

Fabiano Eloy Atilio Batista  
(Organizador)

A arte  
e a  
cultura  
e a  
formação humana

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022

Fabiano Eloy Atílio Batista  
(Organizador)

A arte  
e a

cultura  
e a

formação humana

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



## A arte e a cultura e a formação humana

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Fabiano Eloy Atílio Batista

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 A arte e a cultura e a formação humana / Organizador  
Fabiano Eloy Atílio Batista. – Ponta Grossa - PR: Atena,  
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0172-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.728221104>

1. Arte. 2. Cultura. 3. Formação humana. I. Batista,  
Fabiano Eloy Atílio (Organizador). II. Título.

CDD 701

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

“A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 1987, p. 20)<sup>1</sup>.

Estimados leitores e leitoras;

É com enorme satisfação que apresentamos a vocês a coletânea **“A arte e a cultura e a formação humana”**, dividida em dois volumes, e que recebeu artigos nacionais e internacionais de autores e autoras de grande importância e renome nos estudos das Artes e das Culturas.

As discussões propostas ao longo dos 30 capítulos, que compõem esses dois volumes, estão distribuídas nas mais diversas abordagens no que tange aos aspectos ligados à Arte, à Cultura e à Diversidade Cultural, bem como discussões que fomentem a compreensão de aspectos ligados à sociedade e à formação humana.

Assim, a coletânea **“A arte e a cultura e a formação humana”** busca trazer uma interlocução atual, interdisciplinar, crítica e com alto rigor científico, a partir das seguintes temáticas: artes, música, cultura, sociedade, identidade, educação, narrativas e discursividades, dentre outras.

Os textos aqui reunidos entendem a “[...] arte como produto do embate homem/mundo, [considerando] que ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece (BUORO, 2000, P. 25)<sup>2</sup>.”

Nesse sentido, podemos lançar diversos olhares a partir de diferentes ângulos que expandem nosso pensamento crítico sobre o mundo e nossa relação com ele. As reflexões postas ao longo desses dois volumes oportunizam uma reflexão de novas formas de pensar e agir sobre o local e global, reconhecendo, por finalidade, a diversidade e a compreensão da mesma como um elemento de desconstrução das diversas desigualdades.

A coletânea **“A arte e a cultura e a formação humana”**, então, busca, em tempos de grande diversidade cultural, social e política, se configurar como uma bússola norteadora para as discussões acadêmicas nos campos das Artes e da Cultura.

Por fim, esperamos que os textos aqui expostos possam ampliar de forma positiva e crítica os olhares e as reflexões de todos os leitores e leitoras, favorecendo o surgimento de novas pesquisas e olhares sobre o universo das artes e da cultura para formação humana.

A todos e todas, esperamos que gostem e que tenham uma agradável leitura!

Fabiano Eloy Atilio Batista

---

1 FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

2 BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A ARTE ATIVISTA NA HISTÓRIA DA ARTE CANÔNICA. A PRESENÇA OU A AUSÊNCIA?

Agel Teles Pimenta

Arthur Hunold Lara

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211041>

### **CAPÍTULO 2..... 14**

COLETIVO ORGANISMO PARQUE AUGUSTA: AS REIVINDICAÇÕES DE UM COLETIVO DE ARTE ATIVISTA NA METRÓPOLE PAULISTANA

Agel Teles Pimenta

Arthur Hunold Lara

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211042>

### **CAPÍTULO 3..... 25**

O DOCUMENTÁRIO E POSSÍVEIS CONEXÕES COM AS ARTES

André Hallak

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211043>

### **CAPÍTULO 4..... 37**

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA INSTITUIÇÃO DE ARTE, O CASO DA 33A BIENAL DE SÃO PAULO

Elaine Fontana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211044>

### **CAPÍTULO 5..... 50**

A REFLEXIVIDADE (AUTO) BIOGRAFIA NUMA EXPERIÊNCIA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL EM FORMATO LIVE STREAMING NO INSTAGRAM DURANTE PANDEMIA

Bárbara Trelha Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211045>

### **CAPÍTULO 6..... 60**

BEBÊS E FAMÍLIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM VIVÊNCIAS MUSICAIS

Ana Lúcia da Rosa Lutckmeier

Djeniffer Heinzmann Chassot

Fabiane Araujo Chaves

Cristina Rolim Wolffenbüttel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211046>

### **CAPÍTULO 7..... 71**

EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: RELATANDO EXPERIÊNCIAS NO PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

Murilo Alves Ferraz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211047>

**CAPÍTULO 8..... 85**

**CONTAINER MUSICAL: UM ESPAÇO DE INCLUSÃO SOCIAL E CULTURAL**

Marcos Vinicius Santana Prudente

Anselmo Araújo Matos

José Wlamir Barreto Soares

Alysson Távora Chagas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211048>

**CAPÍTULO 9..... 92**

**EXPERIÊNCIAS EM CRIAÇÃO: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Gisele Maria Marino Costa

Gislene Marino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7282211049>

**CAPÍTULO 10..... 106**

**QUIZ PET MÚSICA: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL**

Doanny Lira do Vale

Cicero Ramon Fernandes de Carvalho

Judá Holanda Feitosa

Marcus Aurelius Batista Freire

Renata Lima Silva

José Robson Maia de Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822110410>

**CAPÍTULO 11..... 119**

**AMBIENTE SONORO, SUA ORGANIZAÇÃO E PERTENCIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Luiz Francisco de Paula Ipolito

Tais Helena Palhares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822110411>

**CAPÍTULO 12..... 130**

**A EXPRESSÃO CORPORAL NA PREPARAÇÃO DO CORO INFANTOJUVENIL E O USO DE NOTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL**

Alex Barbosa de Lima

Hudson de Souza Campos

Vitor Hugo Aguilar de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822110412>

**CAPÍTULO 13..... 146**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTO NEGRO E INDÍGENA PARA O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS**

Paulo Henrique Barbosa Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822110413>

**CAPÍTULO 14..... 161**

O DESIGNER COMO FERRAMENTA DA CULTURA DIGITAL

Gabriela Dias da Silva

Jonas Defante Terra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822110414>

**CAPÍTULO 15..... 174**

LITERATURA COMO REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

Gustavo Gabriel Garcia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.72822110415>

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 189**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 190**

# CAPÍTULO 1

## A ARTE ATIVISTA NA HISTÓRIA DA ARTE CANÔNICA. A PRESENÇA OU A AUSÊNCIA?

*Data de aceite: 01/04/2022*

*Data de submissão: 21/02/2022*

### **Agel Teles Pimenta**

Mestre em Estética e História da Arte, pelo Programa Interunidades em Estética e História da Arte – PGEHA MAC USP  
lattes.cnpq.br/1899404239459357

### **Arthur Hunold Lara**

Professor Associado da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo FAU-USP e Programa Interunidades Estética e História da Arte PGHEA /MAC – USP.  
lattes.cnpq.br/4447038114851718

**RESUMO:** O principal objetivo desse artigo é refletir sobre a arte ativista na história da arte. Pontua-se a fervorosa relação entre arte e política no século XX por meio de uma digressão histórica das vanguardas antiartísticas do modernismo. Levanta-se questões sobre os limites das classificações e do historicismo, principalmente na história da arte. E por último, utiliza-se principalmente as obras de Jacques Rancière para analisar aspectos do modernismo e entender por meio dos regimes da arte sua relação com a arte ativista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte ativista; vanguardas antiartísticas; estética e política; regimes da arte.

### ACTIVIST ART IN THE HISTORY OF CANONICAL ART. PRESENCE OR ABSENCE?

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to reflect on activist art in art history. The fervent relationship between art and politics in the 20th century is punctuated through a historical digression of the anti-artistic avant-gardes of modernism. Questions are raised about the limits of classifications and historicism, especially in the history of art. Finally, the works of Jacques Rancière are mainly used to analyze aspects of modernism and to understand, through art regimes, their relationship with activist art.

**KEYWORDS:** Activist art; anti-artistic Avant-gardes; aesthetics and politics; art regimes.

### INTRODUÇÃO

O ativismo é compreendido como a relação entre as práticas estéticas e discursivas da arte e o ativismo político. Diante das inúmeras inquietações que perpassam a arte contemporânea –o que é arte, o engessamento do ambiente de exposição de arte, a não autoria, a retomada do espaço público, a contemporaneidade como um simulacro qual o papel do público como receptor dessa arte, etc– se fará necessário analisar as características dos movimentos de vanguarda do “segundo modernismo”, para assim apontar a porosidade na arte moderna em relação à arte ativista.

Em se tratando de arte ativista, os “artistas” se organizam em grupos denominados

“coletivos” e procuram variação das possibilidades de utilização que normalmente trazem articulações voltadas para ações sociais e políticas que se apoiam em atividades artísticas. A abrangência desse tipo de organização coletiva é mundial, mas trazendo para a cidade de São Paulo, exemplifica-se por meio de coletivos que se movimentam no sentido de se apropriarem dos espaços públicos e de espaços privados ociosos para ressignificá-los, como é o caso dos movimentos “Ocupa Ouvidor 63”<sup>1</sup>, “Casa Amarela”<sup>2</sup>, “Laboratório Compartilhado TM13”<sup>3</sup>, “Buraco da Minhoca”<sup>4</sup> e “Parque Augusta”<sup>5</sup>. Esses movimentos citados, e tantos outros, optam pela auto-gestão autônoma em um modelo que prega a horizontalidade, ou seja, uma não representatividade unilateral. Produzem, assim, uma formação em que todos se representam e deliberam suas questões, tomam decisões e conduzem ações através de assembleias públicas.

Segundo Mesquita<sup>6</sup> as ações na arte ativista não se restringem apenas a intervenções e performances, mas abrangem uma postura de movimentação social e política: as ações se ramificam para manifestações, protestos, mobilizações comunitárias, projetos artísticos e até ocupações de prédios abandonados – como o Cine Marrocos pelo MST6 no centro de São Paulo, onde promovem saraus com intervenções estéticas e projetos de residência artística e pedagógicos como oficinas de pintura, poesia, teatro e circo para os moradores e a comunidade carente do entorno. Os resultados destes processos não se configuram mais como obra de arte. Embora se utilizem de experiências estéticas, não são objetos com preocupações referentes à forma, mas às ideias. Portanto, a necessidade de “verdadeiros artistas” se foi, abrindo espaço para os “não artistas”.

Os coletivos artísticos buscam se organizar via Facebook e e-grupos – muitas vezes esse formato inicial do grupo se expande, extrapolando o coletivo que iniciou o processo de formação, culminando em uma microrrede. Essas iniciativas visam buscar um caminho coletivo para as ações e questionamentos de forma mais democrática do que o tradicional sistema de arte. O sistema artístico formal e a indústria cultural, suas teorias e questionamentos, se constituem em um ambiente restrito e seletivo formado por artistas, críticos, curadores e estudiosos de arte. A massa (grande público) fica à margem das discussões. Muitos dos coletivos artísticos trocam o espaço expositivo da galeria pela rua, dessa forma o processo de trabalho dos artistas e o resultado, culminam em ações

1 No dia 1 de maio de 2014, o coletivo *Andróides Andrógenos*, em parceria com o *Estúdio Lâmina*, ocuparam o prédio de número 63 da Rua do Ouvidor no Centro Histórico de São Paulo, depois de passar mais de dez anos abandonado.

2 O Ateliê Compartilhado, fruto de ocupação, realizada no final de fevereiro de 2014, pelo *Movimento de Ocupação de Espaços Ociosos*, em casarão amarelo que se encontra na Rua da Consolação esquina com a Rua Visconde Ouro Preto, no centro de São Paulo.

3 Em 2 de maio de 2014, artistas do Laboratório Compartilhado com o apoio da Cooperativa Paulista de Teatro, Movimento de Ocupação de Espaços Ociosos, Ateliê Compartilhado Casa Amarela, além de vários artistas independentes, ocupam a antiga sede da Escola de Ballet do Teatro Municipal, situada no Vale do Anhangabaú.

4 Desde de 25 de janeiro de 2014, um grupo de jovens começou a utilizar a entrada da via de acesso leste-oeste para eventos culturais e artísticos.

5 O coletivo Organismo Parque Augusta (OPA), surgiu em meados de 2013 para lutar pelo terreno que fica entre as ruas Caio Prado, Augusta e Marquês de Paranaguá, na região central de São Paulo e sofre com a ameaça de construir prédios no local.

6 MESQUITA, A. *Insurgências poéticas: Arte Ativista e Ação Coletiva*. São Paulo: Anna Blume, 2011.

efêmeras, pontuais e coletivas, na cidade. Isso acontece pois não são mais uma obra de arte nos padrões da arte moderna, e sim no conceito da arte contemporânea.

As ações dos coletivos são de curta duração, atacam a reprodução das normas sociais viciosas, crenças preconceituosas, desigualdades e opressões. Utiliza-se um vocabulário oriundo das “ciências da guerra” como os conceitos: táticas e estratégias.<sup>7</sup> Para o situacionista Raoul Vaneigem, em sua obra *A Arte de Viver para as Novas Gerações*<sup>8</sup>, tática serve para conter a dispersão da espontaneidade, enquanto a estratégia é a construção coletiva de um espaço ativado para a revolução utilizando as táticas da vida cotidiana.

Historicamente a concepção de arte ativista – uma denominação que foi constituída no período denominado de arte contemporânea – advêm dos movimentos de vanguarda ou movimentos da antiarte. Herschel Browning Chipp<sup>9</sup>, tratando das vanguardas artísticas europeias, assinala alguns momentos na história da arte do século XX em que se destaca a presença de uma “autocrítica” da arte. A Bauhaus<sup>10</sup> que treinou artistas e artesãos para participarem de uma sociedade industrial em crescimento, evidenciando a presença explícita de temas e discussões políticas nas obras. Neste aspecto, os construtivistas acreditavam estar forjando uma arte como uma arma verdadeiramente revolucionária; os folhetos do *Manifesto do Sindicato de Trabalhadores Técnicos, Pintores e Escultores* (1922), repudiavam a chamada arte de cavalete; Leon Trotski, na sua concepção marxista da utilidade social da arte apresentada na obra *Literatura e revolução* (1923), defende que traduzi-la para a linguagem da política não significa um desejo de dominar a arte (diferentemente do Realismo Socialista); o Dadaísmo negou todos os valores estéticos e artísticos correntes e criou um novo conceito de arte, a *antiarte*. Na *Arte Conceitual*, a ideia se sobrepõe à forma como aspecto mais importante da obra de arte, o caminho para se chegar ao conceito ou à narrativa que permeia o processo de criação se torna mais importante do que a obra. Nos *ReadyMade* de Marcel Duchamp, o objeto industrial produzido em massa é ressignificado ao ser exposto. Questões estéticas, filosóficas e produtivas levaram as atividades artísticas na segunda metade do século XX ao estabelecimento de novos parâmetros que se diferenciam da arte moderna, dando margem à atribuição de “Contemporânea”, inclusive propõe uma interrupção no sentido de historicismo da arte. O advento destas questões para a produção artística provocou uma revolução nos modelos de pensamento até então adotados e essas questões se tornaram preponderantes para a Arte Contemporânea como a arte da instalação e as performances.

7 (MESQUITA, *Insurgências poéticas*, p.17)

8 VANEIGEM, R. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Conrad, 2002.

9 CHIPP, H. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.463-468.

10 A Bauhaus foi uma escola de design, artes plásticas e arquitetura de vanguarda na Alemanha, fundada em 1919 pelo arquiteto Walter Gropius.

## AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E AS REVOLUÇÕES NA ARTE MODERNA

A arte ativista, para André Mesquita, consiste na “atuação do artista envolvido nas lutas, nos conflitos e nas transformações sociais de sua época”.<sup>11</sup>

Tomando como ponto de partida essa definição de Mesquita sobre a arte ativista e a perspectiva histórica da Revolução Industrial, que se inicia na segunda metade do século XIX, será mostrado como o artista moderno não só representa a luta de sua época por meio da pintura mas como também participa ativamente dela. A Revolução Industrial traz mudanças sociais e econômicas significativas, como o surgimento da classe burguesa, e conseqüentemente a partir do seu poder econômico surge um mercado de arte internacional e surge a noção de arte como investimento.

O modernismo europeu em suas primeiras décadas desde o programa de Gautier (“arte pela arte”), passando pela concepção de Manet (pintura como percepção auto-reflexiva) foi caracterizado, ou assim classificado pelo autor Peter Burguer<sup>12</sup>, como primeiro modernismo. Segundo Burguer o esteticismo, característica marcante do primeiro modernismo, foi o ponto alto da autorreflexão burguesa, intensificando a experiência estética isolada e contemplativa. Pautando assim, uma tal “autonomia da arte”.

O realismo – movimento artístico que surgiu na segunda metade do século XIX e foi liderado por Courbet e Daumier – apontava uma nova concepção de arte social, engajada com os movimentos sociais e políticos da época, discutindo pela primeira vez a função social da arte. A partir desse movimento, caracteriza-se o segundo modernismo. Nesse artigo prevalece o foco no segundo modernismo, analisando as vanguardas históricas antiartísticas a fim de possibilitar uma compreensão acerca da conjuntura que origina, de certa forma, a arte ativista.

O Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo e Construtivismo são responsáveis pela falência da arte centrada nas suas questões formais e a abertura da mesma para novas percepções do objeto, do público, de autoria, de suportes e do espaço institucional, características de ruptura que levarão ao fim de uma narrativa linear de superação e que permitirá uma nova concepção, a arte contemporânea. As novas concepções de arte serão denominadas como arte contemporânea e muitas dessas concepções possibilitarão alargar e até classificar um universo relativamente novo, pelo menos enquanto objeto de estudo e como terminologia, que aqui se denominará como arte ativista.

As vanguardas históricas antiartísticas têm em comum o engajamento político e a inovação estética, indo de encontro com às convenções da arte burguesa. O interessante é notar que mesmo esses movimentos negando a arte, as “novas propostas” para a arte, foram cooptadas e rotuladas como “Arte”. E além dos manifestos e inserção em um século caracterizado por significativas guerras e revoluções, ideologias e utopias, esses movimentos apresentam muitas singularidades temporais, espaciais e conceituais.

<sup>11</sup> MESQUITA, Inurgências poéticas, p. 57.

<sup>12</sup> BÜRGER, P. Teoria da Vanguarda. Lisboa: Vega/Universidade, 1993.

Antes de adentrar nas vanguardas da antiarte faz-se necessário alertar para um perigo que Benjamin pontuou em seu artigo *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*<sup>13</sup> que é o da “estetização da política” pela arte, é a proposta do fascismo, o regime político coopta a arte e confisca sua liberdade, obrigando-a seguir e reproduzir ideologias impostas pela ordem vigente. Foi o que aconteceu com o Realismo Socialista, por exemplo. E o autor contrapõe com a proposta comunista de “politização da arte”.

No início do século XX o Manifesto Futurista, escrito em 1909 por Marinetti e publicado no jornal francês *Le Figaro*, inaugura a era dos manifestos artísticos. E pode-se notar a influência do “Manifesto Comunista”, 1848, escrito por Marx e Engels como um presságio da tradição moderna dos manifestos artísticos. Os futuristas glorificavam não só a velocidade e a energia mecânica, como também a guerra e a violência, sintetizando assim os elementos de afinidade ideológica entre o Futurismo e o Fascismo.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a cidade de Zurique compôs um espaço de refúgio da guerra para alguns artistas que foram convocados em seus países de origem. O grupo se encontrava no *Cabaret Voltaire* e era composto de escritores, poetas e artistas plásticos; como Hugo Ball, Tristan Tzara e Hans Arp. Os dadaístas não podem ser considerados um movimento porque não eram um grupo organizado e nem possuíam uma estética específica como é o caso de Marcel Duchamp, Francis Picabia e Man Ray, em Nova York, e Kurt Schwitters, em Hannover. Talvez as formas principais da expressão “dadá” tenham sido o poema aleatório e o *readymade*, mas há, também, a presença da montagem, da *assemblage* e da colagem. Sua tendência baseada no acaso e na improvisação serviu de base para o surgimento de inúmeros outros movimentos artísticos do século XX, entre eles o Surrealismo, a Arte Conceitual, a Pop Art e o Expressionismo Abstrato.

Contra a ordem burguesa e repudiando a Primeira Guerra, os dadaístas estavam descrentes dos valores sociais da época. Eles negam toda a arte do passado, inclusive a moderna, e nada propõe. Negam não apenas a arte, mas também a moral, a política, a religião. Negam até a si mesmo. “Ser dadá é ser antidadá”, afirma um de seus manifestos. Os conceitos que eram negados eram os de arte, até ali definido pela estética e vanguardas, e de objeto abdicando das técnicas artísticas transmitidas pela tradição. Os dadaístas berlinenses que apresentavam “atitudes militantes” contra a arte integraram a luta revolucionária que rejeitava a política instaurada pela República de Weimar<sup>14</sup> após a Primeira Guerra. Os dadaístas berlinenses utilizaram como protesto a fotomontagem crítica e as táticas performáticas: o manifesto escrito pelo Comitê Central Dadaísta

---

13 BENJAMIN, W. “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, in LIMA, Luiz Costa (org.), *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 209-239.

14 A República de Weimar foi criada no contexto de derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial em que a liderança militar alemã prestes a peder a guerra passa o poder para os democratas que ficam incumbidos de negociar a paz; ficando um contraste entre a nação que outrora fora poderosa, nos tempos do imperador, em relação a realidade democrática, abastecida de derrota. Devida a associação negativa a democracia implantada sobre essas circunstâncias, possibilitou para que mais tarde Adolf Hitler se posiciona-se com um discursoregressista ao passado imperial e antidemocrático e implanta-se o nazismo na Alemanha.

Revolucionário<sup>15</sup>, as colagens de Hannah Höch e as fotomontagens antifacistas de John Heartfield.<sup>16</sup>

O Dadaísmo chegou a Paris, levado por Picabia e Tristan Tzara, que se juntam a André Breton e seu grupo. O movimento parisiense logo se cindirá em duas tendências antagônicas: uma chefiada por Tzara, que se mantém fiel ao espírito dadá de Zurique, e a outra, por Breton, que dará origem ao Surrealismo. Esse grupo, que estudava Freud e fazia experiências com o sonho e com o sono hipnótico, procurou superar o sentido de grupo destinado apenas à divulgação de suas ideias para se transformar numa equipe de estudos e experimentações psicanalíticas. Ao nihilismo dadaísta opunham agora o conhecimento total do homem, tanto a poesia quanto a pintura não passavam de meios de investigação que lhes permitiam, como cientistas, explorar o inconsciente, o sonho, o maravilhoso. Assim, o grupo foi se organizando como frente única de pesquisas, contando com poetas e pintores, dentre os quais Artaud, Soupault, Aragon, Vitrac, Desnos, Prévert e Eluard, liderado por Breton, que em 1924 lançaria o primeiro manifesto definindo afinal as diretrizes desse grande movimento cultural, chamado surrealismo.

Ao abandonar a ideia de negação da arte (conceito fortemente estabelecido no dadaísmo), os surrealistas dão início à criação espontânea e à subversão do senso comum criando jogos de livre associação, como os *cadavre exquis* (cadáveres esquisitos) que se desenvolviam por meio de desenhos e frases. No primeiro manifesto surrealista, escrito em 1924 por Breton, dava-se ênfase ao maravilhoso e à liberdade, que proviam da libertação da lógica, ato que só seria possível por meio do inconsciente. “Não se poderia aplicar o sonho, ele também, resolução de questões fundamentais da vida?”<sup>17</sup>. O segundo Manifesto Surrealista foi publicado pelo mesmo escritor em 1930, e tratava da posição política e dos princípios surrealistas.

No segundo Manifesto Surrealista afirma-se que o surrealismo comunga do pensamento marxista. O jornal *La Révolution Surréaliste* (1924-1929) funcionava como um laboratório de experimentações com manifestos de cunho comunista assinados coletivamente.

Na Rússia pós-revolução o país estava imerso no socialismo e lutava acirradamente contra o capitalismo. Os ares que ali pairavam eram de luta e ideais políticos voltados ao serviço do povo. Nesse panorama o Construtivismo foi um movimento de vanguarda russo que surgiu em 1919, negando a ideia da “arte autônoma” (arte que rompe com a representação) e sofre nítida influência do socialismo e do marxismo dando ênfase ao sentido construído por meio da arte. A arte era um instrumento político e devia suprir as necessidades físicas e intelectuais da sociedade, ela não deveria estar separada da

---

15 Manifesto escrito por Raoul Hausmann e Richard Huelsenbeck, em 1917, eles queriam unir todos os homens criativos e intelectuais no terreno do comunismo radical.

16 MESQUITA, Insurgências poéticas, p.62.

17 BRETON, Andre. Manifesto do Surrealismo. [online] Disponível na internet <http://pt.scribd.com/doc/263168927/Manifesto-Surrealista>. Acesso em maio de 2015, p.5.

realidade e sim servir para construir um *mundo socialista*, ou seja, a arte para o povo. O artista na visão construtivista era o construtor do mundo socialista, portanto ele deveria fomentar também a arquitetura, a engenharia, a moda, o teatro, as artes gráficas, a propaganda, o design. A arte (principalmente a pintura) era vista como um dos mais puros e concretos elementos para a transformação social, possuindo o caráter de formação e libertação. Kazimir Severinovich Malevich, Aleksandr Mikhailovich Rodchenko e Alexander Vesnin foram alguns dos pintores construtivistas. Há o cinema construtivista de Serguei Eisenstein, Lev Vladimirovich Kuleshov, Vsevolod Illarionovich Pudovkin, Dziga Vertov, entre outros. O cineasta Eisenstein consagrou-se por meio da montagem dialética que consistia em criar um sentido, fomentar uma discussão (política) por meio da construção de um significado na montagem. Em uma de suas obras mais famosas, *O Encouraçado de Potemkin* (1925), os ideais da revolução russa são claramente perceptíveis, sendo possível ver a chamada “Ditadura do proletariado” proposta por Marx. A montagem dialética consiste na disseminação dos ideais revolucionários a serem organizados pelo espectador e mediado pela Montagem. Portanto, o construtivismo “contribuiu para ligar o artista, inventor revolucionário da nova vida, ao proletário, suprimindo a arte enquanto atividade separada da organização do trabalho nas fábricas”.<sup>18</sup>

Conforme o historicismo seguido até o momento conclui-se, segundo Chipp, que os movimentos da antiarte buscavam: uma relação direta entre o público e o artista, eliminando o abismo antes existente; dar um conteúdo social à obra de arte; a arte não é apenas decorativa, ela deve ter um uso e a responsabilidade social é aderida a arte<sup>19</sup>. A participação e a ação coletiva nas vanguardas artísticas da primeira metade do século XX foram determinadas por programas políticos específicos e reivindicações distintas que podem ser categorizadas, de acordo com Christian Kravagna (1998), como “participação revolucionária” (dissolução da arte na vida), “reformista” (democratização da arte) ou “didática” (educação e alteração das percepções do público).<sup>20</sup>

## O MODERNISMO E A CONCEPÇÃO TELEOLÓGICA DA HISTÓRIA DA ARTE

O modernismo se apoiou na concepção teleológica da história da arte que convergia para um ‘estado final’, para isso ordenou fatos em uma história linear, cronológica e se apoiou na taxonomia para classificar, agrupando artistas e formando movimentos artísticos seguindo o critério da similaridade. Diante desse panorama de ordem e classificação (não só modernista), uma desconstrução superaria a possibilidade de se cair no excludente e no discriminatório. Alguns conceitos utilizados pelo autor Massimo Canevacci no livro *Sincretista*<sup>21</sup>, como o *sincretismo*, a *diáspora*, o *hibridismo* e a *polifonia*, projetam formas de

18 MESQUITA, Insurgências poéticas, p.63.

19 CHIPP. Teorias da arte moderna, p.479.

20 KRAVAGNA apud MESQUITA, Insurgências poéticas, p. 64.

21 CANEVACCI, M. Sincretika: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

dissidências, que possibilitam um “voltar a enxergar” as singularidades antropofágicas das coisas e dos fatos.

O sentido de desconstrução (de paradigmas, de ordem e classificação) seria o de desfazer algo que há muito tempo está feito, diria até engessado, para então refazer, mas desta vez se somando todas as partes, as oposições, as alteridades. Canevacci exprime muito bem essa ideia ao definir o conceito de diáspora:

[...]significa também romper a ordem completamente racional e monológica do discurso iluminado eurocêntrico, sem ceder às irracionalidades mistificantes difundidas nos dois lados do oceano, para multiplicar os pontos de vista, mesclar emoções e razões, experimentar composições narrativas, misturar polifonias, hibridar alteridades internas e externas.<sup>22</sup>

Canevacci critica a mania da Europa de ordenar e classificar todas as coisas e, em um segundo momento, o autor exemplifica essa mania taxonômica européia citando o “atributo” ou a classificação que “coube” ao Brasil, um país de “terceiro mundo” e conclui dizendo que se surpreendeu aqui no Brasil, porque as ordens, “se mesmo necessárias, eram e são recortadas, díspares e co-presentes”.<sup>23</sup>

Já se é dito com uma certa recorrência sobre uma história da arte ocidental, assumindo uma certa obtusidade em relação a arte oriental. A Arte Africana, assim como a arte de diversas outras etnias, não foram legitimadas na história da arte ocidental que estão reivindicando essa inclusão. OkwuiEnwezor, no artigo *Onde, o quê, quem, quando: Algumas notas sobre o conceptualismo.*, pretende alargar a restrita certeza da arte conceitual que aconteceu no eixo euro-norte- americano. A arte africana é centrada no objeto, mas em seu significado, o objeto e a linguagem interpelam-se mutuamente, a comunicação verbal é altamente valorizada e a política assume um papel central. Enquanto na concepção restrita da arte conceitual detêm-se a noção da desmaterialização do objeto, a arte baseada na linguagem, na crítica institucional e no não-visual.

Em uma entrevista com Gilles Deleuze ele fala da “maioria” que é constituída por homens, brancos e ocidentais. Hegel fala sobre o “mundo histórico”, que reconhece somente certas regiões, banindo o resto para fora da “fronteira da história”. Esse olhar etnocêntrico se perpetuou também com os chamados movimentos de vanguarda, que recusam o “do outro”, aceitando apenas aquilo que era legítimo “seu”.

Olhar ao redor sem se ater aos paradigmas estabelecidos é essencial para a construção do conhecimento. Questioná-lo e reformulá-lo, se assim for preciso. Beatriz Preciado, no Manifesto Contrasexual<sup>24</sup>, fala de como é fácil em filosofia tomar partido de determinadas escolas e pensadores, apelando para a autoridade da tradição, e usa o exemplo de Marx. Ao escrever *O Capital* a direção convencional seria começar sua análise econômica partindo da noção de população mas Marx surpreendeu a todos e

22 \_\_\_\_\_ . Sincrétika, p.26.

23 \_\_\_\_\_ . Sincrétika, p.37.

24 PRECIADO, B. Manifesto Contrasexual. Barcelona: Anagrama, 2011.

focou sua análise em torno da noção de mais valia, evitando assim os paradigmas das teorias precedentes. As perguntas que convêm serem feitas quando pensado dentro dessa conjuntura “marginal”, são: O que ainda não foi explorado? E aquilo ou aqueles que ainda não foram vistos? Porque tais fatos, tais artistas, tais movimentos tiveram visibilidade para a história e para a história da arte?

A construção do conhecimento não é de forma alguma estática e conclusiva, é sim, permeável e flexível. Anne Cauquelin em seu livro *Teorias da Arte* disserta sobre o que ela denominou teorias de fundação, que são as teorias que deram suporte para a arte antes da estética ser uma ciência. Essa fundação precisa de uma construção, e “uma fundação nunca está de todo concluída, que ela exige refundações incessantes, sustentações, reavaliações, em suma, um trabalho de reconstrução permanente”.<sup>25</sup>

Por fim, o objetivo desse artigo é refletir sobre os paradigmas já estabelecidos e mostrar teorias que abordam a partir de outro ponto de vista os movimentos e os regimes estéticos. E assim, mapear a arte ativista como uma possibilidade plausível dentro da história da arte e da reflexão estética.

## OS PARADIGMAS OCIDENTAIS DO MODERNISMO E DA ARTE CONTEMPORÂNEA

As narrativas modernistas buscavam superar o paradigma clássico da mimese por um novo paradigma, cada movimento que surgia ia em busca da “verdadeira arte” (o que a arte essencialmente é) e era excluído o que não fosse pertinente a esta essência. Essa busca propunha uma perspectiva teleológica da história da arte que convergia para um “estado final”. Segundo Artur Danto, cada movimento pretendia ser o representante da verdadeira essência da arte<sup>26</sup>; Danto e Hans Belting - autor do livro *O Fim da História da Arte*<sup>27</sup> - afirmam a história da arte como concebida como uma sequência de fases em uma narrativa em expansão contínua, até que acontece o trágico fim dessa narrativa linear, utilizando como instrumento argumentativo a própria teleologia para pôr um fim na arte. A partir daí, eles afirmam que o fim da arte não é a morte da arte, é apenas a morte de uma narrativa e o começo de outra, a *Pós-histórica*, que condiz ao que chamamos de Contemporaneidade, livre do fardo da história da arte; os artistas não estão restritos pela imposição de dar continuidade à narrativa. Sendo o fim entendido como o propósito da história da arte, alguns autores partem de Manet (Danto considera a partir de Gauguin e Cézanne), que inicia o processo de transgressão dos limites, passando por tantos outros artistas e se exaurindo com Duchamp e, posteriormente, com a Pop arte dos anos sessenta e setenta em que se faz presente a desmaterialização do objeto estético. A partir daí, se injeta na própria obra o seu axioma, a reflexão do seu próprio conceito. Então, a arte se

25 CAUQUELIN, A. *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins, 2005, p.24.

26 DANTO, A. *Após o fim da arte. A arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006. p.28.

27 BELTING, H. *O Fim da História da Arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

torna auto reflexiva, sendo ela mesma a sua própria filosofia.

Mas Rancière acredita que talvez as noções de modernidade e de vanguarda “não tenham sido bastante esclarecedoras para se pensar as novas formas de arte desde o século passado, nem as relações do estético com o político”. Pois, segundo o autor, há uma confusão eminente, “uma coisa é a historicidade própria a um regime das artes em geral. Outra, são as decisões de ruptura ou antecipação que se operam no interior desse regime”<sup>28</sup>. Portanto Rancière acredita que o modernismo se apoiou numa historicização simplista: como a passagem à não-figuração na pintura, uma passagem teorizada de forma categórica e antimimética; quando a modernidade foi invadida por todo tipo de objetos e máquinas, trataram logo de anunciar a “tradição do novo”, “uma vontade de inovação que reduziria a modernidade artística ao vazio de sua autoproclamação”<sup>29</sup>. Quando os pilares simplistas do modernismo vieram abaixo, fazendo um “corte temporal efetivo” decretando o fim de um período histórico, chamaram-no de pós-modernidade como uma maneira de trazer à tona os equívocos da modernidade, o que não seria preciso, pois para o autor, tanto o modernismo quanto o pós- modernismo fazem parte de um mesmo regime, que ele denominou de regime estético:

O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. Mas ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer e separava sua regras da ordem das ocupações sociais. Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade.<sup>30</sup>

Nessa citação o autor, além de explicar o que caracteriza o regime estético das artes - a desobrigação de qualquer regra - ele analisa que ao romper com a mimese, que caracterizava o regime anterior ao regime estético, na verdade, paradoxalmente afirma-se a singularidade da arte. A arte passaria a constar no singular destruindo justamente o que a distinguia diante das outras maneiras de fazer, e das regras da ordem das ocupações sociais. E o autor descredita o fato “crise da arte”, pois é simplesmente a derrota de um equívoco simplista modernista, que se afastou das “misturas de gêneros e de suportes, como das polivalências políticas das formas contemporâneas das artes.”<sup>31</sup>

Rancière aponta também duas grandes formas de confusão. A primeira quer uma modernidade identificada apenas à autonomia da arte, uma revolução antimimética da arte. Sendo assim “cada arte afirmaria então a pura potência de arte explorando os poderes próprios do seu medium específico”<sup>32</sup>. E a segunda confusão, que ele chama de modernizarismo que está relacionado à valorização da arte como forma e autoformação

28 RANCIÈRE, J. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: 34, 2005, p.27.

29 \_\_\_\_\_. A partilha do sensível, p. 34-35.

30 RANCIÈRE. A partilha do sensível, p. 34.

31 \_\_\_\_\_. A partilha do sensível, p. 38.

32 \_\_\_\_\_. A partilha do sensível, p. 38.

davida, ou, a expressão “arte e vida”. Rancière acredita que a modernidade tem como referência anção de *educação estética do homem*, de Schiller, em que o pensável e o sensível perdem a hierarquia, e constituem “algo como uma novaregião do ser, a da aparência e dos jogos livres”. A partir do momento que o homem passa a habitar o mundo sensível ele está apto a “viver numa comunidade política livre”, portanto, pode-se dizer que essa revolução estética “produziu uma nova ideia da revolução política”<sup>33</sup>. Mas quando há a falência da revolução, há também a falência do modernitarismo, ou seja, essa ideia que ligou a arte e a vida em uma coisa só. O Surrealismo, de uma certa forma, identificou esse equívoco do modernitarismo, da arte e vida.

É possível refletir sobre a arte ativista dentro da perspectiva teórica de Rancière. Se a ideia de “arte e vida” foi na verdade um equívoco, pois não havendo revolução, seu significado se esvazia de sentido, principalmente considerando que a “autoemancipação da humanidade” terminou nos campos de extermínio nazista<sup>34</sup>, não faz sentido falar em arte ativista nos moldes do modernismo, ou do modernitarismo segundo o autor. Será que não cabe pensar segundo o regime estético que possibilita uma leitura por meio de releituras livres e que coloca a arte no “singular” e apontar no sentido de que toda arte é política?

Alguns autores iluminaram essa questão, entre eles, Agamben e Rancière. Para Agamben, a arte é política por “operar” com os sentidos, portanto permite abrir possibilidades de uso e ação:

A arte não é uma atividade humana de ordem estética, que pode, eventualmente e em determinadas circunstâncias, adquirir também um significado político. A arte e em si própria é constitutivamente política, por ser uma operação que torna inoperativo e que contempla os sentidos e os gestos habituais dos homens e que, desta forma, os abre a um novo possível uso. Por isso, a arte aproxima-se da política e da filosofia até quase confundir-se com elas. Aquilo que a poesia cumpre em relação ao poder de dizer e a arte em relação aos sentidos, a política e a filosofia tem de cumprir em relação ao poder de agir.<sup>35</sup>

Trabalhando além do campo sensível, a arte “opera” num comum, e segundo Rancière, a “partilha do sensível” causa rupturas, ou recortes nesse comum, definindo lugares e portanto formando nessa partilha, um “comum partilhado e partes exclusivas”. Rancière demonstra como os mesmos padrões de ruptura são encontrados na estética e na política. Para o autor a política é:

[...] um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”.<sup>36</sup>

33 \_\_\_\_\_ . A partilha do sensível, p. 39.

34 RANCIÈRE. A partilha do sensível, p. 43.

35 AGAMBEN, Giorgio. Arte, Inoperatividade, Política. In: Crítica do Contemporâneo. Conferências Internacionais Serpentes, 2007. p.49.

36 \_\_\_\_\_ . A partilha do sensível, p.16-17.

Articulando maneiras de fazer e suas formas de visibilidade, Rancière define as práticas artísticas, que são “maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” Nesse sentido, “práticas estéticas” são “formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum”<sup>37</sup>.

Rancière afirma que nas “belas artes” a mimese era o “vinco” para a visibilidade, ou seja, “é a noção de representação ou de mimese que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar”; no pós-modernismo, não é uma classificação aceita pelo autor que aponta para o regime estético, é possível identificar o vinco para a visibilidade, assim como em todos os regimes há essa possibilidade, e pensar como se organiza “essas maneiras de fazer, ver e julgar”<sup>38</sup> a arte na contemporaneidade. Talvez, sem precisar apontar para a morte da arte, e sim, no sentido de uma “co-presença de temporalidades heterogêneas”.<sup>39</sup>

Durante o discorrer do artigo foi analisado o modernismo e as vanguardas antiartísticas o que possibilitou apontar a relação entre arte e política, mostrar como o modernismo se apoiou no historicismo e questionar o modernismo utilizando o conceito de regime estético de Jacques Rancière. Criando uma teoria sobre os regimes da arte o autor afirma que toda expressão e ação artística podem ser pensadas de acordo com as “maneiras de fazer, ver e julgar”. Partindo dessa afirmação de reflexão das práticas da arte e sua pensabilidade, a conclusão se desloca para o campo das indagações: Como se configura o “comum” para esses coletivos artísticos? Quais as estratégias de “visibilidade” adotadas por esses coletivos? Como se constitui as maneiras de fazer ? As intervenções artísticas são “partilhas do sensível” ?

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Arte, Inoperatividade, Política**. In: Crítica do Contemporâneo. Conferências Internacionais Serralves, 2007.

BELTING, H. **O Fim da História da Arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BENJAMIN, W. “**A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**”, in LIMA, Luiz Costa (org.), Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRETON, Andre. **Manifesto do Surrealismo**. [online] Disponível na internet <http://pt.scribd.com/doc/263168927/Manifesto-Surrealista>. Acesso em maio de 2015.

BÜRGER, P. **Teoria da Vanguarda**. Lisboa. Vega/Universidade, 1993.

CANEVACCI, M. **Sincrétika: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas**. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

37 \_\_\_\_\_. A partilha do sensível, p.17.

38 RANCIÈRE. A partilha do sensível, p. 31.

39 \_\_\_\_\_. A partilha do sensível, p. 37.

CAUQUELIN, A. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.

CHIPP, H. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DANTO, A. **Após o fim da arte. A arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

MESQUITA, A. **Insurgências poéticas: Arte Ativista e Ação Coletiva**. São Paulo: Anna Blume, 2011.

PRECIADO, B. **Manifesto Contrasexual. Barcelona**. Anagrama, 2011.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: 2005.

VANEIGEM, R. **A arte de viver para as novas gerações**. São Paulo: Conrad, 2002.

# CAPÍTULO 2

## COLETIVO ORGANISMO PARQUE AUGUSTA: AS REIVINDICAÇÕES DE UM COLETIVO DE ARTE ATIVISTA NA METRÓPOLE PAULISTANA

*Data de aceite: 01/04/2022*

### **Agel Teles Pimenta**

Mestre em Estética e História da Arte, pelo Programa Interunidades em Estética e História da Arte – PGEHA MAC USP  
lattes.cnpq.br/1899404239459357

### **Arthur Hunold Lara**

Professor Associado da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo FAU-USP e Programa Interunidades Estética e História da Arte PGHEA /MAC – USP  
lattes.cnpq.br/4447038114851718

**RESUMO:** O artigo descreve uma experiência etnográfica sobre o coletivo Organismo Parque Augusta (OPA) atuante na região central a cidade de São Paulo. É resultado de uma pesquisa que ocorreu de 2013 a 2017, investigando um coletivo de arte ativista que luta pela não construção de prédios na região do Parque Augusta, área que detêm o último resquício de mata atlântica no centro da capital paulista. O objetivo é entender a luta do coletivo e sua relação com a ressignificação dos espaços públicos urbanos. A contextualização das ideologias do Coletivo OPA e seu modelo de crítica servirá para investigar como as políticas públicas favorecem interesses privados no panorama contemporâneo das cidades. Serão utilizadas as reflexões de David Harvey sobre as forças econômicas e os interesses políticos imbricados no modo de produção capitalista com sérias consequências para o espaço urbano principalmente pela lógica

de livre fluxo de mercadorias e serviço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte Ativista. Organismo Parque Augusta. Parque Augusta. Coletivos, Jornadas de Junho, Arte Contemporânea.

### COLLECTIVE ORGANISMO PARQUE AUGUSTA: THE CLAIMS OF AN ACTIVIST ART COLLECTIVE IN THE METROPOLIS OF SÃO PAULO

**ABSTRACT:** The article describes an ethnographic experience about the collective Organismo Parque Augusta (OPA) active in the central region of the city of São Paulo. It is the result of a research that took place from 2013 to 2017, investigating an activist art collective that fights for the non-construction of buildings in the Parque Augusta region, an area that holds the last remnant of Atlantic forest in the center of São Paulo. The objective is to understand the struggle of the collective and its relationship with the resignification of urban public spaces. The contextualization of Coletivo OPA's ideologies and its critical model will serve to investigate how public policies favor private interests in the contemporary panorama of cities. David Harvey's reflections on the economic forces and political interests imbricated in the capitalist mode of production will be used, with serious consequences for the urban space, mainly due to the logic of free flow of goods and services.

**KEYWORDS:** Activist Art, Organismo Parque Augusta, Parque Augusta, Collectives, June Days, Contemporary Art.

## INTRODUÇÃO

O ativismo é um movimento crítico que compreende a relação entre as práticas estéticas e discursivas da arte e o ativismo político. Dialoga com a arte contemporânea e suas inúmeras inquietações tais como: o que é arte, o engessamento do ambiente de exposição de arte, a não autoria, a retomada do espaço público, a contemporaneidade como um simulacro, e também qual o papel do público como receptor dessa arte.

Após as manifestações de junho de 2013, conhecidas como “Jornadas de Junho”<sup>1</sup> houve um *boom* de coletivos artistas na cidade de São Paulo a exemplo do “Ocupa Ouvidor 63”<sup>2</sup>, da “Casa Amarela”<sup>3</sup>, do “Buraco da Minhoca”<sup>4</sup> e do “Parque Augusta”<sup>5</sup>, que atuavam no sentido de se apropriarem dos espaços públicos assim como de espaços privados ociosos para ressignificá-los. Esses grupos procuravam variação das possibilidades de utilização do espaço e normalmente criavam articulações entre ações sociais e políticas com o apoio de atividades artísticas. Optaram pela auto-gestão autônoma em um modelo que prega a horizontalidade, ou seja, não representatividade unilateral. Produziram uma formação em que todos se representam e deliberam suas questões, tomam decisões e conduzem ações através de assembleias públicas.

Os integrantes do Organismo Parque Augusta debateram em assembléia os princípios do OPA e sintetizaram em nove itens:

- *Primazia pelo espaço público;*
- *Respeito e generosidade;*
- *Transparência radical;*
- *Democracia direta;*
- *Cidadania mundial;*
- *Parque processo;*
- *Horizontalidade;*
- *Permacultura;*
- *Pluralismo.*

Na concepção de André Mesquita (2008, p. 14) há influência da arte conceitual

1 As jornadas de Junho foram uma série de mobilizações de massa ocorridas simultaneamente em mais de 500 cidades do Brasil no ano de 2013. A pauta que deu início as manifestações o aumento da passagem de ônibus que ocorreu em quase todas as cidades do país.

2 No dia 1 de maio de 2014, o coletivo Andróides Andrógenos, em parceria com o Estúdio Lâmina, ocuparam o prédio de número 63 da Rua do Ouvidor no Centro Histórico de São Paulo, depois de passar mais de dez anos abandonado.

3 O Ateliê Compartilhado é fruto da ocupação realizada no final de fevereiro de 2014, pelo Movimento de Ocupação de Espaços Ociosos, em casarão amarelo que se encontra na Rua da Consolação esquina com a Rua Visconde Ouro Preto, no centro de São Paulo.

4 Desde 25 de janeiro de 2014, um grupo de jovens começou a utilizar a entrada da via de acesso Leste-Oeste para eventos culturais e artísticos.

5 O coletivo Organismo Parque Augusta (OPA), surgiu em meados de 2013 para lutar pelo terreno que fica entre as ruas Caio Prado, Augusta e Marquês de Paranaguá, na região central de São Paulo e sofre com a ameaça de construir prédios no local.

na arte ativista, pois para ele os coletivos de arte privilegiam o processo do trabalho e a variedade dos campos teóricos mais do que a produção do objeto em si. As ações da arte ativista não se restringem apenas a intervenções como as performances e representações artísticas, mas abarcaram postura de movimentação social e política. Nesse sentido as ações se ramificaram para manifestações, protestos, mobilizações comunitárias, projetos artísticos e até ocupações de prédios abandonados. Os resultados desses processos não se configuraram como obra de arte, embora se utilizem de experiências estéticas, não criam objetos com preocupações formais, mas partem de vontades e necessidades e configuravam como ideias que ativam o local. O conceito de “verdadeiros artistas” não serve para esse contexto de trocas ele abre espaço para os “não artistas”.

