteriormente.

A noção de professor-matriz aproxima estratégias em que professores veiculam atividades didáticas prontas, repletos de “atividades que funcionam”. Dessa forma, o professor aplica folhas de exercícios, jogos pré-elaborados, dinâmicas e matrizes de atividades. Não há nesse arquétipo de docente, *a priori*, um olhar para as multiplicidades de contextos, suas especificidades e subjetividades. Esse perfil se aproxima de uma educação bancária, na qual “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1974). Na visão “bancária” da educação, há o empreendimento de “doar sabedoria” aos que julgam nada saber. Emprego a palavra “matriz” tendo como mote um jargão pedagógico que se refere a uma folha de atividades ou conteúdos impressos, que são entregues aos alunos para realização e resolução.

O segundo arquétipo que imagino é o professor-livre. Este engloba o posicionamento de professores que tendem a veicular enunciados com “ares” de liberdade. Dias de desenhos livres, enunciados tais como “improvisem aí...”⁹³ e outras propostas, com pouca intencionalidade pedagógica ou conduções, são utilizados pelo professor-livre. Esse tipo de posicionamento docente por vezes se aproxima do que foram os ateliês de criação artística

⁹³ O enunciado “improvisem aí...” por vezes é veiculado por professores em aulas de teatro, momentos em que os alunos criam sem a presença ou com pouca presença do professor. Contudo, sem um olhar cuidadoso, esse tipo de comando, principalmente na Educação Básica, pode ser pouco generoso com alunos sem experiências cênicas, além de fragilizar a interação professor-aluno e a instauração de processos criativos potentes.

em nosso país na década de 1970 e as propostas de livre expressão modernista, já citadas anteriormente.

Um terceiro arquétipo chamarei de professor-documento, que, por sua vez, desempenha uma função formalista: segue documentos normativos, leis da educação, habilidades e competências ao pé da letra; usa livros didáticos de Arte como receituários a serem preenchidos, completados. A docência, a partir desse arquétipo, se associa ao jargão “vencer os livros didáticos”, alcançado ao se utilizar todo o material, ainda que intempéries surjam ao longo dos anos letivos.

Por fim, o quarto arquétipo é o artista-professor-pesquisador e diz respeito a desejo e procura: a união da pesquisa, docência e processos de criação. Nessa mirada, não há a cisão nos papéis sociais. Para nos associarmos a esse arquétipo, faz-se necessário realizarmos um exercício de encontro com nossas poéticas próprias (MACHADO, 2015a).

Nesta chave, o professor aproxima da sala de aula seus anseios, biografia e sua trajetória artística, para se relacionar com seus alunos, levando em consideração o contexto em que estão inseridos e suas especificidades. É por meio da interação e mediação que professores e alunos vivenciam processos de investigação, ensino-aprendizagem e criação. Esta propositiva de ação é minha bússola, principalmente a partir do convívio com a professora Marina.

Reconheci, contudo, que durante a lida diária, em sala de aula, acabei assumindo, vez ou outra, todos os arquétipos de professores. Entretanto, exercito-me a “habitar o arquétipo” de artista-professor-pesquisador.

5 - CONCLUSÃO

Chego ao fim do Mestrado com a sensação de recomeço. Talvez isso se dê pela efemeridade dos ciclos, início-meio-fim-início. Assim como o material didático criado, é no fim, a partir da elaboração das *Cartas para habitar a Arte*, que surgem novas possibilidades e interesses de investigação.

Recomeço, pois me vejo mais preparado para continuar conduzindo processos de ensino-aprendizagem, criando e pesquisando, o que se fez possível graças a um profundo processo de mudanças e leituras de mundo (para me sintonizar com Freire) da realidade em que estava e estou inserido. Ao longo deste processo, reencontrei com dados de minha biografia, trajetórias da infância à vida adulta, minha formação na universidade e minha caminhada enquanto educador.