Nessa época analisada, aproveitando o incremento das plataformas de comunicação e de redes sociais, os coletivos artísticos passaram a se organizar pelo Facebook e, e-grupos. O formato inicial de uma ação normalmente se expandia para além do que o coletivo que iniciou o processo de formação, culminando em microrredes. Essas iniciativas foram bastante importantes para buscar caminhos coletivos para as ações de questionamentos de políticas públicas de forma mais democrática. São emergenciais e ativam uma ideia apontando maneiras de agir que são impossíveis para os modelos vinculados ao tradicional sistema de arte. O sistema artístico formal, das galerias e museus são parte da indústria cultural e assim suas teorias e questionamentos, se constituem como ambientes restritivos e seletivos, que prioriza a concepção romantizada de artistas, críticos, curadores e estudiosos de arte. Esse mecanismo, não serve para debates sobre políticas públicas, como é a questão central do OPA, porque deixa os verdadeiros interessados, o público, às margem das discussões. Muitos coletivos artísticos trocam o espaço expositivo da galeria pela rua, dessa forma o processo de trabalho dos artistas e seus resultados são ações efêmeras, pontuais e coletivas nos espaços da cidade.

## **A LUTA DO MOVIMENTO PARQUE AUGUSTA E O NEOLIBERALISMO**

O Movimento Parque Augusta iniciou sua luta em meados de 2013 com um único objetivo: impedir que as atuais incorporadoras proprietárias do terreno construíssem três prédios dentro da última área do centro de São Paulo com resquício de mata atlântica. Esse espaço é popularmente conhecido como Parque Augusta pelos habitantes, trabalhadores e conta com uma área de 24.750m<sup>2</sup> que é dividido em três lotes. Em um destes lotes, ocupa cerca de 40% do local, há um bosque que conta com mais de 800 árvores, com um grande valor ambiental. O terreno também possui uma área de importante função social, que era sua utilização como parque, antes das construtoras Setin e Cyrela fechar os portões, no dia 29 de dezembro de 2013. O seu valor histórico também é inestimável pois há no terreno construções remanescentes de 1902 quando abrigou a chamada Villa Uchoa<sup>6</sup> que

6 A Villa Uchoa foi projetada pelo engenheiro-arquiteto Victor Dubugras para a família Uchoa: Flávio de Mendonça

posteriormente tornou-se o Colégio Des Oiseaux tradicional colégio feminino inaugurado em 1907 e encerrou suas atividades em 1969.



Figura 1 - Colégio Des Oiseaux e o bosque à direita e à esquerda do Colégio, um estacionamento no lugar da “Villa Uchoa” que foi demolida. Imagem retirada do estudo de Arnaldo de Melo.



Figura 2 - Ao centro da imagem o Parque Augusta repleto de árvores. Imagem retirada do grupo aberto do Parque Augusta no *Facebook*. Última visita: 07/04/2016.

---

Uchoa e sua esposa Evangelina Prado Uchoa. Evangelina era parente de Dona Veridiana Prado, que pertencia a uma das famílias mais ricas de São Paulo, de quem recebeu esse terreno onde foi construído um palacete projetado ao estilo *Art Nouveau*. (MELO, 2013, p.5) Em 1906 o palacete foi vendido para as freiras de Nossa Senhora das Cômegas de Santo Agostinho para a formação do colégio feminino Des Oiseaux. Foi preciso aumentar as instalações presentes até então no terreno e o responsável pelo projeto foi o engenheiro alemão Maximilian Hehl. (MELLO, 2013, p.7).



Figura 3 – Fachada do antigo Colégio *Des Oiseaux*, tombada como patrimônio histórico e reformada durante a construção do Parque Augusta. Foto: Eduardo Knapp/Folhapres

As questões jurídicas levantadas pelo movimento decaem em transações irregulares e leis não cumpridas. A venda do terreno ocorreu ilegalmente, devido a dívidas ativas de IPTU, Termo de Ajuste de Conduta<sup>7</sup> não cumpridas e o Direito de Preempção<sup>8</sup> que não foi respeitado pela prefeitura, que abdicou da compra do terreno sem as devidas consultas públicas. O antigo proprietário, o banqueiro Armando Conde, não poderia ter realizado a venda que ocorreu em novembro de 2013, para as construtoras Setin e Cyrela, mas assim o fez, através de um contrato entre particulares. Porém, na matrícula atual do terreno o proprietário ainda é Armando Conde. Outro ponto negligenciado foi a cláusula pética presente na escritura do terreno, que afirma a obrigatoriedade de se manter aberta ao passeio público uma passagem permanente que ligue o bosque às ruas Caio Prado e Marques de Paranaguá, passando pelo lote do estacionamento do terreno. O terreno permaneceu com os portões fechados de forma irregular, negando o acesso de passagem ao público.

Diante de irregularidades como essas descritas percebe-se que as regras neoliberais imperam dissimuladas, substituindo as “instituições democráticas”, sem a devida transparência e usando substituições despropositadas que ferem propositalmente as leis com consequências graves para parcerias público-privadas que são “baseadas em solidariedades sociais” (HARVEY: 2013, p. 32). Operações como essa indica uma sujeição do Estado ao capital resultando em uma política que foi “despolitizada e mercantilizada” para agir conforme os interesses da classe dominante e o (HARVEY: 2011, p. 178). Portanto, a classe política e o Estado seguem favorecendo o lucro da classe econômica dominante.

Essa simbiose entre a classe política e a classe econômica dominante é praticada,

<sup>7</sup> Os termos de ajustamento de Conduta ou TACs, são documentos assinados por partes que se comprometem a cumprir determinadas condicionantes.

<sup>8</sup> Direito de Preempção é um instrumento que visa conferir ao poder público, a preferência para adquirir imóvel urbano em razão das diretrizes da política urbana.

por exemplo, por meio do financiamento de campanhas eleitorais por parte de instituições privadas. Os resultados desses financiamentos são gestões sob fortes influências corporativas que trabalham para garantir interesses particulares que visam ao lucro. Deixam de lado o crescimento urbano favorável à população, a preservação das áreas verdes e espaços públicos que favoreçam as relações sociais.

O Organismo Parque Augusta identifica os interesses econômicos que estão em jogo no sistema capitalista, a coalisão entre a classe política e o Estado com a classe dominante. O movimento tem conhecimento que a luta com as construtoras Setin e Cyrella envolvem outras forças e movimentam outros interesses: a reivindicação é por uma cidade que não seja planejada conforme estratégias econômicas exploratórias que visam apenas o lucro.

O olhar de Harvey para a cidade destaca a contribuição dos indivíduos que habitam um determinado espaço em sua formação. Essa contribuição visa o desejo de formação da cidade como lugar da vivência cotidiana na forma lazer e trabalho, mas também como espaço de experiências culturais. Cada habitante da cidade possui “o direito à cidade” (LEFEBVRE, 2008), ou “a liberdade da cidade”, que é o direito de mudar a cidade conforme nossos desejos e necessidades, estando engajados no processo urbano. Harvey faz referência ao pensamento do sociólogo Robert Park, que acredita que ao refazer a cidade, o homem refaz a si mesmo, apontando no sentido de participação e ação direta da população na construção da cidade:

(...) a questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e as nossas cidades dessa maneira é, sustento, um dos mais preciosos de todos os direitos humanos. (HARVEY: 2013, p. 28).

A ideologia política do OPA, num âmbito geral se identificava com o que se aproxima da democracia direta, onde as decisões conduzem ações através de assembleias públicas. Uma forma de organização que foge do controle e da cooptação do sistema. Por não apresentar uma liderança destacada, todas as questões são debatidas e votadas antes de serem encaminhadas. Essa forma não possui vínculo institucional, não depende de repasse de verba da prefeitura nem do governo do estado, as assembleias se articulam de forma autônoma e por meio da autogestão são públicas e realizadas em espaço público.

A proposta do coletivo para o terreno que é conhecido como Parque Augusta era a de um parque cem por cento verde, público e autogerido pela população. O diálogo com o poder público era delicado, o coletivo propôs a aquisição do terreno por parte da prefeitura, mas o prefeito Fernando Haddad (PT) alegava que a prefeitura não tinha verba para a desapropriação do terreno e não pretendia buscar, como alternativa, a transferência de potencial construtivo. Em 2013, houve muita tensão entre as partes quando, em dezembro o projeto de lei foi aprovado na Câmara dos Vereadores de São Paulo e o prefeito Fernando Haddad sancionou a lei que autorizava a criação do parque, mas não previa uma maneira

de desapropriação do terreno.

Discursos provenientes das reuniões informais com as secretarias, somados às matérias publicadas na mídia por parte das construtoras, convergem para tentativas de encontrar maneiras de minimizar o impacto social e ambiental que a obra acarretaria se fossem construídos os prédios no local. A ideia principal era manter a área verde com livre acesso público, mas gerido pelas construtoras. Na análise do coletivo essa proposta não avança nos propósitos ideológicos nas quais acreditam, lutam e defendem em que, os caminhos a serem seguidos é a busca da construção do comum (DARDOT & LARVAL, 2017) e cobram que seus bens comuns sejam administrados autonomamente.

O que os coletivos atuantes na metrópole paulistana desejavam quando ocuparam e ressignificaram espaços ociosos, públicos e privados? Podia-se dar voz aos desejos dos coletivos para refazer a cidade? Quem vai barrar os interesses privados?

Unindo à luta política e jurídica as ações diretas contavam sempre com a presença de expressões culturais como a música com seus instrumentos, contação de estórias, brincadeiras e jogos para crianças e adultos, peças de teatro, preparação de gastronomia vegana e suco verde. Também era realizada a venda de camisetas com temas da luta social, oficina de *estencil*, tarô, ciranda, tecido acrobático, aula de loga, aula de *Tai Chi Chuan* etc. Nas ações do OPA, outros coletivos sempre participam trazendo atividades e ideias. União que acontece desde o princípio, quando se conceitua e se planeja a ação, até a sua execução. Como consequência acontece a diversidade de atividades durante as ações.



Figura 4 - Ação direta: Ciranda em volta da seringueira centenária do Parque Augusta. São Paulo, 19 de abril de 2014.

## A CONQUISTA DO PARQUE AUGUSTA

Depois de anos de diálogo com a imprensa, construtoras, vereadores, Secretaria do Verde e Meio Ambiente (SVMA) e com o Ministério Público, foi por intermédio do promotor Silvio Marques que, no dia 10/08/2018, os termos da negociação<sup>9</sup> entre a prefeitura e as construtoras foi assinado. É possível, portanto, concluir que a luta do movimento pelo Parque Augusta obteve êxito. Prevendo a transferência do terreno por doação ao município em troca de quatro declarações de potencial construtivo passível de transferência, as empresas poderão construir em outra área o projeto que foi autorizado a ser levantada no Parque Augusta.

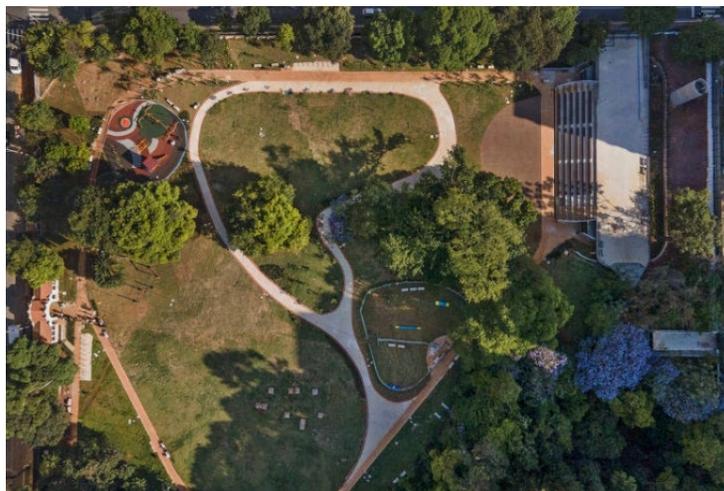


Figura 5 - Foto área do Parque Augusta depois de inaugurado. São Paulo, 2021. Foto: Eduardo Knapp/Folhapress.

O parque foi inaugurado oficialmente em 06/11/2021. Para o coletivo o parque já existia mesmo antes de estar previsto em lei pois o terreno sempre foi utilizado pela população para esta finalidade, portanto chamam de “reinauguração” do Parque Augusta. O parque era conhecido popularmente como Parque Augusta, quando foi oficialmente criado pela prefeitura passou a chamar Parque Augusta Pref. Mario Covas, homenagem ao prefeito da cidade que estava em mandato durante a negociação com a Setin e Cyrela.

As construtoras pagarão à Prefeitura R\$ 10,150 milhões de indenização pelo

<sup>9</sup> No acordo anterior, assinado em agosto de 2017 pelo então prefeito João Doria (PSDB), a administração municipal teria que ceder o terreno que contempla a sede da subprefeitura de Pinheiros e parte do prédio da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), ambos em Pinheiros. Em troca, as empresas deveriam arcar com 14 contrapartidas. A Justiça analisou durante um ano os termos e não chegou em um acordo, mesmo após perícia judicial dos terrenos.

A negociação foi criticada pelos integrantes do Organismo que foram contra o acordo. Para o coletivo, a proposta não levava em consideração as reivindicações do movimento discutidas ao decorrer dos anos em audiências públicas que previam a autogestão do parque entre outros desejos da população. O projeto atendia apenas aos interesses políticos do prefeito e das incorporadoras.

fechamento de forma ilegal dos portões do Parque e danos ambientais, devido a corte indevido de árvores. Seis milhões de reais serão destinados a construção do parque; trezentos mil reais para o Fundo de Defesa do Interesses Difusos, valor pago pelo encerramento do inquérito civil relativo às questões ambientais por conta do corte de árvores sem autorização; duzentos e cinquenta mil reais para a restauração da portaria e da edificação do antigo Colégio *Des Oiseaux* e para a construção do Boulevard Gravataí, ponte suspensa que ligará o parque a Praça Roosevelt; três milhões e seiscentos mil será pago em dinheiro à Prefeitura, dois milhões para a manutenção do parque após a construção e um milhão e seiscentos para obras da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMSDS).

No dia 06/04/2019 foi realizado um evento dentro do parque onde foi feita a transferência do terreno de posse das construtoras à municipalidade. Com a posse do terreno e uma vez aprovados os projetos as obras foram iniciadas pela gestão municipal em outubro de 2019 e tiveram seu término em setembro de 2020 com três meses de atraso.

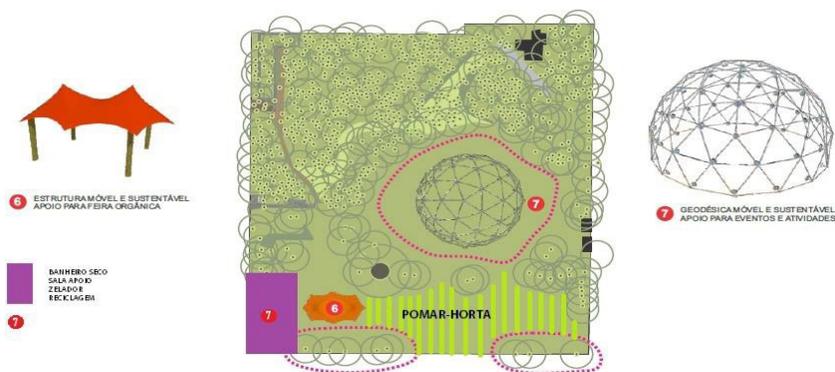
O Organismo Parque Augusta (OPA) se desfez em 2015. Em seguida surge o Movimento Parque Augusta formado a partir de pessoas que vieram de antigas participações nesta luta, incluindo alguns membros do Organismo. O movimento organizou um formulário online, o “Formulário dos Desejos”, com algumas perguntas sobre os anseios das pessoas em relação ao parque. Aproximadamente quinhentas pessoas responderam, a grande maioria desejava um parque com o mínimo de intervenção possível permanecendo o mais próximo do natural. Pleiteavam então, um parque sem prédios, cem por cento verde, com o bosque regenerado, com “redário”, “cachorródromo” e centro cultural. O formulário foi apresentado a Secretaria do Verde que fez uma síntese dos desejos, apresentando uma versão do projeto a população por meio de audiências públicas até chegar a um projeto final. Do formulário apenas não foi contemplado uma área para fogueira e o tratamento de água baseado na permacultura.

Formou-se um grupo técnico vinculado ao Ministério Público (MP) com arquitetos e urbanistas do movimento que acompanharam a execução da obra, alteração de projeto, orçamento, escolha de materiais, era um grupo fiscalizador do Ministério Público junto as construtoras e Secretária do Verde.

Atualmente há um conselho gestor do Parque que responde a Secretaria do Verde e do Meio Ambiente. O conselho foi eleito por meio de votação, três conselheiros eram membros do movimento. Neste momento o conselho está elaborando o Regulamento de Uso do parque, sem a participação popular e devido ao cenário de isolamento ocasionado pela pandemia do COVID-19, ainda não foi possível o conselho desenvolver um número maior de atividades e até mesmo envolver a população na elaboração de propostas e desenvolvimento de ações. Em 2013 haverá uma nova eleição para o conselho gestor.



Figura 6 - Imagem de uma maquete eletrônica do projeto Setin/Cyrela. Foto retirada do estudo do Arnaldo de Melo de 2015.



## INFRAESTRUTURA SUSTENTÁVEL E MÓVEL

Figura 7 - Projeto sobre infraestrutura sustentável e móvel do Parque Augusta idealizado pelo OPA. Imagem retirada do grupo fechado do OPA no *Facebook*. Último acesso: 10/03/2016.

## REFERÊNCIAS

DARDOT, P. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cidades rebeldes Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo, Boitempo: CartaMaior, 2013.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

MESQUITA, A. **Insurgências poéticas: Arte Ativista e Ação Coletiva.** São Paulo: Anna Blume, 2011.

### **Artigo**

MELO, A. **Parque Augusta: relato, análise crítica e reivindicação da área como parque público.** São Paulo, 2015.

## O DOCUMENTÁRIO E POSSÍVEIS CONEXÕES COM AS ARTES

*Data de aceite: 01/04/2022*

*Data de submissão: 21/03/2022*

**André Hallak**

Doutorando em Comunicação pela Escola de  
Comunicação - UFRJ  
Belo Horizonte – MG  
<http://lattes.cnpq.br/2535818198173018>

**RESUMO:** A relação entre as artes vem se estreitando na contemporaneidade. Este artigo investiga uma conexão em especial, entre o documentário e as artes. Essa conexão é resgatada desde o surgimento do documentário, que está associado ao surgimento do próprio cinema. Bill Nichols é uma importante referência e é evocado como guia ao trazer o contexto histórico dessa conexão através de um histórico do documentário que o conecta com o as artes de vanguarda no início do século. Será investigado o constante atravessamento de conceitos e práticas artísticas no campo do filme/vídeodocumentário. As nuances desse atravessamento se manifestam em diferentes contextos e de diferentes maneiras, explicitando a potencialidade do gênero documentário de se autoquestionar através da desmontagem e da experimentação da sua linguagem. São investigados aspectos históricos do gênero documentário, utilizando-se também algumas ferramentas conceituais. Dentro desta conexão destaca-se o elemento documentário como presente no trânsito entre cinema e artes desde

seus primórdios, mesmo que essa presença tenha sido ocultada da sua história por alguns de seus realizadores e pensadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema; documentário; artes.

### DOCUMENTARY AND POSSIBLE CONEXIONS WITH ARTS

**ABSTRACT:** The relation between the arts has been getting more complex in contemporary times. This article investigates a particular connection between documentary and the arts. This connection has been present since the emergence of documentary, which is associated with the beginning of cinema itself. Bill Nichols is an important reference and is evoked as a guide by bringing the historical context of this connection through a documentary history that connects it with the avant-garde arts at the beginning of the century. The constant crossing of concepts and artistic practices in the field of film/video documentary will be investigated. The nuances of this crossing are manifested in different contexts and in different ways, making explicit the potential of the documentary genre to question itself through the dismantling and experimentation of its language. Historical aspects of the documentary genre are investigated, also using some conceptual tools. Within this connection, the documentary element stands out as present in the transit between cinema and the arts since its beginnings, even though this presence has been hidden from its history by some of its directors and thinkers.

**KEYWORDS:** Cinema; documentary; arts.

O presente artigo visa refletir sobre as potencialidades artísticas e estéticas que emergem no gênero documentário a partir de aspectos históricos, assim como propor algumas conexões que surgem das constantes experimentações desta linguagem. Através deste percurso busca-se extrapolar o documentário propriamente dito em busca de um atravessamento que permite o surgimento do termo *elemento documentário* que tentaremos cristalizar neste artigo.

Para alguns estudiosos, as raízes do documentário são anteriores à primeira projeção pública de imagens em movimento pelos irmãos Lumière, em 1895, considerada oficialmente como o início do cinema. Erik Barnouw<sup>1</sup> considera que seus pioneiros são aqueles que, a partir de 1870, procuravam uma forma de documentar a realidade em movimento. Segundo ele, é nesse momento que o documentário começa a ser gerado. Estes “cientistas” – termo utilizado por Barnouw quando se referia a Pierre Jules César Jassen, Eadweard Muybridge e Étienne Jules Marey – tentavam desenvolver mecanismos para que diversas fotografias fossem tiradas em sequência. O objetivo deles era que fosse possível estudar determinados fenômenos como o movimento de Vênus passando pelo sol (Jansen), um cavalo correndo (Muybridge) ou um pássaro voando (Marey).

Dizer que o surgimento do documentário está, de certa forma, vinculado ao próprio surgimento do cinema é inquestionável. Afinal as primeiras imagens em movimento, captadas por uma câmera, pelos irmãos Lumière, tratavam-se de registros documentais das atividades urbanas da época. Elas retratavam cenas cotidianas, tais como: a chegada do trem na estação, a saída da fábrica no final do expediente, folhas das árvores sendo movimentadas pelo vento. Os filmes – ou o registro da realidade – não poderiam ainda ser consideradas filmes-documentários, pois no momento em que foram produzidas não existia uma problematização e legitimação do gênero enquanto tal. Contudo, há uma importância delas para a história do documentário, já que se configuram como o primeiro registro da realidade projetado em movimento. Vários exploradores, inspirados pela busca dos irmãos Lumière por retratar a época em que viviam, começaram a registrar suas expedições a lugares desconhecidos. Eram os chamados “filmes de viagem”, que também não tinham uma linguagem específica que os caracterizasse como documentário.

É a partir de *Nanook of the North*<sup>2</sup> que o documentário começa a se consolidar enquanto gênero cinematográfico. O gênero que se encontrava, até então, em estado embrionário veio a se desenvolver até o formato alcançado por Robert Flaherty, no filme finalizado em 1922. Sua concepção partiu da decisão de Flaherty de levar uma câmera para sua terceira expedição à Baía de Hudson (Canadá), com a finalidade de registrar e ilustrar sua pesquisa sobre um grupo de esquimós, os Itvimutis. A produção se distingue dos filmes de viagem por apresentar uma sintaxe própria e uma linha narrativa, inexistentes nos primeiros filmes. O filme de Flaherty marca a passagem de documento

<sup>1</sup> Autor de *Documentary: a History of the non-fiction film*.

<sup>2</sup> Filme realizado por Robert Flaherty em 1922. No Brasil foi lançado com o nome *Nanook, o esquimó*.

para documentário (NICHOLS, 2001) pela adição da narrativa cinematográfica ao registro da realidade. Diferentemente dos registros de viagem até então, *Nanook* contava a história de um esquimó, mostrava especificidades de seu cotidiano, sua família, a pesca, através de cenas montadas de forma a criar um personagem e uma vida narrada em torno dele. Bill Nichols resume a origem do documentário destacando o filme de Flaherty.

Ostensibly, the origin of documentary film has long been settled. Louis Lumière first films of 1895 demonstrated film's capacity to document the world around us. Here, at the start of cinema, is the birth of a documentary tradition. Robert Flaherty's *Nanook of the North* (1922) added plot development, suspense, and delineated character to recordings of the historical world. He gave the documentary impulse fresh vitality. (NICHOLS, 2001, p. 581).

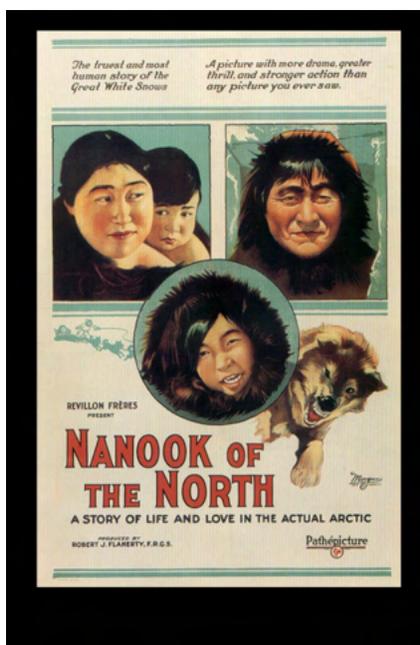


Figura 6 – Cartaz de *Nanook of the North*.

Fonte: FLAHERTY, 1922.

Entretanto, foi com o escocês John Grierson, fundador da escola documentarista inglesa, que o gênero começou a ser formalizado. No artigo *First Principles of Documentary*, publicado em 1932, Grierson lançou o que seriam os primeiros princípios do documentário clássico:

First Principles. (1) We believe that the cinema's capacity for getting around, for observing and selecting from life itself, can be exploited in a new and vital art form. The studio films largely ignore this possibility of opening up the screen on the real world. They photograph acted stories against artificial backgrounds. Documentary would photograph the living scene and the living

story. (2) We believe that the original (or native) actor, and the original (or native) scene, are better guides to a screen interpretation of the modern world. [...] (3) We believe that the materials and the stories thus taken from the raw can be finer (more real in the philosophic sense) than the acted article. [...] Add to this that documentary can achieve an intimacy of knowledge and effect impossible to the shim-sham mechanics of the studio, and the lily-fingered interpretations of the metropolitan actor. (GRIERSON, 2002, p. 40).

Mas aqui um problema se coloca. O que seria essa imagem da realidade captada pelos irmãos Lumière e cuja narrativa cinematográfica fora adicionada por Flaherty. A qual realidade Grierson se refere em seus fundamentos? As discussões entre o que é real ou não no documentário são parte constituinte do gênero. Para o autor Bill Nichols, Grierson tinha uma tendência a tratar o documentário por um viés propagandístico ligado ao estado ou ao mercado. O documentarista estava muito preocupado com as corporações e governos, seus patrocinadores naturais, o que o impedia de tratar o documentário com todo seu potencial estético e radical. Seus trabalhos buscavam uma coerência textual e imagética que estariam a serviço do cliente, o que fez com que ele negasse as origens do documentário ligadas aos movimentos vanguardistas da época.

The historical linkage of modernist technique and documentary oratory, evident since the early 1920s in much Soviet and some European work, failed to enter into Grierson's own writings. The same blind spot persists in subsequent histories of documentary films. But even though the contribution of the avant-garde underwent repression in the public discourse of figures like Grierson, it returned in the actual form and style of early documentary itself. (NICHOLS, 2001, p. 582).

De certa forma Nichols está dizendo que Grierson reconstruiu a história do documentário deste período ao deixar de lado um importante movimento que surgia na época. Por outro lado, realizadores ligados aos movimentos das vanguardas modernistas utilizavam do recente gênero (que ainda estava se formando) de maneira mais livre, ultrapassando as barreiras institucionais da relação com corporações e estados. Estes realizadores uniram técnicas de fragmentação e justaposição que levaram o documentário a se distanciar de outras formas de filmes ligadas às atualidades (que seriam formas iniciais de jornalismo filmado). Estes realizadores e seus filmes levaram o documentário a se questionar e a experimentar outras linguagens e conteúdos.

The modernist avant-garde of Man Ray, René Clair, Hans Richter, Lous Delluc, Jean Vigo, Alberto Cavalcanti, Luis Buñel, Sergei Eisenstein, Dziga Vertov, and the Russian constructivists, among others, exceed on the bourgeois-democratic state. [...] From the vantage point of the avant-garde, the state and issues of citizenship were obscured by questions of perception and consciousness, aesthetics and ethics, behavior and the unconscious, actions and desire. These questions were more challenging imperatives than those that preoccupied the custodian of state power. (NICHOLS, 2001, p. 583).



Figura 7 – Fotogramas de *O homem com a câmera*, de Dziga Vertov.

Fonte: VERTOV, 1929.

Dziga Vertov, por exemplo, acreditava no desenvolvimento de uma “cine-escritura” dos fatos. De acordo com ele, a vida deveria ser captada de improviso e o sentido do documentário construído por meio da montagem. *O homem com a câmera*, filme de 1929, ilustra o estilo de filmagem desenvolvido por Vertov, também conhecido como “cine-olho”. O autor é muito citado pelos pesquisadores do gênero, porém ele mesmo se considerava um enraizado nas teorias e práticas da vanguarda construtivista, não se considerando um documentarista. Hoje o consideramos um dos importantes realizadores na construção do gênero enquanto linguagem.



Figura 8 – Fotogramas de *O homem com a câmera*, de Dziga Vertov.

Fonte: VERTOV, 1929.

Em seu artigo “Documentary Film and the Modernist Avant-Garde”, Bill Nichols reforça a tese de que o documentário tem seu nascimento no início do cinema, tomando forma como uma prática da atualidade pouco tempo depois, nas décadas de 1920 e 1930.

Without the capacity to disrupt and make new, documentary filmmaking would not have been possible as a discrete rhetorical practice. It is the modernist avant-garde that fulfills Grierson’s own call for the “creative treatment of actuality” most relentlessly. The explosive power of avant-garde practices subverts and shatters the coherence, stability, and naturalness of the dominant world of realist representation. (NICHOLS, 2001, p. 592).

No entanto o autor sugere uma revisão da história deste surgimento. Para Nichols a história do documentário precisa ser analisada com outra perspectiva, em especial sua conexão com as vanguardas. Existe uma separação destes dois campos na história escrita do documentário que omite experiências e movimentos importantes ao gênero na sua origem e que contribuíram para o filme documentário como vemos hoje.

A separação do documentário para as vanguardas modernistas se deu por uma necessidade de parte dos realizadores, em especial de John Grierson, que era um porta-voz do gênero que estava surgindo. Como já foi dito, Grierson foi um ator importante para a formalização do gênero. O escocês é chamado por Nichols de “o grande campeão do movimento do filme documentário” por ser responsável por uma base institucional sólida para o gênero. Em função desta conexão institucional, Grierson considerava perigosa a ligação com os movimentos e as técnicas vanguardistas, pois ela poderia atrapalhar uma coerência textual e narrativa do filme necessária para os fins institucionais e propagandísticos de seus próprios trabalhos. O cineasta e autor admite que esta base está calcada na viabilidade de realização de seus filmes. Para ele os filmes são, e sempre serão, viabilizados por serem sucessos de bilheteria ou por servir a algum papel propagandístico. O cineasta via o filme documentário como uma forma de se falar do mundo real e que a forma de viabilizar suas produções seria através de financiamentos do estado ou de instituições. Essa necessidade de se manter fiel a estes meios fez com que fosse se afastando dos ideais artísticos que o circulava.

O documentário vivia aqui um paradoxo. Por um lado ele se valia da sua aura artística para se diferenciar dos filmes jornalísticos da época. Eram justamente as técnicas de sobreposição e justaposição, provenientes das vanguardas modernistas, que poderiam diferenciar os filmes documentário dos jornalísticos. Era através da conexão com novas formas narrativas, experimentadas por artistas como Buñel, Vertov e Vigo que o filme documentário se constituía como campo artístico próprio. Como uma nova forma de se olhar para a realidade. Por outro esta conexão poderia distrair o gênero dos seus fins ativistas.

Modernist techniques of fragmentation and juxtaposition lent an artistic aura do documentary that helped distinguish it from the cruder form of early *actualités* or newsreels. These techniques contributed to documentary’s good

name, but they also threatened to distract from documentary's activist goals. The proximity and persistence of a modernist aesthetic in actual documentary film practice encouraged, most notably in the writings and speeches of John Grierson, a repression of the role of 1920's avant-garde in the rise of documentary. Modernist elitism and textual difficulty were qualities to be avoided. (NICHOLS, 2001, p. 582).

**O filme estava a serviço de seus patrocinadores e por isso sua conexão com as artes deveria ser negada. Essa conexão dificultava a representação da realidade por dificultar a clareza dos discursos fílmicos. Dessa maneira, era necessário seu distanciamento.**

Grierson's commitment to government and corporate sponsorship as the only viable means of institutional support required an act of separation from the more radical potentialities of the modernist avant-garde and the particular example of the Soviet cinema. (NICHOLS, 2001, p. 600).

Apesar desta aparente negação das conexões entre o documentário e as vanguardas modernistas, Grierson sabia o que acontecia em outras partes da Europa e na União Soviética, porém evitava estes estudos nos seus esforços para organizar o gênero documentário. Em função deste distanciamento do documentário com relação ao campo das artes, produzido por realizadores e teóricos, Nichols então propõe uma revisão da história do documentário, reconectando seu surgimento com as práticas modernistas. Para ele esse afastamento é um mito que surge de demandas de mercado, mas que existem outras histórias do documentário. Para começar:

By 1930, with the adoption of sound in cinema and the onset of a global depression, documentary stood recognized as a distinct form of filmmaking. What brought it into being? The standard histories assume the existence of a documentary movement or institutional prattle. This ancestral pedigree guarantees documentary's birthright, but as we shall see it also poses a problem. (NICHOLS, 2001, p. 583).

O problema a que o autor se refere é a demora para que o gênero se constituísse enquanto tal. Se sua história está associada à própria história do cinema, porque demorou 30 anos para que ela fosse institucionalizada, como o fez Grierson? Para entender essa questão, Nichols propõe retomar os quatro elementos que ele considera essenciais para o surgimento do documentário, partindo do elemento inicial, que nasce junto ao cinema:

In fact, of the four elements that contribute to the formation of a documentary film wave only one had been in place since 1895: the capacity of cinema to record visible phenomena with great fidelity. To this capacity, we must add three more contemporaneous elements: (1) the gradual elaboration of narrative codes and conventions distinct to cinema (1905-1915) that allow any film to utilize a storytelling structure capable of inspiring belief in its representational gestures, largely through a stress on vivid characters, linear actions, and the cinematic organisation of time and space via continuity, parallel, and point-of-view editing; (2) the last acknowledgment: the wide array of modernist, avant-garde filmmaking practices that flourish throughout the 1920's and (3) a range of rhetorical, persuasive strategies that provide distinct form of viewer engagement. (NICHOLS, 2001, p. 586).

Nenhum destes elementos isolados formam o gênero documentário. Isolados cada um pode levar a lugares e propósitos distintos. Mas a união deles foi essencial para que o gênero se constituísse e se solidificasse. Para Nichols o documentário toma forma em torno de uma série de esforços para construir uma identidade nacional nos anos 1920 e 1930. Desta maneira o primeiro elemento seria a retórica desenvolvida nos filmes em função da conjuntura político-social. O documentário serviria para afirmar, ou contestar, o poder do Estado. O gênero cresceu para ambos os lados, levantando questões públicas importantes e contribuindo para definir o papel do Estado a partir da afirmação, ou contestação, de sua relação com estas questões. O potencial do filme de contestar o Estado e sua lei, assim como o de afirmá-lo, fez do documentário um instável aliado daqueles que estavam no poder (NICHOLS, 2001).

Dessa maneira as estratégias de retórica do documentário foram se desenvolvendo e aperfeiçoadas, sendo utilizada para estes propósitos, mas também para outros como veremos mais à frente. Essas estratégias serviam para capturar e guiar o espectador em torno de um discurso fílmico claro.

It called on the audience to put itself to act accordingly. Rhetorical speech, in the form of editing patterns, intertitles, and voice over commentary, channels techniques of defamiliarization toward preferred forms of social change. Like the other three elements, rhetoric does not necessary lead to documentary film. As a persuasive strategy it also supports overt propaganda, all advertising, and some forms of journalism. (NICHOLS, 2001, p. 599).

Adicionamos aqui um segundo elemento: a capacidade de filmar fenômenos visíveis com grande fidelidade, o que já era possível desde 1895. O realismo fotográfico, num primeiro momento, e a capacidade de se reproduzir essas imagens em movimento, num segundo momento, formam um importante aspecto da constituição do documentário. Experimentos de diversos cientistas levaram ao surgimento da fotografia no início do século XIX. O marco dessas descobertas é o momento em 1826 quando Joseph Nicéphore Niépce consegue gravar a imagem de uma câmera escura em uma placa de estanho. A técnica da fotografia avançou rapidamente, permitindo que ainda no mesmo século fossem geradas imagens fotográficas extremamente fiéis à realidade. Como já foi dito, também no mesmo século, através de experimentos de outros cientistas/artistas, foi possível que essa imagem fosse captada e exibida em movimento. A união da capacidade de se reproduzir imagens da realidade com grande fidelidade e de capturá-las e exibi-las em movimento gerou transformações extremas no mundo das artes e da documentação.

Spectacle in early cinema, like visual evidence in Science, relied on an impression of photographic realism that better to convince use f the authenticity of remarkable sights. One of the most vivid conjunctions of spectacle and photographic realism occur in pornography. Markers of authenticity affirm that an actual sex act has occurred, even if this act occurred, like most fiction-based acts, solely for the purpose of being filmed. It is safe to conclude that the documentary potential of the photographic image does not lead directly

to a documentary film practice. Neither spectacle and exhibition, nor Science and documentation, guarantee the emergence of a documentary film form. Movements involve historical contingency, not genetic ancestry. Sometimes more than the ability to generate visual documents, however useful this may be, is necessary. (NICHOLS, 2001, p. 589).

Mais uma vez Nichols reforça que essa capacidade, apesar de muito importante, ainda não é suficiente para a constituição do gênero. A elaboração de técnicas narrativas distintas das do cinema de ficção constitui o terceiro elemento descrito pelo autor. Enquanto a ficção se constitui na maioria das vezes na jornada do herói, o documentário cria outras formas de apresentar e de lidar com a história.

Typically centered on a main character or hero in classic narrative fiction, such a structure proves detachable from individualized agents or heroes; social issues such as inadequate housing, floods, the isolation of remote regions, or the exploration of an entire class can establish the story's initiating disturbance. Resolution follows less from a hero's action than from the documentary's own solution to social problem [...]. (NICHOLS, 2001, p. 591).

O documentário tira a centralidade dessa figura heroica, tratando dos problemas através de questões relacionadas a ele, de discurso de formas de organizar imagens no tempo. A narrativa reconfigura a visão do tempo, que passa a ser mais que duração. Ele é parte significativa da história e a maneira como ele ajuda a história a se organizar é essencial para a linguagem do filme.

What narrative does is make time something more than simple duration or sensation. Through the introduction of a temporal axis of actions and events involving characters or, more broadly, agents (animals, cities, invisible forces, collective masses, and so on), narrative imbues time with historical meaning. Narrative allows documentary to endow occurrences with the significance of historical events. (NICHOLS, 2001, p. 589).

Já é sabido que a narrativa isoladamente também não é suficiente para a constituição e formalização do gênero documentário. A virada histórica, segundo Nichols, vem deste último elemento. Para o autor, todos são de fundamental importância nesse surgimento, mas um deles merece especial atenção. O mais perigoso, o com maior potencial de desordem: a prática modernista. Justamente o elemento que mais interessa ao presente artigo, já que evidencia a relação do documentário com as práticas artísticas.

The appearance of documentary involves the combination of three preexisting elements – photographic realism, narrative structure, and modernist fragmentation – along with a new emphasis on the rhetoric of social persuasion. This combination of elements itself became a source of contention. The most dangerous element, the one with the greatest disruptive potential – modernist fragmentation – required the most careful treatment. (NICHOLS, 2001, p. 582).

A explosão da vanguarda modernista, com suas próprias questões sociais, convenções formais, combinações de conceitos e práticas, propicia uma junção de técnicas de representação e contexto social, marca um movimento de documentário inovador.

As formas tradicionais de representar a realidade, cristalizadas, pouco criativas, que se aprisionaram na dualidade entre afirmar ou contestar o Estado, são extrapoladas pela pulsão artística das práticas modernistas. “It was precisely the power of the combination of indexical representations of documentary image and the radical juxtapositions of time and space allowed by montage that drew the attention of many avant-garde artist to film” (NICHOLS, 2001, p. 595). Uma nova energia é adicionada a um movimento que se encontrava estagnado na sua forma tradicional vigente e submetido a ações políticas panfletárias.

Instead of the resolution-oriented structure of classic narrative, or the comparable problem-solution pattern of much documentary, modernist experimentation favored an open-ended, ambiguous play with time and space that did less to resolve real issues than to challenge the definition and priority of an issue per se. (NICHOLS, 2001, p. 594).

Artistas eram tomados pelo impulso do documentário, motivados pelo impacto social e o combinam com a tradição modernista. Nomes conhecidos como Man Ray, Joris Ivens, Buñuel, Salvador Dalí, entre outros, produziam documentários a partir das explorações do movimento. Nichols dá especial destaque para a força dessa fusão na União Soviética. O movimento construtivista, que cresceu no país com figuras conhecidas como Rodchenko e Mayakovsky, combinava inovação formal com aplicação social (NICHOLS, 2001). Dziga Vertov, que também era parte do movimento embora se dedicasse mais à feitura de filmes, realizava “experimentos comunicacionais” – denominação presente na introdução de *O Homem com a câmera*, filme lançado por Vertov em 1929 – a partir da junção de linguagens dos construtivistas com uma nova linguagem do documentário. O filme mescla inovação formal, a partir de uma construção de sentidos marcada pelo trabalho autoral. Essa última característica é traço marcante nos trabalhos que transitavam nessa fusão. Característica que permeia, até hoje, os trabalhos que atravessam os campos das artes visuais e do documentário.

The concept of making, or authorship, moves us away from indexical documents of preexisting fact to the semiotics of constructed meaning and the address of the authorial I. As Ivens asserted, “it is the personality of the artist alone which distinguishes him from both reality and simple recording. Or as Dziga Vertov, a figure claimed by documentary historians but himself rooted deeply in the theory and practice of the constructivist avant-garde, proclaimed in 1923, “My road is toward the creation of a fresh perception of the world. Thus, I decipher in a new way the world unknown to you.”

[...]

Modernist elements of fragmentation, defamiliarization, collage, abstraction, relativity, anti-illusionism, and a general rejection of the transparency of realist representation all find their way into acts of documentary filmmaking. As Dziga Vertov wrote, “I am eye. I have created a man more perfect than Adam... I take the most agile hands of one, the fastest and most graceful legs from another... and, by editing, I create an entirely new, perfect man.” (NICHOLS, 2001, p. 593).

Fica claro pela revisão histórica de Bill Nichols que a separação entre documentário e as vanguardas modernistas é relativa, ou até mesmo um mito, mesmo que muitos historiadores ainda a perpetuem. Vestígios das vanguardas são visíveis em diversos filmes e em diversas formas de documentário como o conhecemos. O documentário vira sua atenção para temas sociais, questões sexuais, éticas, raciais, memórias pessoais, dentre outros. Ao invés de representar o estado, representar indivíduos e histórias com outras perspectivas. Documentaristas que se aproximam de seus objetos como formas de realizar novos filmes.

## REFERÊNCIAS

BARNOUW, Erik. *Documentary: a history of the non-fiction film*. New York: Oxford University Press, 1993.

FRANÇA, Andréa. Documentário brasileiro e artes visuais: passagens e verdades possíveis, ALCEU – Revista de Comunicação, Cultura e Política. v. 7, n. 13. Departamento de Comunicação/PUC-Rio, jul-dez 2006.

GRIERSON, John. First Principles of Documentary. 1932. In: FOWLER, Catherine (editor). *The european cinema reader*. Londres: Routledge. 2002, p. 39-43.

HALLAK, André, TOLEDO, Daniel, EULÁLIO, Letícia & ALVARENGA, Renata. *Homo scaenicus*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Comunicação Social). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Puc/MG, Faculdade de Comunicação e Artes, 2004.

HAMBURGER, Esther. Cinema de perambulação. In: *Caderno SESC\_Videobrasil 03*, Associação Cultural Videobrasil, nº3, São Paulo, 2007, pp 110-115. [http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200803/20080326\\_194338\\_Ensaio\\_EHamburger\\_CadVB3\\_P.pdf](http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200803/20080326_194338_Ensaio_EHamburger_CadVB3_P.pdf). Acessado em 21/09/2009.

LINS, Consuelo. *Rua de mão dupla: documentário e arte contemporânea*. Rio de Janeiro, 2005. [http://www.videobrasil.org.br/ffdossier/Ruademaodupla\\_ConsueloLins.pdf](http://www.videobrasil.org.br/ffdossier/Ruademaodupla_ConsueloLins.pdf). Acessado em 18 de setembro de 2009.

LINS, Consuelo & MESQUITA, Cláudia. *Filmar o real*. 2008. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor Ltda..

MACHADO, Arlindo. As linhas de força do vídeo brasileiro. In: \_\_\_\_\_ . *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

\_\_\_\_\_. Video Art: the brazilian adventure. In: *Leonardo*, v. 29, n. 3. Cambridge: MIT Press, 1996, p. 225-231.

MESQUITA, Cláudia. Alargando as margens. In: MACHADO, Arlindo (org). *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

NICHOLS, Bill. 2001. Documentary Film and the Modernist Avant-Garde. In: *Critical Inquiry*, n. 27, 2001. Chicago: The University Of Chicago Press.

\_\_\_\_\_. 1991. *Rrepresenting reality – Issues and concepts in documentary*. Bloomington. Indiana University Press.

OMAR, Arthur. O antidocumentário, provisoriamente. In: *Cinemas*, n. 8, nov/dez, 1997.

OMAR, Arthur. Entrevistado por RAMOS, Guiomar. Sobre o *anti-documentário em Congo (1972) e O Anno de 1798 (1975)* - outubro de 93. <http://www.museuvirtual.com.br/targets/galleries/targets/mvab/targets/arthuomar/targets/entrevistas/languages/portuguese/html/sobreoantidocumentario.html>. Acessado em 14/09/2009.

## RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA INSTITUIÇÃO DE ARTE, O CASO DA 33ª BIENAL DE SÃO PAULO

*Data de aceite: 01/04/2022*

**Elaine Fontana**

**RESUMO:** O artigo apresenta um modo de agir na exposição diferente da recepção dos participantes esperada numa visita educativa tradicional. Os protocolos comuns a todas as ações preservam a unidade do grupo; as etapas podem ser vividas individualmente ou num coletivo, em silêncio, para que o modo “dedicar atenção” fique reservado à experiência daquele que está exposto diante da obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Exposições, artes visuais, mediação, educação.

**ABSTRACT:** The article presents a way of acting in the exhibition different from the reception of the participants expected in a traditional educational visit. Protocols common to all actions preserve the unity of the group; the stages can be lived individually or in a collective, in silence, so that the way of “dedicating attention” is reserved for the experience of the one who is exposed to the work.

**KEYWORDS:** Exhibition, visual arts, mediation, education.

Historicamente, as curadorias nas Bienais de São Paulo envolvem-se com políticas socioeconômicas que desencadeiam processos de trabalho para a mostra e para o setor educativo. A curadoria apresenta os

desafios para a exposição que envolve desde a produção artística até reflexões sobre problemas emblemáticos próprios da atualidade, que envolvem o sistema da arte e assuntos relacionados à conjuntura política, como ocorreu no caso da 33ª Bienal, realizada em 2018. Um dos principais desafios da 33ª edição da mostra foi mobilizar estruturas e sugerir outros comportamentos para os visitantes e, conseqüentemente, alterar as práticas dos mediadores que trabalharam diretamente com os exercícios de atenção propostos nela, seja com relação a obras presentes na exposição ou fora dela, em atividades realizadas com professores em trabalhos de difusão que ocorreram fora do ambiente da exposição e no parque do Ibirapuera, quando feitas ações com elementos para serem vistos, mas não necessariamente entendidos como “de arte”. Essa preocupação aparece, por exemplo, no mote organizacional do evento apresentado pelo curador Gabriel Pérez-Barreiro:

Com esta publicação, assumimos que qualquer obra criada para ser vista, ouvida, tocada ou percebida de algum modo pode ser objeto de atenção. Não pretendemos oferecer exemplos do que é ou não é arte, mas convidar professores, educadores e mediadores a pensar sobre o que pode ser arte e em que lugar ela pode estar<sup>1</sup>.

Para o curador da 33ª Bienal, a “relação

entre as artes visuais e a atenção parece evidente: a arte existe para ser percebida e, para isso, é necessário prestar atenção<sup>2</sup>". Pérez-Barreiro também frisa, em seus textos curatoriais, a forma como as pessoas se movimentam nos museus e exposições, o tempo que levam de um objeto a outro: "sem se deter por mais do que alguns segundos em cada um deles... Visitar exposições, ao se tornar um hábito, parece ter desgastado de alguma forma a possibilidade de encontros significativos com os objetos apresentados<sup>3</sup>".

Justamente por isso, Pérez-Barreiro aposta "na potência dos afetos que o encontro com a arte pode produzir<sup>4</sup>". A partir desse entendimento, a equipe da Bienal, junto ao curador, convidou um grupo de dezoito profissionais – entre professores, educadores e pesquisadores – para colaborar na elaboração de alguns exercícios de atenção que visavam a liberar a percepção de possíveis condicionamentos externos, visto que eles poderiam interferir na apreciação das produções artísticas.

No contexto atual, a quantidade de informações disponíveis mobiliza a percepção a todo instante e o resultado disso é uma padronização das experiências. Assim, os indivíduos perdem sua sensibilidade e sua capacidade de reflexão crítica. Com base nos desafios contemporâneos, a 33ª Bienal também procurou refletir sobre os impactos causados pelas transformações tecnológicas. Nesse processo, as empresas de tecnologia obtêm êxito ao capturar a atenção dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os converte em meros produtos. Imersa nessa lógica de consumo, a perspectiva desinteressada não consegue desenvolver-se plenamente. Assim, de acordo com Pérez-Barreiro:

Algumas das empresas mais bem-sucedidas mundialmente (Facebook, Google, Apple) prosperam com a captura e a revenda de nossa atenção, nos transformando, de meros consumidores, no próprio produto. Talvez seja revelador o fato de que essas empresas compreenderam melhor algo que o mundo da arte ainda tem dificuldade para perceber: que a atenção é nosso bem mais valioso.<sup>5</sup>

A partir do interesse em observar e lidar com esses novos comportamentos, a 33ª Bienal ambicionou criar espaços favoráveis à construção de novas formas de fruição estética. Assim, para o desenvolvimento dos temas dessa edição da mostra, o curador do evento utilizou-se de duas referências que abordam questões ligadas à multiplicidade da experiência: por um lado, ele foi buscar inspiração no romance *Afinidades eletivas* (1809) de Goethe; por outro, no texto "Da natureza afetiva da forma na obra de arte", escrito por Mário Pedrosa em 1951.

Na primeira referência, interessam a Pérez-Barreiro as múltiplas associações possíveis contidas nas "afinidades", a partir do ponto da história em que Goethe nos leva a traçar conexões entre o mundo natural e o das relações emocionais e espirituais, em seus conflituosos sentidos. *Afinidades Eletivas* apresenta, já em suas primeiras páginas, a relação complexa de um casal burguês cuja vida sofre interferência com a chegada de dois novos personagens: a filha adotiva da esposa e um amigo de infância do marido. Dessas

relações inusitadas, surgem respostas para a convivência que ultrapassam as convenções da época.

Segundo a professora Arlenice de Almeida Silva, que utiliza como base para suas reflexões a leitura do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, presente no texto “A naturalidade da linguagem em Goethe”, a obra do escritor alemão romântico busca estabelecer um livre acordo com o leitor, na medida em que as reflexões inseridas na narrativa “não resultam de planos concebidos, mas de um procedimento, ao modo despreocupado, quase acidental ou ocasional<sup>6</sup>”. A perspectiva de Pérez-Barreiro sublinha essa dimensão aberta do romance goethiano ao discutir a respeito de como formamos um gosto que não é totalmente consciente. Nesse sentido, nas palavras do curador, “talvez estejamos diante de um sistema de organização que não é exclusivamente moral, cultural ou biológico, mas um estranho amálgama dos três, no qual nossas afinidades, sejam elas conscientes ou inconscientes, nos conduzem<sup>7</sup>”.

A segunda referência teórica de Pérez-Barreiro está no texto de Mário Pedrosa, conforme já mencionado. No contexto de criação da Bienal, em 1951, o crítico de arte escreveu a sua tese de doutorado “Da natureza afetiva da forma na obra de arte”. Nesse texto, Pedrosa usou a teoria da *gestalt* para desenvolver uma reflexão sobre como o espectador trilha o caminho interpretativo de uma obra de arte, levando em conta a relação entre as características formais próprias do fazer artístico e a estrutura psicológica do indivíduo receptor. Desse trabalho, Pérez-Barreiro extrai algumas consequências que versam sobre as relações entre a individualidade do público com a obra e seus afetos inerentes expostos nesse contato. Tal vínculo interessa ao curador na medida em que

Pedrosa articulou uma perspectiva profundamente humanista pela qual é possível entender a arte e seus efeitos (ou afetos, para usar sua terminologia), independentemente do campo de batalha ideológico dominante no qual uma forma de arte *x* é considerada inerentemente superior a uma forma de arte *y*. Para Pedrosa, a arte devia ser julgada essencialmente em termos de sua capacidade de criar uma relação produtiva entre a intenção do artista e a sensibilidade do espectador. Um dos mais importantes ativistas políticos do século 20, Pedrosa era também bastante claro quanto ao potencial revolucionário da arte dentro dessa estrutura de emancipação individual, resistindo à proposta de uma arte “política” no âmbito de seus conteúdos narrativos.<sup>8</sup>

Mesmo que não houvesse um tema político a orientar diretamente a 33ª Bienal de São Paulo, havia um problema a ser abordado nesse campo: a relação entre camadas de afetividades individuais em campos de trabalho de um sistema operacional da arte, dado por artistas, curadoria, produção, críticos de arte e dos aparatos de mediação com o público. Diante do questionamento de Pérez-Barreiro: “Será que os conceitos de afinidade e afeto fornecem uma estrutura ou sistema operacional diferentes, dentro dos quais é possível organizar uma Bienal?<sup>9</sup>”, definiu-se uma publicação educativa que envolveu uma nova estrutura e uma nova dinâmica curatorial em torno de sete artistas-curadores. Esse

novo modelo de sistema operacional proposto pela curadoria reflete, de acordo com Pérez-Barreiro, a necessidade de repensar a tradição dos artistas como curadores, considerando que essa prática definiu os rumos da história da arte moderna e contemporânea.

Dentro do contexto da 33ª Bienal, cada artista-curador trabalhou com total liberdade para organizar suas práticas e metodologias curatoriais; a diversidade destas também norteou a organização da mostra. Além das sete exposições coletivas, foram escolhidos doze projetos individuais de diferentes artistas. Desses doze projetos apresentados, três eram exposições póstumas de alguns artistas dos anos 1990 que não obtiveram o devido reconhecimento em vida: Lucia Nogueira (Brasil), Aníbal López (Guatemala) e Feliciano Centurión (Paraguai). Também participou da 33ª Bienal o artista Siron Franco (Brasil). Ele esteve presente com uma seleção de sua série “Rua 57” (1987).

No que se refere à publicação educativa da 33ª edição da Bienal, esta deu ênfase à questão da atenção por meio de protocolos que orientam os procedimentos e a duração de tempo de apreciação de uma obra. Os exercícios de atenção compõem uma publicação intitulada “Convite à atenção”. Nela lê-se: “Aos visitantes da 33ª Bienal são oferecidos diversos exercícios ou protocolos, através dos quais pode-se experimentar de modos diferentes a exposição, na tentativa de compensar a dispersão natural desse tipo de mostra de grande escala<sup>10</sup>”. Os protocolos são definidos pela seguinte maneira por Masschelein:

O protocolo é uma orientação clara, que o indivíduo segue repetidas vezes, mas que não tem um “fim” claro, nenhum destino. É uma espécie de “caminho” que não leva a nada, é como um corte que se abre para um mundo. Seguir esse caminho não significa realizar as intenções de alguém ou responder às expectativas de alguém, mas é um caminho que implica a repetição e a regularidade mecânicas, sem “sentido”, justamente para descentralizar nossas intenções, para tirar o sujeito do caminho, por assim dizer, ou pelo menos, para expô-lo. O protocolo ajuda a suspender histórias por demais familiares; ajuda a instalar uma determinada disciplina do corpo e da mente, tentando abrir um espaço que permite experiências, um espaço para [...] o indivíduo *se expor*, a fim de, como dizia Bergson, não ver o que pensamos, mas para pensar no que vemos, para expor o nosso pensamento para o que está acontecendo (ao presente) e para superar nossas próprias reflexões, para quebrá-las. Isso pede uma arte de estar “lá”, que transforma um “lá” em um “aqui”.<sup>11</sup>

Concebendo uma forma de mediação dada por exercícios que organizam o que fazer de forma protocolar, sem uma dependência da discussão dirigida proposta por mediadores, foi, então, feita uma reestruturação nos modos de relação dos educadores com o público na exposição. Os protocolos também organizam, além do que fazer, o tempo previsto para a experiência com as obras, de modo que o sujeito se perceba envolvido em uma relação que não está fundada na dinâmica tradicional em que detentores de conhecimento os transmitem àqueles que não os possuem. Ao considerar tal mudança na forma de relação com o objeto, repensa-se os modos de enfrentar as concepções históricas da arte, oriundas de uma herança institucional, redistribuindo as falas, que deixam de ser interpostas pelos

mediadores ou educadores e passam a operar desde o campo individual.

Assim são descritos os exercícios de atenção:

Os exercícios de atenção aqui apresentados são práticas concentradas no contato entre uma pessoa, ou um grupo de pessoas, e uma obra de arte. Eles oferecem uma estrutura que organiza esse contato, sem predeterminar o resultado. Constituem um tipo de mediação que enfatiza a abertura ao que possa emergir da experiência de dedicar atenção a uma obra de arte por um tempo prolongado... Cada exercício compõe-se de quatro etapas: 1. encontrar uma obra / 2. dedicar atenção a ela / 3. registrar a experiência / 4. compartilhá-la.<sup>12</sup>



### encontrar uma obra

Até o encontro, há um caminho a ser percorrido.

Observar seus passos,  
suas escolhas,  
o que está à sua volta.

Arriscar-se a escolher a obra que mais te desafie.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

“1. encontrar uma obra”



### dedicar atenção

**5 min** Investigar a obra: o que é?

**5 min** Desviar-se da obra e desfazer os pensamentos e as sensações anteriores, caminhando livremente.

**5 min** Retornar à obra e perguntar do que ela necessita.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

“2. dedicar atenção”



afinidades afetivas  
33bienal/sp

### registrar a experiência

Afastar-se da obra. Recolher-se por alguns minutos.

O que seu corpo quer depois da experiência que você teve com a obra?

Reconhecer esse desejo e guardar essa sensação.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

### “3. registrar a experiência”



afinidades afetivas  
33bienal/sp

#### compartilhar modo individual



Escolher uma das propostas de compartilhamento ou criar uma nova proposta.

- Com base em seu registro, conversar com alguém sobre o que você vivenciou durante o exercício.
- Compartilhar seu registro em [exercicio33.org.br](http://exercicio33.org.br). Nesse site, você terá contato com os registros de outras pessoas.
- Apresentar-se com o registro e escolher um lugar para guardá-lo. Reencontrá-lo depois de um mês.
- Convidar um grupo e realizar o exercício de atenção no modo coletivo.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

### “4. compartilhar” – modo individual



afinidades afetivas  
33bienal/sp

#### compartilhar modo coletivo



- Reunir o grupo e relatar como foi a sua realização da etapa **Encontrar uma obra**.
- Orientar a cada pessoa do grupo que relate a realização das etapas **Dedicar atenção** e **Registrar a experiência**.
- Organizar a ordem das falas, assegurando que todos se escutem e que a palavra circule sem hierarquias.
- Evitar que os participantes se interrompam.
- Garantir que os relatos não sejam discutidos ou comentados antes que todos terminem.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

### “4. compartilhar” – modo coletivo

A intenção do curador é desestabilizar hierarquias para que o tratamento dispensado a artistas, curadores e espectadores seja igual, uma vez que, segundo ele, “todos são capazes de construir suas próprias afinidades afetivas com a arte e com o mundo além dela”.<sup>13</sup>

A proposta da publicação educativa é estar diante do objeto por um tempo determinado, sem haver mediação externa ou contexto que leve a obra para algo fora dela, uma interpretação dada *a priori* ou uma organização de significados anterior ao contato da pessoa com a obra. A proposta consiste em enfatizar a relação do objeto com o observador. Como aponta o texto das educadoras Lilian L’Abbate Kelian e Helena Freire, que compõe a publicação educativa:

A filósofa francesa Simone Weil (1909-1943) afirma que a condição para a atenção é um olhar e não um apego. E, de fato, a posição interpretativa do sujeito nesse estado de atenção se torna, de alguma maneira, “enfraquecida”, diluída, suspensa. Ocupar essa posição pode ter algo de desconfortável ou incômodo. Afinal, permanecemos à procura, sem guias, sem explicações. Mas é nesse estado de exposição que se torna possível também se surpreender. Nessa condição, é possível deixar de lado, pelo menos temporariamente, aquilo em que acreditamos, gostamos, conhecemos para entrar em contato com a obra de outra maneira.<sup>14</sup>

Essa é uma prática que modifica os corpos e o comportamento do público frente a uma obra, pois os participantes são conduzidos por protocolos que propõem novas experiências de percepção. Um dos protocolos elaborados para a 33ª Bienal consistiu num conjunto de cartas de baralho organizadas segundo diferentes categorias, de acordo com as intenções de cada etapa do exercício. O caráter lúdico de tal ação proporciona novas formas de interação com o público.



Exercício de atenção com público espontâneo na 33ª Bienal (2018)

No processo dessa atividade, houve o entendimento, por parte das educadoras, de que um sorteio seria a melhor forma de definir as sequências e disponibilizar as instruções. O objetivo dessa prática foi o de desenvolver no público a percepção sobre os diversos caminhos de relação mobilizados pelas obras de arte. A primeira etapa trazia a questão do encontro com uma obra; o segundo versava sobre os modos de dedicar atenção; o terceiro referia-se às formas de registro. Ao fim das atividades, organizou-se um colóquio para que todos pudessem ouvir os participantes, sem que o educador dirigisse a conversa ou que houvesse interrupções dos presentes.

Essa prática apresenta um modo de agir na exposição diferente da recepção dos participantes esperada numa visita educativa tradicional. Os protocolos comuns a todas as ações preservam a unidade do grupo; as etapas podem ser vividas individualmente ou num coletivo, em silêncio, para que o modo “dedicar atenção” fique reservado à experiência daquele que está exposto diante da obra.

Numa conversa realizada com uma participante de um grupo de psicanalistas durante uma prática de atenção, perguntou-se a ela: “você acha que a suspensão do julgamento e da interpretação vivida no exercício é diferente (e em que medida) do que ocorre na sessão de psicanálise com um paciente?”. A psicanalista respondeu que via uma relação porque, assim como no exercício de atenção, na sessão de psicanálise não há julgamento por parte do psicanalista, este trabalha com a escuta do que vem do paciente e lança a ele a sua própria fala, o que possibilita uma interpretação na inter-relação consigo mesmo, a partir dos elementos que estavam antes fragmentados e se juntam nele. Esse processo não é feito pelo psicanalista, mas pelo paciente. A interpretação e o julgamento se dão num nível que, muitas vezes, não é sequer verbalizado.

Para a mediadora Josiane Cavalcanti, que trabalhou na última Bienal e utilizou os protocolos de atenção: “As principais proposições realizadas durante o trabalho de mediação na 33ª Bienal incluem as práticas de atenção e a tentativa de criar um tempo-espço de fruição estética livre, considerando as agendas e interesses do público e articulando com eles formas de ver e se relacionar com arte”<sup>15</sup>. Segundo a mediadora, sua atuação nessa edição da Bienal “procurou refletir sobre o campo da mediação e rever sua relação com a educação”<sup>16</sup>. Essa nova estrutura de trabalho possibilitou redimensionar o tempo e as maneiras de agir sistematizadas pelos exercícios. No “Convite à atenção”, a ênfase está na relação direta com a obra, sem necessariamente dirigir-se ao quadro de referências históricas de antemão.

Dentro desse contexto, Josiane Cavalcanti continua a reflexão da seguinte forma: “Nesse sentido, as práticas que abordei estiveram menos circunscritas ao campo do ensino da arte e à interpretação da obra<sup>17</sup>.” Conclui-se, então, que há possibilidades de pesquisas em campos diferentes daqueles relacionados à educação e que não se referem apenas a manejar novos assuntos, mas a mexer nas estruturas do sistema. Este, por sua vez, envolve as dinâmicas dos corpos na exposição. Além disso, depreende-se também que

as estratégias da interpretação de elementos da obra não são fundamentais para a fruição pretendida, embora tal prática seja usada com frequência em processos educacionais. Assim, como já destacamos anteriormente, a 33ª Bienal também objetivava apresentar os trabalhos aos visitantes sem que fosse necessário decodificá-los de acordo com um conjunto predeterminado de observações.

Além das práticas de atenção, o programa educativo desenvolveu uma ação antirracista. A atividade ocorreu no âmbito do curso para mediadores, para tratar de assuntos relacionados ao contexto étnico-racial.<sup>18</sup> Elaboraram-se, para isso, propostas de mediação e de relação entre as obras e os públicos de modo sistemático, de forma que essas propostas adquiriram, para a prática dos mediadores, tanta relevância quanto a proposta do “Convite à atenção”.

A partir das práticas educativas desenvolvidas na 33ª Bienal, foi possível desenvolver outros modos de operar e desencadear relações com os visitantes e as obras na exposição. Ambas as propostas, o “Convite à atenção” e a abordagem antirracista, produziram reflexões que modificaram as estruturas na condução do trabalho e reorientaram alguns lugares de escuta e de fala na prática de mediação.

A mediadora Josiane Cavalcanti menciona como alterações nos modos de conduzir a fruição, mesmo sem o uso dos protocolos da publicação educativa, têm relação com outro tempo de permanência frente aos trabalhos e com modos de operar críticos que estão para além dos conceitos historiográficos da arte:

Nesse sentido, a publicação educativa trouxe novas possibilidades de práticas de mediação que puderam ser vivenciadas mesmo quando não estamos com o material em mãos. As ideias e perspectivas que ele nos deu foram de grande contribuição no campo da mediação.<sup>19</sup>

Ainda nas palavras da mediadora, conclui-se que:

[...] [é] importante ressaltar a contribuição dos encontros sobre questões étnico-raciais no contexto da mediação a fim de repensarmos nossa mentalidade e ações e caminharmos no sentido de instaurar práticas antirracistas tanto no âmbito institucional quanto nas práticas de mediação.<sup>20</sup>

Os protocolos que preconizavam maior tempo de atenção frente a uma obra não necessariamente envolviam mudanças no formato de desenvolver uma visita ou uma ação com o público. Mesmo assim, havia um maior tempo para o silêncio e períodos em que o público ficava sozinho sem interferência de terceiros. Como reflete Lucas Oliveira, que também atuou como mediador na 33ª Bienal:

As visitas guiadas com grupos escolares eram o epicentro do nosso trabalho na Bienal. De modo geral, assumi as visitas como uma oportunidade para testar alguns dos princípios propostos pela curadoria e pelo “Convite à atenção”: buscar uma imersão maior na relação com as obras. Isso se dava de várias maneiras: eu buscava criar situações na visita para que os grupos pudessem andar com mais liberdade e escolher quanto tempo dedicar ao encontro com as obras de seu interesse; reduzir ao mínimo necessário

os enunciados sobre as exposições-ilhas, a fim de diluir, ao menos um pouquinho, o papel centralizador do meu discurso falado; abdicar da lógica, dos roteiros; renunciar, muitas vezes, à pergunta, ao colóquio, pois o encontro com as obras às vezes exige digestão e o silêncio é, muitas vezes, mais pleno de sentidos que a fala compulsória.<sup>21</sup>

Oliveira traz à tona a dinâmica da exposição regida por uma lógica de visitação organizada por meio dos agendamentos das escolas, prática comum na instituição, apesar de a publicação “Convite à atenção” não ter sido dirigida a professores. Com o esforço da formação que envolveu assuntos étnico-raciais e as práticas de atenção, propôs-se novas dinâmicas de circulação da palavra, dos modos de agir e posicionar-se na exposição.

Em tempo, é necessário ressaltar que a diferença preponderante entre a noção de educação com intencionalidades previamente estabelecidas e a atenção, que pode ou não ter como fim o ensino de algo, é apresentada por Jan Masschelein, autor citado na publicação educativa, a partir das seguintes acepções: “quero ‘entender’ ou ‘educar o olhar’ não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. O processo de *e-ducare* o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão”.<sup>22</sup> Para o autor, a consciência tem por objetivo o conhecimento, a atenção; é o estado em que o sujeito também está em jogo, junto com o objeto. Tem-se uma relação dialética daquele que olha e é olhado pelo objeto, o que favorece a autotransformação, com uma espécie de liberdade prática.

Masschelein entende que a atenção, cuja concepção independe da intenção, suspende o julgamento e tem na espera a possibilidade da crítica, não pela rapidez da análise, mas pela própria espera, pelo tempo dedicado à atenção, que possibilitaria a crítica. Ele continua o raciocínio contando-nos que a pesquisa educacional crítica “exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Ela é também algo que vai a lugar nenhum, não oferecendo qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia)”<sup>23</sup>. E conclui dizendo que não há zona de conforto.

A posição de vulnerabilidade nos retira da zona de conforto, para que possamos nos atentar e ser atentados pelas coisas que nos cercam, como um aprendizado sem fim. Não há um estado final; concebe-se, portanto, o ato em si como aprendizado de algo, sem uma objetivação prévia. Não há nos exercícios de atenção um objetivo de ensinar algo que falta ou eliminar alguma condição desigual.

Nota-se, portanto, que as práticas educativas adotadas 33<sup>a</sup> Bienal divergem bastante da condução por perguntas geradoras de diálogos ou uma discussão dirigida com fio condutor, próprios de visitas educativas. A 33<sup>a</sup> se estabelece no silêncio e na atenção, algumas Bienais, como a 24<sup>a</sup> Bienal de São Paulo se deu na dimensão discursiva e dirigida do diálogo. No caso da 33<sup>a</sup> Bienal, há um eixo central da educação que pode ser definido pelo aprendizado dos mediadores e da equipe interna da Bienal sobre práticas raciais

e como reexaminá-las para produzir novas práticas, as antirracistas. Assim, as práticas educacionais da 33ª edição estão centradas no ensinar ao outro e a si mesmo sobre uma questão que Achille Mbembe designa como ponto fundamental da construção do negro como sujeito racializado no Ocidente.

Grada Kilomba, artista presente na 32ª Bienal, reaparece nos assuntos tratados entre os mediadores na 33ª edição por ter deixado um legado de aprendizado para as mostras. Kilomba escreve que: “Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal”.<sup>24</sup> A relação da arte com o âmbito político, no caso dessa artista, lembra-nos da narrativa hegemônica e do olhar privilegiado daquele que tem o poder de demarcar o que é igual ou diferente. A partir da visão do branco sobre o seu corpo negro, Kilomba apresenta o problema criado a partir de um conjunto de critérios de poder: “Muitas vezes, nos dizem que nós somos discriminados porque somos diferentes. Isso é um mito. Não sou discriminada por ser diferente, mas me torno diferente justamente pela discriminação que soffro”.<sup>25</sup> Com a reflexão trazida por Kilomba, identificamos que o diferente é uma decisão do privilegiado.

Há, por um lado, as propostas de silêncio e de uma escuta silenciosa sem intervenção na 33ª Bienal e, por outro, uma fala bastante contextualizada, pautada pelas obras da exposição e aliada à revisão do ensino de outra narrativa histórica antirracista, um campo de pesquisa que envolve duas práticas que se complementam: uma por se fazer ver, perceber e indagar a si próprio, e a outra por propor rever-se, reexaminar individualmente e em grupo as próprias ideias e conclusões que temos.

Outro ponto de convergência entre as propostas é a ênfase no olhar, o que nos leva a recorrer ao professor e filósofo Jacques Rancière quando trata da emancipação do espectador, problematizado a partir da distinção entre dominação e sujeição. O espectador age enquanto olha porque “confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares”<sup>26</sup>. Em relação às duas propostas de atenção e revisão das práticas racistas, acredita-se numa perspectiva da ação e não de favorecimento de uma contemplação passiva dos visitantes ao observarem as obras na exposição.

## REFERÊNCIAS

1. PEREZ-BARREIRO, Gabriel. “Apresentação”. In: Convite à atenção (publicação educativa da 33ª Bienal), 2018, pp. 21-22.
2. Idem, p.27.
3. Idem, ibidem.

4. Idem, p. 24.
5. Idem, p. 29.
6. SILVA, Arlenice A. "Filosofia e discurso nas Afinidades Eletivas de Goethe". São Paulo. Discurso, v. 47, n. 1, São Paulo, p. 250, 2017.
7. PEREZ-BARREIRO, Gabriel. Sobre a Bienal. Disponível na página da Fundação Bienal de São Paulo: <<http://www.bienal.org.br/texto/5261>>.
8. PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Afinidades afetivas. 33ª Bienal de São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://33.bienal.org.br/en/sobre-a-exposicao/5244>>.
9. Idem.
10. Idem.
11. MASSCHELEIN, Jan. A pedagogia, a democracia, a escola, 2014, pp. 23-24.
12. PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. "Apresentação". In: Convite à atenção, 2018, p. 23.
13. KELIAN, Lilian L'Abbate; FREIRE, Helena. "Exercícios de atenção". In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (Org.). Convite à atenção, 2018, p. 43.
14. WEIL, Simone. "A atenção e a vontade". In: BOSI, Ecléa (Org.). A condição operária e outros estudos sobre a opressão, 1979, p. 388.
15. Ver relatório produzido por ela e inserido no Anexo 3 ao final desta dissertação.
16. Idem.
17. Idem.
18. A atividade foi conduzida pela assessora do programa educativo, Janaina Machado. Os encontros contribuíram para que se produzissem, durante a mostra, ações com caráter antirracista. Um exemplo dessas práticas foi a realizada pelo mediador Vinebaldo Aleixo, a qual se intitulou "Experiências históricas e poéticas afrodiáspóricas" e se baseou em Lélia Gonzáles, especialmente no conceito de "amefricanidade", que deu título à visita temática "Amefricanidades: o roubo colonial", que abordou o tempo, o trabalho, o corpo negro e o espaço.
19. Ver Anexo 3.
20. Idem.
21. Ver Anexo 4 inserido ao final desta dissertação.
22. MASSCHELEIN, Jan. "E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre", 2008, p. 36.
23. Idem, p. 48.

24. KILOMBA, Grada. “Descolonizando o conhecimento”, 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>.

25. KILOMBA, Grada. “A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba” (Entrevista). Disponível em: <<https://graceivo.weebly.com/blog/a-arte-e-a-questao-racial-entrevista-com-a-artista-grada-kilomba>>.

26. RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado, 2012, p.17.

## A REFLEXIVIDADE (AUTO) BIOGRAFIA NUMA EXPERIÊNCIA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL EM FORMATO LIVE STREAMING NO INSTAGRAM DURANTE PANDEMIA

*Data de aceite: 01/04/2022*

**Barbara Trelha Oliveira**

<http://lattes.cnpq.br/4426360146636269>

**RESUMO:** Relato a experiência de ensino-aprendizagem musical remota que realizei dentro da plataforma Live streaming da rede social Instagram. A experiência ocorreu no período de 15 de maio a 24 de junho de 2020 durante a pandemia, com crianças de uma escola montessori de educação infantil onde atuo como professora de música desde 2017. Para construir o debate a partir de uma experiência de reflexividade (Auto) biográfica, revi as atividades arquivadas em vídeo buscando bases para reflexões pertinentes. As experiências registradas e utilizadas neste relato se encontram publicitadas e disponíveis na rede social Instagram. Para compor este trabalho, as postagens e arquivos foram separados em seis categorias e seus conteúdos foram separados por temáticas. Alguns momentos de interação com as crianças foram utilizados para exemplificar questões como escolhas metodologias aplicadas, recursos utilizados e conteúdos musicais trabalhados. Apoiada na teoria do fluxo e em reflexões referentes ao uso das tecnologias no campo da educação musical, busco nas situações vivenciadas, diálogos pertinentes com a reflexividade (Auto) biográfica, apontando para congruências existentes entre as atividades que realizei e alguns preceitos da filosofia montessori adotada pela escola onde atuo como educadora musical. Discorro sobre

a reflexividade que a estruturação da narrativa despertou e comento as subjetividades implícitas no exercício de evocar experiências já vividas, trazendo-as para o tempo presente, dando voz aos significados e ressignificações emergentes na própria narrativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia- musicalização em Live Streaming- reflexividade autobiográfica.

**ABSTRACT:** I report the experience of remote music teaching-learning that I conducted within the Live streaming platform of the social network Instagram. The experience occurred in the period from May 15 to June 24, 2020 during the pandemic, with children from a montessori school of early childhood education where I work as a music teacher since 2017. To build the discussion from an experience of (Auto) biographical reflexivity, I reviewed the archived video activities seeking bases for pertinent reflections. The experiences recorded and used in this account are publicized and available on the social network Instagram. To compose this work, the posts and files were separated into six categories and their contents were separated by themes. Some moments of interaction with children were used to exemplify issues such as methodological choices applied, resources used, and musical content worked. Supported by the flow theory and reflections on the use of technologies in the field of music education, I seek in the situations experienced, pertinent dialogues with the (Auto) biographical reflexivity, pointing to congruences between the activities I performed and some precepts of the Montessori philosophy adopted by the school where I work as a music educator. I discuss the

reflexivity that the structuring of the narrative awakened and comment on the subjectivities implicit in the exercise of evoking experiences already lived, bringing them to the present time giving voice to the meanings and resignifications emerging in the narrative itself.

**KEYWORDS:** Pandemic- Live Streaming music educacion- autobiographical reflexivity.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de interação social e de ensino-aprendizagem musical que desenvolvi com alunos matriculados em uma escola particular na cidade de Balneário Camboriú-SC. As aulas aconteceram do período de 15 de maio a 24 de agosto de 2020. Estruturei uma narrativa (auto) biográfica com intuito de testemunhar e registrar as experiências vividas nesse período de distanciamento social, oportunizando a reflexividade ocasionada pelas experiências de narrar as minhas atividades de ensino-aprendizagem musical durante a pandemia. Os dados que serão apresentados foram baseados nos arquivos disponíveis na rede social Instagram, espaço onde se deu a maior parte das situações de ensino aprendizagem musical. Primeiro falo sobre o meu processo reflexivo, depois sobre a docência nesse contexto e descrevo como surgiu a proposta. A partir dos dados arquivados, distribuí as atividades realizadas em categorias de postagens. Após assistir os arquivos com as 17 aulas ministradas, uso fragmentos de algumas aulas, buscando neles pontos para reflexão (auto) biográfica, dialogando com alguns conceitos da literatura em educação musical.

## SOBRE A REFLEXIVIDADE A PARTIR DA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA

As experiências por mim narradas possuem uma dupla função. A primeira é trazer à tona dados de uma experiência como professora de música durante a pandemia e a segunda de ressignificar a experiência narrada por meio de uma reflexividade (Auto) biográfica. Neste período muitos processos novos surgiram e pude refletir sobre questões filosóficas e epistemológicas do campo da educação musical e da minha práxis. Ao estruturar a narrativa e rever os dados arquivados, de alguma forma tornei presente o que vivi em 2020, ressignificando e reconfigurando a minha própria experiência. Ao organizar esse texto fiz uso da narrativa por meio da palavra e este exercício me levou a um outro lugar: Reviver momentos de prazer e de descobertas que obtive com meus alunos durante as aulas em formato Live Streaming ao mesmo tempo que reencontrar os processos vividos com os alunos a partir de um distanciamento de tempo-espaço da experiência descrita. Sobre a reflexividade que a (auto) narrativa carrega, Passegi (2021) nos lembra que “a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu”. Essa reflexividade que aparece ao se estruturar um relato de experiência em uma narrativa de caráter (Auto) biográfico escrito, permite revisitar a auto percepção e ampliar a visão do fenômeno, fomentando um lugar também formativo.

Revisitar momentos de encontro humano percebendo também as contribuições que os tempos pandêmicos trouxeram para a minha práxis como professora de música. Olhar para como eu abordei cada barreira ou situação que surgia, me fez visitar lugares da minha docência. Repensei aspectos didático pedagógicos e performáticos da minha própria musicalidade. Isso aconteceu quando ao narrar, revisito uma versão minha anterior a este momento. PASSEGI reflete sobre essa questão quando fala; (...) que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. São muitas as operações cognitivas, volitivas ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades eminentemente humanas (PASSEGI, 2021). Enquanto narrava minha própria atividade, evoquei mais de um sujeito narrador, a subjetividade entrecruza a minha narrativa. Interpreto esses sujeitos como sujeitos de natureza epistêmica e autobiográfica. PASSEGI (2016) acusa a existência desses sujeitos, como indissociáveis. Ela fala também de uma dicotomia presente no atravessamento desses sujeitos narradores. “Pensar em travessia é, antes de tudo, uma provocação para considerar, por um lado, o que produziu, ao longo da história ocidental, a dicotomia entre o sujeito epistêmico (do conhecimento) e o sujeito biográfico (do autoconhecimento), (...) na possibilidade de religar conhecimento e autoconhecimento nas narrativas da experiência, consideradas como prática pedagógica na perspectiva da pesquisa-formação” (PASSEGI, 2016). Narrar as experiências vividas me levou a revisar a literatura em educação musical, a fim de ampliar conceitos sobre a o que vem a ser a musicalização infantil. Muito além da ministração de uma sequência didática e/ou de conteúdos musicais, penso a musicalização como uma forma de mediação, a realização de uma mediação entre mundos, entre o universo da música e o universo do aluno. Quando apresento esse universo à criança, sempre o faço de maneira muito ampla, lúdica e expressiva, buscando cativar a criança. Segundo RODRIGUES (2018), ao se musicalizar, “tratamos de permitir que a musicalidade que nos é inerente floresça em multiplicidade, curiosidade e aventura, sem prejuízo das distintas visões de mundo que nos compõem e também à nossa atualidade hoje, bem como das infundáveis maneiras de expressá-las. Elogia-se aqui, em primeiro lugar, o exercício da diferença que nos une, da originalidade que nos encanta (RODRIGUES, 2018)”. No seu livro *Musicalizar* (2018), Rodrigues fala sobre o despertar de sensações e estímulos musicais fundamentais. Comenta que vê a musicalização como possibilidades de estruturas abertas às orientações e reorientações, devido ao “panorama de possibilidades criativas que compõem o campo da musicalização”. Dentro dessa perspectiva entrelaço algumas das reflexões de Maria Montessori que preconiza. Para ela, o ambiente de aprendizagem deve ser positivo e não estático, a criança deve ser apresentada aos objetos reais ou o mais próximo do real, evitando representações distorcidas da realidade. Preconiza uma dinâmica ecológica onde a beleza estética possa evocar a vitalidade dentro do processo de ensino aprendizagem. Quando fiz as interações músico-pedagógicas por meio da plataforma Live

Streaming durante a pandemia, busquei adaptar alguns dos princípios montessorianos às atividades de musicalização remotas. Estava guiada pela necessidade de experimentar o reencontro com essas crianças que estavam privadas da escola.

## **AULAS INDIVIDUAIS DE MUSICALIZAÇÃO NO FORMATO LIVE STREAMING/ INSTAGRAM DURANTE A PANDEMIA**

Em 2020 foram lançados decretos de lei que determinaram um regime de emergência epidemiológica. Houve a suspensão das atividades escolares presenciais, regras para circulação de pessoas e outras medidas sanitárias, implementando o distanciamento social como forma de enfrentamento ao crescente número de infectados. Para as crianças descritas nesse trabalho, os decretos suspenderam as atividades escolares presenciais no período de março a outubro de 2020. A escola descrita neste trabalho pode reativar suas atividades curriculares em outubro quando voltei a ministrar aulas presenciais. Durante o período de distanciamento social, não houve nenhuma implementação oficial de sistema remoto de ensino na escola onde trabalho. Algumas professoras enviavam atividades de forma não obrigatória para as famílias, tentando colaborar com o momento de afastamento do espaço escolar. Muitas famílias optaram por sair da escola e parte do corpo docente precisou ser dispensado devido à baixa na arrecadação financeira que mantinha a escola. Em função de manter-se mais leal aos fundamentos da filosofia montessoriana, a direção da escola optou por não oferecer atividades remotas oficiais às famílias. Com essa suspensão, o meu afastamento dos alunos era completo. Após refletir sobre a necessidade da manutenção dos vínculos e sobre a humanização das relações necessária durante uma crise pandêmica global, idealizei de forma independente, um projeto onde eu pudesse, por meio de tecnologias de informação e comunicação, manter o vínculo afetivo e aproximação social com as crianças e famílias. Com apoio da escola na divulgação, propus aos alunos oportunidades de experiências pedagógico-musicais de ensino remoto. Com isso, surgiram as reflexões aqui descritas acerca das possibilidades de trabalhar conteúdos musicais dentro da plataforma Live streaming Instagram.

## **DESCRIÇÃO DA PROPOSTA**

As novas modalidades de atividades educacionais em regime de “home-office” me colocavam de forma muito ativa no processo de mediação das atividades e rotinas escolares de meus filhos. Em casa, como mãe, testemunhava a implementação de 4 modelos diferentes de implementação do ensino remoto, das atividades educativas síncronas e assíncronas bem como das diferentes adaptações que cada instituição fazia. Senti necessidade de passar pela vivência do ensino remoto, entretanto pensar nesse modelo remoto com crianças de 2 a 5 era muito desafiador. Entendi de alguma forma que as transformações e que a presença das tecnologias de informação e comunicação utilizadas

durante a pandemia pelas instituições escolares, talvez modificassem as dinâmicas dos processos escolares de forma permanente. O crescente movimento de interatividade intermédias me levou a pensar em um modelo de musicalização dentro de uma perspectiva adaptada ao distanciamento social imposto pela pandemia. Como eu poderia me aproximar dos meus alunos oferecendo a eles experiências musicais, afetivo-sociais e músico pedagógicas? Reconheci que algumas famílias passaram a viver uma nova rotina com suas crianças, com poucos espaços para escuta de suas realidades, muitas em estado de solidão. Sobre as subjetividades que emergem em relação à pandemia do covid-19, ARANGO (2021) de forma muito sensível nos lembra que: “ Situados hoje no centro de uma crise que nos surpreendeu com o medo do desconhecido e, por isso, há uma certa urgência e necessidade de adaptar e nos adaptarmos a outras práticas de cuidados de nós mesmos e de acolhimento do outro, é imperativo que mantenhamos a escola como o lugar por excelência onde se pode, no jogo da produção e circulação de saberes, no jogo da política e da ética, promover diferentes modos de socialização” (ARANGO, 2021). Ao pensar nessa possibilidade, elaborei algumas adaptações do ambiente doméstico (meu e dos alunos) para atividades musicais. Na escola disponho de instrumentos adequados, mas frente ao distanciamento da escola, precisei pensar em materiais sonoros alternativos para aulas remotas. Eu não sabia até que ponto crianças de 2 a 5 anos teriam autonomia em uma atividade de musicalização remota síncrona. Dessas inquietações surgiu a ideia de um primeiro contato com as crianças. Divulguei, um encontro virtual musical aberto ao público, utilizando o formato Live Streaming da rede social Instagram. Fiquei cerca de meia hora cantando e tocando canções e, ao mesmo tempo, provocando o público que assistia com interações lúdicas que eu realizava com o “Geraldo”, um boneco animado por mim por meio da técnica de manipulação direta. O resultado me chamou atenção. Cerca de trinta famílias se conectaram e muitas delas apresentaram interações em tempo real. Relataram a alegria das crianças com as canções, reconhecimento da professora e do Geraldo. Foi a partir desse encontro que percebi que as crianças eram receptivas às interações lúdico-virtuais. Desde 2018 possuo um perfil na rede social Instagram, relacionado ao livro infantil que lancei. Muitas famílias de alunos dessa escola, já conheciam o perfil e o livro. Aproveitei essa mídia para divulgar as aulas de musicalização em formato online. Disponibilizei dois dias da semana para agendamento das aulas. Eu não sabia qual seria a adesão das pessoas a essa proposta, se haveriam alunos novos ou mesmo de outros lugares do país. Conforme as famílias me contactavam pelo telefone ou pela rede social, eu montava a agenda de aulas. O tempo de realização das aulas, neste formato, era de 30 minutos. A quantidade de aulas e até quando a experiência duraria. Não fiz a previsão de quanto tempo duraria a oferta do modelo de aula pois especulações sobre retorno presencial das aulas eram cogitadas também. A adesão às aulas aconteceu por famílias cujos filhos já faziam aulas comigo na escola. Não idealizei um currículo músico-pedagógico ou cronograma fixo de aulas. Parti do que eu já conhecia dos alunos, das realidades que eu fosse encontrar

e do que pudessem me trazer. Decidi adaptar as aulas às condições que cada caso me apresentasse, já que as aulas seriam individuais. As aulas foram sendo postadas de forma pública no perfil do Instagram onde aconteciam semanalmente, ao vivo pela plataforma Live Streaming. Não movimentei minha conta de Instagram de forma comercial, pagando anúncios ou outra forma de propagação algorítmica por não visar lucro e sim, experiência pessoal e de humanização dos saberes.

## **DADOS ARQUIVADOS: DAS CATEGORIAS E MATERIAIS OFERECIDOS NO INSTAGRAM**

Ao revisitar os arquivos, selecionei as postagens e os arquivos publicitados. Além das aulas que eram salvas e dispostas na linha do tempo (feed), encontrei diversas postagens relacionadas, na grande maioria, à música e educação musical. Eram destinadas à divulgação ampla de conteúdos musicais buscando fomentar a aproximação das famílias dos alunos que passaram a acompanhar esse espaço virtual de forma mais contínua. Separei em seis, as categorias de postadas de 15 de maio a 24 de julho. As categorias e atividades foram nomeadas para este relato como: Vídeos músico-educativos, Postagens relacionadas ao livro Infantil, Assuntos diversos, Conteúdos musicais teóricos, Aulas individuais de musicalização e Performance musical.