No processo de escrita do primeiro capítulo, refleti sobre o momento presente, o contexto pandêmico e seus duros impactos para a educação: alunos, professores, educadores e familiares. Aproximei-me conceitualmente de formas de ser e estar no ambiente digital, entre convívio e tecnovívio (DUBATTI, 2016). Investiguei possibilidades de atuação docente em ambiências variadas, ensino remoto, ensino híbrido e o retorno ao ensino presencial, vivenciado de forma integral, no contexto de Contagem, a partir de fevereiro de 2022. Procurei sintonia com estratégias metodológicas contemporâneas e o uso criativo da tecnologia, por meio de considerações do ensino híbrido e *web* currículo. Em seguida, analisei os referenciais curriculares de um livro didático presentes em uma coleção de arte do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Observei como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa fundamenta e se faz presente no ensino de Arte, principalmente conectado às artes visuais.

Durante a escrita de meu primeiro capítulo, vi-me submerso e sobrecarregado de demandas. Por vezes, responsabilizei-me por “curar meus alunos da Covid-19” com aulas de Arte. Brinco com essa afirmativa pois foi por meio das aulas remotas e estratégias realizadas de forma *on-line*, fortemente tematizadas no decorrer do primeiro capítulo, que mantive vínculo com mais de quinhentos alunos da Educação Básica, durante o isolamento social, nos anos de 2020 e 2021. Procurei estar saudável, emocional e psicologicamente, para conduzir processos criativos, abertos às questões existenciais e cotidianas de um contexto incerto e amedrontador.

Interessei-me por criar outros meios, estratégias e metodologias, para além das já viabilizadas, distante do modo majoritário, conteúdos, habilidades e artistas, âncoras e cânones. Procurei me ancorar na interação com os alunos para criar um material que entretencesse teoria-e-prática. É a partir de minha vivência como professor que realizei uma contribuição *web* curricular para o ensino de Arte, por meio de cartas com convites a atos performativos. Tecendo diálogo com as novas mídias digitais, com a história da arte e principalmente com as culturas das infâncias e juventudes.

Em sintonia com a Abordagem Autoral, proposta por Marina Marcondes Machado, a artisticidade e os âmbitos artísticos-existenciais – teatralidade, corporalidade, musicalidade e espacialidade –, criei um material alternativo a partir de minhas referências pregressas como professor. Por meio desse material, comentado ao longo do segundo capítulo, professores, crianças e jovens poderão produzir suas próprias cartas, formular seus próprios jogos e habitar, às suas maneiras, lugares entre arte e vida.

Por meio das *Cartas para habitar a Arte*, contribuição *web* curricular que leva em consideração diálogos entre educação e tecnologia, defendo uma postura de autonomia, assim como proposta por Freire (2004), também no que diz respeito à atuação docente. Professores autônomos, pensantes e criativos, abertos à escuta e interação com seus alunos e suas culturas, assim como o jogo que pode surgir em sala de aula a partir de atos performativos.

No terceiro capítulo, a partir de minha investigação, minha reaproximação à educação pública e à leitura de parte das obras de Paulo Freire, reconheci como estava inicialmente inserido em um contexto privilegiado e, infelizmente, minoritário, por meio de minha atuação na rede Sesi, algo fortemente presente no primeiro capítulo. Meu desejo de diálogo com a tecnologia, por vezes, anulava outros contextos, menos favorecidos, em que “a conexão da internet” talvez fosse instável ou inexistente.

Percebi que uma mudança drástica ocorreu a partir do processo de orientação desta pesquisa processual. Exercito despir “capas europeias” que um dia vesti, quando sintonizava com autores europeus, com teorias que não dialogavam com os contextos em que estava inserido, nem com meus interesses. Durante os últimos anos, a professora Marina realizava uma brincadeira-orientação ao dizer que eu “vestia capas de veludo”, ao se referir a meu

modo de afinar com teóricos franceses, principalmente em relação ao estudo do drama moderno e contemporâneo.

Este despir o veludo ocorreu de forma mais profunda quando retornei à educação pública e me aproximei do pensamento freiriano, ainda que de forma primária, com o pouco tempo de maturação e estudo. Abrasileirar e popularizar minhas referências agora é um desejo e uma necessidade!