## **DA EXPERIÊNCIA ÀS DISCUSSÕES E REFLEXIVIDADE**

As discussões a seguir traçam o diálogo entre a literatura em educação musical e fragmentos das aulas ofertadas em formato Live Streaming. As 17 aulas contemplaram 3 alunos: Matheus3 com cinco anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Cecília com cinco anos e seis meses e Romeo com dois anos e um mês (sendo os dois últimos, irmãos residentes na mesma casa). As aulas foram semanais, sendo 18 encontros no formato mencionado e dois presenciais não contabilizados como dados para este relato. Cecília teve 4 aulas remotas e 1 presencial em sua casa, Romeo teve 6 aulas remotas e 1 presencial em sua casa e Matheus teve todas as 7 aulas de forma remota. Uma abordagem diferente foi utilizada para cada aluno, dentro da qual busquei materiais que fossem ao encontro das características do aluno. O objetivo principal era manter a motivação da criança na atividade musical. Utilizei recursos sonoros dentro de cada universo doméstico com o qual eu interagia. Descrevo a seguir momentos com o aluno Matheus e com a aluna Cecília. São pequenos fragmentos de aulas que utilizo para esse trabalho e a escolha deles se deve ao fato de reconhecer que os processos de ensino-aprendizagem se deram de, mesmo no sistema remoto, de forma fluída e lúdica. Matheus possui TEA nível 1. Nesse tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, as atividades de socialização e interação se desenvolvem com dificuldades, de forma alterada. Segundo a literatura atual o TEA é separado por níveis, sendo o nível 1, o mais leve. Nele não há

alterações que comprometam o desenvolvimento cognitivo, porém a pessoa já apresenta alguma alteração que interfere na sua forma de interação e aprendizagem. Para as aulas com Matheus, precisei alinhar as atividades com as suas demandas e características, elaborando um manejo inclusivo. Matheus sempre foi uma criança com facilidade de se dedicar a tarefas que envolvem apreciação auditiva mais complexa. Explora sequências de notas e gosta de 3 Os nomes são reais e as famílias cederam em documentos próprios direito de uso de identidades, imagens e outros relacionados a essa pesquisa. criar melodias por meio da livre-improvisação. Em geral também mostra tendência a dispersão e agitação corporal. Tem atração por movimentos amplos se deslocando pelo espaço. Não vou elencar essas características associando-as ao quadro de TEA, pois acredito que tendo ou não um transtorno de neurodesenvolvimento, são características próprias da sua musicalidade. O descrevo como uma criança curiosa, de personalidade cativante e que sabe o que gosta e o que manifesta o que não deseja. Nas aulas coletivas na escola, Matheus já manifestava predileção pelo metalofone e por improvisação com escalas e intervalos melódicos. Matheus também aprecia rock, e músicas como a canção sugerida por ele: Believer da banda Imagine Dragons. Em uma das aulas, ofereci uma sequência didática que possibilitou tanto o aluno se engajar nas atividades de percepção melódica, como experimentar atividades corporais e de movimento. Um dos desafios metodológicos era fixar sua atenção no celular por cerca de 30 minutos. O pai e a mãe foram muito colaborativos como mediadores. Mesmo precisando de certo nível de atenção e concentração do aluno para poder propor e conduzir as atividades, eu não o obrigava a ficar o tempo todo em frente a tela. Sabia que isso poderia tirar sua motivação. Para contornar isso, em determinada ocasião, pedi à mãe que organizasse alguns materiais antes da aula, como colheres de pau para simular baquetas, baldes e potes plásticos para que pudesse percutir em vários locais da sala. Para começar a aula, propus atividades com o corpo que aumentassem sua atenção, incentivando movimentos livres corporais. Usei atividades com variação entre tocar e fazer pausa, atividade rítmica dirigida com beat eletrônico como base, estimulando que ele girasse o corpo em torno do próprio eixo intercalando com pausas corporais. Ambos recursos foram usados para aumentar sua propriocepção. Trabalhamos conscientização dos andamentos musicais. Ao final desta aula, Matheus performou a canção Believer com corpo, voz, percussão no balde e acessórios visuais, dando ao momento uma atmosfera de show musical. Essa aula dialoga com alguns postulados da teoria do fluxo e da criatividade, descrita no livro de ARAUJO (2019) que diz que “quando as habilidades do indivíduo estiverem totalmente envolvidas em superar o desafio proposto, o estado de fluxo será alcançado”. Nesse artigo há ainda reflexões mais ampliadas como a que fala que: “Nessa experiência, o sujeito tem sua energia psíquica totalmente concentrada na atividade executada, não deixando espaço na consciência para pensamentos e sentimentos externos durante a execução da atividade. Tal experiência propicia uma percepção de resultado imediato e permite que o indivíduo experimente emoções positivas, tais como

satisfação e prazer.” (ARAÚJO, 2019). A aluna Cecília apresentou outra dinâmica. Sua motivação maior estava ligada ao teclado. Ela possuía o instrumento queria aprender a tocar. Busquei colocar o aprendizado de teclado como o foco das suas aulas. As aulas continuavam sendo direcionadas a musicalização mas tendo o instrumento como elemento eleito para atividades principais da aula. Havia sempre uma estrutura fixa para as suas aulas: Aquecimento, onde eu propunha atividade com movimento corporal, atividades de percepção da voz, o manuseio do teclado e momentos de ludicidade. A aula acontecia com a câmera frontal do celular da aluna. Isso dava dimensões espelhadas das imagens do teclado, de forma que as escalas apareciam com sentido trocado para mim. Esse detalhe dificultou para eu localizar as teclas correspondentes às notas e dificultaram a clareza das minhas orientações para a aluna. As escalas ascendentes apareciam como descendentes com sentido invertido e demorei duas aulas para entender o porquê eu não conseguia guiar a aluna para alguns intervalos com precisão. A solução que encontrei foi pedir permissão dos responsáveis da aluna para ir à casa realizar uma aula presencial para marcar o teclado com ícones visuais coloridos (notação alternativa que criei para meus exercícios), delimitando algumas pistas e parâmetros que facilitassem nossa comunicação, compensando a questão do espelhamento. Em aulas posteriores ensinei a ela o que eram ostinatos e boa parte das aulas passaram a ser de improvisações minhas a partir de ostinatos que ela executava no teclado. Sobre o uso das mídias como aparelhos celulares e outros, temos alguns apontamentos dentro da educação musical que, há muito tempo, já descrevem o uso desses aparelhos e mídias nos processos de aprendizagens musicais. SOUZA (2008) já dizia que Os aparelhos migraram de mídias comunicativas, de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas também as estimulam e apoiam como, por exemplo, o celular (...) ou o computador que se torna um instrumento de qualificação de “competência midiática” - mesmo quando é utilizado para brincar, enviar e-mails, bate papo, navegar ou baixar músicas (SOUZA, 2008). Na aula de Cecília, eu utilizei outro recurso: O macaco Geraldo. Por ela ter 5 anos e ser muito comunicativa, eu sempre trazia na aula, em algum momento a aparição do personagem-boneco “Geraldo”, um bicho de pelúcia de médio tamanho. Em geral eu simulava que eu saía da aula. Então eu manipulava o boneco que passava a interagir com a aluna sozinho sem minha presença. Em geral o macaco pedia segredo sobre sua aparição e Cecília compactuava com o macaco. Isso foi tornando mais leve e divertido, o trabalho de “decifrar o teclado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da amplitude dessa experiência e seus significados na minha história em um relato apenas, seria simplificar a amplitude e poder da reflexividade implícita nessa narrativa e nessa experiência vivida. Estruturar uma narrativa escrita que dê conta de

mostrar o que existe e que está registrado em formato audiovisual me parece limitante. No entanto, o exercício da narrativa escrita a partir do material arquivado em vídeo, me levou a percepções que somente a revisão do material audiovisual não possibilitaria. Escrever sobre a experiência é um rico exercício formativo que propõe um despertar de saberes de natureza reflexiva (Auto) biográfica. Uma das coisas que eu me questionava antes desse projeto de aulas remotas, era se as aulas no formato Live Streaming sofreriam alterações por estarem sendo transmitidas ao vivo em formato Live Streaming. Questionava tal hipótese pelo fato de estar online de forma pública e aberta com pessoas aleatórias assistindo e comentando a aula em tempo real. Em nenhum momento isso adquiriu uma relevância. O processo de ensino e aprendizagem aconteceu de forma muito íntima, baseado em pressupostos de confiança entre o aluno, a família e eu, fluído de um modo divertido e ao mesmo tempo epistemologicamente íntegro. Sugiro que este breve relato, tenha trazido alguns dados reveladores para estudos da epistemologia da ensino-aprendizagem musical por meio das tecnologias de informação e comunicação bem como mídias sociais e plataformas diversas. Sinto que narrar minha experiência é dar voz às subjetividades nem sempre explícitas nos trabalhos científicos no campo educação musical com crianças na educação infantil. Aqui, penso que a reflexividade (Auto) narrativa faz emergir detalhes tanto da práxis como da leitura dos processos educativos musicais. Acredito que por meio desse relato eu possa ter dado voz à intimidade e poética latentes nas aulas de musicalização infantil. Acredito que as aulas realizadas em formato Live Streaming tenham contribuído com a rotina dos alunos em um momento delicado de distanciamento social e, de alguma forma, tenham humanizado suas (nossas) rotinas tão prejudicadas pela pandemia. Espero que esse relato seja inspirador para outros educadores para que não tenham medo das emergências e crises educacionais que nos atravessam de tempos em tempos. Desejo que possamos ter ânimo para investigarmos sonoridades e formas novas de interação e apostarmos em reinvenções. Considero que a pandemia instaurou de forma singular, um tempo de suspensão e ressignificação do tempo-espaco escolar e dos saberes.

## REFERÊNCIAS

ARANGO, Gabriel Jaime Murilo. **Diante do espelho em tempos de pandemia, em cinco atos**. Dossiê temático: Vitalidade do sujeito e poder de formação: Narrativas autobiográficas em diálogo. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n.44, p. 1-15, jan./mar, 2021.

ARAUJO, Rosane Cardoso. **Educação Musical: Criatividade e Motivação**. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEVEK, Kamile; SANTIAGO, Diana. **Pensamento Criativo, autonomia e fluxo na educação musical: Para refletir, aplicar e viver**. In: ARAUJO, Rosane Cardoso. **Educação Musical: Criatividade e Motivação**. Curitiba: Appris, 2019. p. 104.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori: uma introdução para Pais e professores**. Barueri: Manole, 2001.

PASSEGI, Maria Conceição. **Narrativas da Experiência na Pesquisa- Formação: Do sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico**. Roteiro, Joaçaba, v.41 n.1 p. 67-86, 2016.

PASSEGI, Maria Conceição. **Reflexividade na Narrativa e Poder Auto (trans)formador**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n.44, p 1-21, 2021. RODRIGUES, Indionei. Musicalizar. Curitiba: Vitral, 2018.

## BEBÊS E FAMÍLIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM VIVÊNCIAS MUSICAIS

*Data de aceite: 01/04/2022*

*Data de submissão: 01/02/2022*

### **Ana Lúcia da Rosa Lutckmeier**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Curso de Graduação em Música: Licenciatura  
Montenegro – RS  
<http://lattes.cnpq.br/5374454781746485>

### **Djeniffer Heinzmann Chassot**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Curso de Graduação em Música: Licenciatura  
Montenegro – RS  
<http://lattes.cnpq.br/7156236470091676>

### **Fabiane Araujo Chaves**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP)  
Osório – RS  
<http://lattes.cnpq.br/8028353763361164>  
<https://orcid.org/0000-0003-3299-0304>

### **Cristina Rolim Wolfenbüttel**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP)  
Osório – RS  
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>  
<http://orcid.org/0000-0002-7204-7292>

**RESUMO:** O objetivo deste texto é relatar a experiência de estudantes da graduação e pós-graduação em um projeto de extensão

universitária, envolvendo bebês e suas famílias. Trata da organização, realização e conclusão de um projeto iniciado em 2020, de forma totalmente remota/*on-line*. A pesquisa-ação integrou os procedimentos metodológicos desta ação, fundamentando-se na autorreflexão de participantes, proporcionando o envolvimento de pesquisadores e participantes, no que tange ao planejamento. Esta ação foi muito importante, permitindo o desenvolvimento de processos investigativos, os quais foram utilizados para o trabalho composicional e elementos da história da música. Por meio de ações teórico-práticas, possibilitou experiências do grupo envolvido, o que resultou um trabalho em sintonia, com o protagonismo dos envolvidos, tendo como foco os bebês, suas famílias, a partir de vivências musicais. Apesar das dificuldades geradas pelo distanciamento social, devido à pandemia da COVID-19, os resultados foram bastante promissores, permitindo o envolvimento de famílias oriundas de diferentes regiões do Brasil. Os relatos das famílias participantes revelaram que houve o estabelecimento de vínculos com os bebês, a ampliação do repertório musical e a potencialização da linguagem, a partir das atividades realizadas na ação extensionista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música na Infância. Bebês. COVID-19.

### **BABIES AND FAMILIES: AN EXPERIENCE WITH MUSICAL EXPERIENCES**

**ABSTRACT:** The objective of this text is to report the experience of undergraduate and graduate students in a university extension project,

involving babies and their families. It deals with the organization, realization and completion of a project started in 2020, in a completely remote/online way. Action research integrated the methodological procedures of this action, based on the self-reflection of participants, providing the involvement of researchers and participants, regarding planning. This action was very important, allowing the development of investigative processes, which were used for compositional work and elements of music history. Through theoretical-practical actions, it enabled the experiences of the group involved, which resulted in a work in tune, with the protagonism of those involved, focusing on babies, their families, from musical experiences. Despite the difficulties generated by social distancing, due to the COVID-19 pandemic, the results were quite promising, allowing the involvement of families from different regions of Brazil. The reports of the participating families revealed that bonds were established with the babies, the expansion of the musical repertoire and the potentiation of language, based on the activities carried out in the extensionist action.

**KEYWORDS:** Childhood Music. Babies. COVID-19.

## 1 | INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem que se faz presente na essência humana. Parizzi e Rodrigues (2020, p. 50) comentam que “nunca houve uma cultura humana sem música”. Segundo as autoras, o fascínio pela música acontece com os bebês; portanto, pode-se entender a importância de proporcionar-lhes vivências e experiências musicais.

Estudos apontam que, para o bom desenvolvimento do bebê, a presença dos pais ou de cuidadores é muito importante (BEYER, 2003). Mas, para que isso ocorra de modo a contribuir, efetivamente, auxiliando na prática cotidiana, é importante o envolvimento das famílias, tornando benéficas e prazerosas essas vivências. Esse envolvimento possibilita a maior interação entre o adulto e a criança, neste caso, o bebê, de maneira que ambos se relacionam, resultando um crescimento saudável. Neste sentido, Parizzi e Fonseca (2020) argumentam sobre a importância da participação dos pais nas práticas musicais e culturais aos bebês, e reforçam a importância de que sejam encontrados momentos para estas interações com os filhos.

Mesmo antes de nascer, o bebê é capaz de escutar e responder aos sons, principalmente, os da voz materna. Estudos comprovam que, por volta da 20ª semana de gestação, o bebê já possui a audição formada. Além disso, com 27 semanas, já é possível observar seus movimentos corporais, em resposta aos estímulos sonoros. Papalia e Feldman (2013, p. 159) explicam que a “a audição é funcional antes do nascimento; fetos respondem a sons e parecem aprender a reconhecê-los”. Do mesmo modo, complementam a afirmar que a “imitação dos sons da linguagem requer a capacidade de perceber sutis diferenças entre sons, e os bebês podem fazê-lo desde o nascimento, ou mesmo antes” (p. 194). Portanto, a prática musical é muito importante e contributiva para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social no primeiro ano de vida da criança.

Pesquisas realizadas com recém-nascidos revelaram que a música colabora com o

desenvolvimento da audição, fala, afetividade e coordenação motora. Esta afirmação tem por base estudos que tiveram como foco as práticas do canto pelos pais. Conforme Brook (2008), as crianças percebem a voz humana, diferenciando as vozes de seus pais, mesmo sendo, ainda muito pequenas. Isso revela que os bebês estão mais preparados para o aprendizado do que se costumava conceber anteriormente (KLAUS; KLAUS, 1989).

Sendo assim, a educação musical pode ser apresentada de variadas maneiras e formatos. Para tanto, basta que existam os propósitos da transmissão e apropriação da música, processos esses que envolvem as relações que se estabelecem entre as pessoas e as músicas, e que podem ocorrer em diferentes tempos e espaços (KRAEMER, 2000). Neste sentido, a infância, além de ser um importante momento da vida, traz inúmeras possibilidades para o estabelecimento das relações musicais, e pode ser vista como um momento muito profícuo para a educação musical, em um modo mais informal.

Com base nestes pressupostos, os grupos de pesquisa e extensão “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (Grupem) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade em Educação” (ArtCIEd), ambos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), têm desenvolvido diversas ações com vistas a investigar e promover programas, projetos e ações em prol da Educação Musical. Destaca-se, neste sentido, o projeto “Vivências Musicais para Bebês e Famílias”, que integra um dos programas de pesquisa e extensão desta universidade.

Deste modo, o projeto foi destinado a bebês de, até, dois anos de idade, e teve como objetivo oportunizar vivências musicais para os bebês e suas famílias, contribuindo para o fortalecimento de vínculos afetivos e para o desenvolvimento integral das crianças. Nestes encontros, a criança esteve acompanhada dos pais, ou de um cuidador, o qual interagiu com ela durante as vivências musicais, as quais foram realizadas por professores de música e pedagogas, no período de oito semanas, de forma remota/*on-line*.

As ações referentes ao projeto iniciaram em 2019, a partir de planejamentos e organizações, a fim de serem realizadas as atividades de forma presencial em 2020. Mas, foram necessárias mudanças, em função da pandemia gerada pela COVID-19, a qual mudou a forma de interação entre as pessoas, pois o isolamento social, em todo o mundo, foi instaurado. Neste ínterim, o projeto seguiu com suas ações, mediante adequações necessárias.

As adaptações se impuseram mundialmente, em todos os âmbitos. Em se tratando de famílias, e seus novos modos de ser e de estar, igualmente tiveram de se adaptar. Estas profundas alterações suscitaram investigações em diversos países, registrando os anseios de pesquisadores de todas as áreas a compreenderem este cenário. Foi o caso de Serrão *et al.* (2021), Osório Galeano e Salazar Maya (2021), Abreu e Frassão (2021) e Goldberg *et al.* (2021), que estudaram as relações que se estabeleceram a partir da pandemia da COVID-19, focalizando famílias, bebês e crianças e a pandemia da COVID-19, sob diversos aspectos.

Neste sentido, Serrão *et al.* (2021) evidenciaram e problematizaram a complexidade da situação diante da adoção de protocolos de biossegurança inexecutáveis nas creches e pré-escolas públicas, e a subnotificação de dados de contágio, adoecimento e óbitos de bebês e crianças pequenas, devido à COVID-19. A preocupação com a amenização das dificuldades sofridas pelas famílias, as crianças e os bebês, também foram tratadas por Abreu e Frassão (2021). Nesta perspectiva, Goldberg *et al.* (2021) investigaram estas questões e as relações entre familiares, bebês e filhos. O impacto da pandemia da COVID-19 nas famílias, considerando-se o bem-estar infantil e as implicações para as relações pais e filhos e o trabalho de profissionais da saúde que trabalham com a infância, foi o estudo realizado por Osório Galeano e Salazar Maya (2021), ajudando no entendimento do momento atual. Por fim, Oliveira *et al.* (2021) discutem a importância do envolvimento dos pais na educação musical de crianças neste momento pandêmico. Salienta-se que estas pesquisas não são as únicas, tampouco as mais importantes relacionando bebês, COVID-19 e a música. Todavia, permitem entender a abrangência investigativa que a pandemia gerou, bem como as possibilidades surgidas.

Algumas das soluções originadas a partir da COVID-19 incluíram atividades realizadas virtualmente. Apesar deste crescimento, cabe salientar que a exposição em demasia às telas de celular ou computador, em geral, pode ser prejudicial aos bebês. Neste sentido, o projeto teve como princípio a orientação de pais e familiares quanto ao modo de trabalho das vivências, as quais foram direcionadas a eles, a fim de que pudessem realizar as atividades com seus bebês. Assim, membros das famílias que fariam a vivência com seus bebês tiveram a oportunidade de visualizar a prática na tela do aparelho (celular, *notebook* ou outro meio), a fim de interagir com seu bebê, realizando a proposta da vivência. Reitera-se que os bebês não interagiram com a tela, mas com seus pais ou cuidadores.

Apesar das dificuldades geradas pelo distanciamento social, foi possível envolver 10 famílias de diferentes lugares do Rio Grande do Sul, as quais foram selecionadas a partir das inscrições, realizadas por meio de um formulário *on-line*. Nesse processo, houve a participação de estudantes do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Especialização em Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, todos da Uergs, possibilitando a partilha de experiências e o enriquecimento do grupo, mediante planejamento e realização de cada encontro.

Foram realizadas reuniões semanais, sendo planejadas atividades pedagógicas, de modo a oportunizar ações musicais (instrumentais e/ou vocais), como contação de histórias sonorizadas. Esses procedimentos foram importantes, considerando-se a relevância de a criança visualizar o rosto e os gestos corporais de familiares, que, solicitava-se, fossem bem expressivos (CARNEIRO, 2006). Todos os encontros foram realizados remotamente, por meio do aplicativo de videoconferência *Google Meet*.

Considerando-se o desenvolvimento cognitivo de crianças de zero a dois anos de idade, e, tendo em vista a teoria construtivista de Piaget, o projeto levou em consideração

alguns conceitos importantes. Assim, os comportamentos de reflexo (primeiro mês), refinamento da memória (segundo mês), além do início da apreensão tátil (passar a mão no rosto, apropriar-se de um objeto), vocalização (começando com sons melódicos utilizando vogais), atividades como sentar, engatinhar, andar sem apoio ao ponto de dançar, correr e imitar os movimentos, foram aprendidos nas vivências. Para Piaget (2019), o desenvolvimento psíquico do bebê inicia no nascimento e, assim como ocorre com o desenvolvimento orgânico, finaliza na idade adulta, evoluindo sempre no sentido de um equilíbrio final, o qual se caracteriza por estar constantemente realizando equilíbrios progressivos.

Quanto às etapas do desenvolvimento, estas se caracterizam pela realização de algumas operações interdependentes, que são primordiais para a constituição das estruturas de conhecimento, possibilitando, assim, o auxílio para o aprendizado sobre o mundo. Segundo Piaget (2019, p. 5), os estágios do desenvolvimento são definidos pelo aparecimento de “estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores”. Nesse detalhamento, percebe-se que acontecem mudanças importantes neste período, denominado sensório motor, considerado como o ponto de partida do desenvolvimento da criança. Atualmente, autores têm pesquisado o desenvolvimento humano identificando, por exemplo, o comportamento de imitação do bebê nas primeiras horas de vida (MALLOCH; TREVARTHEN, 2018). Entretanto, a escolha, por utilizar como base a teoria proposta por Piaget, deu-se devido ao fato de outros autores da educação musical com bebês também relacionarem estes estudos, como Kebach (2013) e Pecker (2017).

Foi desafiador organizar as atividades, que estavam em consonância com o referencial teórico do projeto. Foram elaboradas oito vivências musicais *on-line*, todas com a presença dos bebês e seus familiares e/ou cuidadores, sendo seis professores diferentes a implementá-las, os quais se organizaram para a realização de cada encontro semanal. Em conjunto com outros integrantes do grupo de pesquisa e extensão, também foram utilizadas vivências musicais com uma duração um pouco menor, em média de, até, cinco minutos cada, as quais foram gravadas em vídeo e, semanalmente, enviadas às famílias, por meio de um grupo de *WhatsApp*. Estas atividades foram chamadas de vivências assíncronas, e contou com a colaboração de outros integrantes da ação de extensão totalizando, desta forma, 13 pessoas.

A busca por atividades educativas para os bebês objetivou oportunizar vivências musicais adequadas aos bebês. Desse modo, constatou-se que, nesta faixa etária, a repetição de canções permite uma boa assimilação, estimulando a memória e a acomodação do que se estava aprendendo. Outro ponto importante foi o objetivo de tornar a apreciação musical um hábito na vida das famílias participantes, bem como a prática de brincadeiras e jogos melódicos com os filhos em fase de crescimento. O entretenimento, como a contação de histórias com trilha sonora, além de instigar o imaginário, estimula o tônus muscular da boca, língua e lábios. Considerando que a lembrança do momento em que se produziu

cada som proposto nas vivências demonstra o quanto os bebês assimilaram e apreciaram a metodologia, de forma espontânea e prazerosa.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto “Vivências Musicais para Bebês e Famílias” ocorreu de forma remota, através da realização de encontros virtuais, síncronos e assíncronos. As atividades síncronas ocorreram semanalmente, por meio da plataforma virtual *Google Meet*, com uma duração média de 30 minutos cada. As atividades assíncronas constituíram-se de vídeos de curta duração, que continham atividades musicais destinadas às práticas com os bebês, por suas famílias. As propostas foram veiculadas semanalmente, e originaram-se de sugestões de atividades musicais e outras vivências. Os materiais produzidos no projeto foram disponibilizados gratuitamente no *site* do grupo de pesquisa e extensão. Inclusive constam depoimentos das famílias participantes, relatando as experiências vivenciadas.

O fundamento metodológico teve como base a pesquisa-ação que, conforme Tripp (2005), quando utilizada com fins educacionais, refere-se a uma estratégia para proporcionar o desenvolvimento tanto de professores quanto de pesquisadores, possibilitando utilização do conhecimento para aprimorar o seu ensino. Desta forma, o projeto de extensão foi essencial quanto à realização das vivências com os bebês e suas famílias no que tange ao seu desenvolvimento, pois se trata de um trabalho que poderá servir como base para que outros professores possam desenvolvê-lo futuramente. Posto isso, sendo uma pesquisa-ação, os(as) integrantes do projeto de pesquisa e extensão participaram do processo e do “ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Exemplificando, tem-se o seguinte diagrama:



Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O ciclo proposto por Tripp (2005) ilustra as características da pesquisa-ação, relacionando-as às ações do projeto aqui relatado. O método possibilitou aos pesquisadores, após o planejamento e a implementação da prática, descreverem e avaliarem eventuais mudanças que diagnosticaram como necessárias nas práticas realizadas e, dessa forma, ao realizarem tal processo, aumentaram seu conhecimento e aprenderam não apenas sobre a prática, mas também sobre o processo investigativo.

O projeto ocorreu de outubro a dezembro de 2020, através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, em que foram realizadas vivências musicais destinadas a bebês de zero a dois anos de idade e suas respectivas famílias. Os encontros contaram com a seguinte estrutura: canção de acolhida, canção folclórica, canção dançante, momento de relaxamento com uma música instrumental e canção de despedida.

As canções de acolhida, relaxamento e despedida, por escolha do grupo de planejamento, mantiveram-se as mesmas, para que se criasse uma rotina, facilitando a memorização dos bebês. Neste sentido, destaca-se a importância da repetição, que Piaget (2019) salienta como sendo importante para a assimilação e equilíbrio dos conhecimentos dos bebês. Objetivava-se, assim, por exemplo, que ao escutar a canção de acolhida, fosse construída a concepção de que naquele momento iniciar-se-iam as atividades musicais. Piaget salienta que a inteligência prática aparece antes da linguagem, durante o período sensório motor, quando a criança tem, aproximadamente, 18 meses. Para ele, “é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em ‘esquemas da ação’” (PIAGET, 2019, p. 10).

A canção de acolhida utilizada nos encontros foi a “Alô, bom dia – Josette Feres”, a música instrumental versão piano solo “Canto do Povo de Um Lugar – Caetano Veloso” para o relaxamento, e, para a despedida, “Tchau, tchau foi legal – Laura Schmidt”. As demais canções utilizadas na estrutura dos encontros foram selecionadas de acordo com as vivências. Foram utilizadas canções folclóricas como: “Cai, cai balão”, “Atirei o pau no gato”, “Chote Quatro Passi”, “Olélé Maliba Makasi”, “A cobrinha”, “Pastorzinho”, entre outras, assim como canções autorais dos professores e outras voltadas ao público infantil. Conforme Wolffenbüttel (2019), as canções são consideradas folclóricas quando passam por transformações e modificações ao longo do tempo, até se tornarem de domínio público.

As principais características das canções utilizadas nas atividades com os bebês foram a tonalidade maior, o pouco contraste de alturas, predominando um registro vocal mais agudo. Ilari (2002) enfatiza que bebês a partir dos seis meses de vida têm maior facilidade para escutarem sons agudos, ao invés dos graves, ao mesmo tempo em que os preferem.

Estudos apontam características similares na percepção de padrões musicais de um adulto com intensa exposição musical e bebês com pouca exposição musical, como, por exemplo, o contorno da altura melódica e ritmo em novas melodias (TREHUB, 2000).

Partindo do pressuposto de que bebês são ouvintes ativos, outra característica musical que se destaca é a utilização de diferentes gêneros e texturas musicais. Contamos com música instrumental e canções do folclore brasileiro, português, italiano e africano. Todas elas, com características específicas, enriqueceram ainda mais as vivências. Foi possível trabalhar aspectos da educação musical, folclore e cultura, fortalecendo a ideia de que bebês podem e devem realizar atividades musicais, incluindo a apreciação de diversos tipos e gêneros musicais.

### 3 | CONCLUSÕES

O trabalho em conjunto do grupo foi um dos grandes fatores para que o projeto fosse realizado de forma adequada e alcançasse os objetivos propostos. Este esforço em conjunto, por meio dos grupos de pesquisa e extensão, Grupem e ArtCIEd, propiciou o crescimento pessoal e acadêmico, dentre os quais se destacam a escuta e o acolhimento de opiniões divergentes, o conhecimento dos colegas e a confiança mútua entre os participantes, apenas para citar alguns importantes aprendizados.

Cada vivência musical foi planejada, tendo tempo hábil para o entendimento da base teórica; as músicas e histórias foram inseridas em uma temática previamente escolhida em equipe, permitindo que todos percebessem e explorassem mais suas habilidades como professores. Esses procedimentos oportunizaram o comprometimento com o grupo.

Por terem ocorrido remotamente, em uma época em que o uso da *Internet* fez-se necessário para estudo, trabalho e socialização, devido ao isolamento social, as vivências musicais revelaram alguns problemas de estrutura. Dentre estes, mencionam-se os contratempos gerados pela instabilidade na conexão de *Internet* e falhas nos equipamentos utilizados, como *notebook*, celular e *tablet*. Sabendo disso, os planejamentos das vivências foram enviados à organização do projeto, a fim de providenciar possíveis substituições de ministrantes das vivências. Atitudes como esta, mesmo não sendo utilizadas, favoreceram a confiança na realização do projeto, devido à interação da equipe.

Em todas as propostas realizadas houve a presença da coordenação do projeto e da equipe, para registro das dinâmicas, bem como apoio e apreciação. Essas anotações foram compartilhadas após a realização das atividades. Além disso, sempre ocorreram reuniões após as vivências, a fim de avaliá-las e de promover o diálogo com a equipe. A presença dos colegas tornou o ambiente mais agradável, pois ensinar de forma *on-line*, com um público de faixa etária tão pequena, foi uma novidade para todos integrantes da pesquisa e extensão.

O meio acadêmico propiciou o estreitamento de relações entre pessoas com idades, etnias, meio social e crenças diferentes. As emoções e sentimentos, nesta relação, tiveram grande influência no desenvolvimento do projeto, uma vez que foi realizado em conjunto, e buscou o fazer pedagógico como foco. O ambiente colaborativo se tornou propício às

trocas de experiências, conhecimentos e apoios mútuos.

A equipe, formada por pessoas de variadas faixas etárias - dos 20 aos 50 anos, aproximadamente -, destacou-se pela grande interação e postura construtiva, mesmo com distanciamento social. As relações que se estabeleceram permitiram inserção à cibercultura, grande desafio diante das inovações, facilitando as vivências. O conhecimento das tecnologias digitais e as partilhas de experiências colaboraram para a organização e realização das atividades pedagógicas de cada encontro.

Mesmo com as dificuldades do distanciamento social, os resultados foram favoráveis, demonstrando que paciência, planejamento, boas iniciativas e trabalho coletivo, com o necessário fundamento teórico, contribuem para boa sistematização da dinâmica do processo de aprendizagem.

Outros destaques a serem feitos são os encontros entre famílias de diferentes partes do Brasil, o que, sem a virtualidade, seria difícil de ocorrer. Do mesmo modo, as vivências trouxeram a oportunidade de todos se reinventarem para a realização do trabalho com o público infantil, da prática criativa, com as elaborações de composições das canções, das criações de histórias sonorizadas, e de tantas outras produções interessantes e envolventes. Tudo isso resultou relatos das famílias, contando os momentos de estabelecimento de vínculo com seus bebês, aumento do repertório musical, lembranças das canções que entoavam com avós, bem como o desenvolvimento da linguagem presente a partir das ações em que participaram.

Salienta-se que já foram elaborados artigos sobre o projeto. Quanto às pesquisas em educação musical com este foco, os grupos de pesquisa e extensão vêm desenvolvendo projetos investigativos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, sendo alguns já concluídos ou em fase de finalização, bem como outros em desenvolvimento ou na etapa inicial. Pretende-se dar continuidade às atividades de extensão e pesquisa, a fim de promover a interlocução entre os resultados destes empreendimentos e as modalidades formais e informais de educação musical. No ano de 2021 foram realizadas outras ações do projeto, proporcionando vivências musicais, a partir de *Lives* pelo *YouTube*, as quais estão disponíveis gratuitamente na rede social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Bárbara Cecília Marques; FRASSÃO, Magali Oliveira. Tempos de isolamento social: Infâncias nos encontros virtuais. **Sociedad e Infâncias**. 4, 2020, p. 185-288. DOI: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69631>. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5209/soci.69631>>. Acesso em: 28 set. 2021.

BEYER, Esther. A interação musical em bebês: algumas concepções. Ed. 2003, vol. 28. n. 2. **Revista Educação UFSM**. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4167>>. Acesso em: 28 set. 2021.

BROOCK, Angelita Maria Vander. A música em casa: de que forma os pais participantes do Projeto de Musicalização Infantil da UFBA utilizam a música com seus filhos? **Anais**. XVIII Congresso da ANPPOM. Salvador. 2008. Disponível em: <[https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/comunicas/COM461%20-%20Broock.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM461%20-%20Broock.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2021.

CARNEIRO, Aline Nunes. **Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos**: relações teóricas e implicações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GOLDBERG, Abbie E. *et al.* The impact of COVID-19 on child welfare-involved families: Implications for parent–child reunification and child welfare professionals. **Developmental Child Welfare**, First Published September 20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/25161032211045257>. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/25161032211045257>>. Acesso em: 28 set. 2021.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, n. 07, p. 83-90, set./2002. Disponível em: <<http://abemeducaoamusal.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/435>>. Acesso em: 28 set. 2021.

JOSEPH, R. Fetal Brain Behavior and Cognitive Development. **Developmental Review**, 20: 2000. p. 81–98. Disponível em: <<https://psygnificant.files.wordpress.com/2013/01/fetal-brain-behavior-and-cognitive-development.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2021.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (Org). **Expressão musical na educação infantil**. 1ª ed. Porto alegre: Mediação, 2013.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. The nature of music. **Frontiers in Psychology**, 2018.

OLIVEIRA, António *et al.* Musical achievement during a lockdown: The parental support miracle. **Research Studies in Music Education**. First Published September 23, 2021 Research Article. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X211033794>. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X211033794>>. Acesso em: 28 set. 2021.

OSORIO GALEANO, Sandra patricia; SALAZAR MAYA, Ángela Maria Experiences of Parents of Preterm Children Hospitalized Regarding Restrictions to Interact with Their Children Imposed Because of the COVID-19 Pandemic. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 39, n. 2, 12 Jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v39n2e10>. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/346567>>. Acesso em: 28 set. 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Languge, 2020.

PECKER, Paula Cavagni. **A prática percussiva de bebês**: análise microgenética e reflexões pedagógicas. Tese (*Doutorado em Educação*) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 142 f. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47985>>. Acesso em: 28 set. 2021.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

SERRÃO, Célia Regina Batista *et al.* A(in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1285-1304, ago./ago., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e83039>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83039/47113>>. Acesso em: 28 set. 2021.

TREHUB, Sandra. Human processing predispositions and musical universals. In: WALLIN, Nils; MERKER, Bjorn; BROWN, Steven: **The origins of music**. Boston: MIT Press, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Folclore e música folclórica**: o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: Appris, 2019.

## EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: RELATANDO EXPERIÊNCIAS NO PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

*Data de aceite: 01/04/2022*

*Data de submissão: 09/03/2022*

**Murilo Alves Ferraz**

Universidade Estadual de Maringá,  
Departamento de Música e Artes Cênicas  
Maringá – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/3177395886020924>

**RESUMO:** A música sempre foi um recurso pedagógico com alunos de necessidades especiais, mas que as vezes se resume apenas em apreciação. Este artigo traz um relato de experiência de um trabalho que vem sendo desenvolvido por meio de um projeto financiado pelo FIA (Fundo para Infância e Adolescência) Estadual que ocorre na Associação Norte Paranaense de Reabilitação – ANPR de Maringá no Paraná, que é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos que atende pessoas com deficiência física/neuromotora e múltiplas deficiências, a associação é mantenedora da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial Albert Sabin. Antes do relato esclareço alguns conceitos sobre deficiência física/neuromotora e múltiplas deficiências. Exponho também, através da conceituação dos temas, as diferenças entre Educação Musical Especial e Musicoterapia. Trago também algumas informações sobre a própria instituição em que ocorreu o trabalho desenvolvido como também a grade curricular adaptada para a Educação Especial. Concluo então que a experiência de

atuar na Educação especial como professor de música exige grande reflexão sobre o a grade curricular nessa modalidade, no planejamento em atividades musicais adaptadas como também o olhar humanizado para com essas pessoas que vivem nessa realidade contribuindo para minha formação profissional e humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical Especial; Deficiência física/neuromotora; Paralisia Cerebral (PC).

### SPECIAL MUSICAL EDUCATION: REPORTING EXPERIENCES IN PLANNING AND PRACTICES OF STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY AND MULTIPLE DISABILITIES

**ABSTRACT:** Music has always been a pedagogical resource with students with special needs, but sometimes it just boils down to appreciation. This article presents an experience report of a work that has been developed through a project financed by the State FIA (Fund for Childhood and Adolescence) that takes place at Associação Norte Paranaense de Reabilitação - ANPR de Maringá in Paraná, which is a philanthropic institution, a non-profit organization that assists people with physical/neuromotor disabilities and multiple disabilities, the association maintains the Escola de Educação Básica in the Albert Sabin Special Education modality. Before the report, I clarify some concepts about physical/neuromotor disability and multiple disabilities. I also expose, through the conceptualization of the themes, the differences between Special Music Education and Music Therapy. I also bring some information about the institution in which the work

was carried out as well as the curriculum adapted for Special Education. I conclude then that the experience of working in Special Education as a music teacher requires great reflection on the curriculum in this modality, in the planning of adapted musical activities as well as a humanized look towards these people who live in this reality, contributing to my professional and human formation.

**KEYWORDS:** Special Music Education; Physical/neuromotor disability; Cerebral Palsy (CP).

## INTRODUÇÃO

A música sempre foi um recurso pedagógico com alunos de necessidades especiais, principalmente por desenvolver habilidades cognitivas e estimular a observação, criatividade e imaginação. No entanto o trabalho, na maioria das vezes, se resume na apreciação de estilos musicais.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciam que a música pode ser, além de uma expressão artística desenvolvida por meio de sons ganhando um significado e sensibilidade, também proporciona interações sociais.

O que é válido salientar que isso também se aplica a Educação especial, evidenciada em documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que diz que o currículo em qualquer processo educacional torna-se síntese básica da Educação, e isso garantida pela LDB complementada, que quando necessário, haja atividades específicas, que possibilitem ao aluno da educação especial ter acesso à cultura, exercício da cidadania e a inserção social produtiva.

“Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos de favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento; à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (BRASIL, 2001, p. 60).

Sendo assim vejo o ensino de música, como um grande facilitador para o desenvolvimento dos aspectos citados acima, o que deixa evidente a necessidade da prática e o ensino de música na instituição, como também através da mesma, será possível despertar mudanças importantes na Instituição, revendo conceitos e possibilidades de desenvolvimento que não se restringem ao talento e ao dom para a música, mas sim o quanto essa pode auxiliar na promoção das funções psíquicas superiores.

O projeto vem sendo realizado na Associação Norte Paranaense de Reabilitação – ANPR, que é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos que atende pessoas com deficiência física/neuromotora e múltiplas deficiências da cidade de Maringá e região há 54 anos, oferecendo atendimento educacional de habilitação e reabilitação. O mesmo recebeu verba do Fundo para Infância e Adolescência (FIA) Estadual tal qual foi possível comprar os recursos didáticos como também a contratação de um profissional para aplicar as atividades propostas pelo projeto.

Atualmente são atendidas pela instituição em torno de 260 crianças e adolescentes

com deficiência física/neuromotora e múltiplas deficiências que frequentam a Escola Albert Sabin – Modalidade Educação Especial recebendo atendimento educacional especializado em nível de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I e EJA. Para além da Escola, sua estrutura contempla o Centro Integrado de Reabilitação e a Loja/Oficina Ortopédica.

Desse modo, este artigo irá esclarecer alguns conceitos sobre deficiência física/neuromotora e múltiplas deficiências, explicar a diferença entre musicoterapia e Educação Musical Especial. Em seguida busco demonstrar como é pensada a grade curricular de uma escola na modalidade de Educação Especial como também uma rápida descrição histórica e epistemológica da instituição. E por fim relatar algumas experiências em Educação Musical que vem sendo desenvolvidas na modalidade de Educação Especial.

## **ESCLARECENDO CONCEITOS: DEFICIÊNCIA FÍSICA/NEUROMOTORA E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS**

A deficiência física, em tese, é uma deficiência que aparentemente é fácil de ser reconhecida, mas o motivo da sua existência e o grau de seu comprometimento é apenas diagnosticado com intervenções médicas. O termo reporta-se as lesões ocasionadas por lesões nos centros e vias nervosas que comandam os músculos e que podem ser causadas por infecções em qualquer fase da vida.

Parte-se da premissa que a deficiência física é uma variedade de condições orgânicas que de alguma forma alteram o funcionamento normal do aparelho locomotor. Sendo assim, de acordo com Louro (s/d. p.4), deficiência física se define como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros ou face com deformidade congênita ou adquirida;

Além disso, considera-se deficiência física: lesão cerebral traumática, compreendida como uma lesão adquirida, causada por força física externa, resultando em deficiência funcional total ou parcial ou deficiência psicomotora, ou ambas, e que comprometem o desenvolvimento e/ou desempenho social da pessoa, podendo ocorrer em qualquer faixa etária, com prejuízos para as capacidades do indivíduo e seu meio ambiente.

Pensando em possíveis meios de ter deficiência física os mais comuns são: mielomeningocele, que é doença congênita (não adquirida) provocada por má formação da coluna vertebral e do sistema nervoso central, a coluna fica pra fora do corpo, o médico faz cirurgia, mas geralmente fica com sequelas; Distrofia Muscular; Lesão Medular; Amputação; como também sequelas de queimaduras.

Entretanto, no contexto escolar a deficiência física mais comum é a Paralisia Cerebral (PC), que de acordo com Leite e Prado (2004), paralisia cerebral (PC) é um tipo

de deficiência física causada pela falta de oxigênio. Essa deficiência causa a disfunção motora, comprometendo a coordenação motora, a fala, e em muitos casos, impedindo a locomoção; além de múltiplas deficiências.

A paralisia cerebral (PC) é caracterizada por uma alteração dos movimentos controlados ou posturais dos pacientes, aparecendo cedo, sendo secundária a uma lesão, danificação ou disfunção do sistema nervoso central (SNC) e não é reconhecido como resultado de uma doença cerebral progressiva ou degenerativa. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal (LEITE; PRADO, 2004, p. 41).

Podemos associar a deficiência física a outras deficiências, e não somente a física, ou seja, qualquer indivíduo que possua mais de uma deficiência se enquadra na situação de múltiplas deficiências. Louro (s/d, p.6) define então o termo:

Associação de duas ou mais deficiências, cuja combinação acarreta comprometimentos no desenvolvimento global e desempenho funcional da pessoa e que não podem ser atendidas em uma só área de deficiência. Assim sendo seria: surdo-cego/ deficiência mental e física, etc.

Além dessas deficiências há outros problemas que na visão de alguns pesquisadores são considerados deficiência e para outros se encaixam em categorias à parte. São esses: autismo, doença mental e distúrbios de aprendizagem.

Em todas as situações adquiridas nas diferentes fases da vida, os graus de comprometimentos podem ser variados entre leves ou intensos, o que, partindo dessa premissa, um plano de ensino individualizado é pensado para cada aluno no contexto da Educação Especial, e conseqüentemente da Educação Musical Especial.

## **EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E MUSICOTERAPIA**

Historicamente acreditou-se que pessoas com deficiência não eram incapazes da prática musical, devido seus comprometimentos, intelectuais, motores e/ou sensoriais, mas que esse tipo de pensamento, atualmente vem caindo em desuso, visto que, com inúmeras adaptações e novos recursos pedagógicos de ensino especial, os alunos podem desenvolver a prática musical corroborando com a melhora de até mesmo outras áreas.

Por vezes, o enfoque terapêutico e o pedagógico podem caminhar juntos, aproximando práticas distintas, como as da musicoterapia, da educação musical e da educação especial. Refletindo as proximidades entre as áreas (música/educação/saúde) e suas tênues fronteiras quando tratamos da educação musical da pessoa com deficiência. (SOUZA, 2017, p.88).

Porém se faz necessário saber de fato, que há uma diferença entre musicoterapia, e educação musical especial. O Autor (2017), deixa claro em seu trabalho que quando falamos em música e pessoas com deficiência, acabamos falando quase sempre em musicoterapia, mas que a musicoterapia colabora muito nas questões da recuperação de enfermidades e

na reabilitação de algumas deficiências, e que na educação musical especial, precisamos ter em mente que se valoriza o processo pedagógico, e que o processo terapêutico é algo bem distinto de um processo pedagógico.

“As práticas da educação musical especial diferem das da musicoterapia tanto em seus objetivos quanto nas relações estabelecidas (musicoterapeuta/paciente, professor/aluno)” (SOUZA, 2017, p. 88).

Desse modo, por mais que uma área se utiliza do recurso de outra para a melhoria do desenvolvimento do aluno ou paciente, o objetivo e o resultado final do processo em cada situação é diferente.

## **A ANPR E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALBERT SABIN NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A ANPR é uma associação caracterizada como uma associação civil, sem fins lucrativos, considerada filantrópica, que foi fundada em 1963 para atender pessoas com paralisia infantil e outras deficiências ortopédicas. Esta Associação é mantenedora da Escola Albert Sabin – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, do Centro Integrado Regional de Reabilitação, Oficina Ortopédica e Loja Ortopédica (ANPR, 2019).

A Escola de Educação Especial Albert Sabin, assim denominada no início de sua implantação, também foi fundada em 1963, com a ANPR. Com a erradicação da poliomielite, outras necessidades relacionadas às deficiências físicas surgiram, desse modo a escola foi ampliando a demanda de atendimentos às crianças com deficiências físicas/neuromotoras e múltiplas (PPP, 2019).

Desde a sua criação, a instituição contemplou não apenas a cidade de Maringá, mas também Regiões próximas. A Escola Albert Sabin caracteriza-se pela atuação na área da educação e reabilitação, contando com profissionais da educação e saúde (PPP, 2019).

Baseado numa concepção filosófica voltada ao desenvolvimento humano e na apropriação de conhecimentos gerais do mundo que o cerca, buscou-se considerar o deficiente como uma pessoa com direitos de cidadania, dotada de sentimentos, emoções e com potencial para o processo ensino-aprendizagem. Enquanto modalidade de escola especial, houve a necessidade de organizar-se constantemente de forma a cumprir os dispositivos legais que regem a Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente e oferecer serviço educacional de forma à atender as especificidades destes alunos e apropriação de conhecimentos (PPP, 2019, p. 29).

Para além do atendimento pedagógico disponibilizado pela escola, há também um acompanhamento fonoaudiólogo, fisioterapêutico, psicológico, e assistência social contribuindo com a melhoria da qualidade de vida dos alunos (PPP, 2019).

A equipe multiprofissional desta escola é constituída por profissionais de pedagogia, psicologia, serviço social, fisioterapia, terapia ocupacional,

fonoaudiologia, enfermagem e médico. Esta equipe, além de possibilitar a troca de conhecimento é determinante nas relações humanas, pois motiva o grupo a buscar de forma coesa os objetivos traçados no atendimento às pessoas com deficiência física, neuromotora e múltiplas, oferecendo uma visão mais ampla de suas necessidades, bem como na complementação do trabalho realizado no âmbito escolar e de saúde (PPP, p. 51).

A escola oferta: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional por meio de um currículo flexível possibilitando aos educandos a escolarização e sua aprendizagem, considerando tempo, ritmo e o seu desenvolvimento, bem como sua deficiência, estipulando um tempo maior de permanência em cada etapa ou ciclo (PPP, 2019).

A organização escolar da Escola Albert Sabin se constitui de uma maneira não convencional, como é conhecida uma escola da rede básica de educação comum, pois atendem alunos com deficiência física, neuromotora e múltiplas deficiências, com quadro clínico específico de paralisia cerebral, distrofia muscular, má formação cerebral, síndromes genéticas, distrofia muscular, hidrocefalia, mielomeningocele, seqüela de traumatismo crânio-encefálico e outros que acometem o desenvolvimento neuromotor, e muitas vezes os alunos ainda recebem um atendimento individualizado (PPP, 2019).

## **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (EEBME)**

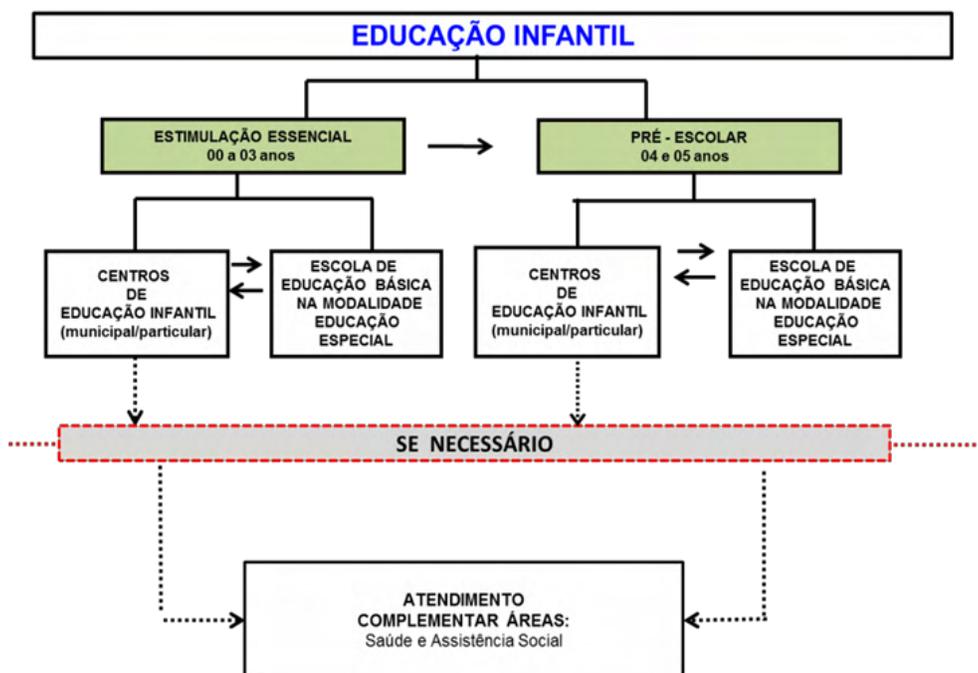
De acordo com o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PPP, 2019), o ensino na modalidade de Educação Especial é ofertado da seguinte maneira:

- Educação Infantil:
  - 0 à 3 anos - Estimulação Essencial
  - 4 à 5 anos – Pré-Escolar
- Ensino Fundamental - Ciclo Contínuo - 1º e 2º ciclo (6 a 16 anos):
  - 1º Ciclo (1º ano) – 4 etapas (4 anos)
  - 2º Ciclo (2º ano) – 6 etapas (6 anos)
- Educação de Jovens e Adultos – Processo Fundamental – Fase I (à partir de 16 anos):
  - 1º ao 5º ano – etapa única, concomitante à Educação Profissional (Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida).

Para entender melhor de que maneira funciona a organização escolar em uma escola na modalidade de Educação Especial, o projeto político pedagógico da instituição traz organogramas que ilustram esse esquema (PPP, 2019).

Na estimulação essencial e pré-escolar os alunos podem estar matriculados, em alguns casos na rede básica comum, como também na escola na modalidade especial, ou somente na escola na modalidade de educação especial (PPP, 2019).

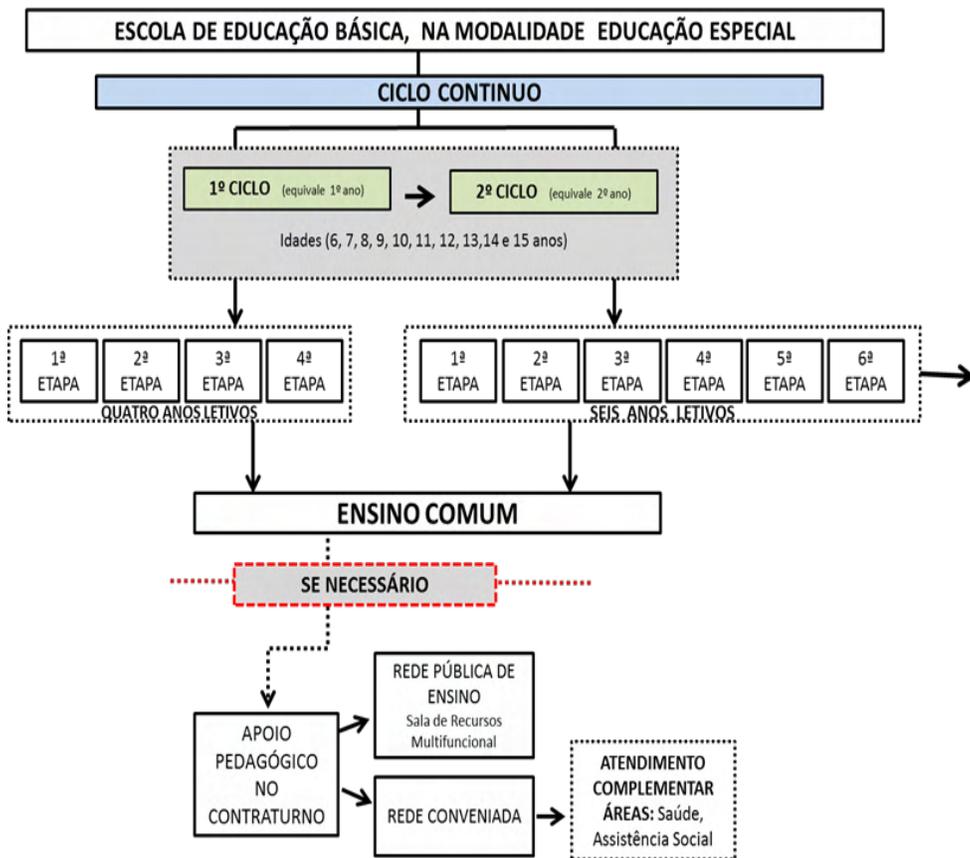
Nos casos em que a criança está matriculada em uma escola da rede básica e na EEMBEE, esta tem por finalidade ser como uma sala de apoio. Os alunos vão duas vezes por semana na escola no contraturno do horário do ensino regular.



Organograma 1: Organização escolar da Educação Infantil.

Fonte: PPP,2019, p. 44.

Já no ensino fundamental o ciclo contínuo está organizado em dois ciclos, que equivalem ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O primeiro ciclo está subdividido em quatro etapas com duração de quatro anos letivos, cada etapa equivale a um ano letivo. O 2º ciclo está subdividido em seis etapas com duração de seis anos letivos, cada etapa equivale a um ano letivo. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, aqueles educandos que apresentarem condições acadêmicas cognitivas serão transferidos para uma Escola da Rede Comum.

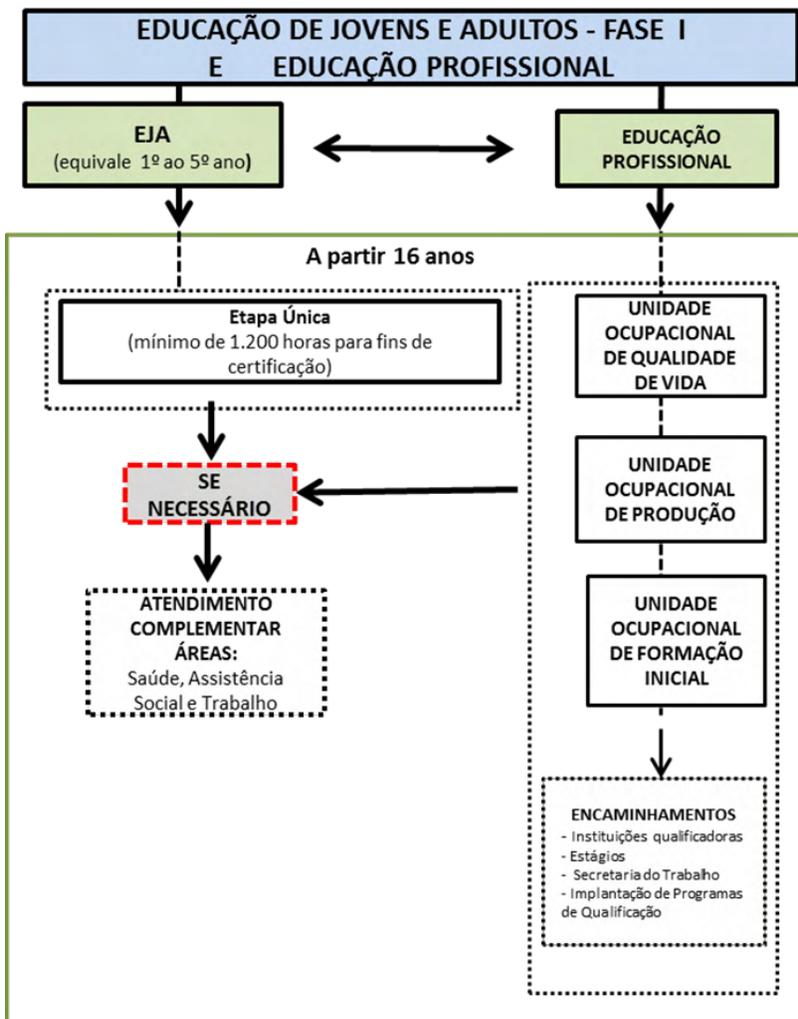


Organograma 2: Organização Escolar do Ensino Fundamental.

Fonte: PPP, 2019, p.45.

Por fim, a educação de jovens e adultos está integrada com a educação profissional, contemplando alunos com dezesseis anos ou mais. Caso os alunos tenham um alto nível de comprometimento cognitivo e/ou físico/neuromotor, são ofertadas outras possibilidades de trabalho dentro das ocupações da escola, como também a melhoria da qualidade de vida para os mesmos.

Nesta modalidade de ensino, os anos iniciais (1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental são ofertados em etapa única, sendo necessárias 1.200 horas no mínimo para certificação. De acordo com as características específicas de cada educando e principalmente de seu quadro clínico ele é encaminhado para uma das três unidades ocupacionais ofertadas: Unidade ocupacional de qualidade de vida, Unidade ocupacional de produção ou Unidade Ocupacional de formação inicial (PPP, 2019, p. 45).



Organograma 3: Organização Curricular da EJA.

Fonte: PPP, 2019, p.46.

Como já dito anteriormente, a escola conta com toda uma rede de apoio para que os alunos sejam contemplados para além das práticas pedagógicas, visando um possível aumento da qualidade de vida com variados atendimentos de reabilitação. Desse modo, outro fator importante a ser citado é a logística das turmas, que contém uma média de dez alunos. A turma é reduzida pois muitos não têm o controle de esfíncteres, como também a independência para se alimentar, muitas vezes utilizando sondas alimentares (PPP, 2019).

Atualmente, a escola possui 255 alunos matriculados respectivamente nos períodos matutino e vespertino. Os programas educacionais são oferecidos considerando a idade cronológica. Para ilustrar melhor a quantidade de turmas, segue tabela (PPP, 2019).

PROGRAMA	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Educação Infantil/Apoio	2	11
Educação Infantil/Estimulação Essencial	7	42
Educação Infantil/Pré Escolar	4	29
Ensino Fundamental 1ª Etapa/1º Ciclo	2	13
Ensino Fundamental 2ª Etapa/1º Ciclo	2	13
Ensino Fundamental 3ª Etapa/1º Ciclo	2	8
Ensino Fundamental 4ª Etapa/1º Ciclo	3	25
Ensino Fundamental 1ª Etapa/2º Ciclo	7	60
EJA-Educação de Jovens e Adultos	5	54
Educação Profissional (Qualidade de Vida)	5	54

Tabela 1- quadro demonstrativo dos alunos.

Fonte: PPP, 2019, p.12.

A escola conta com 45 professores, dentre eles: regentes de classe, auxiliares, professores de educação física, artes e mais recentemente, o professor de música, que no caso, sou eu. Todos os professores têm graduação em licenciatura como também uma especialização dentro da área da educação especial e atendimento especializado (PPP, 2019).

Os alunos ficam apenas um período, ou matutino, ou vespertino de segunda a sexta-feira. Para a cidade de Maringá e cidades próximas, é disponibilizado transporte para as crianças com ônibus adaptado.

Ainda sobre a estrutura física da escola, há almoxarifado; banheiro com chuveiro; biblioteca; cozinha; dependências com vias adequadas<sup>1</sup> para alunos com deficiência; despensa; diretoria; laboratório de informática; lavanderia; parque infantil adaptado; pátio coberto; refeitório; trocador adaptado; sala de professores; sala de secretaria; salas de aula existente na escola; 18 salas de aula utilizadas como sala de aula; sanitário adequado aos alunos com deficiência; sanitário adequado à educação infantil; sanitário dentro do prédio (PPP, 2019).

## EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA PRÁTICA

É válido lembrar que a Educação especial é uma modalidade de Ensino, oferecida preferencialmente na rede básica de ensino. Desse modo a sua grade curricular é diferente. Sendo assim, os alunos podem fazer parte da escola, assim que diagnosticados, desde bebês, passando pela infância, adolescência e permanecendo na escola ao se tornarem adultos.

Outro fator importante a acrescentar é que, para além da grade curricular ser diferente do ensino regular, cada aluno tem seu acompanhamento de atividades individualizado,

<sup>1</sup> Vias de acessibilidade para deficientes físicos, como exemplo rampas de acesso para todos os lugares da instituição.

visto que cada aluno tem uma limitação e um grau de comprometimento específico, e desse modo o estímulo que deverá receber muitas vezes tem de ser diferente do colega.

A proposição da escola segue as diretrizes nacionais curriculares, e, conseqüentemente, as aulas de música também, dentro do grande campo da música no documento. Mas, ao pensar na educação especial, algumas adaptações devem ser feitas, no que tange principalmente os aspectos práticos de aplicar os mesmos.

O projeto de musicalização na instituição é consideravelmente novo, e inicialmente, devido à maneira que foi financiado, era para contemplar apenas os alunos da educação infantil e fundamental. Mas devido à análise dos grandes benefícios que a aula de música estava fazendo com as crianças, o projeto foi ampliado, com outra metodologia, para contemplar também os EJAs que atuam na escola.

Para a efetivação do projeto na escola, foi destinada uma verba para a aquisição de instrumentos musicais, como violões, teclado, caixas de som e diversos instrumentos de percussão, além disso, também um espaço físico (uma sala) apenas para desenvolver as atividades da aula de música que vem ocorrendo na escola. Condições essas que não são muito comuns no contexto escolar, mas que possibilitam uma interação muito maior dos alunos com a música.

As aulas têm uma duração média de uma hora para cada turma, assim, atendo três turmas no período da manhã e três turmas no período da tarde. Na escola eu também tenho uma sala de música, onde ficam todos os instrumentos<sup>2</sup> e materiais que eu utilizo nas aulas, conforme vão trocando as turmas, ou seja, encerra-se o período de uma e inicia-se o de outra, eu sempre busco a turma na sala, e a professora da turma me acompanha nas atividades.

As aulas de música corroboram com uma rotina estabelecida, que de acordo com Ramos (2011), é muito importante ter uma rotina nas aulas, para os alunos se acostumarem com a ideia do novo, mas que, de acordo com a necessidade de cada turma, e em determinadas situações, o planejamento e a rotina sejam alterados. A rotina deve ser planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança.

A partir disso, ao realizar o planejamento de ensino alguns conteúdos foram elencados para serem desenvolvidos durante as aulas, sendo eles: reconhecimento de timbres; reconhecimentos dos instrumentos musicais; exploração sonora de diversas formas; exploração tátil dos instrumentos; noções básicas (com os que forem possíveis) de notas musicais; noções básicas (com os que forem possíveis) de pulsação.

Nesse primeiro momento, as aulas vêm se desenvolvendo no reconhecimento de timbres e dos próprios instrumentos que vem sendo utilizados, como também aguçar, para além do auditivo e visual o tátil, fazendo com que os alunos explorem também as

---

<sup>2</sup> Os instrumentos que estão disponíveis na instituição são: caxixis, chocalhos, guirlandas, platinelas, raquetes sonoras, castanholas, pandeiros, tambores, tantã, carrilhão, violão, teclado, cajon, xilofone, atabaque, conga e bongô.

diferentes texturas que os instrumentos têm. Sendo assim esse momento de exploração dos instrumentos musicais que geralmente ocorre no início da aula, após a música de saudação<sup>3</sup> é mais demorado, pois eu passo o instrumento aluno por aluno e como muitos não conseguem segurar o mesmo sozinhos, vou ajudando segurando o instrumento (chocalho, caxixi, dentre outros) junto com os alunos e produzindo o som.

Após o reconhecimento visual, auditivo e tátil dos instrumentos, com o auxílio do violão ou do teclado, realizo canções que os alunos escolhem, o repertório varia de acordo com cada turma.

Nesse momento a ideia principal da atividade consiste em estimular o conhecimento corporal, reconhecimento de nomes, timbres e reconhecimentos de sons, como também atendo pedidos que os alunos gostam de ouvir, aqui, ter um vasto repertório de músicas me foi muito útil, pois toquei Lady gaga, Grupo Revelação, Gustavo Lima, Henrique e Juliano, Milionário e José Rico, Legião Urbana, dentre outros cantores. Esse momento verifica-se que assim como no ensino regular, a influência e gosto musical ou pela mídia ou por influência familiar se faz presente nos alunos da educação especial.

Após o momento de músicas livres, encerro sempre a aula com uma música de despedida<sup>4</sup> e com isso os alunos já entendem que a aula está chegando ao fim, e aos que tem a verbalização preservada, cantam junto a música de despedida. Depois de cantar a música vou ajudando a professora a levar os alunos pra sala deles.

É valido salientar que a metodologia aplicada na educação especial é diferenciada, que a grade curricular e a maneira que são elaboradas as aulas são diferentes, como também o sistema de avaliação. Sobre isso, Onishi, (2012, p. 17) diz que:

A proposta pedagógica curricular elaborada de modo contextualizado, com foco nas adaptações curriculares significativas relacionadas à quantificação de conteúdo, aos detalhamentos de objetivos, aos desenvolvimentos metodológicos, aos recursos didáticos e aos instrumentos de avaliações diferenciadas, objetiva atendimentos das necessidades educacionais de cada aluno. Os critérios de adaptação curricular são indicadores de como devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase na necessidade de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.

Desse modo, se torna pertinente, não avaliar apenas o desenvolvimento intelectual do aluno, como também o cognitivo, motor, afetivo, relacional e global. Assim se aplicam conceitos e não valores, como se fosse dar nota ou reprovar o aluno como no regular.

Para além do conceito de notas aplicadas aos alunos é valido lembrar que a metodologia aplicada na educação especial é a repetição, pois é dessa maneira na maioria dos casos que os alunos (os que são capazes e tem oralidade) demonstram a absorção

3 Música lúdica que trabalha com o reconhecimento de nomes e saudação de acordo com o período que os alunos estão, no caso, bom dia ou boa tarde. Ex: "Bom dia (tarde) Rafael (..) como vai? (2x) Faremos o possível para sermos bons amigos, bom dia (tarde) Rafael, como vai!"

4 "Tchau pra dona aranha e pra sereia, sapo cururu e a baleia. Borboletas vão voando, os peixinhos vão nadando, todo mundo veio aqui se despedir. Tchau tchau tchau tchau tchau até semana que vem."

dos conteúdos adquiridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de atuar na Educação especial como professor de música esta sendo muito gratificante não apenas para minha formação profissional, como também a formação humana. Vejo que ao se tratar de Educação Especial, o sentimento primordial para lidar com os alunos é a empatia.

Tudo também só é possível realizando um bom planejamento e avaliações diagnósticas com cada aluno. Reconhece-los nas suas limitações e ver que muitas delas podem ser superadas através de um planejamento coerente com a realidade tanto da escola quanto de casa aluno.

De fato, sabemos que a música pode ocasionar diversos estímulos como aguçar o senso crítico e reflexivo das crianças, corroborando até mesmo no auxílio para a aquisição intelectual de outras disciplinas escolares, mas aqui nesse caso, consigo visualizar a música por ela mesmo, em que os estímulos musicais se tornam efetivos nas aulas, contribuindo essencialmente com os comandos cognitivos dos alunos especiais.

Em muitos casos, ao olhar superficialmente podemos considerar apenas um simples mexer de mãos ou piscada de olhos, mas no contexto da educação musical e com um planejamento coerente com aquilo, sabe-se que foi muito mais que apenas um simples estímulo muscular.

Desse modo trago uma citação que corrobora com meu pensamento acadêmico:

Em nenhum momento ouvimos falar em pessoas que nada aprendem; pois temos sedimentado, muitas vezes o pensamento fixo que o aprendizado só é verdadeiro se estiver correlacionado aos conteúdos acadêmicos. Na educação especial as regras devem ser outras, desde que o aluno tenha aprendido algo que, de certa forma beneficiará sua vida pessoal, familiar, já podemos contar pontos positivos. Lutamos, acima de tudo pela preservação da auto-estima dessa parcela de pessoas com necessidades educacionais e especiais e os vemos como seres totalitários, não fragmentados, sempre em busca de certa autonomia, independência e alegria por estarem vivos. (RUIZ, 2008, p.9).

Com o tempo, se torna tão natural lecionar para esses alunos, que em muitos momentos, se esquece de que eles têm inúmeros comprometimentos e limitações, as coisas simplesmente fluem. Os alunos se entregam para a atividade. E se tem retorno daquilo que se está aplicando.

Para além da gratificação pedagógica, observo também o carinho e o amor que eles se permitem ter por você, essa é outra gratificação que a Educação Especial possibilita muito na vida de um professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular** MEC/GOV: Brasília 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP; 2001. 79p.

LEITE, J. M. R. S., & Prado, G. F. do. **Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos**. Revista Neurociências, 12(1), 41–45. 2004

LOURO, Viviane dos Santos. **Inclusão e Deficiência– o que todo professor precisa saber**. S/d.

ONISHI, Getulio Issamo. **Técnica de Ensino na Educação Especial**. 2012. 50 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual na Modalidade de Educação Especial Albert Sabin. 2019

RAMOS, J. S. S. **Rotina na educação infantil: saberes docentes**. 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com Oral para os anais do CCHLA.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf)> Acesso em 16 de março de 2020.

RUIZ, Hérica Elaine Barboza. **Metodologias alternativas no aprendizado de pessoas com necessidades educativas especiais, incluindo deficiência mental, em níveis diversificados de comprometimento**. Secretaria de estado da educação programa de desenvolvimento educacional – PDE. 2008.

SOUZA, Leonnardo Limongi de. **Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical**. Dissertação - João Pessoa, 2017. 187 f.

## CONTAINER MUSICAL: UM ESPAÇO DE INCLUSÃO SOCIAL E CULTURAL

*Data de aceite: 01/04/2022*

### **Marcos Vinicius Santana Prudente**

Arquiteto e Urbanista, Mestre em Engenharia de Processos e Professor EBTT do Instituto Federal de Sergipe (IFS)

### **Anselmo Araújo Matos**

Arquiteto e Urbanista, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Professor EBTT do Instituto Federal de Sergipe (IFS)

### **José Wlamir Barreto Soares**

Arquiteto e Urbanista, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Professor EBTT do Instituto Federal de Sergipe (IFS)

### **Alysson Távora Chagas**

Engenheiro Civil, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Professor EBTT do Instituto Federal de Sergipe (IFS)

**RESUMO:** Este artigo descreve a importância da experiência na extensão universitária voltada para o desenvolvimento da pesquisa científica, sustentabilidade e produção artística como ferramenta relevante para formação de um indivíduo completo. O projeto Container Musical tem como intuito fomentar a pesquisa e o desenvolvimento musical entre os alunos e servidores do Instituto Federal de Sergipe, e despertar a consciência ambiental através do reaproveitamento de container marítimo, para a criação de um espaço atraente, atual, sustentável, e de baixo custo onde os estudantes possam se expressar de forma artística através da música e

de forma científica através da pesquisa, extensão e sustentabilidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa aplicada com o objetivo de gerar conhecimentos a partir da utilização prática dos conhecimentos teóricos multidisciplinares apresentados em sala de aula, sendo aplicados de forma objetiva, buscando a solução de problemas específicos. A atividade despertou o lado criativo e cognitivo dos estudantes, além de promover uma maior interação entre os atores que compõem a instituição. O desenvolvimento da extensão contou com a participação efetiva dos alunos desde o processo de concepção e planejamento, até a conclusão do projeto, proporcionando uma experiência enriquecedora e atingindo seus objetivos iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sustentabilidade, pesquisa, extensão, conhecimentos multidisciplinares.

### **MUSICAL CONTAINER: A SPACE FOR SOCIAL AND CULTURAL INCLUSION**

**ABSTRACT:** This article describes the importance of experience in university extension aimed at the development of scientific research, sustainability and artistic production as a relevant tool for the formation of a complete individual. The Container Musical project aims to promote musical research and development among students and employees of the Instituto Federal de Sergipe, and to raise environmental awareness through the reuse of maritime containers, for the creation of an attractive, current, sustainable, and cost-effective way where students can express themselves artistically through music and scientifically through research, extension and sustainability.

The methodology used was applied research with the objective of generating knowledge from the practical use of multidisciplinary theoretical knowledge presented in the classroom, being applied objectively, seeking the solution of specific problems. The activity awakened the creative and cognitive side of the students, in addition to promoting greater interaction between the actors that make up the institution. The development of the extension had the effective participation of the students from the design and planning process, to the conclusion of the project, providing an enriching experience and reaching its initial goals.

**KEYWORDS:** Sustainability, research, extension, multidisciplinary knowledge.

## INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos a educação vem sofrendo um processo de transformação onde se busca inovar os métodos de ensino em sala de aula, com o objetivo do desenvolvimento intelectual e integral dos alunos.

A abordagem tradicional promove uma passividade do aluno, uma vez que tem o professor como o único detentor do conhecimento, já trazendo o conteúdo pronto, e o estudante se limita apenas a escutá-lo. O ensino é centrado no professor. O aluno é um mero receptor passivo das informações que lhe são fornecidas, transmitidas, através de repetições e memorização, não tendo o direito de se expressar (RIBEIRO, 2017). Esta metodologia de ensino defasada promove uma desmotivação em alunos e professores, uma vez que desestimula a discussão e a busca pelo conhecimento a partir de experiências ativas.

Segundo Moran (2007) a melhor maneira de modificar a educação é por meio das metodologias ativas, focadas no aluno, que tiram o foco do conteúdo que o professor quer ensinar, permitindo que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem, na ação-reflexão-ação, confrontando as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções”, à medida que avançam na solução do problema, desenvolvendo um plano de ação e começando a elaborar uma descrição ou diretrizes para o desenvolvimento de seus produtos ou artefatos. A formulação do projeto e a realização da pesquisa requerem tempo e envolvem a elaboração de um produto final como resultado do trabalho do grupo.

Segundo Fontana e Cordenonsi (2015), isso ocorre devido aos métodos utilizados que não “prendem” mais a atenção dos alunos, nem instigam a discussão e formação de novos conhecimentos. Para Maia e Barreto (2012), as escolas continuam, em sua maioria, resumidas às tradicionais práticas de ensino”. Práticas estas que Freire (2011, p. 80) chama de educação bancária.

Ao ser inserida como conteúdo em sala de aula, a pesquisa científica e a extensão se tornam um instrumento relevante para o processo de desenvolvimento dos alunos, criando interações e trabalho em equipe de forma descontraída e ativa nas aulas, favorecendo o enriquecimento do conhecimento individual e coletivo de forma atrativa aos discentes

(CHAVES, 2012).

A inserção musical no âmbito escolar promove além de momentos prazerosos, também o aprendizado, uma vez que para sua realização os alunos são estimulados ao trabalho cooperativo, contato com outras culturas, aprende a diversidade e outros conceitos que contribuem para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos acrescentando-lhes novos conhecimentos. A música tem por finalidade promover o desenvolvimento da linguagem corporal, pois a mesma oferece ao sujeito a liberdade de expressar, tanto com a voz, quanto com os gestos reproduzidos pelo corpo, construindo assim, uma sintonia rítmica de saberes que se conduzem pelas melodias, facilitando a interação dos indivíduos no contexto da arte, que por sua vez também vincula o desenvolvimento cognitivo aperfeiçoando os saberes intelectuais.

O processo completo de educação deve buscar um ensino que proporcione a formação integral dos alunos, auxiliando na promoção de saberes linguísticos, matemáticos, ambientais e culturais.

Essa proposta transforma-se em recurso didático na medida em que os alunos são chamados a resolver as questões que surgem para se alcançar os objetivos propostos, e mais centralmente promover o desenvolvimento dos conteúdos programáticos a partir do processo de transformação de conceitos teóricos em conhecimentos científicos.

Por fim, o projeto Container Musical pretende ser um ambiente de convergência de diversas expressões artísticas de estudantes do Instituto Federal de Sergipe, possibilitando momentos de criação e formação do indivíduo.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Inicialmente foi realizado uma ampla revisão bibliográfica com os alunos sobre a reutilização dos containers e sobre a questão ambiental. Na sequência foi realizado também um levantamento físico cadastral no campus Lagarto para definição do local de implantação do Container adquirido. Para essa etapa do processo foram aplicados os conhecimentos abordados nas disciplinas de topografia e desenho arquitetônico com auxílio do software AutoCAD.



Figura 01 – participação ativa dos discentes em todas as fases do projeto.

Fonte: Autores (2019).

Após as etapas de pesquisa e levantamento cadastral, em parceria com os alunos do 3º período subsequente de edificações, foi discutida a concepção e o desenvolvimento do projeto arquitetônico. Nesta etapa os alunos utilizaram os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de desenho arquitetônico e utilizaram o software REVIT Architecture. Essa atividade se mostrou muito atraente e estimulante para os discentes.

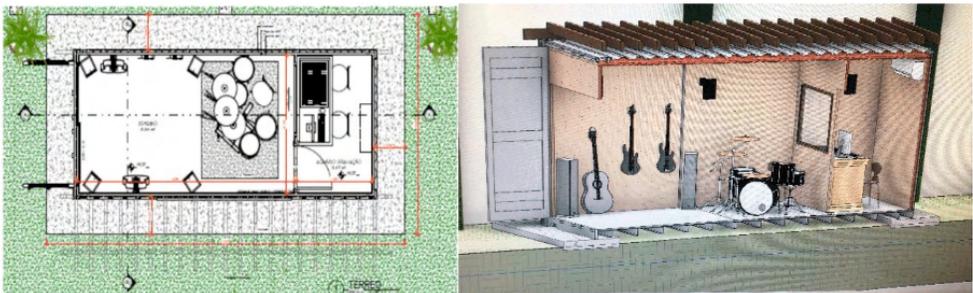


Figura 02 – Desenvolvimento do projeto no *software Revit Architecture*.

Fonte: Autores (2019).

Em seguida, foram realizadas as etapas de nivelamento do terreno, locação, gabarito e concretagem da base que recebeu o Container reutilizado. Nesta fase, os alunos puderam colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de topografia, tecnologia das construções e desenho do projeto arquitetônico.



Figura 04 – Nivelamento do terreno e gabarito da obra.

Fonte:Autores(2019).



Figura 04 – Concretagem da base e locação do Container.

Fonte:Autores(2019).

Em seguida foi realizada a execução do tratamento e revestimento termo acústico no interior do container com a aplicação de lã de rocha, placas de forro acústico e a instalação da cobertura afim de proporcionar um maior conforto ambiental para os usuários.



Figura 05 – Tratamento termo acústico do interior do container.

Fonte: Autores (2019).

Finalmente, após a instalação do *drywall*, defletores de som e das espumas acústicas foi possível executar a parte elétrica e a passagem dos cabos de som e assim concluir a transformação e adequação do container marítimo em um estúdio musical completo.



Figura 06 – Instalação do drywall e defletores de som.

Fonte: Autores(2019).



Figura 07 – Instalação das espumas acústicas.

Fonte: Autores(2019).



Figura 08 – conclusão da transformação do container em estúdio musical.

Fonte: Autores(2019).

Durante todas as etapas, foram discutidos temas relacionados ao meio ambiente, técnicas de construção, acústica e conforto térmico, o que proporcionou uma experiência completa, ativa e muito didática para os estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento do projeto Container Musical, foi possível observar um grande envolvimento e participação dos discentes em todas as etapas de discussão, planejamento

e execução das atividades. A abordagem multidisciplinar aplicada se mostrou bastante estimulante tanto para os discentes quanto docentes envolvidos no processo, o que gerou uma apropriação da pesquisa por parte dos envolvidos atraindo o interesse mesmo dos alunos menos participativos e interessados no modelo de na sala de aula tradicional. Esse estímulo e envolvimento dos discentes, se refletiu em um ganho perceptível no aprendizado individual e no desempenho geral da turma em todas as disciplinas envolvidas, o que se permitiu se alcançar um resultado muito satisfatório.

## CONCLUSÃO

O projeto alcançou os objetivos propostos e deixou como legado para o campus Lagarto, um espaço moderno, sustentável e de inclusão cultural e social. Promoveu a participação ativa dos estudantes e servidores em todas as etapas do processo, estimulando o desenvolvimento científico pedagógico dos discentes. Destacou a importância do aprendizado multidisciplinar e estimulou a formação de cidadãos mais evoluídos culturalmente e motivados a realizar ações de transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

CHAVES, Antônio José. **Comunicação e música**. SP: Clube de Autores, 2012. ISBN 978-85-914392-3-2

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. **TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia**. ÁGORA, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcilia Chagas. **Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras**. Educação, Formação & Tecnologias, v. 5, n.1, p. 47-61, maio 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

RIBEIRO, A. **Pedagogia de Projetos no Ensino Interdisciplinar de Linguagens e Arte**. Revista Eletrônica de Letras. 2017

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Perdizes: Cortez, 2007.

# CAPÍTULO 9

## EXPERIÊNCIAS EM CRIAÇÃO: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

*Data de aceite: 01/04/2022*

*Data de submissão: 18/03/2022*

**Gisele Maria Marino Costa**

Escola de Música/UEMG

Belo Horizonte – MG

<http://lattes.cnpq.br/1722034469321330>

**Gislene Marino**

<http://lattes.cnpq.br/1670558239548904>

Escola de Música/UEMG

Belo Horizonte – MG

**RESUMO:** A disciplina Percepção Musical tem sido considerada como determinante para a formação do músico e do professor de música. Os questionamentos sobre o aprendizado musical e metodologias utilizadas na disciplina têm crescido bastante, nos últimos anos, principalmente por ser este aprendizado um processo no qual muitos alunos encontram dificuldades relevantes. O presente artigo relata a experiência com a criação musical coletiva, em aulas de Percepção Musical, nos cursos de Licenciatura em Música da Escola de Música de uma universidade pública, em Minas Gerais. Discute a validade do uso dessa modalidade na compreensão de conteúdos musicais fundamentais pelos alunos, refletindo sobre seus objetivos, desenvolvimentos e processo de avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percepção Musical. Criação Musical. Cursos de Graduação em Música.

### EXPERIENCES IN CREATION: A PATH FOR THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT MUSICAL PERCEPTION IN MUSIC UNDERGRADUATE COURSES

**ABSTRACT:** The subject Musical Perception has been considered as determinant for the education of both the musician and the music teacher. Questions about musical learning and methodologies used in this subject have grown a lot in recent years, mainly because this learning is a process in which many students find relevant difficulties. This article reports the experience with group musical creation, in Musical Perception classes, in Music Undergraduate Courses at the School of Music of a public university, in Minas Gerais. It discusses the validity of the use of this modality in the understanding of fundamental musical contents by the students, reflecting on its objectives, developments and evaluation process.

**KEYWORDS:** Musical Perception. Music Creation. Music Undergraduate Courses.

### 1 | INTRODUÇÃO

A disciplina Percepção Musical tem sido considerada como determinante para a formação do músico e do professor de música dentro dos currículos de cursos de graduação. Nossa experiência, como professoras da referida disciplina, na Escola de Música de uma universidade pública, em Minas Gerais, suscita, muitas vezes, grandes questionamentos em torno do aprendizado musical, sobretudo de

metodologias facilitadoras desse processo, o qual é visto por muitos alunos como sendo árduo e até mesmo, às vezes, intransponível.

Segundo Otutumi (2013, p. 6),

A Percepção Musical apresenta-se há muito tempo como item disciplinar da chamada Teoria da Música – TM ou Teoria Geral da Música – TGM (como também vemos em denominações acadêmicas), e isso nos parece comumente bem aceito já que na grande maioria dos cursos superiores, por exemplo, ela está estruturada entre as disciplinas de fundamentação teórica. Dessa forma, esquematicamente, Percepção Musical emparelha-se com Harmonia, Análise, Linguagem e Estruturação Musical, Contraponto, etc., matérias que têm uma relação muito próxima com o conteúdo escrito, numa articulação enfática de partituras e procedimentos técnico-musicais.

Entretanto, a autora propõe que a disciplina referida é a “responsável por fazer a ligação dos conhecimentos teóricos com aqueles construídos a partir da prática” (OTUTUMI, 2013, p. 6). Nas aulas são apresentados “pontos de teoria, unidos aos exemplos audíveis e às atividades de leitura, numa articulação contínua entre escrita, audição e execução” (OTUTUMI, 2013, p. 6).

Em nossa experiência, as atividades de criação musical têm demonstrado ser um caminho rico na conquista de objetivos da disciplina, e uma oportunidade atraente para alunos em busca da compreensão dos conteúdos musicais fundamentais da Percepção Musical. Além disso, alguns professores e pesquisadores da área vêm se dedicando ao estudo e à aplicação dessa modalidade em classes de graduação em Música, com o intuito de demonstrar suas possibilidades como estratégia metodológica, e também de incentivar sua prática por docentes e estudantes. No âmbito das licenciaturas, destaca-se a relevância de se trabalhar com a criação na formação docente, para que o futuro professor se sinta habilitado a desenvolver atividades de criação e improvisação com seus alunos, em escolas e outros contextos educacionais. Essas iniciativas estão transformando o antigo perfil da disciplina, muito voltado ao solfejo, ao ditado e à teoria musical, tradicionalmente.

Neste artigo, relataremos aspectos da nossa experiência e a de outros colegas, em salas de aula na Escola de Música, como professoras de Percepção Musical, na utilização de processos criativos musicais com nossos alunos dos cursos de Licenciatura em Música, apresentando as propostas, expectativas, questionamentos e alguns resultados dessa prática.

## **2 | POR QUE CRIAÇÃO MUSICAL?**

Já vem de algumas décadas a preocupação de educadores musicais em incentivar seus alunos a criarem música. A partir da década de 1960, a criatividade passa a ser estimulada, utilizando-se de diversas possibilidades sonoras que incorporaram um conceito musical decorrente não somente de uma estética diferenciada, mas de “outras funções

que a música passa a assumir de acordo com as [...] necessidades das sociedades, aproximando-se do que Mário de Andrade denominou em meados de 1940 de ‘arte funcional’.” (VALIENGO, 2006, p. 16). Gainza (2013) denominou o período compreendido entre os anos de 1970 e 1980 como a fase dos métodos criativos, pois compositores como os ingleses George Self, Brian Denis e John Paynter, e o canadense Murray Schafer introduzem a música contemporânea nas aulas, ampliando os processos de criação na educação musical.

Com a adoção de atividades de criação e improvisação, os planos e formatos de aulas modificaram-se, além de se notar um maior envolvimento entre professor e aluno (VALIENGO, 2006). Para Valiengo (2006, p. 17),

as aulas que passam a ser ministradas no âmbito das novas propostas de Educação Musical são muito calcadas em experimentos desenvolvidos pelos próprios alunos que envolvem novas fontes sonoras, criações coletivas, novos conceitos de tempo, utilização de planos sonoros ao invés de alturas definidas e texturas diversificadas. Há uma ampliação de possibilidades para a composição, explorando também a politonalidade e o atonalismo. Além dos instrumentos convencionais é inserida uma gama teoricamente infinita de possíveis fontes sonoras instrumentos que compreende de sucatas a computadores, sons da natureza ou qualquer recurso que possa produzir alguma contribuição sonora.

Schafer afirma que “com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento” (SCHAFER, 1991, p. 285). E questiona: “Não poderia a música ser pensada como um objeto que simultaneamente libertasse a energia criativa e exercitasse a mente na percepção e análise de suas próprias criações?” (SCHAFER, 1991, p. 286). Sua proposta de educação musical baseia-se na utilização de elementos simples do cotidiano, disponíveis no ambiente, para fazer música, estimulando a capacidade inventiva em alunos, e aguçando os ouvidos para o que seria um novo olhar e uma outra forma de conceituar e criar com sons musicais.

Segundo Koellreutter, “sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem” (KOELLREUTTER, 2015, p. 41). Para ele, a criação musical tem lugar importante, por isso lança mão da improvisação como ferramenta fundamental, a fim de que os alunos vivenciem aspectos musicais diversos, e outros aspectos extramusicais como a tolerância, a autodisciplina, o respeito, a capacidade de refletir e de fazer escolhas, etc. Ao propiciar a improvisação musical pode-se, também, introduzir conteúdos musicais adequados (BRITO, 2001).

Quanto à improvisação, Gainza (2015) distingue três tipos: a recreativa, que é uma atividade prazerosa, livre; a profissional, que é desenvolvida pelos profissionais da área, dentro de diversos estilos, como *jazz*, música popular, etc.; e a educacional, que é tomada como uma técnica didática em contextos de aprendizagem musical. A improvisação como recurso didático tem como objetivos promover processos em que predominem a expressão e a comunicação do educando (improvisações livres e espontâneas), assim

como a absorção de materiais, sensações, ideias e conceitos musicais (improvisações sobre determinadas estruturas sonoras ou estilos musicais). Além disso, a improvisação em um contexto de ensino, pode auxiliar o professor em diagnósticos sobre as vivências do aluno e de seu nível de musicalidade e conhecimento musical.

No Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979)<sup>1</sup>, a composição – C, é uma modalidade central. Envolve a improvisação e a criação “compreendendo desde a articulação mais breve e espontânea até a composição elaborada sob regras e princípios estilísticos.” (FRANÇA E SILVA, 1997, p. 42). A composição como processo educativo possibilita o contato direto do aluno com os materiais sonoros – voz, corpo, objetos e instrumentos musicais – e permite que ele organize suas ideias e expresse sua compreensão musical (SWANWICK, 1979).

A partir das afirmações destes educadores musicais, percebemos que, em nossas práticas docentes tendemos, devido à formação musical e pedagógica tradicional, a nos fixar em modelos de ensino que privilegiam a teoria e a repetição de padrões em modalidades que deixam de lado a criação musical. Entretanto, a opção por ela em aulas de Percepção Musical não deve significar o abandono de outras, tais como o solfejo, o ditado e os conteúdos teóricos, embasados na repetição de modelos, mesmo que esta prática venha suscitando muitas críticas, de algumas décadas para cá. É preciso lembrar que a imitação é uma das estratégias de aprendizagem mais importantes e largamente utilizadas em contextos educativos, e uma etapa imprescindível nos processos criativos. Vygotski (2000, *apud* PARIZZI, 2015) menciona a imitação como uma das formas mais eficazes de aprendizado. Pais de crianças em processo de musicalização e até alunos de graduação em Música podem questionar o uso da repetição como meio para se aprender o repertório do instrumento musical, no que devem ser levados a pensar em como os processos de imitação foram indispensáveis para o aprendizado de atividades cotidianas, tais como falar, escovar os dentes, manusear os talheres. A imitação é uma escola pela qual o indivíduo necessariamente deve passar para a aquisição de habilidades múltiplas do repertório humano em sua vida pessoal, social e escolar. Assim discorre Parizzi (2015, p. 61) sobre a imitação em educação musical:

[...] cada processo criativo passa por um período de imitação e de armazenamento de experiências, ocorrendo continuamente a formação de conexões entre os conhecimentos já internalizados com os novos que estão sendo adquiridos. Para ser capaz de criar intencionalmente, a pessoa precisa ter acesso a inúmeras experiências e, quanto mais ricas e diversificadas forem estas experiências, maior será o repertório criativo deste indivíduo.

A improvisação musical e a imitação devem encontrar-se, portanto, no alicerce dos processos de criação musical, em vários níveis de complexidade, e isso tem sido observado em aulas de Percepção Musical nos cursos de licenciatura em Música, no

---

<sup>1</sup> O modelo C(L)A(S)P foi proposto por SWANWICK (1979) e agrega cinco modalidades de envolvimento com a música: **C**: Composição; **L**: Estudos acadêmicos (*Literature studies*); **A**: Apreciação; **S**: Habilidades técnicas (*Skill acquisition*) e **P**: Performance.

trabalho com conteúdos inúmeros dos programas de ensino da referida disciplina. Criações musicais feitas a partir de exercícios imitativos ou de pequenas improvisações têm se revelado ricas e relevantes no aprendizado de conceitos musicais fundamentais para nossos alunos de Percepção Musical. Atividades imitativas tais como o canto de pequenos padrões melódicos ou o batimento de frases rítmicas simples, pelo professor, e sua posterior e imediata repetição pelo aluno despertam a atenção, a prontidão de reações e fixam estruturas musicais que este poderá, em seguida, aproveitar em improvisações ou composições individuais e coletivas. Um exercício de improvisação com duas frases musicais do tipo *proposta* (improvisada pelo professor) e *resposta* (improvisada pelo aluno), realizado com voz ou xilofone e acompanhado harmonicamente ao piano ou ao violão pelo professor, pode oportunizar a prática de padrões rítmicos e/ou melódicos diversos e revelar a compreensão musical do aluno quanto a elementos musicais (escalas, arpejos, anacrusa, síncope, tensão e repouso, fraseado e quadratura, dinâmica e outros). Em geral, observa-se um grande entusiasmo, por parte dos alunos, diante de propostas como estas que, além de favorecerem o conhecimento musical, estimulam a iniciativa, a capacidade de fazer escolhas, a espontaneidade, a expressividade e, até mesmo, aspectos de sua sociabilidade.

A partir dessas práticas, o aluno vai, aos poucos, tornando-se apto a realizar pequenas composições, nas quais é orientado a pensar com simplicidade e clareza, mantendo-se, inicialmente, dentro da proposta do professor, e podendo mais tarde extrapolar conscientemente essa ideia. As proposições são feitas com o cuidado de levar o aluno a fazer suas próprias opções, dentro do tema ou conteúdo indicado, no que se refere aos instrumentos/voz, ao caráter musical, ao gênero musical e a outros elementos que possam ser variados, sem comprometer o objetivo do trabalho. Segundo Bernardes e Campolina (2001, p. 13),

ao criar, o músico pode “manipular” o som, as durações, os timbres, as harmonias e as dinâmicas, pode criar motivos, elaborá-los, interrelacioná-los, enfim, construir a sua própria música a partir dos elementos e das relações que escolheu.

Ao fazer tais escolhas, elegendo alguns elementos e relações, abrindo mão de outros, pode-se perceber como a criação musical é também propulsora de aspectos extramusicais como quer Koellreutter (2001): autodisciplina, capacidade de refletir e optar, expressão da subjetividade, dentre outros.

### 3 | DE REPENTE, COMPOSITORES

Apresentamos, abaixo, alguns trabalhos de criação musical coletiva, feitos em sala de aula da disciplina Percepção Musical. Junto de cada um, há uma breve explicação do tópico do conteúdo programático que foi proposto como tema, bem como outros detalhes explorados pelos alunos em suas composições.

### 3.1 Parlenda e escala pentatônica - *Lagarta pintada*

Objetivo: criar uma melodia pentatônica sobre os versos da parlenda *Lagarta pintada*:

*Lagarta pintada, quem foi que te pintou  
foi uma velhinha, por aqui passou  
No tempo das areias sacode a poeira  
pega essa menina pela ponta da orelha.*

Instrumentos: voz e instrumento harmônico.

Desenvolvimento: Os alunos deveriam respeitar o ritmo real falado na parlenda, usar os versos sem alterá-los e criar uma melodia sobre a escala pentatônica (dó ré mi sol lá). Eles optaram por harmonizar com acordes do campo harmônico de Dó Maior, o que modificou o caráter pentatônico da melodia composta. Os instrumentos maraca e triângulo e o uso de mãos e pés para percussão não eram elementos obrigatórios na proposta de criação. Muitos dos estudantes já chegam à sala de aula com vivências musicais anteriores à sua entrada na universidade e ávidos por empregá-las em exercícios como este. Isto é flagrante no caso deste arranjo, cujo objetivo não previa a utilização de acordes nem de instrumentos percussivos quaisquer, mas que teve um resultado final musicalmente interessante.

#### LAGARTA PINTADA

The image shows a musical score for the song 'Lagarta Pintada'. It consists of a vocal line and four instrumental parts. The vocal line is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The lyrics are: 'La - gar - ta pin - ta - da, quem foi que te pin - tou? Foi u - ma me - ni - na, por a - qui pas - sou. No tem - po das a - rei - as sa - co - de - a po - ei - ra, pe - ga - es - sa me - ni - na pe - la pon - ta da o - re - lha. pon - ta da o - re - lha.' The instrumental parts are: Maraca (treble clef), Mãos (treble clef), Pés (treble clef), and Triângulo (treble clef). The score includes chord symbols (F, C) and performance markings like '1.G' and '2.G'.

Partitura 1: Lagarta pintada (2013) – Criação de melodia na escala pentatônica para a parlenda Lagarta pintada.

### 3.2 Parlenda e modo dórico – *Subi na roseira*

Objetivo: criar uma melodia em modo dórico sobre os versos da parlenda *Subi na roseira*:

*Subi na roseira*  
*Quebrei um galho*  
*Me pega, morena*  
*Senão eu caio.*

Instrumentos: caxixi, bongô, cavaquinho, voz e metalofone.

Desenvolvimento: Os alunos deveriam respeitar o ritmo real falado na parlenda, usar os versos sem alterá-los e criar uma melodia sobre o modo dórico. Eles optaram por fazer um ostinato com os instrumentos de percussão (caxixi e bongô). Usaram o cavaquinho para apresentar a melodia, posteriormente cantada com a letra, e para realizar a harmonia. Sugeriram uma improvisação melódica sobre o modo dórico, feita pelo metalofone. Como se observa, há vários elementos que extrapolam a proposta do trabalho, enriquecendo-o.

#### SUBI NA ROSEIRA

Metalofone faz um improviso em Ré Dórico com a melodia

The musical score is arranged in four systems. Each system contains three staves: Voz (voice), Cavaquinho, and Caxixi/Bongô. The Voz staff includes lyrics and melodic notation. The Cavaquinho staff shows a melodic line and chord progressions. The Caxixi/Bongô staff shows a rhythmic ostinato. Chord progressions are indicated above the Cavaquinho staff: Dm C Dm C Dm, F G G/B Dm, Dm C Dm, F G G/B Dm, F G, Dm C Dm, Dm C Dm, F G G/B Dm.