Durante o processo, vivenciei reencontros, recomeços e reinícios. Fiz as pazes com o estudante de escola pública que fui, com a infância de pés descalços que tive no interior do Estado. Interessante lembrar que dirigi, ainda adolescente, um coletivo de jovens com o nome Cia. de Teatro Pés Descalços. Contudo, a partir de meu ingresso na universidade pública, inicialmente como licenciando em Teatro a partir de 2013, procurei por teorias que julgava me faltar anteriormente, como se minha poética e biografia pregressa tivessem lacunas.

Reconheço que, a partir de minha entrada na universidade, julguei-me por não dominar os “códigos da linguagem teatral”, o que me colocou em uma constante sensação de atraso, aspecto que procurei compensar com posturas excessivamente polidas, maduras e sérias. Ao me aproximar da Abordagem Autoral, a perspectiva artístico-existencial assim como ao vivenciar esta pesquisa em nível de Mestrado, rompi com aquela lógica: procurei habitar, morar e fincar raízes, reconhecer minha origem enquanto artista, pesquisador e professor, nascido em Congonhas, Minas Gerais, Brasil.

Em um exercício de autocrítica, constatei, em meu retorno à educação pública, que desde o início de minha formação enquanto professor conduzi prioritariamente processos em escolas privadas e em contextos ideais. Com mais tempo talvez, consiga aprofundar os motivos que teriam me distanciado da educação pública. Tenho refletido que parte das instituições privadas de ensino em que trabalhei me fizeram burocratizar e silenciar o eu-artista, o eu-jovem, um eu-fresco. Tenho feito as pazes com tais tendências...

Ao longo desta investigação, reconheci-me um tanto quanto explorado pelas instituições de ensino em que lecionei, principalmente em contexto de ensino remoto e híbrido, momento no qual o ofício do professor foi duramente sobrecarregado. Ainda que a exploração seja um traço cruel do capitalismo que bate à porta das escolas particulares, ressalto a necessidade de estranhar, negar e criar antiestructuras para essas tendências, postura

necessária principalmente para a classe docente. A partir da leitura de obras de Paulo Freire, iniciei-me criticamente em relação aos mecanismos de poder.

Interesso-me por publicar o material, quiçá “antididático” e antiestrutural, assim como experimentar seus atos performativos com crianças e jovens da Educação Básica. Almejo conduzir processos de formação e compartilhamentos com professores para que novas estratégias e materialidades possam surgir.

Neste momento de finalização da investigação, questiono-me quais caminhos poderão ser trilhados no uso da tecnologia em sala de aula. Tenho percebido, neste retorno à escola após o isolamento social imposto pela pandemia, que as instituições têm retornado a uma postura antiquada, que proíbe expressamente o uso de celulares ou de *Wi-Fi*, exercendo um papel autoritário, disciplinar e de controle. Assim, anulam-se os avanços vivenciados em relação aos diálogos entre educação e tecnologia, como o uso de jogos, *softwares*, aplicativos, programas e outras estratégias que levam em consideração o uso da tecnologia nas fases de planejamento, condução e avaliação de processos de aprendizado. Penso que a educação sintonizou com a tecnologia, mas a escola, enquanto instituição, ainda não “entrou nessa onda”.

No que compete a projetos futuros, desejo continuar me aproximando das contribuições de Paulo Freire, principalmente como subsídio à minha atuação como professor de Arte. Além disso, aspiro investigar, criar e publicar contribuições curriculares alternativas, para além dos livros didáticos já veiculados (com tendência à vasta história da arte e à arte como uma linguagem a ser assimilada). Desejo ainda me aproximar da noção de currículo-performance, assim como orientado pelos professores presentes na banca avaliadora desta dissertação. A partir de minha recente atuação no campo do Projeto de Vida⁹⁴, quero investigar futuramente a criação de um material didático que possa viabilizar questões socioemocionais, existenciais e cotidianas, de forma criativa e inventiva. Quem sabe tal processo ocorra por meio de uma pesquisa em nível de doutorado?