Voz

Cavaquinho

Caxixi/Bongô

7 F G G/B Dm F G G/B Dm Dm C

Su bi na ro-sei-ra, que

12 Dm C Dm F G G/B Dm F G

brei um ga-lho. Me pe-ga, mo-re-na, se-não eu cai-o. Me pe-ga, mo-re-na, se-

16 G/B Dm Dm C Dm C Dm F G G/B Dm

não eu cai-o.

Partitura 2: Subi na roseira (2013) – Criação de melodia em modo dórico para a parlenda Subi na roseira.

### 3.3 Melodia em tonalidade menor – *Terezinha no pé da roseira*

Objetivo: compor uma melodia em tonalidade menor sobre temas de canções folclóricas brasileiras.

Instrumentos: voz e piano.

Desenvolvimento: Os alunos deveriam utilizar canções folclóricas brasileiras para compor uma melodia em tonalidade menor com harmonização, e criar um arranjo com voz e instrumento harmônico para o acompanhamento. Os temas escolhidos foram as canções *Terezinha de Jesus* e *Tirana da rosa*, que foram usadas também, de maneira criativa, no título do trabalho. Lançaram mão de compassos alternados, bem como de uma ludicidade com os versos de ambas as cantigas, o que enriqueceu o arranjo.

#### TEREZINHA NO PÉ DA ROSEIRA

Acompanhamento: Piano

The image shows a musical score for the song 'Terezinha no pé da roseira'. It consists of three staves of music in a 3/4 time signature. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat major). The melody is written in a simple, folk-like style. The lyrics are: 'Su - bi no pé da ro - sei - ra, de - u - ma'. The second staff continues the melody with the lyrics: 'que - da fui ao chão. Pa - ra ver se te u - vis'. The third staff concludes the piece with the lyrics: 'ta - va, e vo - cê me deu a mão.' Above the notes, chord symbols are provided: Am, F°, Am, A, Dm, Am, E/G#, and Am. The piece ends with a double bar line.

Partitura 3: Terezinha no pé da roseira (2011) – Criação a partir de temas folclóricos e harmonização em tonalidade menor.

### 3.4 Melodia em tonalidade maior e harmonização com I, IV e V graus - *Hoje é dia de brincadeira*

Objetivo: compor uma melodia em tonalidade maior e harmonizá-la com os acordes do I, IV e V graus, sobre temas de canções folclóricas brasileiras.

Instrumentos: vozes e instrumento harmônico.

Desenvolvimento: Os alunos deveriam fazer um arranjo sobre duas ou três canções folclóricas brasileiras que tivessem tonalidade maior, e harmonizá-las com os acordes do I, IV e V graus, para fixar as funções harmônicas de tônica, subdominante e dominante, respectivamente. O grupo decidiu pelas cantigas *Ciranda cirandinha* e *Boi da cara preta*, além de uma referência a um cânone cantado em sala de aula, do autor Aricó Júnior (*Feliz primavera*), que usaram no início do arranjo, inclusive sugerindo uma entrada em cânone na segunda voz, no terceiro compasso, antes de introduzir as duas outras canções.

## HOJE É DIA DE BRINCADEIRA

The image shows a musical score for the song "Hoje é dia de brincadeira". It consists of four systems of music, each with two staves (Voz 1 and Voz 2) and a set of chords above the first staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The lyrics are written below the notes.

**System 1:** Chords: D, G, D, A, D. Lyrics: Ho - je é di - a de brin-ca-dei - ra, vem en - trar na ro - da. Ci -

**System 2:** Chords: D, A, G, D, G, A. Lyrics: En - tra na ro - da, ro - da. ran - da ci - ran - di - nha, va - mos to - dos ci - ran - dar. Ci - ran - da, ci -

**System 3:** Chords: G, A, D, D, A. Lyrics: Ci - ran - da ci - ran - di - nha, va - mos ran - da. Boi, boi, boi, pe - ga - es - sa me - ni - na,

**System 4:** Chord: D. Lyrics: ci - ran - dar. boi da ca - ra pre - ta, pe - ga - es - sa me - ni - na, pe - ga - es - sa me - ni - na.

Partitura 4: Hoje é dia de brincadeira (2011) – Criação sobre canções populares brasileiras e harmonização com acordes de I, IV e V graus.

### 3.5 Melodia em tonalidade menor e harmonização com I, IV e V graus - *Tipo guarânia*

Objetivo: compor uma melodia em tonalidade menor e harmonizá-la com os acordes do I, IV e V graus.

Instrumentos: flauta, metalofone, caxixi, tambor e instrumento harmônico.

Desenvolvimento: Os alunos deveriam compor uma melodia em tonalidade menor (forma harmônica), e harmonizá-la com os acordes do I, IV e V graus, para fixar as funções harmônicas de tônica, subdominante e dominante, respectivamente; e fazer um arranjo com instrumentos diversos. A presença de uma segunda voz (metalofone), em contraponto com a melodia principal (flauta), não era uma exigência na proposta do trabalho de criação, mas veio enriquecer bastante o arranjo.

## TIPO GUARÂNIA

The musical score is for a piece titled "TIPO GUARÂNIA". It is written for four instruments: Flauta (Flute), Metalofone (Metallophone), Caxixi (Shaker), and Tambor (Drum). The time signature is 3/4. The key signature is one flat (Dm). The score is divided into three systems. The first system (measures 1-7) has chords Dm, Am, E, Am, Am above the flute staff. The second system (measures 8-11) has a first ending marked "1ª vez: Lento" and a second ending marked "2ª vez: Andante com acelerando no final". The third system (measures 12-15) has chords Am, E, Am, A above the flute staff. The percussion parts (Caxixi and Tambor) have rhythmic patterns indicated by 'x' marks on the Caxixi staff and note stems on the Tambor staff.

Partitura 5: Tipo Guarânia (2013) – Criação de melodia em tonalidade menor e harmonização com acordes de I, IV e V graus.

### 3.6 Melodia em tonalidade menor e harmonização com I, IV e V graus - *Rei capitão*

Objetivo: compor uma melodia em tonalidade menor sobre a parlenda *Rei capitão*, e harmonizá-la com os acordes do I, IV e V graus.

Instrumentos: voz, *bells*, maracas, tumbadora e instrumento harmônico.

Desenvolvimento: Os alunos deveriam compor uma melodia em tonalidade menor (forma harmônica), sobre os versos da parlenda *Rei capitão*, e harmonizá-la com os acordes do I, IV e V graus, para fixar as funções harmônicas de tônica, subdominante e dominante, respectivamente; e fazer um arranjo com instrumentos diversos. Eles criaram dois ostinatos rítmicos para maracas e tumbadora, explorando algumas possibilidades

rítmicas no compasso composto, o que não havia sido exigido na proposta do trabalho.

**REI CAPITÃO**

The musical score is titled "REI CAPITÃO". It consists of two systems of music. The first system includes staves for Canto (Vocal), Bells, Maracas, and Tumbadora. The Canto staff has a melody with lyrics: "Rei ca - pi - tão, sol - da - do, la - drão. Me -". Above the Canto staff, chords Dm, Gm, Dm, and A are indicated. The Bells staff has a simple rhythmic accompaniment. The Maracas and Tumbadora staves have more complex rhythmic patterns, with the Tumbadora staff featuring a triplet of eighth notes. The second system continues the melody with lyrics: "ni - na bo - ni - ta do meu co - ra - ção." Above the Canto staff, chords Dm, Gm, A, and Dm are indicated. The Bells, Maracas, and Tumbadora staves continue their respective parts, with the Tumbadora staff again featuring a triplet of eighth notes.

Partitura 6: Rei capitão (2011) – Criação de melodia em tonalidade menor e compasso composto e harmonização com acordes de I, IV e V graus.

#### 4 | APRECIÇÃO E CRÍTICA

Depois de apresentados os trabalhos dos alunos, cabe-nos avaliá-los, o que se torna algo nem sempre fácil, devido à multiplicidade de elementos envolvidos no processo de criação e à própria subjetividade da avaliação em Arte. É preciso considerar que aspectos musicais e extramusicais compõem o desenrolar e o resultado do exercício criativo.

Avaliar em Arte é uma tarefa complexa e que tem gerado muitos estudos e discussões entre profissionais da área. A avaliação em música tem, historicamente, apresentado propostas de quantificar exercícios em testes que medem aspectos técnicos dos elementos do som, deixando de lado a percepção do indivíduo quanto à música em sua totalidade como obra. Outras já se ocupam em valorizar a compreensão de componentes expressivos musicais pelo aluno, e são questionáveis por estarem dependentes da verbalização para se medirem respostas (HENTSCHKE, 1993, *apud* GROSSI, 2003).

A ideia de propor trabalhos de criação musical em aulas de Percepção Musical nos

cursos de graduação surgiu, também, muito influenciada pela convicção de que nossos processos avaliativos na disciplina estavam limitados a valorar “aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico e compartimentalizado” (GROSSI, 2003, p. 124). De acordo com Grossi, essa tradicional maneira de avaliar alunos de música não considera a forma como as pessoas vivenciam, valorizam e respondem à música que existe além desses elementos técnicos (GROSSI, 2003).

Partimos da observação do processo de cada aluno ou grupo de alunos (no caso de composições coletivas), processo este que acompanhamos em sala de aula, pois nele, as dúvidas e as escolhas podem revelar muito da compreensão musical do aluno. Consideramos também se estão presentes os elementos musicais (melódicos, rítmicos, harmônicos, estruturais, expressivos) que foram propostos e de que maneira eles estão organizados na peça. Além disso, a *performance* é apreciada por nós e pela turma. A subjetividade mistura-se à objetividade no momento de avaliar os trabalhos, e isso torna o procedimento avaliativo bastante complexo. Procuramos fazer uma apreciação crítica coletiva, na qual os alunos compositores e seus colegas comentam características das peças, objetivos alcançados ou não no resultado final apresentado.

Acreditamos que a avaliação desses trabalhos ainda é incipiente e buscamos vê-la, principalmente, como uma oportunidade de reflexão para os alunos sobre sua prática, no intuito de aperfeiçoá-la para criações musicais futuras. A apreciação musical de obras de outros compositores pode muito bem incrementar os processos criativos dos nossos alunos, e esta é uma modalidade que precisamos explorar ainda mais como recurso metodológico para uma percepção musical apurada.

## 5 | CONCLUSÃO

Este artigo se propôs a relatar experiências de criação musical em aulas de Percepção Musical, na Escola de Música de uma universidade pública. Trouxe, como referencial teórico, educadores musicais que privilegiam a modalidade da criação musical em processos de ensino da música, dentro da disciplina Percepção Musical e em outros contextos de práticas educativas musicais. Em seguida, apresentou seis trabalhos de criação de alunos, nos quais observa-se a multiplicidade de conceitos musicais que podem ser explorados neste tipo de atividade, fazendo-os conhecer e experimentar, de maneira musical e criativa, os conteúdos dos programas da referida disciplina.

A proposta da modalidade de criação musical nas aulas de Percepção Musical prevê e incentiva, nos alunos, a liberdade para usarem sua criatividade e assim enriquecerem seus trabalhos com experiências trazidas de outros contextos e outras vivências musicais que possuem. Isso é flagrante na maioria de suas composições criadas e apresentadas em partituras e *performances* na sala de aula.

Consideramos esse trabalho de criação musical, além de fundamental para a

compreensão e aplicação de conteúdos da disciplina *Percepção Musical*, uma atividade indispensável ao músico e professor de música que se depara, frequentemente, com a necessidade de compor, improvisar e apresentar suas composições musicais em momentos diversos de seu fazer profissional. O desenvolvimento de atividades de criação durante a formação docente trará reflexos na educação musical escolar, pois o futuro professor vai se sentir apto a trabalhar com criação musical, embasado em suas próprias experiências. Vale lembrar, ademais, que os processos de criação artística são um exercício de apreciação, seleção e escolha de caminhos criativos que se apresentam, também, como uma necessidade em outros contextos da vida pessoal e em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. F. S. **Percepção Musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 157p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- BERNARDES, V.; CAMPOLINA, E. **Ouvir para escrever ou compreender para criar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FRANÇA e SILVA, C. C. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. *Música Hoje*, Belo Horizonte, n. 4, p. 41-49, 1997.
- GAINZA, V. H. de. **El rescate de la pedagogía musical**: conferencias, escritos, entrevistas. Buenos Aires: Lumen, 2013.
- GAINZA, V. H. de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, H.; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e Educação**, v. 2. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 65-78. (Série Diálogos com o Som).
- GROSSI, C. Questões emergentes na avaliação da Percepção Musical no contexto universitário. In: HENTSCHEKE, L.; SOUZA, J. (Orgs.) **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- KOELLREUTTER, H.-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. (Orgs.). **Processos criativos em educação musical** – Tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Coletânea Seminários de Educação Musical – Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.
- OTUTUMI, C. H. V. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Vórtex**, Curitiba, n.2, p.168-190, 2013.
- PARIZZI, B. Processos criativos em educação musical. In: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. (Orgs.). **Processos criativos em educação musical** – Tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Coletânea Seminários de Educação Musical – Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

VALIENGO, C. Educação Musical no século XXI: conexões entre música e sociedade a partir de uma nova estética. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: ANPPOM, 2006, p. 15-17.

# CAPÍTULO 10

## QUIZ PET MÚSICA: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 18/03/2022

### Doanny Lira do Vale

Universidade Federal do Cariri  
Juazeiro do Norte - CE  
<http://lattes.cnpq.br/2074924783530235>

### Cicero Ramon Fernandes de Carvalho

Universidade Federal do Cariri  
Juazeiro do Norte - CE  
<http://lattes.cnpq.br/1799399252915335>

### Judá Holanda Feitosa

Universidade Federal do Cariri  
Juazeiro do Norte - CE  
<http://lattes.cnpq.br/1455878305054775>

### Marcus Aurelius Batista Freire

Universidade Federal do Cariri  
Juazeiro do Norte - CE  
<http://lattes.cnpq.br/7166036911940535>

### Renata Lima Silva

Universidade Federal do Cariri  
Juazeiro do Norte - CE  
<http://lattes.cnpq.br/1599460353477977>

### José Robson Maia de Almeida

Universidade Federal do Cariri  
Juazeiro do Norte - CE  
<http://lattes.cnpq.br/5116712500151643>

**RESUMO:** Com a pandemia da COVID-19 o Programa de Educação Tutorial - PET Música, da Universidade Federal do Cariri (UFCA), realizou

diversas ações online com intuito de se adaptar ao isolamento social e, ao mesmo tempo, democratizar o acesso aos conhecimentos musicais. Uma dessas ações é o projeto *Quiz PET Música*, o qual utilizou a gamificação para realizar *quizzes* e assim promover e reforçar a aprendizagem de diversos conhecimentos musicais. Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo compreender a utilização da gamificação como uma estratégia pedagógica de estímulo à aprendizagem musical durante a pandemia, e assim, utilizando como ferramenta a aplicação de *quizzes*. A plataforma utilizada foi o Instagram devido ao alcance, a facilidade na criação de conteúdo educativo e na produção de dados analíticos. Os resultados mostraram a amplitude no alcance virtual obtido pelo projeto, a dinamização da aprendizagem musical, o estímulo à autonomia e motivação dos estudantes e a ampliação do engajamento, já promovido pelas redes sociais. Além disso, os *quizzes* tornaram o processo educativo mais motivador, instigando a curiosidade, o desafio e as metas, reforçando ainda os conteúdos estudados pelos discentes da graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gamificação. Quiz. Educação Musical.

### QUIZ PET MÚSICA: THE GAMIFICATION AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR MUSICAL LEARNING

**ABSTRACT:** During the COVID-19 pandemic, the Programa de Educação Tutorial - PET Música, from the Universidade Federal do Cariri (UFCA), promoted several online activities in order to adapt to the social distancing guidelines, in the

meantime, making the access to musical knowledge possible for everybody. One of these activities is the “Quiz PET Música”, which utilized gamification to carry out quizzes and thus promote and reinforce the learning of several musical contents. In this sense, the present study aims to understand the use of gamification as a pedagogical strategy to stimulate musical learning during the pandemic, and for that, using quizzes as an educational tool. The chosen platform to be used was the Instagram due to the reach, the ease on creating educational content and the availability of the analytical data. The results showed aspects such as the breadth of the virtual reach obtained by the project, the dynamization of the musical learning, the stimulus to the students’ autonomy and motivation and the expansion of the audience engagement, naturally promoted by social networks. In addition to that, the quizzes made the educational process more motivating, encouraging curiosity, boldness and the creation of goals, while also strengthening the contents studied by the graduation students.

**KEYWORDS:** Gamification. Quiz. Musical Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Diante do cenário da pandemia causada pela COVID-19, houve a necessidade de isolamento social, e a educação, assim como muitos setores, precisou se reinventar e se adaptar ao modelo de ensino mediado pelas tecnologias da informação. Deste modo, as atividades desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial - PET, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), também foram afetadas. E diante da necessidade da aplicação de novas metodologias adequadas à situação vigente, os bolsistas do Programa passaram a explorar as possibilidades oferecidas pelo ciberespaço (LEVY, 1999).

O cerne da atuação do PET no ano de 2020 e de 2021 foi a realização das atividades totalmente remotas. Essas atividades foram planejadas com objetivo de dinamizar, democratizar e contribuir com a produção e o acesso ao conteúdo educacional gratuito. Desse modo, devido ao formato *online*, todo o conteúdo passou a ser promovido nas redes sociais do PET Música UFCA com a proposta de criar um ambiente de maior interação e assim atingir a comunidade acadêmica do curso e o público em geral. A adaptação para o ambiente virtual também levou em conta que as redes sociais, as plataformas e os aplicativos de educação musical estão mais acessíveis e podem fazer parte do ensino.

Buscou-se nas atividades do Programa trazer temáticas diversas da esfera musical, por meio de *posts* informativos, dicas de aplicativos e *quizzes*<sup>1</sup> educativos utilizando a plataforma do Instagram como um ambiente de interatividade e aprendizagem. Atualmente o Instagram é uma plataforma presente no cotidiano das pessoas por ter fácil acesso às suas diversas funcionalidades, o que ajuda a promover a conexão entre os usuários. (MONTARDOL, 2019).

Fundamentados nessas perspectivas, o PET Música/UFCA, tomou a iniciativa de

<sup>1</sup> *Quizzes*, plural de *Quiz*, é uma palavra em inglês que significa essencialmente jogos de questionário que tem intuito de trazer conhecimento.

desenvolver projetos como: o *Nuvimus* (Núcleo Virtual de Música), que tem como objetivo divulgar e incentivar a utilização de novas tecnologias musicais (aplicativos, programas, sites e jogos de educação musical) por meio do Telegram e do Instagram; o *Quiz PET Música*, que desenvolve suas atividades como um jogo através de pequenos testes e curiosidades, nos *stories* do Instagram, visando a aquisição de conhecimentos e a avaliação das capacidades pessoais dos jogadores em um ambiente mais descontraído; e o *Primeiras Notas*, que também atua no Instagram com publicações temáticas sobre teoria musical e *quizzes* com o intuito de revisar e complementar os conteúdos expostos previamente em seu perfil em diálogo com as disciplinas estudadas no Curso de Licenciatura em Música da UFCA.

Como forma de exemplificar a importância da gamificação atrelada às novas tecnologias da informação aplicada na educação musical, neste trabalho faz-se um recorte das contribuições do Quiz PET Música. Tal recorte, além de outros aspectos, se dá por ser, dentre os projetos, o que traz em sua prática três características básicas de um *quiz* enquanto jogo e pela utilização da internet como mediadora do compartilhamento do conhecimento musical.

Isto posto, o objetivo deste trabalho é compreender a utilização da gamificação como uma estratégia pedagógica de estímulo à aprendizagem musical durante a pandemia, utilizando como ferramenta a aplicação dos *quizzes* implementados pelo projeto Quiz PET Música em seu perfil no Instagram.

## 2 | GAMIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Os dispositivos móveis vêm facilitando o acesso a novas ferramentas de aprendizagem e de informação e com isso a aprendizagem *online* e o ensino remoto se tornaram mais presentes no cotidiano dos indivíduos. Desta maneira, diante do cenário do isolamento social e da educação sendo realizada remotamente, tornou-se necessário formas de adequar o ensino musical aos diversos meios que a internet e suas inúmeras plataformas oferecem.

Com o advento das novas tecnologias da informação, surge a necessidade da educação se apropriar dos novos recursos que estão demandando dos professores a aplicação de metodologias que utilizam ferramentas tecnológicas em sala de aula, a fim de auxiliar na aprendizagem dos alunos, que estão cada vez mais conectados a estes novos meios. As crianças e jovens deste século, por meio de dispositivos interativos e portáteis, possuem acesso rápido a informações, aprendem de forma mais autônoma, progredem quando recompensados e estimam por elementos gráficos e interativos ao invés de apenas textuais (NOPRES *et. al.*, 2018; GOMES, FIGUEIREDO, BIDARRA, 2014; TONÉIS, 2017).

Nopres *et al.* (2018) afirma que com toda a evolução tecnológica a educação precisa, além de se adequar aos novos recursos, trabalhar de maneira interdisciplinar. E seguindo

essa evolução, na educação musical também surgiram novas ferramentas tecnológicas, como: aplicativos, programas e jogos de educação musical, disponibilizados em diferentes dispositivos (computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets* e *consoles*) e em diferentes sistemas operacionais (Windows, Mac, Linux, Android e iOS).

Pensando nesse contexto e em um “novo” tipo de processo de aprendizagem adequado à realidade de uma sociedade cada vez mais conectada, a gameficação ou gamificação (do original em inglês *gamification*) desponta como uma ferramenta de apoio, na qual “o docente vivencia de forma prática o uso do envolvimento lúdico de jogos, mesclando a interação, a cooperação e a colaboração, com o intuito de facilitar a assimilação de conhecimentos” (PAIVA, 2016, p.150; TORI, 2017; TONÉIS, 2017).

Todavia, a utilização de *games* em sala de aula não é exclusividade do século XXI. Muito antes, professores já empregavam jogos como recurso complementar. Porém, os estudos sobre a aplicação no processo de aprendizagem são particulares aos anos 2000 em diante (HAMARI, KOIVISTO, SARSA, 2014; GOMES, FIGUEIREDO, BIDARRA, 2014). A gamificação “pode ser entendida como o conceito de aplicar elementos (básicos) que fazem dos jogos atividades divertidas e atraentes para outras atividades que, normalmente, não seriam consideradas um jogo” (TONÉIS, 2017, p.45).

Gonçalves *et al.* (2016) afirma que a gamificação é uma peça fundamental no contexto educacional, “visto que sua contribuição principal se dá na motivação extrínseca e intrínseca, e no engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem” (GONÇALVES, *et al.*, 2016, p. 1306). A motivação é o ponto chave quando se pretende utilizar o processo de gamificação, e segundo Tonéis (2017), o estímulo extrínseco trata-se dos pontos, níveis e *ranking* a serem alcançados, enquanto a motivação intrínseca está associada tanto a competição quanto a cooperação, e devem estar, essencialmente, ligadas ao ato de aprender. Para o autor (p. 48), “gamificar não pode ser sinônimo de condicionar [...] é mudar processos, gerar motivação e prazer, alterando-se maneiras de se alcançar um objetivo”. Para isso, ele cita quatro características importantes: 1) a meta, razão pela qual se decide jogar; 2) as regras, necessárias para que o jogador alcance a meta proposta; 3) o sistema de *feedback*, que mostra a progressão do jogo em relação à meta; e 4) a participação voluntária, uma espécie de acordo entre o jogador e as outras características.

A Revista Época publicou em maio de 2011, 10 “Habilidades dos Gamers”, que seriam: 1) espírito de equipe; 2) liderança; 3) tomada rápida de decisões; 4) capacidade de antecipar problemas; 5) habilidade para multitarefa; 6) aprendizado pela tentativa e erro; 7) foco no resultado; 8) autocrítica; 9) concentração; e 10) improviso. Essa publicação foi utilizada no trabalho de Tonéis (2017) e serve para exemplificar como o uso dos jogos eletrônicos pode desenvolver características que podem ser úteis no processo da aprendizagem.

Gomes, Figueiredo e Bidarra (2014), sob a ótica pedagógica, entende que essas

habilidades desenvolvidas a partir de um jogo estruturado que envolvem materiais de multimídias são positivas e contribuem “para a estruturação de uma práxis construtivista”<sup>2</sup> (p. 09) dentro dos processos que norteiam a aprendizagem musical. Na pesquisa de estudo de caso realizada por estes autores, dentre os critérios observados que envolviam motivação, aplicação da aprendizagem em situações cotidianas e qualidade da aprendizagem, o grupo que usufruiu dos jogos de multimídias ficou acima da média em relação ao grupo que não os utilizou.

Resultado semelhante foi encontrado por Freitas *et al.* (2016), no qual uma disciplina foi pensada como um grande “jogo de duelo de batalha de conhecimentos”. O empenho e a participação dos alunos foram tão altos que em alguns momentos foi preciso desacelerar a motivação dos “jogadores”, pois os mesmos dedicavam mais horas de estudo à disciplina em questão em relação às demais do curso, o que poderia gerar efeitos negativos.

Nos estudos revisados por Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), que envolviam a gamificação em um contexto de educação/aprendizagem, todos obtiveram resultados positivos relacionados à motivação e comprometimento nos trabalhos. “No entanto, ao mesmo tempo, os estudos apontaram para resultados negativos aos quais devemos prestar atenção, como os efeitos do aumento da competição”<sup>3</sup> (HAMARI, KOIVISTO & SARSA, 2014, p. 3028). Os autores afirmam que a gamificação funciona, mas é preciso estar atento à condição daquilo que se propõe gamificar e às características dos usuários, além da necessidade de trabalhos mais unificados e quadros teóricos bem estabelecidos para uma melhor garantia da funcionalidade da gamificação no processo da aprendizagem.

Quando inserido, pontualmente, no contexto da música, a gamificação pode ser um agente propulsor para contribuir com a motivação. A aprendizagem musical envolve fatores complexos de absorção de conteúdos rítmicos, melódicos e harmônicos, leituras, escuta, desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas interpretativas, que exigem repetição para domínio técnico, dedicação, disciplina e motivação (ARAÚJO, CAVALCANTI, FIGUEIREDO, 2009; GOMES, FIGUEIREDO, BIDARRA, 2014).

Jeandot (1997, p. 62) afirma que “a motivação está relacionada ao prazer obtido na atividade e pode ser despertada pelo jogo”, justamente por ser “a força motriz que pode levar um aluno a participar de atividades e adquirir conhecimento musical e habilidades que constituem o núcleo fundamental da música” (GOMES, FIGUEIREDO, BIDARRA, 2014, p. 05). E por contribuir na aprendizagem musical, os autores defendem que não se pode ignorar a utilização de atividades gamificadas no cotidiano da educação musical.

É preciso estar aberto a novas experiências para a constituição de novos processos criativos que se encaixem aos diferentes contextos escolares, com fins de buscar a suspensão do automatismo e propiciar uma aprendizagem reflexiva e crítica por meio da

2 ‘(...) contributing to the structuring of a constructivist praxis’ (GOMES, FIGUEIREDO, BIDARRA, 2014, p. 09). Tradução nossa.

3 “However, at the same time, the studies pointed to negative outcomes which need to be paid attention to, such as the effects of increased competition, (...)” (HAMARI, KOIVISTO, SARSA, 2014, p.3028). Tradução nossa.

exploração e da descoberta advinda do processo da gamificação. Ou seja, nas palavras de Tonéis (2017, p. 222): “eu não utilizo um jogo, eu jogo um jogo”.

A gamificação, ou o processo de gamificar uma atividade, “não envolve necessariamente atividades com jogos eletrônicos, mas a aplicação da lógica dos games em diferentes contextos” (FIGUEIREDO, PAZ, JUNQUEIRA, 2015, p. 1154-1155). Assim, está mais ligada à mecânica em si e à criação de cenários de aprendizagem envolvidos pelo prazer, desafio e conquista.

Krüger (2006) afirma que na educação musical as inovações tecnológicas devem promover novas atitudes nas práticas e na formação dos alunos. Pensando neste aspecto, a utilização das redes sociais como ferramenta difusora se dá pelo fácil acesso e pela aplicabilidade de *quizzes* no processo de gamificação, sobretudo em um contexto motivado pelo desenvolvimento de atividades remotas devido ao período pandêmico e de isolamento social.

Desde os primeiros acessos à internet os *quizzes* são empregados no processo de conhecimento por meio de jogos de perguntas e respostas, com o intuito de fixar conteúdos de forma descontraída. Segundo o trabalho de Vargas e Ahlet (2017, n.p), os *quizzes* “são ótimas alternativas para o processo de aprendizado e avaliação, ajudando no desenvolvimento das habilidades e raciocínio do estudante”.

O *quiz*, de modo geral, possui três das principais características que envolvem o processo da gamificação: o desafio (meta/regras), o prazer (motivação/divertimento) e a conquista (recompensa). Como o ambiente em que será aplicado não é a primeira preocupação, o *quiz* como auxiliar no processo da aprendizagem, em um período no qual a educação se desenvolve remotamente, o usuário pode utilizar-se de aplicativos como o *Kahoot* e o *Socrative*, que são plataformas *web* gratuitas; ou, até mesmo, das redes sociais, como o Instagram, que possui a ferramenta ‘teste’ nos *stories*, em sua versão atual<sup>4</sup>.

### 3 | QUIZ COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: O QUIZ PET MÚSICA

Em 2020 a educação musical no Brasil passou a atuar remotamente e por isso passamos ainda mais a refletir e elaborar ideias que pudessem somar à aprendizagem musical. Estas ideias vieram com intuito de contribuir na avaliação dos conhecimentos aprendidos em sala de aula na graduação ou ainda se tornar uma possível ferramenta a ser utilizada pelos estudantes quando estes se tornarem professores.

Foi a partir dessas inquietações que iniciou o Quiz PET Música. O projeto atua como um jogo de perguntas e respostas, unido a uma série de curiosidades posteriores que tinham como função ser um gabarito informativo nos *stories* do perfil do PET (@petmusufca), na rede social Instagram.

---

4 versão 197.0.0.26.119, atualizado em 19 de jul. de 2021.

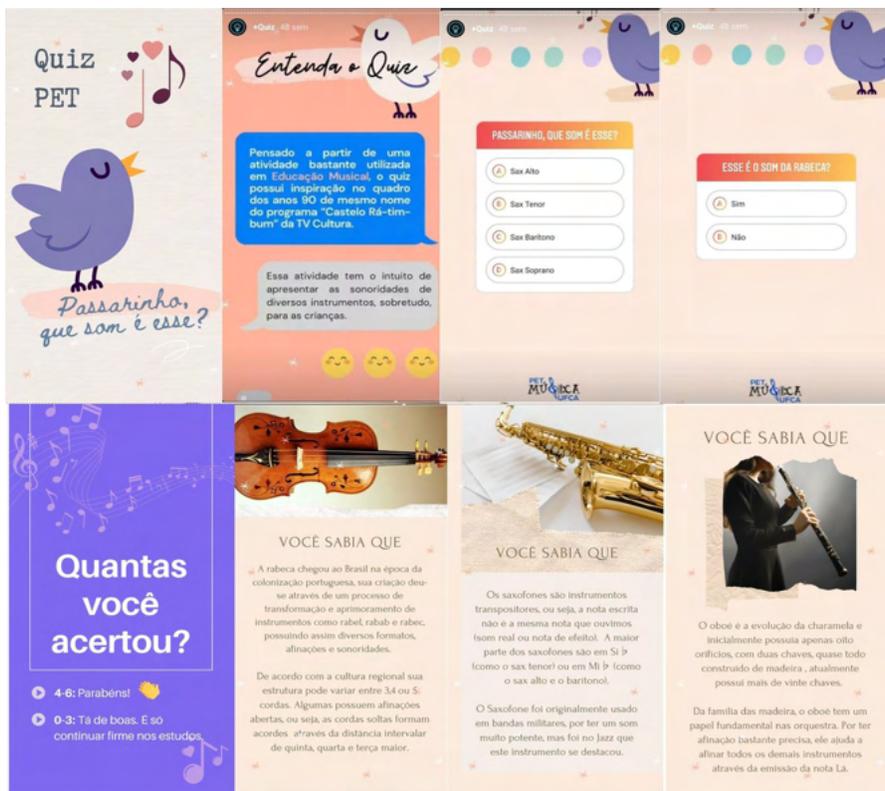


Figura 1: Layout do Quiz PET Música.

Fonte: Os autores (2021).

As escolhas dos temas foram baseadas nas discussões dos integrantes do projeto em reuniões internas, nas sugestões dos participantes, em datas comemorativas e em movimentos sócio-político-culturais. A escolha do local de atuação do projeto foi pensada com intuito de alcançar o maior número possível de estudantes do curso de graduação em música, já que o Instagram é uma rede social amplamente utilizada, que permite conhecer novas pessoas, abranger conhecimentos e possibilidades imensas de interação (AGUIAR, 2020).

Informações coletadas a partir do levantamento dos dados fornecidos pelo Instagram, somadas a um formulário respondido pelos participantes (ou jogadores, como preferimos chamar), revelaram que aproximadamente 80% das interações eram de alunos com matrícula ativa do Curso de Licenciatura em Música da UFCA, e os outros 20% eram de perfis de outros PETs, ex-alunos e professores da UFCA e perfis não associados a instituição.

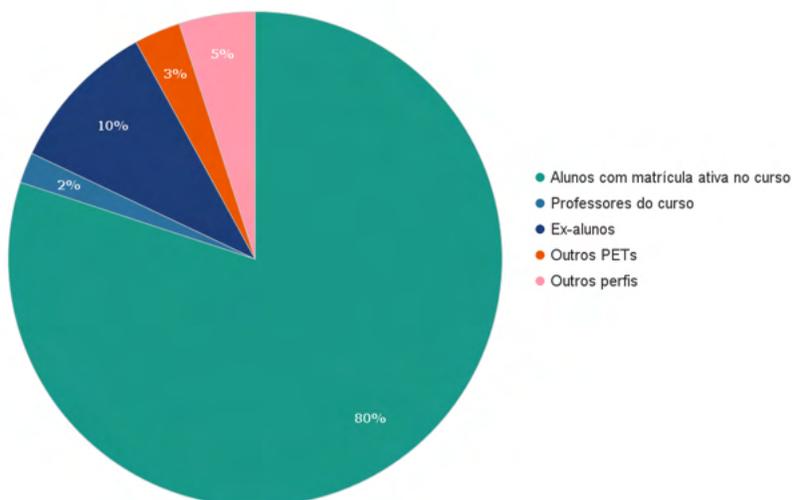


Gráfico 1: Jogadores do Quiz PET Música.

Fonte: Os autores (2021).

Os *quizzes* eram publicados às terças-feiras a partir das 9h no perfil do grupo PET Música UFCA e ficavam disponíveis para serem respondidos por um intervalo de 24 horas. No período que compreendeu a primeira publicação (12 de maio de 2020) até a décima edição (14 de julho de 2020), os dados levados em consideração foram: os números de contas alcançadas, de impressões e de respostas. É interessante ressaltar que, segundo a rede social utilizada, “contas alcançadas” se referem ao número de contas únicas que visualizaram o *storie*, e “impressões” é o número total de vezes que o *storie* foi visto; enquanto “respostas” é o número de contas únicas que responderam ao teste.

No total, o Quiz PET Música realizou, no período de 12 de maio de 2020 até 29 de setembro de 2020, 20 (vinte) edições temáticas e 01 (uma) edição especial, que resgatou perguntas dos 10 (dez) primeiros *quizzes* e que teve, sobretudo, intuito de observar a eficiência do projeto. Aqui, focaremos na análise dos dados da edição especial em conjunto com os dez primeiros *quizzes*, centralizando como principais jogadores os discentes com matrícula ativa do curso de Licenciatura em Música da UFCA, principalmente em decorrência do PET possuir entre seus objetivos o “desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso; [...] atuação dos bolsistas como agentes multiplicadores, disseminando novas ideias e práticas entre o conjunto dos alunos do curso”. (MEC, 2002, p. 6)

Para cada um dos três aspectos citados anteriormente foi calculada uma média, gerando um gráfico comparativo final, e a partir desses números, foi realizada a verificação estatística para analisar se o tema proposto foi contemplado. Para constatar se houve

um aprendizado significativo foi feita uma comparação analítica das respostas dos dez primeiros *quizzes* correspondentes com as perguntas da décima primeira edição (21 de julho de 2020), chamada de “Top 10: Vale a pena ver de novo”, a qual se destinou a selecionar uma pergunta de cada uma das dez edições anteriores.

### 3.1 Análise dos dados

De acordo com o Gráfico 2, observa-se que 48% das contas que visualizaram, de fato, participaram e marcaram itens de respostas. Uma análise mais aprofundada de cada *storie* por *quiz* revelou um forte indício de que em muitas perguntas alguns participantes voltavam várias vezes ao mesmo *storie* para responder com mais segurança, principalmente os que exigiram uma escuta mais atenta da música em questão. Isso explica o alto número de impressões em comparação aos demais parâmetros em todos os *quizzes*.

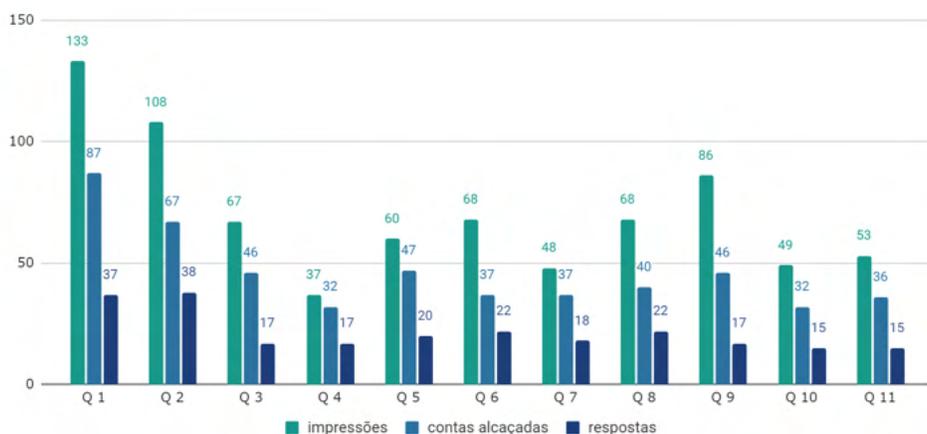


Gráfico 2: Média das impressões, contas alcançadas e respostas.

Fonte: Os autores (2021).

A escolha da temática de cada edição se revelou bastante significativa. Um exemplo é a terceira edição, sobre trilhas sonoras, em que o número de participação caiu cerca de 45% em relação aos dois primeiros: Compositores (Q1) e Instrumentos Medievais (Q2), que abordaram temas estudados no primeiro ano do curso de Licenciatura em Música da UFCA. Temas específicos indicaram a participação apenas de jogadores com gosto musical alinhado à proposta temática, como os *quizzes* relacionados com Trilhas Sonoras (Q3) e *Geek* (Q4), ambos com temas musicais de filmes, jogos, séries e desenhos; Beatles (Q9), sugerido por um jogador ativo do projeto; e Censurado (Q10), com músicas de protesto do período da ditadura militar.

A partir do Q4, quando trechos de músicas passaram a ser reproduzidos em cada edição, a fidelização se fez mais presente e significativa, ainda que com menor número de

participação em relação aos dois primeiros.

Edições com propostas direta ou indiretamente mais politizadas e conscientizadoras, como o *#BlackLivesMatters* (Q5) e o *Orgulhe-se* (Q8) que traziam, respectivamente, artistas negros nacionais e internacionais engajados na luta contra o racismo e artistas LGBTQIA+ com forte apelo na letra da música por mais respeito aos movimentos, tiveram boa receptividade e média significativa de participação. Já o *80's Retro* (Q6), primeiro *quiz* a conter trechos de videocliques de músicas dos anos 80, e o *São João* (Q7), o primeiro a pedir para completar música que era tocada, tiveram exatamente a mesma média de contas alcançadas com os mesmos jogadores.

Diferente dos demais *quizzes* que continham entre cinco e seis perguntas no total, o Top 10: Vale a pena ver de novo (Q11) continha em sua totalidade dez perguntas, cada uma retirada das edições já publicadas. Todas as perguntas estavam exatamente como na postagem original, alterando-se apenas a ordem das alternativas ou substituindo-se um nome por outro, como mostra o Quadro 1. E o resultado observado é que, com exceção do Q2, cerca de 40% dos jogadores ainda assinalaram a mesma alternativa errada, 60% dos participantes, agora marcado por um público fiel, acertaram todo o *quiz*.

Pergunta: Quem compôs a trilha sonora de 'O Rei Leão'?		Pergunta: Que instrumento é esse?	
Resposta: Hans Zimmer		Resposta: Viela	
<b>Q1: Compositores</b> (35 respostas)	<b>Q11: Top 10</b> (17 respostas)	<b>Q2: Instrumentos</b> <b>Medievais</b> (41 respostas)	<b>Q11: Top 10</b> (21 respostas)
48% - Hans Zimmer 28% - John Williams 24% - Harry Gregson-Williams 0% - Howard Shore	35% - Hans Zimmer 35% - John Williams 30% - Harry Gregson-Williams 0% - Howard Shore	60% - Rabeca 27% - Viela 8% - Violino 5% - Viola	43% - Rabeca 38% - Viela 0% - Violino 19% - Viola
Pergunta: De que série animada pertence essa música?		Pergunta: Essa música de abertura se refere a qual filme?	
Resposta: (Des)encanto		Resposta: Vingadores	
<b>Q3: Trilha Sonora</b> (19 respostas)	<b>Q11: Top 10</b> (17 respostas)	<b>Q4: Geek</b> (16 respostas)	<b>Q11: Top 10</b> (12 respostas)
64% - (Des)encanto 26% - Angry Birds 10% - Futurama 0% - Simpsons	88% - (Des)encanto 6% - Angry Birds 6% - Futurama 0% - Simpsons	62% - Vingadores 31% - Batman 6% - Kingsman 0% - Watchmen	67% - Vingadores 8% - Batman 25% - Kingsman 0% - Watchmen
Pergunta: Você sabe o nome artístico desse cantor? Resposta: Emicida		Pergunta: Que música do Cazuza é essa? Resposta: Ideologia	
<b>Q5: #BlackLiveMatters</b> (26 respostas)	<b>Q11: Top 10</b> (12 respostas)	<b>Q6: 80's Retro</b> (19 respostas)	<b>Q11: Top 10</b> (16 respostas)

89% - Emicida 11% - Rael 0% - Criolo 0% - Mano Brown	84% - Emicida 8% - Rael 8% - Criolo 0% - Mano Brown	74% - Ideologia 16% - O tempo não para 5% - Bete balanço 5% - O nosso amor a gente inventa	75% - Ideologia 6% - O tempo não para 6% - Bete balanço 13% - Burguesia
Pergunta: Complete a música: “Êita, coisa boa! Êita, pessoá! Hoje aqui a páia voa...” Resposta: Vamos gente, aproveitar		Pergunta: Qual desses artistas aparece no videoclipe ‘Flutua’? Resposta: Liniker	
<b>Q7: São João (20 respostas)</b>	<b>Q11: Top 10 (15 respostas)</b>	<b>Q8: Orgulhe-se (21 respostas)</b>	<b>Q11: Top 10 (15 respostas)</b>
46% - Vamos gente, aproveitar 44% - Vamos gente, vem dançar 10% - Vamos gente, celebrar 0% - Vamos gente, vem cantar	80% - Vamos gente, aproveitar 7% - Vamos gente, vem dançar 13% - Vamos gente, celebrar 0% - Vamos gente, vem cantar	81% - Liniker 9% - Jaloo 5% - Majur 5% - Linn da quebrada	86% - Liniker 0% - Jaloo 7% - Majur 7% - Linn da quebrada
Pergunta: Pelos emojis, qual é a música?  Resposta: I wanna hold your hand		Pergunta: Escute a música e complete... “Outra realidade menos morta // Tanta mentira...” Resposta: Tanta força bruta	
<b>Q9: Beatles (20 respostas)</b>	<b>Q11: Top 10 (10 respostas)</b>	<b>Q10: Censurado (35 respostas)</b>	<b>Q11: Top 10 (21 respostas)</b>
65% - I wanna hold your hand 25% - Twist & Shout 5% - Penny Lane 5% - Somebody to love	80% - I wanna hold your hand 0% - Twist & Shout 10% - Penny Love 10% - Somebody to love	67% - Tanta força bruta 28% - Tanta loucura 5% - Quanta loucura 0% - Quanta força bruta	84% - Tanta força bruta 8% - Tanta loucura 0% - Quanta loucura 8% - Quanta força bruta

Quadro 1: Quadro comparativo contendo as porcentagens das respostas do Quiz 11 com seus correspondentes.

Fonte: Os autores (2021).

Os resultados estatísticos levantados e a comparação das respostas da décima primeira edição do Quiz PET Música com seus correspondentes revelaram dois pontos importantes. O primeiro foi que o projeto está alinhado ao processo da gamificação por conter as quatro características principais: meta, representada pelas temáticas propostas (razão que levou os jogadores a participarem); regras, apresentada no início do jogo explicando a funcionalidade do quiz de cada edição; o sistema de *feedback*, através da retroalimentação e fidelização dos jogadores; e a participação voluntária. E o segundo, mostra que não se trata somente de descobrir a letra da música ou quem é o cantor, vai mais além de uma participação diletante. Ou seja, o *quiz* como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente para adquirir um novo conhecimento, fixar um conteúdo já visto ou adicionar pequenos conhecimentos agregadores à bagagem musical do participante.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a utilização da gamificação como teoria norteadora foi decisiva para o desenvolvimento de alguns projetos do PET Música da UFCA na pandemia. Isso foi possível pelo interesse do público alvo e pela informalidade promovida pelo ambiente digital. Assim, foi possível dar relevo a um novo ambiente de compartilhamento de conhecimentos, o qual teve como característica ferramentas capazes de tornar o processo educativo mais motivador, instigando a curiosidade, o desafio e as metas. Assim, a utilização das plataformas virtuais, como o Instagram, dinamizou a aprendizagem, ao passo que estimulou a autonomia dos estudantes e ampliou o engajamento, já promovido pelas redes sociais.

O projeto Quiz PET se tornou uma alternativa de compartilhamento de conhecimento musical e estímulo à aprendizagem, reforçando os conteúdos estudados pelos discentes da graduação. E ainda se mostrou como uma possibilidade pedagógica quando os mesmos se tornaram professores. Desta maneira, o Quiz PET possibilitou a diversificação do processo de estudo por meio dos *quizzes* sem exigir dos seus espectadores um desgaste físico e mental comum aos processos tradicionais de educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana. **Instagram: Saiba tudo sobre esta rede social**. Rockcontent, 2020. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/instagram/>> Acesso em: 10 ago. de 2020.

ARAÚJO, Rosane; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. **Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior**. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.esp., p.249-272, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/944/959>> Acesso em: 21 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Mércia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. **Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil**. In: IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2015, Maceió. *Anais*. Maceió: CBIE-LACLO, 2015. p. 1154-1155.

FREITAS, Sérgio; LIMA, Thiago; CANEDO, Edna Dias; COSTA, Ricardo Lopes. **Gamificação e avaliação do engajamento dos estudantes em uma disciplina técnica de curso de graduação**. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2016. p. 370-379.

GOMES, Cristina; FIGUEIREDO, Mauro Jorge Guerreiro; BIDARRA, José. **Gamification in teaching music: case study**. In: EDURE 14, 2014, Valência. *Anais*. Valencia: Universidade Politècnica de Valencia, 2014. p. 1-19. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/3478>> Acesso em: 30 out. 2020.

GONÇALVES Leila Laís; GIACOMAZZO, Graziela Fátima; RODRIGUES, Flávia; MACAIA, César Bráulio Sumbo. **Gamificação na educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica**. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2016. p. 1305-1310.

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. **Does gamification work? - A literature Review of empirical studies on gamification.** 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Waikoloa, HI, 2014, p. 3025-3034, doi: 10.1109 Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6758978>> Acesso em: 30 out. 2020.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1997.

KRUGER, Susana Ester. **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 1 ed. São Paulo: ED. 34, 1999.

MEC. **Manual de Orientações do Programa de Educação Tutorial – PET, 2002**

NOPRES, Thaís Teixeira. *et al.*. **Educação e Tecnologia: novas possibilidades, novos caminhos.** São Paulo, 2018. E-book: ASIN : B07B113K5P.

PAIVA, Carlos Alberto. **A gameficação como ferramenta pedagógica no ensino superior.** São Paulo, 2016. E-book: ASIN : B01M7Z3ZU8.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação?.** Santa Catarina: Bookess Editora, 2017.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** 2ª edição, São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VARGAS, Daiana; AHLERT, Edson Moacir. **O processo de aprendizagem e avaliação através de quiz.** 2017. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2038/1/2017DaianadeVargas.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2020.

# CAPÍTULO 11

## AMBIENTE SONORO, SUA ORGANIZAÇÃO E PERTENCIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

*Data de aceite: 01/04/2022*

### **Luiz Francisco de Paula Ipolito**

Graduado em Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical/UFSCar e Mestrando em Estudos de Cultura Contemporânea da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa em Poéticas Contemporâneas

### **Tais Helena Palhares**

Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia. Professora e pesquisadora do PPGECO-UFMT

**RESUMO:** Este relato parte de uma investigação científica vinculada ao programa de pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO/UFMT, propõem uma avaliação e discussão em relação ao ambiente sonoro no contexto de uma escola particular de ensino na cidade de Primavera do Leste/MT, Colégio San Petrus. O grupo de sujeitos desta pesquisa, compreende 21 adolescentes na faixa etária de 13 anos no primeiro semestre de 2021. Propõem como objetivos específicos: realizar um estudo bibliográfico envolvendo eventos sonoros, sua organização e pertencimento; investigar a organização dos eventos sonoros escolares; verificar a partir da relação que este grupo de adolescentes estabelece com o ambiente e o som. A metodologia utilizada contempla a pesquisa-qualitativa participante, na qual os participantes desempenham um papel ativo

junto ao pesquisador. A pesquisa bibliográfica foi fundamentada a partir das pesquisas e estudos acerca do som e o ambiente nos seguintes autores: Schafer (2001); (2011); (2020); Borges (2008); (2014); Vertamatti (2008); Eder (2003); Hall (2003); Mattoso (1998); Moraes (2015). Observando e discutindo o conceito de paisagem sonora, ambiente sonoro e suas especificidades no campo musical no que diz respeito ao ser humano e sua interação com o meio, foram levantadas as questões referentes a como um grupo de adolescentes percebeu, transcreveu e organizou os sons do ambiente escolar, bem como o seu sentimento de pertencimento ao local.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paisagem sonora – ambiente sonoro – música contemporânea – educação escolar.

**ABSTRACT:** This report is part of an investigation, linked to the postgraduate program in Contemporary Culture Studies - ECCO/UFMT, proposed an evaluation and discussion in relation to the sound environment in a private school context in the city of Primavera do Leste/MT, Colégio San Petrus. The group of subjects of this research comprised 21 adolescents aged 13 years on the first half of 2021. It is proposed as specific objectives: carrying out a bibliographic study involving sound events, their organization and belonging; investigating the organization of school sound events; verifying from the relationship that this group of adolescents establishes with the environment and the sound. The methodology used includes participant qualitative research, in which participants play

active role with the researcher. The bibliographic research was based on research and studies about sound and the environment by the following authors: Schafer (2001); (2011); (2020); Borges (2008); (2014); Vertamatti (2008); Eder (2003); Hall (2003); Mattoso (1998); Moraes (2015). It was observed and discussed the concept of soundscape, sound environment and their specificities in the musical field. Regarding human beings and their interaction with the environment, questions were raised regarding how a group of adolescents perceived, transcribed and organized sounds in the school environment during the process of experiences and study/learning practices, as well as their feeling belonging to the place.

**KEYWORDS:** Soundscape - sound environment – contemporary music – school education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Dia a dia, o uso da música contemporânea em práticas ligadas à educação musical vem se tornando mais amplo e diverso. Aliado a estas práticas, amplia-se também o número de pesquisas que investigam os efeitos da diversidade sonora na vida cotidiana e no comportamento das pessoas. Essa forma de pensamento possibilita o uso de ferramentas em práticas pedagógicas como meio de aproximar-se do contexto musical atual, como também, uma possibilidade de despertar e desenvolver diversas habilidades musicais nos indivíduos.

Neste contexto, a pesquisa proposta teve como proposição, a investigação de novos caminhos e possibilidades, sugerindo experimentações, criações e a exploração da diversidade sonora, conforme Borges (2008) defende em seus estudos. A metodologia adotada, qualitativa participante (THIOLLENT, 1984) e (Brandão, 1981), faz uso de levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo, com uma turma do ensino fundamental II em uma escola da rede privada da cidade de Primavera do Leste - MT. Estão sendo utilizadas com os adolescentes, práticas musicais com uso de conceitos e vivências da música contemporânea e fundamentadas em Schafer (2011).

Ao desenvolver uma prática em grupo e, mais especificamente com um grupo de adolescentes, o sentimento de pertencimento está inerente. Moraes (2015, p.17) cita que o pertencimento não é uma “ferramenta de gestão” ou uma “ciência”, o pertencimento é um meio para se ver no outro, com o outro, para o outro, e assim compreender que fazemos parte desse todo do planeta Terra. Seguindo esse pensamento, o autor afirma que estamos vivendo em uma época obscura em relação ao pertencimento e mostra que valores fundamentais para a formação do ser humano estão ficando mais distantes e sendo esquecidos em nossas práticas diárias, tanto social quanto cultural.

Autores como Vertamatti (2008) e Rodrigues (2016) ao estudar esse tema propõem refletir acerca da influência que o ambiente sonoro ocasiona nas pessoas, destacando o sentimento de pertença desses indivíduos que frequentam o local. Morhy (2018) discute este sentimento em sua pesquisa como sendo algo que brota da interioridade humana. Da mesma forma, Moraes (2015) assegura que construímos nossas relações de pertencimento

através de processo, no qual nos percebermos e nos reconhecermos, uma vez que lugar não se limita apenas à questão física, mas, de modo fundamental, a essência de sermos reconhecidos pelo que de fato somos.

Por outro lado, a música contemporânea pode ser uma ferramenta a explorar os diversos campos do sentido humano, integrando a escuta, a visão, o tato, e o olfato no processo de educação musical. Leila Vertamatti (2008) discute em seu livro essa forma de fazer música, afirmando que é possível utilizar a Música Contemporânea desenvolvendo ferramentas composicionais às práticas pedagógicas, como meio de aproximar-se do contexto musical atual, bem como para despertar e desenvolver diversas habilidades, musicais ou não, nos indivíduos. Esta autora defende o uso destas ferramentas como algo relevante e possível de ser utilizado no dia a dia como professor ao mesmo tempo, trazendo uma proposta atrativa e diferente aos alunos.

O fato de não se ter encontrado estudos semelhantes na cidade de Primavera do Leste, despertou-nos o interesse na temática do uso dos conceitos e práticas musicais contemporâneas, principalmente pós revolução industrial, embasando em pesquisadores como Murray Schafer, John Paynter, John Cage entre outros que utilizam da temática da música contemporânea e paisagem sonora, sendo pertinente e importante nos dias atuais levantar provocações e discussões em detrimento de que, cada vez mais, ocorre o avanço da tecnologia e das máquinas ao nosso redor, bem como as afetações e sentimentos dos alunos, bem como o sentimento de pertença dos mesmos.

O local para a realização da pesquisa é a cidade Primavera do Leste - MT, localizada ao sul de Cuiabá - MT. É a sétima economia do Estado, sendo impulsionada pelo Agronegócio, principalmente na produção de soja, milho e algodão. Fato de estar em pleno desenvolvimento econômico, social e cultural. Esta cidade vem enfrentando o dilema que envolve desenvolvimento e poluição sonora e, um estudo desta natureza possibilita o desdobramento de uma postura crítica e fundamentada.

Contudo, a proposta é investigar novas possibilidades acerca de questionamentos envoltos em relação à percepção sonora, ao ambiente, à criação, e organização sonora, por meio do conceito da música contemporâneo, buscando compreender como ocorre o desenvolvimento da compreensão musical, e como se desenvolve a consciência a respeito do ambiente acústico. O projeto visa entender: de que forma ocorre a criação do projeto musical de paisagem sonora? Qual o processo para catalogar, classificar, experimentar, gravar sons, elaborar ritmos, melodias deste ambiente sonoro? De que forma o grupo estudado vivencia o sentimento de pertencimento ao espaço através dos sons do local?

Partindo-se das questões levantadas propôs-se investigar os processos de criação musical a partir do ambiente sonoro escolar e o sentimento de pertencimento de um grupo de alunos do Colégio San Petrus na cidade de Primavera do Leste. A pesquisa tem, como objetivos específicos: a) Realizar o levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de ambiente sonoro, partitura não convencional e sentimento de pertencimento; b) Verificar

juntamente ao grupo de alunos de uma rede de ensino particular de ensino o ambiente sonoro escolar; c) Averiguar a forma, o processo de transcrição e organização dos sons do ambiente escolar pelo grupo de adolescentes; d) Verificar e perceber o sentimento de pertença desses alunos na criação do ambiente sonoro por meios dos sons.

## **21 OS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DE VANGUARDA E O PROCESSO DE ROMPIMENTO DO TRADICIONAL**

Na virada do século XIX para o Século XX, movimentos e artistas se organizavam em Viena com o intuito de discutir o papel da arte perante a sociedade e a normatização de conceitos e pensamentos de movimentos artísticos, fruto destes encontros e articulações, por volta de 1897, grupo de artistas e arquitetos assim formaria a chamada “Dissidência Vienense” rompendo com o modelo organizacional cultural austríaca (WOLFE, 1990).

Esse rompimento deu origem a vertente intitulada Dissidência de Viena, concebendo assim uma forma singular de associação, por assim sendo e concebido o reduto de arte que, em geral se anunciava por meio de um manifesto. (WOLFE, 1990).

Esses grupos, que buscavam romper com os meios e formatos tradicionalistas de pensar, buscavam em seus redutos e assim sendo formando comunidades artísticas, traziam um olhar diferente em sintonia ou criticavam os direcionamentos políticos e econômicos que a sociedade europeia ocidental caminhava. Esse grupo revolucionário formou uma dissidência vienense, assim como iria a vir ocorrer na escola de Bauhaus de vinte e oito anos depois, assim se construiu realmente um reduto concreto sob a forma de um edifício modelar, a Casa da Dissidência, que denominaram “um templo de arte” (Ibidem, 1990).

Wolfe (1990), ainda explícita em seus estudos que após a guerra, em meio a sociedade europeia em processo de reconstrução, vários redutos começaram a competir entre si para estabelecer quem tinha a visão mais pura em relação ao fazer artístico. Críticas eram dirigidas a classe burguesa da época em detrimento da crise social pela qual a sociedade passava, assim buscando referências em novas formas de organizacional como o socialismo, que buscava promover a fraternidade entre os homens. A luta para ser menos burguês tornou-se desvairada.

Em meio ao processo de reconstrução e busca de identidade nesse período, a classe artística buscou uma nova forma de pensar e produzir arte, sendo denominada nos dias atuais como Arte Moderna. Esse movimento iniciado na Europa neste período trouxe pensadores e filósofos buscando um direcionamento mais contemporâneo, fazer arte com o pensamento e vivência da atualidade. Para tal, destacaram-se os movimentos modernistas como: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo e Abstracionismo.

A crença no ideário de futuro como sendo um período a frente, algo que irá correr, como um tempo de realizações, futuro este que toma a pregação da revolução social

evocando um avanço em direção a um espírito coletivo dos movimentos organizados. Naquele momento os artistas que se identificaram com essas vertentes e pensamento político seguiram rumo ao século XX com o mesmo propósito através de uma série de inovações estéticas: a ruptura com a tradição. Assim, o mito do vislumbre futurista se estabeleceu nesse grupo de artistas, alimentando e manifestando em diferentes movimentos artísticos chamados de “vanguardas” (SOUZA, 2003).

O fato é que os artistas assim considerados como sendo dos movimentos de vanguarda do início do século XX, acreditavam em um presente “futurístico” que fosse esteticamente refinado a partir de bases sob a nova perspectiva. De tal modo por exemplo, o futurismo italiano, captou os movimentos de transformação industrial e buscou enaltecer a velocidade das metrópoles, dos veículos e da publicidade (SOUZA, 2003).

Outro movimento de caráter artístico que buscou em sua essência a recusa dos padrões artísticos foi o dadaísmo. Neste caso, sendo mais radical dentre os movimentos da vanguarda europeia, em oposição não somente ao tradicional, mas ao todo, propondo uma crítica as instituições vinculadas as artes e aos rumos tomados pelo seu desenvolvimento na sociedade burguesa. Esse grupo de artistas, conceitualmente buscava o fazer “artístico anárquico e irônico, aniquilando a linguagem usual e propondo uma anti-linguagem inspirada no acaso, na escrita automática, escrita baseada na velocidade com que as palavras vão surgindo, sem uma análise prévia, e que possui fim nela mesma” (SOUZA, 2003).

Outro movimento que buscou romper com o tradicional, buscando inspirações em outros meios, foi o surrealismo que vislumbrou a modernidade através do sonho, configurando-se enquanto movimento artístico nada racional, incorporando a escrita automática e ligeira, com o objetivo de alcançar o inconsciente humano.

Neste ponto Gagliardo (2013, p. 06) aponta que os surrealistas “dedicavam uma atenção redobrada a tudo o que se encontrara fora da expectativa provável. Dessa forma, eles conseguiam registrar ‘acazos’ que, por sua trivialidade (isto é, sua não congruência em relação às ideias dominantes do indivíduo em questão), escapando aos demais”. Assim os acazos seriam um produto da natureza, que só precisava ser decifrado.

Sob influência destes movimentos de rompimento com o tradicional e abertos a experimentações das mais variadas, pode-se encontrar na música com John Cage, que vem se tornar o expoente da música aleatória e da música eletroacústica, bem como um dos mais importantes compositores do século XX. Segundo Gagliardi (2013, p. 08), para Cage “as produções artísticas deveriam se caracterizar pelo abandono progressivo da ideia de ordem, substituindo-a pelo emprego de processos indeterminados”. Nesta perspectiva, a atuação do interprete é reconfigurada, ou seja, o executante passa ser também um coautor da peça musical.

### 3 I MÚSICA CONTEMPORÂNEA E MURRAY SCHAFER

Em um mundo pós-guerra, tendo os efeitos da globalização, os quais foram possíveis de serem constatados não somente nos aspectos culturais, mas também nos aspectos socioeconômicos. No pós-guerra, os conceitos artísticos já não mais se concentram na Europa, mas tem seu eixo ampliando para a América do Norte, principalmente Canadá com os estudos de Murray Schafer em meados dos anos 70 e nos Estados Unidos com a fundamentação do novo movimento musical, como oposição ao expressionismo europeu, o minimalismo.

A mudança da música ocidental neste período está intrinsecamente relacionada à evolução das máquinas, a atmosfera das grandes cidades bem como do campo agora é transformada. Russolo (1916) mostra um cenário de transformação no aspecto musical.

Essa evolução da música é paralela à multiplicação de máquinas, que colaboram em todos os lugares com o homem. Não apenas na atmosfera estrondosa das grandes cidades, mas também no campo, que até então era normalmente silencioso, a máquina agora criou tantas variedades e competição de ruídos, que o som puro, em sua pequenez e monotonia, não desperta mais emoção (RUSSOLO, 1916, p.92).

Foi a partir dessas transformações sociais que muitos compositores e estudiosos começaram a analisar e perceber o movimento sonoro ao redor a partir de estudos, dados locais, atrelando com dados históricos, literários e científicos (RODRIGUES, 2016).

O estudo sobre esse tema com a designação da terminologia paisagem sonora originou-se no Canadá, em meados da década de 60, como propósito a análise do ambiente acústico como um todo. Mais tarde esse movimento viria a ser denominado como Soundscape (Paisagem Sonora), termo esse que foi um neologismo introduzido por Schafer, pelo qual pretendia criar uma relação com a palavra Landscape (Paisagem). Segundo Schafer (2001, p. 366) se baseia na definição de que todo “o ambiente sonoro: Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos.”

Deste estudo encabeçado por Schafer, propõem assim um novo campo de possibilidades de estudo, de forma que a paisagem de um ambiente possa ser estudada através do meio sonoro, além da percepção visual. Em estudos desta natureza é possível escutar detalhes sonoros em determinado espaço físico, portanto, sendo capaz de perceber tudo aquilo em um espaço-tempo e sons inerentes que determinado local possa oferecer (RODRIGUES, 2016).

Para tanto, Schafer (2001) cita a importância do ambiente sonoro de uma sociedade, como sendo esse local uma fonte inigualável de captação de informações, uma vez que, com o avanço da tecnologia, esses ambientes se tornaram, até certo ponto, barulhentos e ameaçadores.

Acerca da música contemporânea e o seu uso como prática, Reibel (1984) constatou certa dificuldade por parte do ouvinte, na compreensão de sua estrutura em detrimento

da música tradicional a que somos expostos diariamente. O autor, conclui que a música contemporânea, como prática musical, causa estranheza a muitos que a escutam, pelo fato de a mesma desconstruir alguns preceitos normativos encontrados na música tradicional ocidental, no que diz respeito à escrita, harmonia e instrumentos. Em outras palavras, as pessoas não se sentem pertencendo à música contemporânea e se distanciam de sua escuta.

A música contemporânea concebeu em sua estrutura uma expansão da harmonia tonal, até se chegar ao que ficou conhecido como música atonal, que não se baseava mais nas conhecidas tonalidades. Acabou sendo gerada uma das características mais marcantes da música contemporânea, desprovida de melodia no seu sentido clássico (BORGES, 2008).

De acordo com Reibel (1984), o conhecimento prévio em torno do conceito de música contemporânea é importante, segundo Costa (2011) o acesso a essa abordagem mais atual pode contribuir para diminuir a apreensão e estranheza, devido ao pouco conhecimento deste gênero, assim promovendo novos caminhos e possibilidades.

Paralelamente ao movimento de introdução de novos sons na música, a forma de ensino musical também recebeu contribuições de músicos e educadores preocupados com a maneira de transmitir, e compartilhar conhecimentos musicais sob ótica contemporânea. Tais preocupações repercutem até os dias atuais, evitam a percepção de que a música contemporânea possa parecer algo esquisito ou mesmo complexo de ser compreendido.

Os pensadores musicais do século XX dão sua contribuição, refletindo a respeito da música, simbolismo, intuição e lógica no processo de conhecimento, como pode ser visto em Langer, Meyer, Reimer, Elliot e Swanwick. Mas também aqueles que continuam a construir seus modelos sobre a matriz de inspiração positivista, como os psicólogos da música citados neste trabalho: Seashore, Bentley e mais recentemente Edwin Gordon (FONTERRADA, 2008, p. 339).

A prática citada por Fonterrada (2008) gera uma necessidade de grafia musical que a escrita tradicional não é suficiente, desta forma, há o surgimento de uma grafia não tradicional adaptável à essas produções, para dar conta dessas novas nuances sonoras no período, conforme salienta Vertamatti (2008) e Rodrigues (2016).

Visando explorar ainda mais o conceito de ambiente sonoro, buscaram-se autores que fizeram pesquisa na educação sonora, utilizando-se de criatividade e contemporaneidade na Educação Musical. Neste campo Vertamatti (2008), em sua pesquisa cita que músico/compositores da segunda metade do século XX que tinham envolvimento com prática musical pedagógica como George Self, John Paynter e Murray Schafer, dentre outros, demonstraram grande interesse e preocupação no desenvolvimento musical ativo e criativo das crianças, considerando inclusão da música contemporânea no processo de educação musical. Esse movimento de artistas gerou uma transformação e inquietação, possibilitou a criação de abordagens criativas e uma visão renovada do repertório musical e artístico.

Fonterrada (2008) sublinha a postura de George Self, John Paynter e Murray Schafer, os quais buscavam “incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental dos que dominam a “música do passado”.

Uma paisagem percebida visualmente descreve os elementos visuais de determinado ambiente. Rodrigues (2016) em sua pesquisa, propôs que a paisagem sonora descreve os elementos sonoros e quaisquer detalhes possíveis de serem ouvidos, ou não, em determinado espaço físico, ou seja, tudo o que nosso ouvido pode perceber em um espaço de tempo, ou ainda, os sons inerentes a determinado local.

Ao se inquietar em virtude destas mudanças e seus efeitos assim ocasionados nos ambientes acústicos, Schafer (2011) propõem um estudo acerca do processo de industrialização das sociedades urbanas, bem como a inserção do som contínuo ou repetitivo na paisagem sonora desses ambientes.

Assim esses ambientes são provocados por sons emitidos pelos maquinários da era industrial, que não são encontrados na natureza, o qual altera seu estado natural paisagístico, transformando com elementos mecânicos construídos pelo homem.

O estudo apresentado pelo grupo de trabalho dirigido por Murray Schafer, teve por objetivo, a paisagem sonora que, conceitualmente, constituiria “o ambiente sonoro: tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos.” (SCHAFER, 1997, p. 366).

## **4 | PRÁTICA E PESQUISA EM CAMPO - A ESCUTA**

Para delimitar a pesquisa que está sendo desenvolvida, foi selecionada após o consentimento da direção e coordenação pedagógica uma turma específica de alunos do Colégio San Petrus, cujo pesquisador é professor responsável na disciplina de arte, sendo uma turma composta de 20 alunos do 8º ano matutino na faixa etária de 13 anos. O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e obteve aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CAAE:44348621.3.0000.5690).

As aulas no Colégio San Petrus nesse período de pandemia, estão ocorrendo de forma híbrida (presencial e online), de acordo com as normas e diretrizes sanitárias da portaria nº 1.565 de 18 de junho de 2020 do Ministério da Saúde, o decreto nº 1.955 de 20 de agosto de 2020 da prefeitura de Primavera do Leste como também, protocolos de segurança de saúde aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e o Comitê Gestor da Covid-19 da cidade de Primavera do Leste, que possibilita ao aluno escolher entre estar presente fisicamente ou virtualmente nas atividades escolares.

Assim, foi planejado com a turma selecionada um processo de cerca de 10 encontros, durante os quais foram proporcionadas atividades de escuta ativa e percepção do ambiente

escolar. O objetivo principal está sendo o desenvolvimento da autonomia para a escuta, tratando o ato de ouvir com maior atenção por parte dos participantes. O processo de conscientização sobre o ambiente sonoro também esteve presente durante todo o trabalho.

As etapas práticas que estão sendo trabalhadas com o grupo de adolescentes envolvem:

- Reconhecimento da paisagem sonora da sala de aula, escola e entorno;
  - Pesquisa in loco com questões referentes a classificação sonora (Natureza, humano ou Tecnológico).
  - Classificação Sonora (Único, repetitivo ou contínuo).
  - Intensidade Sonora (Agradável, desagradável ou neutro).
  - Percepção de Movimento Sonoro (Som está parado ou em movimento).
- Atividades de apreciação com músicas contemporâneas e sonorização com instrumentos musicais tradicionais e não tradicionais e ao final responder questionário;
  - Quais sons se lembra ao ouvir a música?
  - Quais as possibilidades de fazer música com materiais além do corpo e instrumentos musicais tradicionais?
  - O que você achou mãos estranho nessas músicas?
  - O que você escuta na escola estando em sala?
  - O que você escuta ao andar pela escola?
  - Construção e realização do Mapa Sonoro.
  - Formar grupos e organizar os eventos sonoros percebidos e anotados;
  - Construir um mapa sonoro com base na percepção dos alunos;
  - Escuta e reflexão sobre o material registrado em imagens, respostas dos questionários e áudios dos adolescentes.

Ainda em processo de realização, a escuta ativa em relação aos eventos sonoros dentro do ambiente escolar que ao ser recebido é tomado por interesse e assim, reagindo afetivamente, para tanto, tratando o como um processo de escuta associada a movimentos, atenta aos detalhes que muitas vezes passam despercebidas e reflexão dos materiais registrados em vídeos e áudios, está acompanhando todas as etapas, sempre proporcionando aos alunos um ambiente de escuta e reflexão em todas as aulas.

Com isso, além de ter o feedback durante as aulas por parte dos alunos sobre as escutas do dia, está sendo proposto um questionário para cada aula, como forma também de despertar o pensamento crítico dos participantes e pensamento ativo, conforme a metodologia qualitativa participante (THIOLLENT, 1984) e (BRANDÃO, 1981).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Próximos passos

Os próximos procedimentos junto a turma selecionada, se dará em processos práticos de organização e construção da paisagem sonora do local, utilizando-se os materiais captados por meio dos questionários. Esses questionários colhidos in loco nos encontros, contém a percepção dos eventos sonoros de cada aluno, bem como a frequência da ocorrência, a forma, a duração, dando subsídios para a construção de um Mapa Sonoro.

Todo o conceito fundamentado por Murray Schafer (2001), será utilizado para a organização dos Sons como sendo Naturais, Eletrônicos e/ou Mecânicos, assim facilitando a construção do mapa sonoro escolar tendo como base a paisagem sonora local pesquisada. Os sons e eventos sonoros serão preenchidos em uma planilha impressa para que a partir da escuta seja possível classificar e organizar as respostas de maneira padronizada.

Em conjunto com a turma, será proposta uma forma de criação de registro musical dos sons selecionados afim de obter uma partitura (bula) não tradicional. Para cada registro, desenho ou representação gráfica do som será relacionado ao evento sonoro percebido, afim de facilitar a compreensão de terceiros sem relação ao trabalho proposto.

Por meio de registro de áudio, individualmente cada aluno contará sua percepção do processo, sua trajetória e seu sentimento para com o ambiente escolar que se encontra. O uso das ideias aristotélicas sobre a fala será importante nesse momento, pois será possível perceber durante seu depoimento, as afetações e emoções. Assim sendo uma forma de compreender a relação do pertencimento destes alunos para com o ambiente escolar.

Os caminhos desta pesquisa consistem na documentação e coleta de dados, elaboração de relatórios das atividades, bem como a análise e comparação de resultados; (buscados em anotações descritivas de campo, gravações das atividades) e comparados com análise de documentos didáticos elaborados pelos educadores Murray Schafer, John Paynter e Koellreutter.

Após a coleta de todos os dados se procederá à análise dos mesmos utilizando o recurso da triangulação de métodos, buscando as conexões no momento da avaliação, a integração dos elementos objetivos e subjetivos em relação aos dados coletados.

### REFERÊNCIAS

BORGES, Álvaro Henrique. Abordagens criativas: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, Tiago António Nunes da. *Música Contemporânea Para Saxofone no Ensino secundário. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte. Portugal - Aveiro, 2011.*

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp / Funarte, 2008.*

GAGLIARDO, Vinicius Cranek. *Aspectos vanguardistas na música de John Cage \* Vanguard aspects in John Cage's music. História e Cultura, v. 2, n. 1, p. 120-131. Franca: PPGH Unesp, 2013.*

LIAKOPOULOS, M. *Análise Argumentativa. In: BAUER, Martin W; GEORGE, Gaskel (orgs.). Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2 ed. Petrópolis -RJ: Vozes. Rio de Janeiro, 2002.*

MORAES, Fernando. *A arte de pertencer. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2015.*

MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni. *O sentimento de pertença nas crianças da educação infantil em relação à água nos espaços educativos. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Amazônia. Manaus, 2018.*

REIBEL, Guy: *Jeux Musicaux: Essai sur l'invention musicale. Paris: Editions Salabert, 1984.*

RODRIGUES, Patrícia Silva. *A paisagem sonora da sala de aula: escuta e criação, desenvolvimento da compreensão musical e da consciência sobre ecologia acústica. Dissertação (Mestrado Profissional Prof-Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2016.*

RUSSOLO, Luigi; LANUZZA, Stefano. *L'arte dei rumori. Edizioni futuriste di poesia, Milano, 1916.*

SCHAFER, Raymond Murray. *A Afinação do mundo (Marisa Trench Fonterrada, Trans.). São Paulo: UNESP, 2001.*

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.*

\_\_\_\_\_. *Vozes da tirania: Templos do silêncio. São Paulo: Editora UNESP, 2020.*

SOUZA, Marta Emília. *Utopia e suas relações com as poéticas de vanguarda. Leitura, v. 2, n. 32, p. 239-247, Maceió: Editora UFAL, 2003.*

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação. 10 ed. Cortez. São Paulo, 2000.*

WOLFE, Tom. *Da Bauhaus ao nosso caos. Rio de Janeiro Rocco, 1990.*

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: Editora UNESP, 2008.*

# CAPÍTULO 12

## A EXPRESSÃO CORPORAL NA PREPARAÇÃO DO CORO INFANTOJUVENIL E O USO DE NOTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL

*Data de aceite:* 01/04/2022

*Data de submissão:* 24/03/2022

### Alex Barbosa de Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –  
UFMS – PPGARTES  
Campo Grande – MS  
<http://lattes.cnpq.br/4706077613553570>

### Hudson de Souza Campos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -  
UFMS  
<http://lattes.cnpq.br/5256255423896101>

### Vitor Hugo Aguiar de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -  
UFMS  
<http://lattes.cnpq.br/7487974477218494>

**RESUMO:** Esta investigação consiste em uma proposta para o desenvolvimento musical do Coro Infantojuvenil na aula de Arte. É um recorte das pesquisas de Mestrado em andamento com objetivo de investigar a expressão corporal na preparação vocal do canto coral Infantojuvenil e promover reflexões acerca da notação musical. Para tanto nos inspiraremos em Laban (1978) com seus preceitos relacionados ao movimento corporal; Jaques-Dalcroze (1931) com sua perspectiva de música e movimento corporal; Gaborim-Moreira (2015) e Leck (2020) com as abordagens teórico-metodológicas e experiências no canto coral; e Schafer (2011a, 2011b, 2018) para o reconhecimento dos sons e da paisagem sonora. Relacionaremos algumas

propostas de atividades que serão aplicadas durante a pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Canto coral. Movimento. Paisagem Sonora; Registro gráfico musical.

### THE BODY EXPRESSION IN THE PREPARATION OF CHILDREN'S CHOIR AND THE USE OF NON CONVENTIONAL NOTATION

**ABSTRACT:** This investigation consists of a proposal for the musical development of Children's Choir in the Art course. It is a part of the ongoing Master's research that aims to investigate the body expression in the vocal preparation of children's choir singing, and foster reflections on musical notation. For this purpose, we will get the inspiration from Laban (1978), with his perspective of music and body movement; Gaborim-Moreira (2015) and Leck (2020) with their theoretical-methodological approach, and experience in choir singing, as well; and finally, Schafer (2011a, 2011b, 2018) for the acknowledgement of sounds and soundscape. We will relate some activities, which will be tested during the research.

**KEYWORDS:** Choral singing. Movement. Soundscape. Musical graphic record.

### 11 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONFLUÊNCIAS ENTRE AUTORES

Esta investigação tem sua motivação na trajetória dos pesquisadores com a linguagem Musical e Artes Visuais em escolas de educação básica com uma proposta de interdisciplinaridade

entre essas duas linguagens da Arte para o desenvolvimento musical do Coro Infantojuvenil. O artigo foi apresentado no II congresso Internacional de Música Coral Infantojuvenil e faz parte dos Anais do mesmo. É um recorte das pesquisas de Mestrado em andamento que tem como objetivo geral investigar a expressão corporal na preparação vocal do canto coral Infantojuvenil e promover novas reflexões acerca da notação musical. Os específicos são analisar a proposta do Sistema Laban e sua aplicabilidade na preparação vocal do coro infantojuvenil; estimular a criação de gestos expressivos, buscando a representação dos sons e conduzir o aluno para o registro gráfico dos sons.

O desenho metodológico orientado pela pesquisa qualitativa com procedimentos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e principal fundamentação para o movimento corporal em Rudolf Von Laban (1978) com seus elementos peso, tempo, espaço e fluxo, além de uma possível notação de movimentos – a partir de seus preceitos – para direcionamentos na preparação vocal.

Para o reconhecimento dos sons da paisagem sonora recorreremos à Murray Schafer e suas propostas pedagógicas, as aproximando da realidade do coro. A fim de proporcionar um discurso reflexivo a pesquisa trará pressupostos da educação musical e canto coral como Jaques-Dalcroze (1931) com sua perspectiva de música relacionada ao movimento corporal, Gaborim-Moreira (2015) e Leck (2020) com as abordagens teórico-metodológicas e experiências no canto coral, além de outros aportes teóricos que possibilitem o desenvolvimento dessa pesquisa, afim de propiciar uma prática pedagógica que se insira na realidade da sala de aula.

Em busca de direcionar o aluno/coralista para o reconhecimento dos sons da paisagem sonora e a apreciação do repertório contemporâneo, recorreremos as propostas pedagógicas do compositor e educador musical Murray Schafer (2011a, 2011b, 2018). Será apresentado uma possibilidade de iniciação à leitura de partitura que não tenha foco somente na escrita tradicional, mas também possibilidades do uso de desenhos gráficos na construção das partituras e uma possível interdisciplinaridade entre Música e Artes Visuais. O trabalho com criação de partituras gráficas terá a intencionalidade de provocar uma interação dos alunos/coralistas com o universo sonoro.

Já na expressão corporal, Laban (1978) expõe que “O movimento e sua vasta gama de manifestações visuais e auditivas não só oferece um denominador comum a todo o trabalho de palco, como também assegura os fundamentos do entusiasmo comum a todos os que participaram de sua criação” (LABAN, 1978, p. 29).

A notação de movimentos proposta por Laban, na mesma obra, pode ser uma possibilidade para a leitura e compreensão do movimento corporal ou ainda uma inspiração para uma notação voltada à preparação vocal do coro, uma vez que “a leitura de uma partitura de movimento requer o conhecimento da estrutura, das regras de notação e de uma grande quantidade de símbolos” (ibid.). Laban, com essa perspectiva, escreve que “o corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma

das outras e é uma parte do todo” (ibid., p. 67). Portanto, é importante que o aluno/coralista tenha essa ideia internalizada e seja motivado a perceber e sentir tal fato.

A partir da proposta de notação dos movimentos através de símbolos estabelecidos por Laban, podemos direcionar os movimentos que os coralistas precisam realizar, possibilitando liberdade de expressão. Os símbolos representam as seis direções dos movimentos “que se irradiam a partir do centro do corpo para cima, para baixo, para frente, para trás, para direita e para esquerda” (LACAVA, 2006. p. 163). Observem os símbolos apresentados na imagem 1.

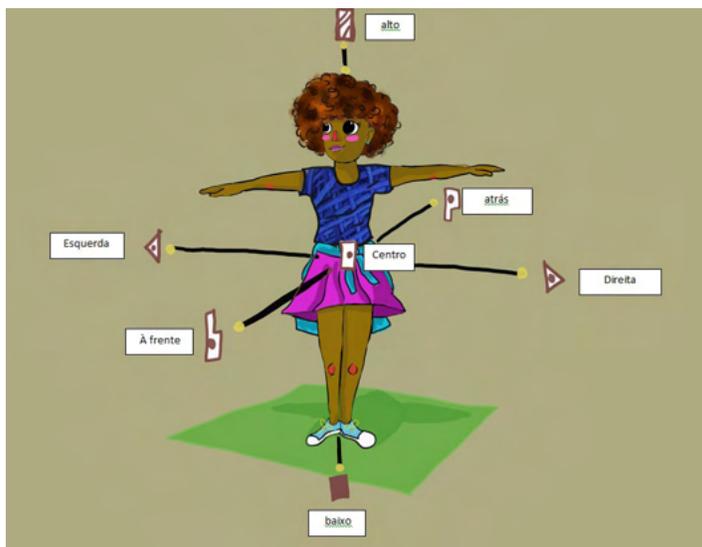


Imagem 1: Cruz tridimensional.

Fonte: Ilustração<sup>1</sup> inspirada em Rengel (2001, p. 45) e Lacava (2006, p.163).

Além dos símbolos “Laban criou escalas espaciais (como as escalas musicais). As escalas são séries de movimento organizadas em sequências que passam pelas direções” (RENGEL et al., 2017, p.40). Dentro desta proposta, Laban deixa em aberto a possibilidade de criação de uma notação de movimentos tanto pelo professor/regente quanto pelos alunos/coralistas. Assim Rengel (2001, p.34) observa que “o espaço cubico é um mapa que se baseia no espaço arquitetural. É considerado como um espaço a fim ao espaço da dança e não tanto afim ao espaço pessoal”, ou seja, a cinesfera<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Imagens 1 e 2 lustradas pelo autor Vitor Hugo Aguilar de Souza em set. de 2021.

<sup>2</sup> Cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Também é denominada de Kinesfera. É a esfera de espaço em volta do corpo do agente no qual, e com qual, ele se move (RENGEL, 2001, p. 37).

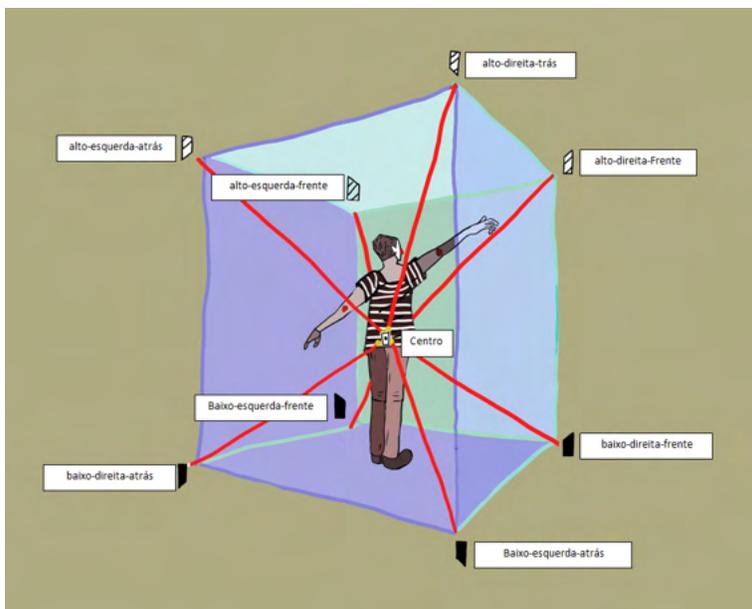


Imagem 2: Cubo. Direções dos movimentos.

Fonte: Ilustração inspirada em Rengel (2001, p. 46).

As notações apresentadas servirão de parâmetros na criação de jogos e brincadeiras para ampliar as atividades lúdicas envolvendo o movimento corporal. É recomendável que o professor/regente ao desenvolver tais atividades se atente para que os movimentos inspirados em Laban sejam expressivos e não mecânicos.

Com demasiada frequência, cantores permanecem como estátuas de pedra e cantam com total falta de expressão. Muitas vezes, os cantores não têm noção de como aparecem visualmente. Até mesmo alguns dos mais estoicos acreditam que estão dando uma performance animada. Esta é uma habilidade que deve ser ensinada. O hábito do movimento cria autoconfiança e, na verdade, aumenta a capacidade de solfejar. O impacto na autoestima de um cantor é extraordinário. Movimento conecta cantores com a alegria da música, dando-lhes licença para serem expressivos e liberdade de movimento para mexer os próprios corpos enquanto a música move suas almas. Lembre-se! 70% do que uma plateia ouve é o que ela vê! (LECK, 2020, p. 103).

Considerando o exposto e as fundamentações supracitadas, ressaltamos que a pesquisa ainda terá novos desdobramentos até seu desfecho, porém os pesquisadores propõem expor este recorte como estratégia para o desenvolvimento musical do coro Infantojuvenil com possibilidades de notação para a preparação vocal do coro e a musicalização a partir dos preceitos de Murray Schafer.

Schafer é considerado um expoente na segunda geração de educadores musicais, por isso justificamos sua presença neste artigo. A apropriação das ideias de Schafer está pautada nas contribuições de Fonterrada (2004). A autora observa que “Schafer

chama atenção para a necessidade de equilíbrio entre o homem e o ambiente sonoro, comprometido a partir da Revolução Industrial, e clama pela urgência na recuperação da qualidade auditiva das comunidades” (FONTEERRADA, 2004, p.17). Justificando as abordagens do autor aqui apresentadas, Fonterrada observa que “seu maior interesse na ampla exploração dos muitos modos de cantar, buscar efeitos vocais, como o canto falado - *Sprechgesang*<sup>3</sup>” (*ibid.*, p. 40).

Os conceitos paisagem sonora e limpeza de ouvidos tratados aqui são elucidados por Fonterrada: “Paisagem sonora dedica-se ao estudo da relação entre o homem e seu ambiente” (*ibid.*, p. 41). E limpeza de ouvidos vem do sentimento que Schafer tinha em abrir os ouvidos de seus alunos com o propósito de que eles tivessem uma interação com o ambiente acústico ao qual estavam inseridos.

De todas as contribuições de Schafer, a mais impactante para este trabalho, ou seja, as conexões entre as linguagens artísticas, é o teatro de confluência. De acordo com Fonterrada (2004).

O teatro de confluência é a materialização de duas ideias fundamentais para o encaminhamento dado por Schafer à sua produção artística: A utilização do ambiente natural e de suas características acústicas como elementos estruturais da própria obra e a reunião das artes, sem nenhuma tentativa de hierarquização [...] de fato, o teatro de confluência é um evento artístico no qual nenhuma das formas de arte reunidas predomina sobre as outras (*ibid.*, p. 136).

Schafer usa o termo confluência, pois sugere um “fluir junto, não forçado, mas inevitável - como os tributários de um rio” (*ibid.*, p. 77). A partir da confluência entre as linguagens da Arte indicado na perspectiva de Schafer as aulas se tornam mais significativas levando o aluno/coralista à percepção natural da sua voz para além de um instrumento musical a estudar. Assim, o aluno “passa a ter conhecimento do próprio corpo, da música como arte da expressão que é a imagem humana, ou seja, sentir para expressar-se e conhecer-se para construir-se” (JAQUES-DALCROZE, 1931, p. 05).

No que se refere à notação, as propostas de Schafer abarcam a notação precisa (tradicional), notação aproximada, notação roteiro e notação gráfica. Sobre as partituras de Schafer, Fonterrada (2004) explica que:

Uma das mais interessantes características encontradas em Murray Schafer é o extremo cuidado que devota a suas partituras, que já mereceram ser exibidas em galerias de arte. Na verdade, elas são construídas plasticamente em papel não pautado, e seu aspecto visual é tão importante quanto a própria composição musical; Schafer não se utiliza de papel de música convencional ou de programas de computador para notar suas peças, que são cuidadosamente desenhadas por ele mesmo. Nesses desenhos, utiliza-se de técnica de bico-de-pena e explora muito bem o claro/escuro. Há uma interação constante entre o que ocorre teatral e musicalmente e sua representação gráfica. Assim, escrita musical, desenhos, gráficos explicativos, linhas

---

3 É um recurso vocal situado a meio caminho em voz falada e voz cantada (FONTEERRADA, 2004, p.40).

indicadores de minutagem e textos estão diretamente ligados, mantendo uma série de correlações. Existe uma preocupação constante por parte do autor em fornecer tantas informações quantas forem necessárias à compreensão e execução da obra (FONTEERRADA, 2004, p.145).

O excerto apresentado na imagem 3, a seguir, nos aponta um norte para seguir na direção da construção de partituras, com outras maneiras de notação que não estão fixadas ou fechadas na notação convencional. Para tanto, algumas atividades terão notações mistas, ou seja, apropriação de notação convencional (pautas, claves, figuras de som e silêncio etc.), e notação não convencional.

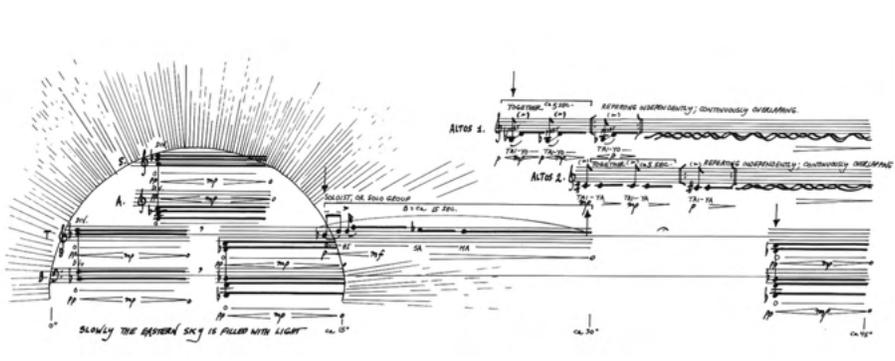


Imagem 3: Vancouver Chamber Choir.

Fonte: Sun – Murray Schafer. Ago. de 2016. Print da partitura de Murray Schafer.

A seguir apresentaremos propostas lúdicas para a preparação do coro Infantojuvenil inspiradas na revisão de literatura aqui abordada. Ressaltamos que as atividades foram pensadas para o contexto da sala de aula na Educação Básica, no componente curricular Arte, que podem se adequar a outros ambientes de educação musical. Enquanto autores deste artigo, buscamos um viés que aproximassem a teoria e a prática do âmbito escolar a partir de reflexões e leituras no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

## 2 | PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O CANTO CORAL INFANTOJUVENIL

O professor/regente tem papel essencial no processo de ensino e aprendizagem musical do coro. Os alunos se espelham em suas ações e orientações durante as aulas/ ensaios. São nesses momentos que se “revela a metodologia de ensino do regente-educador, onde se põe em xeque seu domínio musical e onde se criam as condições para que o coro seja levado à performance artística” (GABORIM-MOREIRA, 2015, p. 141). Nesse contexto, algumas atividades para preparação do coro serão apresentadas a seguir.

## 2.1 Alongamento e aquecimento para o canto coral

As posições para o alongamento podem ser realizadas com variações de acordo com a concepção de movimento corporal do grupo. A dinâmica ilustrada na imagem 4 foi realizada com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, na disciplina de Expressão Corporal, orientada por um dos autores deste artigo. Foram apresentados os símbolos baixo, médio e alto inspirados em Laban e a partir desses, os alunos criaram novos símbolos para a passagem de um movimento corporal para outro. Em seguida criaram juntos movimentos corporais a partir da notação do movimento.

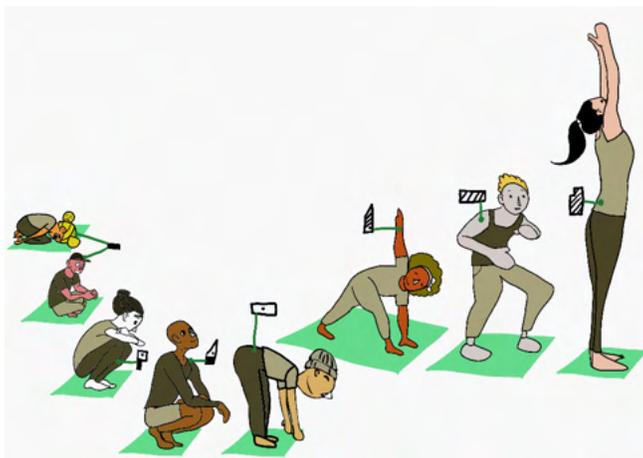


Imagem 4: Alongamento com notação inspirada em Laban.

Fonte: Produção própria<sup>4</sup> (2021).

Seguindo da esquerda para direita, visualizamos o movimento corporal abaixado que pode configurar de forma conotativa a representação de um animal como tartaruga ou outro motivo. Com isso o professor/regente despertará a imaginação e a criatividade dos coralistas, os levando a realizar gestos variados que corroboram com a expressividade do coro.