⁹⁴ A noção de Projeto de Vida é evocada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma competência específica que tem como diálogo direto a projeção do mercado de trabalho e estudo, assim como o pleno desenvolvimento da cidadania, consciência crítica, responsabilidade, liberdade, autonomia e expressão das habilidades socioemocionais (BRASIL, 2017b). Em algumas instituições essa noção adquiriu cunho de componente curricular do Novo Ensino Médio, projeto de lei n. 13.415/2017, aprovado pelo governo Michel Temer em 2017, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio. Para saber mais, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Nos próximos anos, pretendo me dedicar à docência, principalmente neste momento em que trabalho em dois cargos e vivo sobrecarregado por demandas escolares e extraescolares. Em abril de 2022, mobilizei uma mudança de cidade: mudei de Belo Horizonte para Contagem, com o intuito de ganhar tempo de locomoção.

Nesta dissertação, refleti sobre o artista-professor-pesquisador que fui, que sou e que serei. Agora abandono as práticas de repetições de movimentos, releituras de obras de arte, recitação de textos decorados, para mediar aulas de arte performativas, híbridas, entre faz-de-conta, entre imagens simbólicas, entre cartas, tecidos, roupas e telas. Quero continuar uma caminhada de professor *performer*, “parceiro criativo da criança, um proponente de contextos e situações” (MACHADO, no prelo, s/p), um artista-professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

- AKEL, Denise; MORBIN, Dulce Gonçalves; OKINO, Priscila de Carvalho. *A arte de fazer arte 1º ano*. São Paulo: Saraiva, 2019a.
- AKEL, Denise; MORBIN, Dulce Gonçalves; OKINO, Priscila de Carvalho. *A arte de fazer arte 2º ano*. São Paulo: Saraiva, 2019b.
- AKEL, Denise; MORBIN, Dulce Gonçalves; OKINO, Priscila de Carvalho. *A arte de fazer arte 3º ano*. São Paulo: Saraiva, 2019c.
- AKEL, Denise; MORBIN, Dulce Gonçalves; OKINO, Priscila de Carvalho. *A arte de fazer arte 4º ano*. São Paulo: Saraiva, 2019d.
- AKEL, Denise; MORBIN, Dulce Gonçalves; OKINO, Priscila de Carvalho. *A arte de fazer arte 5º ano*. São Paulo: Saraiva, 2019e.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini *et al.* Revisão sistemática de literatura no âmbito da revista científica *E-Curriculum*. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 614-635, abr./jun. 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana D. Vilela (Orgs.). *Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. *Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo*. Endipe, Belo Horizonte, 2010.
- ARTHUR Bispo do Rosário. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. In: BACICH, Lilian. *Inovação na educação*. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 1º jun. 2021.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 25, p. 45-47, jun. 2015.
- BANZHAF, Hajo. *Guia completo do Tarô*. 8. ed. São Paulo: Pensamento, 1988.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Carta ao Conselho Editorial da Fundação Iochpe. [2002?] Disponível em: . Acesso em: 15 nov.2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; PORTELLA, Adriana. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGA, Júnia. Programa “Enchendo a linguística”, da Rádio UFMG Educativa, 104,5 FM. Episódio: Ensino a Distância. Gravado em junho de 2016. Disponível em: <https://enchendoalinguisti.wixsite.com/enchendoalinguistica/novo-quarta-temporada>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. *Constituição Federal* (texto compilado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06/06/2017, *Capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso*, Art. 227). Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp#:~:text=227.,%C3%89%20dever%20da%20fam%C3%ADlia%2C%20da%20sociedade%20e%20do%20Estado%20assegurar,los%20a%20salvo%20de%20toda. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. *Documento Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRISOLLA, Livia Santos. *Educação, indústria cultural e livro didático*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BRUSSIO, Josenildo Campos. *Imagens arquetípicas na relação professor-aluno na escola: em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem*. 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2008.

CARNEIRO, Ana. A pedra lançada no pântano: imagens e aquisição de conceitos no ensino de teatro. In: TELLES, Narciso (Org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 23-74.

CASTRO, Kely Elias de. O Teatro de Mamulengos de ontem e de hoje: a importância do reconhecimento do Teatro de Bonecos Tradicional Brasileiro como patrimônio imaterial cultural do Brasil. *Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 23, n. 30, p. 69-80, jul./dez. 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2016.

CISZEWSKI, Wasti Sivério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 22-33, set. 2010.

DADAÍSMO. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo/3651/dadaismo>. Acesso em: 16 jan. 2022.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUBATTI, Jorge. A pandemia revelou o poder do convívio. Entrevista concedida a Márcio Bastos. *Revista Continente*, Recife, ed. 240, dez. 2020. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/240/ra-pandemia-revelou-o-poder-do-convivior>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DUBATTI, Jorge. *O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

DUBATTI, Jorge. Convívio y Tecnovívio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, Bogotá, v. 9, p. 44-54, dec. 2015.

DUBATTI, Jorge. Teatro como acontecimento convival: uma entrevista com Jorge Dubatti. Entrevista concedida a Luciana Eastwood Romagnolli e Mariana de Lima Muniz. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 251-261, dez. 2014.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EARTHWORK. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3649/earthwork>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vânia Ribas. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vânia Ribas; BATISTA, Claudia; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 06-11.

FABIÃO, Eleonora; LEPECKI, André (Orgs.). *Ações Eleonora Fabião*. Rio de Janeiro: Itaú Cultural, 2015.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. *ILINX - Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP*, Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

FERREIRA, Taís; OLIVEIRA, Mariana. *Artes Cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Glauco Roberto. A deriva e a psicogeografia e suas possibilidades para os trabalhos de campo em Geografia Urbana. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 100-111, dez. 2019.

GRAFFITI. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3180/graffiti>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GLEDHILL, John; HITA, Maria Gabriela. Requalificação urbana e despejos em centros novo e antigo de Salvador. *Caderno CRH*, Salvador, v. 31, n. 82, p. 39-58, jan./abr. 2018.

INSTALAÇÃO. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 22 jan. 2022.

INSTITUTO ALANA; INTERNETLAB. *O direito das crianças à privacidade: obstáculos e agendas de proteção à privacidade e ao desenvolvimento da autodeterminação*

informacional das crianças no Brasil. Contribuição conjunta para o relator especial sobre o direito à privacidade da ONU. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2021/02/ilab-alana-criancas-privacidade-pt-20210214.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. *Textos íntegros en castellano de la revista Internationale Situacionniste (1958-1969)*. Madri: Traficantes de Sueños, 2004.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 309-367.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LÂMINA. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lamina/>. Acesso em: 18 maio 2022.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-dramático, doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, set./dez. 2013.

LOPES, Ana Carolina Fróes Ribeiro. *A cidade sob a poética do andar: as deambulações de Hélio Oiticica*. 2012. 189 f. Tese (Doutorado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013. doi:10.11606/T.102.2013.tde-07052014-100822. Acesso em: 16 jan. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. *Para as crianças de agora / Uma perspectiva artístico-existencial*. São Paulo: Editora Perspectiva, no prelo.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. *Rascunhos*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015a.

MACHADO, Marina Marcondes. Dramaturgias múltiplas e as culturas da infância e juventude: criação nos modos de aprender e ensinar na licenciatura em teatro da UFMG. *TEXTOS FCC*, São Paulo, v. 47, p. 1-108, nov. 2015b.

MACHADO, Marina Marcondes Machado. Rumo à possíveis dramaturgias do espaço. *Moringa – Artes do espetáculo*, João Pessoa, V. 5 N. 2 jul-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/22400/12395>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. “A criança é performer”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, maio/ago. 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. *Cacos de infância: teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: FAPESP, Annablume, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 260-263, nov. 2002.

O MAMULENGO. *Mamulengo Fuzuê*, 2022. Disponível em: http://www.mamulengofuzue.com.br/?page_id=7#:~:text=%C3%89%20Babau%2C%20na%20Para%C3%ADba%3B%20Jo%C3%A3o,ou%20de%20mestre%20para%20aprendiz. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARGONI, Maythê Melo Fraga. O processo de implementação e o impacto da BNCC no currículo: opiniões de professores dos Anos Iniciais. *VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática*. Rio Grande do Sul, maio 2020.

MARINHO, Jonathan F. R. B; RAYMUNDO, Rafael A. O Ensino Remoto em Minas Gerais: desafios. *Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS*, Pouso Alegre. 2021.

MENDONÇA, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza. Percussão corporal no ensino de música: três atividades para a educação básica. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 47-59, 2016.

MEDEIROS FILHO, Marisardo Bezerra de. *Utilização da metodologia Design Card Game na configuração de mecânicas para jogos digitais*. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MORAIS, Bruna Tavares de *et al.* A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA e suas funcionalidades nas plataformas de Ensino a Distância - EAD. *Anais V CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45938>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MORAN, José Manuel. O ensino superior à distância no Brasil. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan./jun. 2009.

OCVIRK, OTTO G *et al.* *Fundamentos da Arte: teoria e prática*. Trad. Alexandre Salvaterra. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Joilson Almeida de; OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. Musicogramas e musicovigramas: possibilidades de apreciações musicais na sala de aula. *Educação*, Batatais, v. 9, n. 2, p. 75-89, jan./jun. 2019.

PAESE, Celma; EDELWEISS, Roberta Krahe. As Vanguardas do século XX e o caminhar como prática estética no camponês de Paris. *Revista de Teoria da História*, v. 18, n. 2, dez. 2017.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PORTELA, Neto. Abordagem Triangular para uma aprendizagem coparticipativa. *Cadernos Cênicos, Revista de Teatro e outras Artes*, Maceió, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/article/view/10602/7617>.

PREMIOPIPA. Paulo Nazareth caminha (literalmente) para residência artística em NY como parte do Prêmio Pipa 2016. *Prêmio PIPA*, maio 2017. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2017/05/paulo-nazareth-caminha-literalmente-para-residencia-artistica-em-ny-como-parte-do-premio-pipa-2016/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

QUEIROZ, Christina. Entre transgressão e arte. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ed. 269, jul. 2018.

RAFFAINI, Patrícia Tavares. Museu contemporâneo e os gabinetes de curiosidades. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 3, p. 159-164, 1993.

REDE BRASILEIRA MULHERES CIENTISTAS. Nota técnica Nº 5: A educação na pandemia e a omissão do Governo Federal. Rio Grande do Sul, maio 2021. Disponível em: <https://mulherescientistas.org/wp-content/uploads/2021/05/NT5-EducacaonapandemiaVF.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RIBEIRO, Guilherme Trielli. O fim do fim da arte: a poética itinerante de Paulo Nazareth. *Revista Landa*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 427-437, 2016.

ROESLER, Rafael. Web 2.0, interações sociais e construção do conhecimento. *VII SIMPED - Simpósio Pedagógico e Pesquisa em Educação*, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/04/45817495.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

ROJO, Roxane. Textos multimodais. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 12 out. 2020.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SEMIS, Laís; GUIMARÃES, Camila. 32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Nova Escola*, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVA, Antônio Zaquiel Barbosa da. *As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vygotski e Paulo Freire*. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SITUACIONISMO. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3654/situacionismo>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Trad. Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861105/mod_resource/content/1/Turner_Victor_O_processo_ritual_Estrutura_e_antiestrutura.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

TROPICALIA. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>. Acesso em: 22 jan. 2022.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe, Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, São Paulo, n. 11, p. 1-13, dez. 2012.

VAZ, Tamiris. Pichação + arte + educação: outros olhares. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, ano VI, n. 10, p. 85-97, mar. 2013.