A sequência de alongamentos da imagem 4 realizada com aproximadamente 10 segundos para cada movimento, com 3 repetições: 1º O movimento se refere principalmente ao alongamento dos membros inferiores e musculatura intercostais. 2º Alongamento do membro inferior, podendo trabalhar a musculatura do pescoço. 3º Musculatura intercostais e membros inferiores e braços. 4º Membros inferiores e pescoço. 5º Musculatura lombar (se estiver com as pernas flexionadas). Panturrilhas e coxas (se estiver com as pernas estendidas). 6º Membros inferiores, superiores e musculatura abdominal oblíqua. 7º

<sup>4</sup> Imagens 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 criadas pelos autores e Ilustrada pelo autor Vitor Hugo Aguiar de Souza em set. de 2021.

Relaxamento do corpo (com pernas flexionadas). 8ª Posição com o corpo totalmente estendido, alongando membros inferiores e superiores. Como descrito anteriormente, a atividade foi realizada com uma turma específica, porém o professor/regente poderá criar novos símbolos e movimentos com seu coro explorando diversas possibilidades. É importante destacar a postura corporal correta para a realização de todas as atividades relacionadas neste artigo, pois o vemos como um pressuposto básico de conhecimento do professor/regente para orientar seus coralistas.

A próxima atividade é uma ciranda sonora: propomos esse jogo musical em continuação ao aquecimento do coro, pois em consonância com a proposta de Leck (2020) observamos a importância do trabalho corporal desenvolvido durante o processo de preparação vocal para que o coro não permaneça estático durante a performance, mas compreenda que os movimentos corporais contribuem para a expressividade musical.

Os cantores não devem ser sutis se quiserem expressar de forma eficaz. Para serem percebidos pelo público, os movimentos devem envolver pelo menos a cabeça, se não o tronco inteiro. Cada cantor só pode ver a parte de trás da cabeça na frente deles e vislumbrar o regente à distância. Quando você está no palco, você tem que usar expressão teatral. Isso significa exagerar e nunca ficar sem expressão (LECK, 2020, p. 104).

Com isso, o jogo musical aqui sugerido traz grandes possibilidades para o despertar do movimento corporal durante as experiências vivenciadas em ensaios/aulas. Os símbolos dos círculos internos da ciranda são notações de direções e níveis indicados nas imagens 1 e 2 para nortear a criação dos movimentos corporais pelos coralistas.

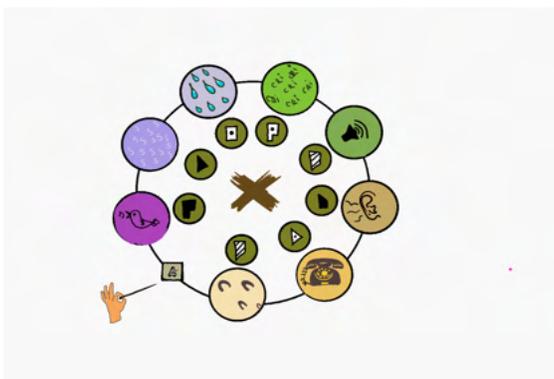


Imagem 5: Ciranda sonora.

Produção própria (2021).

A ciranda dos sons é uma dinâmica que envolve movimento corporal e emissão de variados sons. Quem conduzirá a dinâmica será o professor/regente ou qualquer outro aluno que for direcionado para esta função. O círculo apresenta dois planos (interno e

externo). O plano externo está organizado em pequenos círculos com variados símbolos.

A turma de alunos/coralistas será dividida em oito grupos. Após a divisão, cada pequeno grupo ficará dentro de cada círculo do plano externo. Os comandos de disparo para girar a ciranda ficarão a cargo do professor/regente ou um coralista a partir de um gesto ou som.

Ao comando, cada grupo se moverá para o círculo ao lado. Quando entrar no seu respectivo círculo executará os sons que estão descritos no próprio círculo e os movimentos relacionados às direções que estarão à frente de cada grupo conforme observa-se na imagem 5. O tempo de duração para a indicação do momento de girar pode ser mensurado por relógio (10 segundos e gira) ou outro tempo definido pelo regente.

Schafer (2019) nos inspira ao tratar da paisagem sonora como um tema atual.

Em *A afinação do mundo* (2001), eu disse que, lá pelo final do século XX, a música e a paisagem sonora iam se mover juntas. Estamos nos aproximando do final do século, não há necessidade de retirar o que falei. Eu quis dizer que as influências recíprocas entre o que chamamos de música e aquilo a que nos referimos como som ambiental se tornariam tão complexas que esses gêneros, até agora distintos, começariam a se sincretizar numa nova forma de arte. Estava falando do mundo ocidental. Em outras partes do planeta, os dois tipos nunca foram completamente distintos e, apesar de agora eles começarem a mostrar sinais de separação, não me interessa fazer previsões sobre o que acontecerá em lugares que estão além de minha experiência de escuta (SCHAFER, 2019, p. 139).

A proposta de um jogo musical organizado como uma ciranda de sons nos estimula a sentir, experimentar movimentos corporais, ouvir, externar sons por meio da voz e perceber sons que estão sendo emitidos no ambiente acústico ao qual estamos inseridos. Esta atividade propõe um pensamento de trabalho em grupo, concentração, reflexos aos comandos do professor/regente, despertando no aluno atenção na construção coletiva e um certo nível de cooperatividade por parte de todos os envolvidos.

É importante frisar sobre o fazer artístico, como nos alerta Fonterrada (2004) acerca do pensamento de Schafer:

A preocupação de Murray Schafer acerca da relação entre homem e meio ambiente tem sido claramente colocada por ele nas mais diversas oportunidades, assim como a busca de uma forte interação entre homem e arte, ou homem e vida pela renovação, no seio de sua obra artística, de mitos e rituais, outrora fundamentais para a vida do grupo social. De acordo com ele, esses mitos e rituais vêm sendo substituídos por outros procedimentos, por não serem mais considerados tão importantes, trazendo como consequência o afastamento entre o homem e a arte (ou entre o homem e a vida). Nesse sentido, Schafer acredita que as culturas da Antiguidade, as culturas orientais e as culturas orais podem servir de modelo para a descoberta de alternativas capazes de auxiliar o homem ocidental contemporâneo na busca de sua completude e na atribuição de um novo sentido à vida (*ibid.*, p. 136).

Com isso, buscamos pensar amplamente e expandir as possibilidades de trabalho

com o coro, não fixando uma única forma de fazer ou de trilhar um caminho musical para a expressão artística no canto coral infantojuvenil.

## 2.2 Respiração

Para os exercícios de respiração realizaremos movimentos contínuos. O coralista iniciará inspirando o ar, com pernas semiflexionadas como na primeira imagem. Ele inspirará enchendo os pulmões de ar enquanto se move para posição do corpo ereto. Encherá totalmente os pulmões quando estiver com o corpo estendido e braços levantados como no segundo movimento. Ele finalizará a atividade expirando como indicado na última posição da imagem.

Variações como realizar a inspiração e expiração com dois coralistas, um de frente para o outro com movimentos alternado, como o de gangorra, é outra possibilidade.

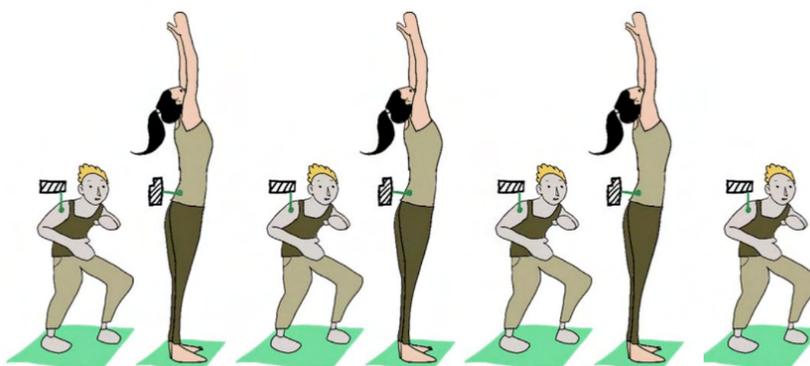


Imagem 6: Exercício de respiração com notações de Laban.

Fonte: Produção própria (2021).

No exercício ilustrado na imagem 7 os coralistas cantarão a nota prevista na partitura ou qualquer outra altura que o regente escolher e com a condução do professor/regente eles manterão a palavra chuva em crescendo. Ao gesto do professor/regente os coralistas produzirão sons da paisagem sonora de uma tempestade. Esta proposta de atividade contempla respiração e o foco na manutenção de controle do fluxo de ar por meio do som de “chu”.

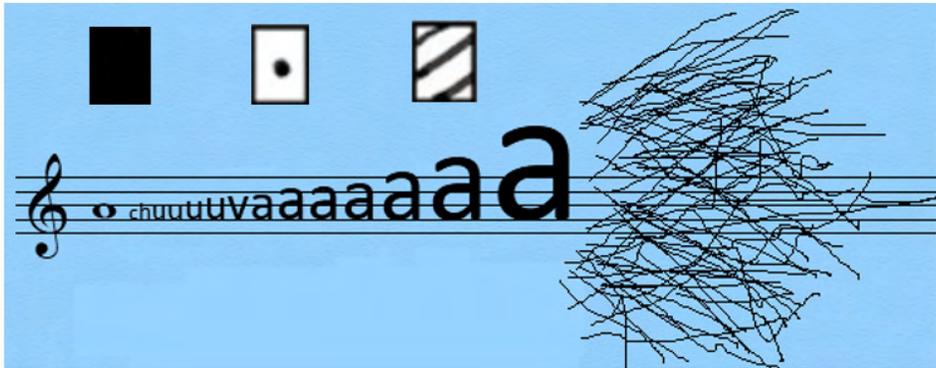


Imagem 7: Aquecimento com notação mista.

Fonte: Produção própria (2021).

Conforme a notação de Laban grafada na imagem 7, os coralistas iniciarão abaixados, passando para movimentos médios e altos. Observarão ainda a relação da dinâmica estabelecida na partitura. Vale ressaltar que o ápice do som do crescendo não pressupõe que o aluno/coralista grite. É importante ter cautela com este aspecto.

### 2.3 Vocalizes

A atividade a seguir trata-se de uma partitura mista direcionando os alunos coralistas para a reprodução de sons vocais que acontecem tanto na paisagem sonora urbana e na rural. A partitura não apresenta fórmula de compasso e nem menciona tempo de metrônomo, porém as indicações de mudanças de compassos podem ser mensuradas pelo regente com a utilização de gestos. Como plano sequencial da atividade traçaremos os seguintes caminhos: 1º Os coralistas cantam a nota inicial partindo para os próximos sons em glissando. 2º Reproduzem uivos de lobo no segundo compasso. 3º Novamente realizam um glissando descendente a partir da nota Fá 4 até o Fá 3. 4º Concluirão o fraseado em um intervalo de terça menor, imitando uma campainha (dim dom). 5º A próxima frase, no quinto compasso, os alunos/coralistas manipularão sons vocais que remetem à paisagem sonora urbana, mais precisamente o trânsito. 6º No quinto compasso reproduzirão o som de telefone.

7º Partindo da nota Fá 3, finalizando a atividade com som de “chi” em crescendo até produzirem o som de uma explosão que culmina no oitavo compasso.

Os coralistas realizarão os movimentos corporais indicados na partitura para realização da atividade conforme os símbolos que significam respectivamente: baixo, alto-esquerda-frente, alto-direita-frente, baixo, centro, baixo-direita-traz, à direita e alto-direita-frente.

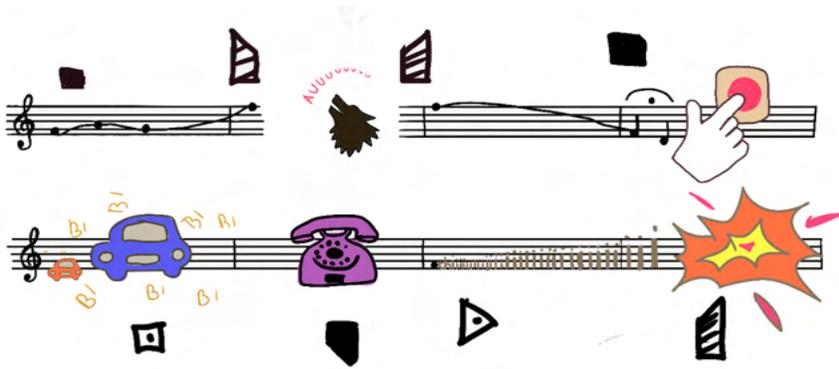


Imagem 8: Partitura de paisagem sonora.

Fonte: Produção própria (2021).

O próximo vocalize consiste na emissão de uma altura inicial determinada pelo regente, caminhando por glissando para uma altura mais baixa, seguindo para um som mais alto e buscando imitar o som de um avião com a mesma trajetória traçada pelo movimento do glissando grafado na partitura. Os símbolos de Laban sugerem os mesmos movimentos do glissando, porém realizados com movimentos corporais que serão criados pelos alunos/coralistas.

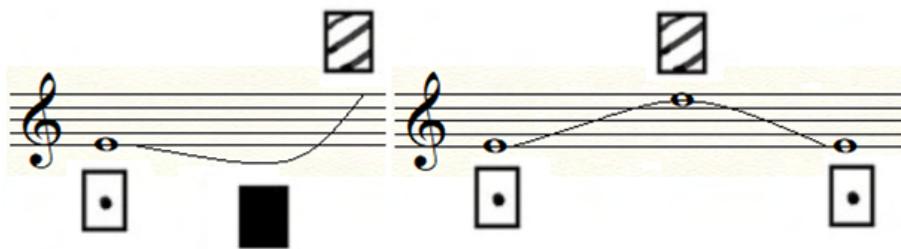


Imagem 9: Vocalize I e Laban notação.

Fonte: Produção própria (2021).

O vocalize a seguir, apresentado na imagem 10 pode ser realizado com uso de vogais. Iniciando com a vogal U para a região do Do central (Dó 3). O mesmo motivo melódico continuará subindo em meio e meio tom e o regente apontará o momento de troca das próximas vogais (U, O, E, I).

→ Conforme a notação de Laban, os movimentos corporais seguirão em: BAIXO, MÉDIO e ALTO.

• A NOTA DO com o símbolo baixo. • A NOTA Ré com símbolo médio.

• A NOTA Mi com símbolo alto.

• **DESSA FORMA OS CORALISTAS REALIZARÃO OS MOVIMENTOS PARA CADA UMA DAS NOTAS.**

Imagem 10: Vocalize II. Anotações estilo Shafer e Laban notação.

Fonte: Produção própria (2021).

Como variação desse vocalize o regente poderá utilizar uma vogal para cada altura do motivo melódico como no exemplo a seguir:

U U O I E A

Imagem 11: Vocalize III e vogais.

Fonte: Produção própria (2021).

Como última proposta de vocalize a ser apresentada, temos uma escala diatônica maior acompanhada de orientações para os movimentos corporais juntamente com cada altura da escala. A atividade busca relacionar as diferentes posições corporais com as diferentes alturas da escala. A evolução de cada movimento acontecerá da nota mais baixa para mais alta. A notação inspirada em Laban é aplicada para direcionar a posição do corpo. Sabemos que para uma emissão vocal com melhor qualidade a postura corporal influencia muito, principalmente se tratando de uma má postura.

No entanto, a proposta deste exercício, que relaciona movimento corporal com um vocalize, não está deixando essas questões passarem despercebidas, mas tratando o movimento melódico com um olhar mais lúdico e buscando um solfejo onde os alunos/coralistas sintam e percebam as diferenças de alturas entre cada som da escala.

Para o exemplo apresentado aqui, grafamos uma escala de Dó maior, porém a tonalidade não é o mais importante e sim a estrutura da escala diatônica maior. Variações podem ser realizadas neste vocalize com a execução das notas do fim da partitura para o início. Desta forma, os coralistas realizarão sons descendentes, dos agudos para os graves.

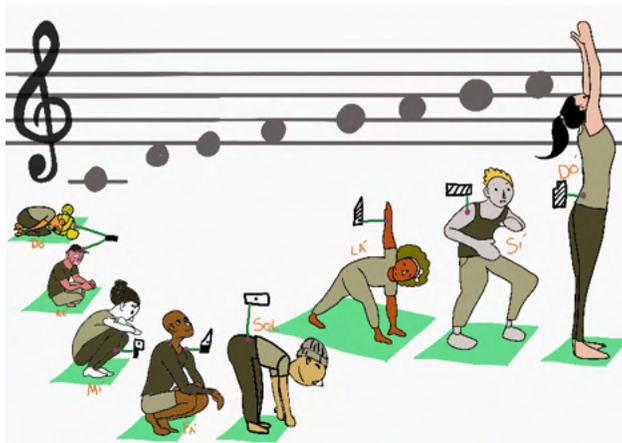


Imagem 12: Vocalize com direções dos movimentos inspiradas em Laban.

Fonte: Produção própria (2021).

Leck (2020) retrata sobre os efeitos dos gestos de regência no som coral, sugerindo que “diferentes ações de Laban são adequadas para diferentes tipos de música. Use os gestos de regência associados com os elementos de Laban de espaço, peso e tempo (*ibid*, p. 111). O autor, na mesma obra, destaca também a importância do movimento corporal e da imagem para o desenvolvimento do coro:

Os regentes melhoram a eficiência de ensaio quando introduzem movimento físico ou quando ligam imagens aos sons das vogais ou a processos de produção vocal específicos. Sinais específicos comunicam mensagens definidas ao coro uma vez que você tenha estabelecido qual seja o significado através de exemplos, explicações e rotulagem. Como resultado você não terá que interromper continuamente o ensaio para fazer comunicação verbal. Demostre certos gestos e faça os cantores imitá-los para reforçar os conceitos musicais, tais como fraseado, colocação e formação das vogais, ou relaxamento físico (LECK, 2020, p. 70).

As descrições dos movimentos corporais que aparecem nas propostas apresentadas nas imagens 4 até a 12 são sugestões que podem sofrer alterações no decorrer de um processo de amadurecimento das atividades. Tratar o movimento corporal nas aulas/ ensaios permitem lançar mão de mais uma importante estratégia para promover uma educação musical que não esteja pautada somente em leituras de notas ou ensaiar o próximo repertório, mas sim, trazer o aluno para o contexto de que o corpo que expressará sua manifestação e performance artística no canto coral.

O diálogo que se propôs entre as linguagens da Arte se apoiou nas notações gráficas e imagens ilustradas especificamente para o artigo e encontrará seu desfecho nas aplicações em aulas de Arte. Como anteriormente exposto, os jogos musicais e dinâmicas em grupo contribuem para ampliar as possibilidades variadas para a manipulação dos sons.

### 3 | CONSIDERAÇÕES

A revisão bibliográfica acerca da expressão corporal, preparação vocal do coro e notação musical não convencional se expandirá com as leituras, reflexões e práticas posteriores em sala de aula. Os pesquisadores aplicarão as atividades que foram elaboradas neste artigo, em suas respectivas turmas. Ao combinar movimentos corporais e notação não convencional durante as práticas do canto coral, os dados coletados para análise serão averiguados e os resultados alcançados com as atividades no âmbito da sala de aula irão compor as pesquisas de mestrado do Prof-Artes ainda em andamento.

As investigações buscarão responder cientificamente as proposições elencadas em seus objetivos que foram explicitados e com isso desvelará futuros resultados sobre a área do canto coral Infantojuvenil. Os instrumentos para alcançar os objetivos específicos dos trabalhos finais de mestrado estão em processo de construção e foram primariamente elaborados conforme atividades apresentadas para este artigo. Nas atividades foram contempladas propostas que estimulam a criação de gestos expressivos, buscando a compreensão dos sons e a condução do aluno para um futuro registro gráfico dos sons.

As investigações que estão em andamento se estruturam nas inquietações dos pesquisadores sobre o tema abordado. Observamos que há um grande caminho a ser percorrido ao longo do percurso, porém o trajeto trilhado até o momento tem se fortalecido no amadurecimento das ideias apresentadas neste artigo.

Sendo assim, o conjunto de ideias em torno do canto coral infantojuvenil, se apresentou neste artigo não como uma fórmula definida ou um planejamento de aula, mas tratou de aproximações entre as fundamentações teóricas sob um olhar reflexivo para o desenvolvimento do canto coral infantojuvenil estabelecendo confluências entre as artes.

### REFERÊNCIAS

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O lobo no Labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer / Marisa Trench de Oliveira. – São Paulo: Unesp, 2004.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária**: a experiência do PCIU. 574 p. São Paulo, Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo, 2015.

JAKUES-DALCROZE, Emile. **Rhythm, music and education**. 3 rd ed. - California. March: Copyright, 1931.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus, 1978.

LACAVA, Maria Cecília P. **Você Vai Viver o que Você Vai Viver**: reflexões sobre a arte da improvisação de movimentos na dança. In. MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (org.). **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006. P. 155-180.

LECK, Henry H. **Criando Arte através da Excelência do Canto Coral**. Henry Leck, Flossie Jordan; tradutor Aderbal Soares. – São Paulo, SP: Pró Coral, 2020.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. Campinas, 2001. 146f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RENGEL, Lenira Peral. *et al.* **Elementos do movimento na dança**. Salvador, BA: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2017. 102 p. ISBN 9788582921197 (broch.). Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26148>>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora / R. Murray Schafer; tradução Marisa Trench Fonterrada. – 2.ed. – São Paulo: Unesp, 2011a.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**/R. Murray Schafer; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. – 2.ed. – São Paulo: Unesp, 2011b.

SCHAFER, R. Murray. **Ouvir Cantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música / R. Murray Schafer; traduzido por Marisa Trench Fonterrada. – 2.ed. – São Paulo: Unesp, 2018.

SCHAFER, R. Murray. **Vozes da tirania**: templos de silêncio/R. Murray Schafer; traduzido por Marisa de Oliveira Fonterrada. - São Paulo: Editora Unesp, 2019.

Vancouver Chamber Choir. **Sun – Murray Schafer**. *Vancouver*, BC, Canada. 2016. Um vídeo (35 segs.). Publicado pelo canal *Vancouver Chamber Choir*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VIBfdBe369I>>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTO NEGRO E INDÍGENA PARA O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Data de aceite: 01/04/2022

**Paulo Henrique Barbosa Silva**

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Sete Lagoas/Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/3032779651671531>

**RESUMO:** Em 2020 as escolas da rede estadual de Minas Gerais passam adotar o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, portanto os objetivos da pesquisa é analisar se a nova diretriz curricular trata das temáticas étnico-raciais no componente curricular de geografia e como os Movimentos Negro e Indígenas podem ser parceiros para implementação de uma educação efetiva no ensino básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo Currículo Referência de Minas Gerais, Geografia, Movimentos Negro e Indígena.

### EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY: CONTRIBUTIONS OF THE BLACK AND INDIGENOUS MOVEMENTS TO THE REFERENCE CURRICULUM OF MINAS GERAIS

**ABSTRACT:** In 2020, schools in the Minas Gerais network adopt the New Minas Gerais Reference Curriculum, the research objectives are to study whether therefore the new curricular guideline of ethnic-racial geographies in the curricular component of how the Black and Indigenous Movements can be partners for the

implementation of effective education in basic education.

**KEYWORDS:** New Reference Curriculum for Minas Gerais, Geography, Black and Indigenous Movements.

### INTRODUÇÃO

A educação básica de Minas Gerais iniciou o ano de 2020 com o desafio de colocar em funcionamento o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, tem como principal filosofia garantir os direitos de aprendizagem aos alunos das modalidades da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais e finais), garantindo-lhes maior protagonismo e autonomia no que se refere ao ensino-aprendizagem de tais etapas.

O CRMG segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, porém cabe frisar que a BNCC não é o currículo oficial das federações brasileiras e sim o primeiro documento – obrigatório – prescritivo que define as aprendizagens fundamentais que os estudantes brasileiros devem desenvolver nas etapas e modalidades da educação básica.

Antes do surgimento da BNCC e do CRMG, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), tinha como documento curricular o Currículo Básico Comum (CBC),

implementado na rede estadual no ano de 2005. As etapas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio seguiam as competências e habilidades propostas por essa diretriz curricular, porém com a instituição do atual currículo, somente o ensino médio não foi contemplado com essa mudança, ainda se reportando ao antigo documento curricular.

Com a introdução do CRMG nas redes de ensino de Minas Gerais no ano de 2020, cabe a este trabalho averiguar se o componente curricular de geografia possui em suas competências específicas compromisso com a Educação para as Relações Étnico-Raciais a respeito das sociodiversidades mineiras, aqui chamadas de mineiridades. Além disso, este estudo procura analisar se os/as professores/as possuem conhecimentos acerca das Leis 10.639/03, 11.645/08, além das competências gerais previstas no currículo oficial de Minas Gerais sobre a questão étnico-racial e entender quais os subsídios que os Movimentos Negro e Indígena podem oferecer para docentes e estudantes no ambiente escolar e no cotidiano.

As contribuições teórico-metodológicas adotadas para a construção do artigo estão atreladas a pesquisa qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, além da utilização de questionários enviados para professores de todas as áreas do conhecimento de duas instituições públicas de educação básica de Minas Gerais e para estudantes de uma especialização em Ensino de Geografia de uma Instituição de Ensino Superior federal. Como forma de dialogar sobre as contribuições dos movimentos sociais como elementos educadores, o trabalho destaca a divulgação de saberes e conhecimentos dos Movimentos Negro e Indígena pela escrita de Daniel Munduruku e Nilma Lino Gomes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ambiente escolar brasileiro constitui-se por um mosaico da diversidade, mas isso não significa uma educação compromissada com um currículo multicultural, uma vez que grande parte dos currículos baseiam-se em contribuições eurocêntricas. Tornar o currículo mais aberto e propício às sociodiversidades é o desafio das diretrizes curriculares implementadas a partir de 2017 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos estaduais.

A BNCC traz em suas dez competências gerais<sup>1</sup> tópicos referentes a introdução de

---

1 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo

uma Educação para as Relações Étnico-Raciais para as três modalidades de ensino da educação básica. A 6ª competência deixa bem clara a questão da diversidade em suas vivências e saberes culturais numa sociedade pluricultural como a brasileira. A partir destas orientações, professores/as devem realizar um planejamento didático-pedagógico com vistas à introdução de um ensino pautado, logicamente nos conhecimentos escolares de seus componentes curriculares e também com a divulgação e produção de conhecimentos e saberes da população afrodescendente, indígena, cigana, povos ribeirinhos etc.

Seguindo as orientações da BNCC, é instituído pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), no ano de 2019 o novo Currículo Referência de Minas Gerais para a educação infantil e ensino fundamental, exceto o ensino médio, o qual o planejamento dos componentes curriculares é amparado momentaneamente pelo CBC. A resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, conhecida como CRMG, foi elaborada em forma de colaboração e em consonância com as principais legislações relacionadas à temática educacional de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; colaboração entre a SEE-MG e a Seccional de Minas Gerais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MG). De acordo com o CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, uma das finalidades precípua da implementação deste documento normativo baseia-se na:

[...] necessidade de estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem a todos os estudantes de Minas Gerais garantindo um ensino de qualidade, com equidade, e o trânsito entre as redes de ensino, tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do estado (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

Sobre a padronização dos documentos curriculares, alguns estudiosos das teorias dos currículos, percebem que por trás dessa forma de política há sempre um jogo de interesse da classe dominante sobre a dominada em manipular os conhecimentos produzidos no espaço escolar. Acerca da padronização do currículo, Brasil (2017, p. 8) “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento

as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2020.

do regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja balizador da qualidade da educação”.

O governo mineiro ao criar o CRMG aposta na criação de um Sistema Integrado de Educação Pública e na “defesa de que um sistema de educação único funda-se na integralidade do atendimento e no reconhecimento conjunto da oferta de uma educação pública inclusive, com qualidade e equidade”, Secretaria de Estado de Minas Gerais (2019, p. 2).

Outro ponto a ser salientado na construção do CBC e do CRMG, é como estas duas propostas curriculares foram concebidas ou forjadas. Fialho (2014, [s. p.]) argumenta “que os professores praticamente não participaram da elaboração desse documento, que foi organizado por três pesquisadoras que moram em Belo Horizonte”. Por outro lado, para elaboração do CRMG foi feita uma comissão estadual, comitês executivos, coordenações técnicas e grupos de trabalhos sobre currículos com diversos profissionais da educação das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais (SREs), espalhadas pelas 17 regiões do estado para discutir a diversidade socioespacial do estado.

Ao se aprofundar nas competências propostas pela área de conhecimentos das Ciências Humanas percebe-se que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2019, p. 780), solicita que as elas devem “estimular ainda, uma formação ética que contribua para a construção do sentido de responsabilidade no estudante, que vise à valorização dos direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade (...)”. Por Minas Gerais ser territorialmente bem representado em sua sociodiversidade, é primordial “o reconhecimento de nossa diversidade o respeito às expressões culturais deve fazer parte do cotidiano da sala de aula de forma a contribuir para a convivência social autônoma e respeitosa” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2019, p. 780). Devido a essa sociodiversidade o uso do termo competência:

[...] é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora, de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real (ZABALA e ARNAU, 2014, p. 11).

As competências específicas do componente curricular de geografia comungam com as 10 prescritas pela BNCC e também com as competências gerais das Ciências Humanas, ou seja, sete habilidades inerentes que todo estudante da rede mineira deve ter garantida, são elas:

I. utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;

II. estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza, ao longo da história;

III. desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;

IV. desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;

V. desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;

VI. construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;

VII. agir, pessoal e coletivamente, com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2019, p. 14 – 15).

Com as elucubrações acima referentes às competências específicas do componente curricular de geografia, é possível realizar uma análise crítica da disposição e configuração delas, principalmente as relacionadas aos números I, II, III e VI, estas envolvem aspectos de sociodiversidades, saberes, identidades e diversidade, o que infere-se que o professor pode trazer para a sala de aula as questões relacionadas à educação étnico-racial.

A partir das leituras das competências do componente curricular de geografia denota-se um compromisso com uma educação que privilegie as mineiridades alicerçando-as aos acontecimentos em escala nacional e global, além de perceber um enfoque curricular multicultural, uma vez que dialoga acerca de questões de distintas culturas, gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais. Um currículo multicultural em educação não:

[...] há como deixar de se oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade. Multiculturalismo em educação envolve a natureza dessa resposta. Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Juntamente com as competências específicas de geografia listadas no CRMG para um ensino voltado para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, temos outros

instrumentos legais que potencializam esse tema e tornam essa temática obrigatória e indispensável nas escolas. Em 2003 e 2008, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com o Art. 26 da LDB, fica explícito que os currículos das modalidades de ensino devem ter como suporte uma base nacional comum que oriente os sistemas de ensino do país a efetivar de fato uma política curricular com as características regionais e locais do povo brasileiro (SENADO FEDERAL, 2017). No Art. 26 -A diz que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e os povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (SENADO FEDERAL, 2017, p. 21).

No ano de 2004 também é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde devem ser “observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (SECADI, 2013, p. 2013).

Com tais instrumentos legais implementados e obrigatórios, abre-se campo para políticas públicas afirmativas de reparações históricas.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (SECADI, 2013, p. 84).

Tais políticas têm como síntese instaurar uma reparação histórica aos povos negros e originários brasileiros, que durante séculos tiveram suas epistemologias, saberes e culturas ocultadas e até apagadas, nesse ínterim percebe-se condições favoráveis para a construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Africanas:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira (SECADI, 2013, p. 78).

Com a chegada da obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08 aos estabelecimentos educacionais as diretrizes curriculares dos sistemas de ensino têm de abarcar em seus pressupostos toda uma diversidade que compõem um espaço, principalmente Minas Gerais que acolhe diversas mineiridades. Com isso, a escola como um *locus* de encontro da diversidade e embates políticos, não poderá se manter mais calada frente as diversas situações de violações e da questão racial. Com essa nova conjuntura de acordo com o Ministério da Educação (2006, [s. i.]) “é imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento da diferença, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito”.

Outro ponto a ser salientado é se os professores, principalmente os de geografia estão preparados para trabalhar questões pertinentes às identidades em sala de aula, uma vez que Fonseca e Couto discutem a necessidade de uma perspectiva multicultural:

Para que formar o/a professor/a na perspectiva multicultural? É necessário formar alunos/as multiculturais, usando sua expressão, para uma sociedade também multicultural, para assim atuar na sociedade livre de preconceitos, capaz de lutar contra as desigualdades culturais, sexistas, religiosas, políticas (FONSECA e COUTO, 2006, p. 66).

A educação escolar tem um papel considerável, como espaço para a difusão de conhecimentos, troca de saberes e de constantes relações sociais. Segundo Santos (2009) ela “tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo”. Como ambiente socializador que interfere e modifica pontos de vista e que insere os sujeitos como cidadãos que podem provocar diversas transformações no mundo, cabe aqui analisar o papel da ciência geográfica nas relações raciais.

Para que as questões étnico-raciais estejam presentes no ensino de Geografia, o professor tem de proporcionar aos estudantes como eles devem se posicionar no mundo, ou seja, o sujeito precisa estar atento a sua presença no mundo, no espaço, como ele se apresenta e o mais importante, como ele age perante as transformações impostas a ele. Santos (2009, [s. p.]) afirma que “saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar”.

A partir desse recorte nos é possibilitado realizar interpretações e reinterpretções das transformações espaço-temporais que se sucedem nas sociedades, principalmente no Brasil. Ao utilizarmos os conceitos geográficos de espaço, território, escala, áreas centrais, periferia etc., fica latente o viés social, econômico e racial dos sujeitos. A leitura é simples, a partir da discussão espacial referente à moradia nas discussões sobre condomínios de luxo e a periferia, fica latente qual o grupo sociorracial assiste em locais que são assegurados equipamentos sociais de boa qualidade como, segurança, saneamento básico, transporte público, cultura e lazer. Ao mesmo tempo que se pode indagar por quais motivos a presença

negra nos presídios é superior a branca. A Geografia inserida no debate racial proporciona diversos questionamentos e quais são os motivos que impulsionam a essas relações raciais desiguais, o que impulsiona o racismo estrutural e como trazer para a arena no debate educacional a luta antirracista.

As Geo-grafias sociais são, nesta perspectiva, consequências de regulações das relações sociais -, e é nesse sentido que o racismo, ao definir clivagens sociais e hierarquizar indivíduos e grupos a partir de seus pertencimentos raciais, se expressará na constituição de “lugares” (nos sentidos espacial e social) onde a presença do desfavorecido será majoritária (lugares da pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares de riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado, etc.): lugares com as marcas desta distinção social (SANTOS, 2009, p. 30).

**A professora Nilma Lino Gomes explica a importância de um currículo multicultural e ainda cita a importância de se incluir as variadas identidades ou diversidades.**

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta (GOMES, 2007, p. 21).

**Os movimentos sociais podem ser considerados como educadores e bem-vindos na educação básica como forma de tornar o ensino mais pluricultural. Aqui destacamos os Movimentos Negro e Indígena:**

A relação Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento de uma pedagogia pós-abissais. Para tal, será necessário compreender como se deu a tensão histórica construída nas relações de poder e conhecimento e que envolve os coletivos sociais e suas práticas: a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimentos e saberes (GOMES, 2017, p. 55).

**Essa é a grande questão dos movimentos sociais em tornar os invisíveis visíveis e educar a sociedade quanto a combater preconceitos, reagir a estereótipos, colocar em prática a dinâmica de uma sociedade mais plural e respeitosa. Sobre a atuação do Movimento Indígena:**

[...] foi um importante instrumental para a compreensão da realidade que lhes era apresentada naquele momento. Representou uma forma nova de perceber como a sociedade brasileira percebia os povos indígenas e como os povos indígenas poderiam continuar exercendo um papel questionador dentro da sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 195).

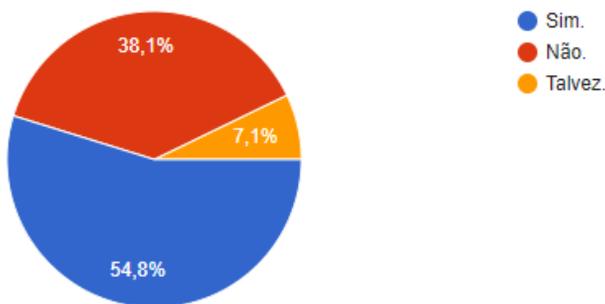
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como forma de averiguar se os professores estão fazendo uso da obrigatoriedade das

legislações nº 10.639/03 e 11.645/08 em suas práticas pedagógicas e tecendo uma reflexão crítica sobre as competências específicas de seus componentes curriculares, inclusive a Geografia no que tange às mineiridades e aos pressupostos de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no espaço escolar, discutir-se-á os resultados do questionário enviado aos professores de duas escolas públicas estaduais, uma no município de Sete Lagoas (E.E. Modestino Andrade Sobrinho) e a outra no município de Matozinhos (E.E. Bento Gonçalves). Nestas duas escolas, responderam professores de todas as áreas do conhecimento. Outro grupo participante da pesquisa, foram os estudantes – em sua maioria professores de geografia - da especialização *lato sensu* a distância Ensino de Geografia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

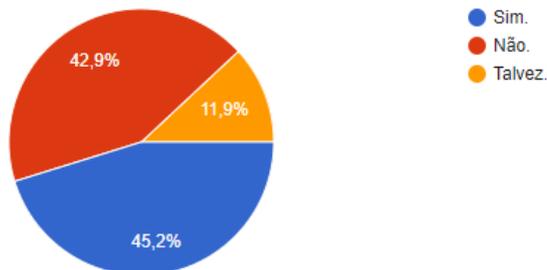
As perguntas do questionário foram feitas a 40 docentes de Minas Gerais e 2 do estado do Espírito Santo e referem-se a articulação dos professores em colocar em prática a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola, partindo de questionamentos sobre os conhecimentos dos docentes acerca das legislações referentes à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, cursos de curta duração e de aperfeiçoamento voltados para a história e cultura afro-brasileira e indígena; se durante as graduações realizadas pelos sujeitos da pesquisa tiveram acesso às disciplinas que abordassem a temática das relações étnico-raciais, e por fim, se os professores conseguem refletir sobre as contribuições dos Movimentos Negro e Indígena no espaço escolar.

Um ponto interessante a ser discutido na pesquisa é o conhecimento dos docentes acerca das legislações que alteraram a LDB, as leis nº 10.639/03 e a 11.645/08 e seu tempo de docência na rede de ensino.



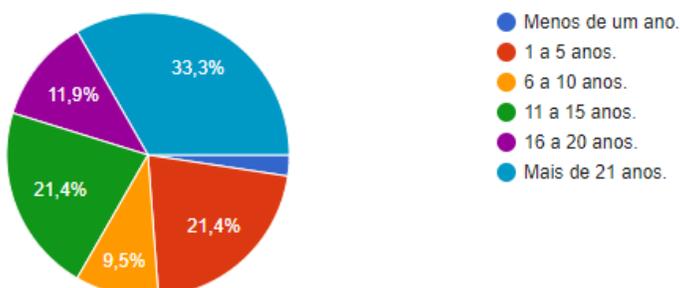
Você conhece a Lei nº 10639/03?

Fonte: próprio autor, 2020.



Você conhece a Lei nº 11.645/08.

Fonte: próprio autor, 2020.



Quanto tempo você leciona?

Fonte: próprio autor, 2020.

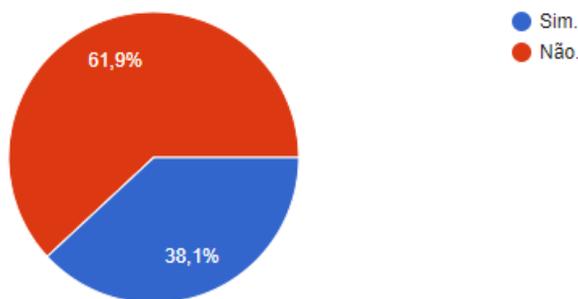
Aqui podemos encontrar possíveis respostas sobre o não cumprimento da legislação por parte dos educadores e as irregularidades permeiam sua implementação em sala de aula. No primeiro gráfico que se refere à Lei nº 10.639/03, o número de professores que conhecem a legislação (23 pessoas) é maior do que aqueles que não a conhecem (16), porém, quando somado àqueles que estão compreendidos no grupo do Talvez (3), chega-se a 19, o que mostra que muitos docentes ainda não estão a par da lei. O mesmo acontece no segundo gráfico, sobre a Lei nº 11.645/08, onde a situação é pior, onde 18 pessoas desconhecem (42,9%) e o grupo de indivíduos que talvez a conheçam perfaz 5 pessoas (11,7%), enquanto aqueles que a conhecem compreendem 19 pessoas (45,2%).

Se relacionarmos o número de anos de docência em sala de aula com o tempo de vida destas duas legislações – 17 anos da Lei nº 10.639/03 e 12 da Lei 11.645/08 -, podemos aferir que o número expressivo de professores que as desconhecem pode estar ligado àquele grupo que leciona há mais de 21 anos e de 16 a 20 anos, uma vez que grande parte destes profissionais são mais propensos às abordagens de uma pedagogia mais tradicional e tecnicista, não colocando em prática a obrigatoriedade da lei, cumprindo assim uma irregularidade ou trabalhando de forma pontual e acrítica com seus estudantes

a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

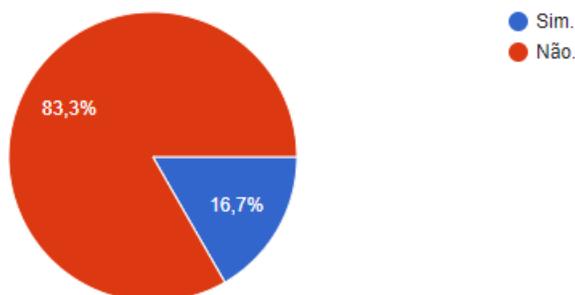
Outro dado interessante desvelado na pesquisa se refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com atenção para sua aplicação nos cursos de graduação. De acordo com os entrevistados, 26 professores (61,9%) não tiveram acesso a nenhuma disciplina no Ensino Superior que tratasse da história e cultura afro-brasileira e indígena, o que mais uma vez contraria a legislação.

Sobre os professores que realizaram cursos de curta duração ou capacitações na linha da temática étnico-racial, os números são pífios, somente sete professores realizaram alguma capacitação contra 83,3% (35 professores) que nunca foram matriculados em algum curso com esse tema. A negligência das instituições de Ensino Superior em suprir as ementas das disciplinas dos cursos com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e a baixa procura por parte dos professores em se capacitar nesta área, também podem ser fatores reprodutores dos casos de não cumprimento da legislação.



História e cultura afro-brasileira e indígena na grade curricular do Ensino Superior.

Fonte: próprio autor, 2020.



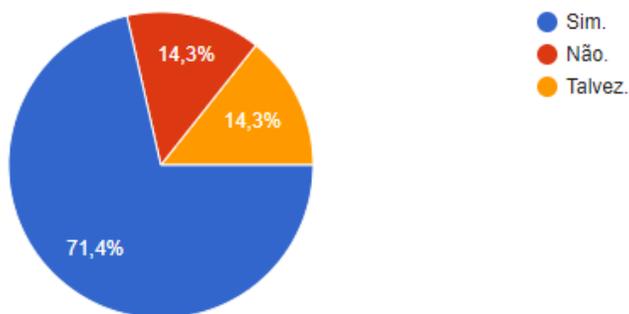
Você já realizou algum curso de aperfeiçoamento na área da educação étnico-racial?

Fonte: próprio autor, 2020.

Por fim, os outros dados aqui disponibilizados fazem menção ao conhecimento dos professores sobre os Movimentos Negro e Indígena e qual a percepção que estes profissionais têm acerca das lutas e produção de saberes e conhecimentos desses

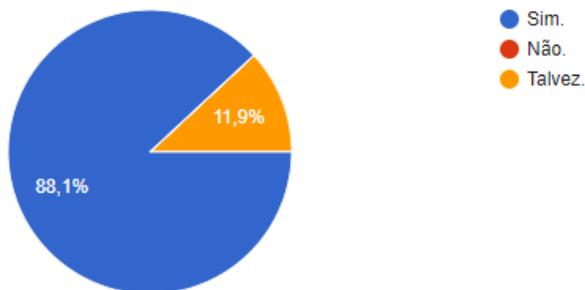
movimentos sociais que colocaram na pauta de suas reivindicações, as políticas de reparação, principalmente aquelas que tratam da educação.

Quanto às informações que os educadores possuem dos Movimentos Negro e Indígena, 71,4% disse ter lido, pesquisado e assistido algo sobre eles, enquanto 88,1% (37 pessoas) disseram que os saberes e a divulgação da produção do conhecimento desses movimentos podem contribuir para a implementação de uma educação para a diversidade, diálogo e respeito. A seguir alguns depoimentos dos entrevistados: “um ensino interdisciplinar”, “humanizar as pessoas”, “abordar questões étnico-raciais faz parte das atribuições dos professores ao trabalhar o currículo de formação básica do estudante. Sendo assim, quanto maior for o repertório de conhecimento do professor (a) aplicado à temática, mais condições ele (a) terá de desenvolver um trabalho que oferta aprendizagens significativas aos alunos”, “promoverá um ambiente de respeito entre os povos”, “É um desafio imenso desnaturalizar práticas, condutas e pensamentos racistas e preconceituosos que existe nas escolas, mas com essa temática, não só contribuirá para reforçar a autoestima e a identidade dos estudantes e possivelmente prepará-los para enfrentar as possíveis dificuldades abordadas no tema” entre outras justificativas.



Você já leu, assistiu ou já pesquisou algo sobre os Movimentos Negro e Indígena?

Fonte: autoria própria, 2020.



Você acha que os saberes e conhecimentos dos Movimentos Negro e Indígena podem contribuir para a inserção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais?

Fonte: autoria própria, 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a população negra e os povos originários brasileiros - principalmente a sociodiversidades mineiras (negras e indígenas) - estejam representadas nos componentes curriculares da educação básica, faz-se necessário que os professores ampliem seus horizontes acerca das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, as quais instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas e possam deslocar para o ambiente escolar, os saberes e conhecimentos produzidos pelos Movimentos Negro e Indígena, movimentos estes que por meio de lutas, conseguiram instituir políticas públicas de reparação para a educação e são fontes de grande representatividade para que professores e alunos possam de fato criar espaços democráticos e de diálogo.

Cabe aos professores exigirem materiais didático-pedagógicos (jogos, filmes, brinquedos), livros paradidáticos, literários, além dos livros didáticos que atendam a nova diretriz curricular mineira e que enfoquem esses sujeitos no espaço da sala de aula, algo que carece na rede pública, uma vez que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, torna-se responsável pelo acompanhamento pedagógico referente às questões para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e as editoras que compilam esses livros, necessitam conhecer as sociodiversidades mineiras para representá-las em sua totalidade nos materiais didáticos. Isso facilitaria a compreensão dos alunos sobre a cultura e diversidade regional, além combater estereótipos e preconceitos.

A respeito da participação dos afrodescendentes e povos indígenas na configuração do currículo mineiro, torna-se indispensável que todos os professores conheçam as contribuições dos Movimentos Negro e Indígena, estejam vigilantes em como essas mineiridades são apresentadas e representadas no novo documento curricular - inclusive nos livros didáticos -, além de desconstruir estereótipos e reconstruir de maneira responsável e positiva, juntamente com os estudantes a importância desses sujeitos para formação identitária do país e de Minas.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Miriam Rezende; CASTRO, Nair Aparecida Ribeiro de; SILVA, Rita Elizabeth Durso Pereira da. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental Anos Finais**. 2008. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-geografia.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. DOU, Brasília, 10 de jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Estado). Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, p. 1-18. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FIALHO, Gustavo Vitor Moreira. CBC e o Neoliberalismo na Educação Mineira na Perspectiva de Professores de Geografia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 7., 2014, Vitória. **A AGB e a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos**. Vitória: Agb, 2014. p. 1-10. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403552717\\_ARQUIVO\\_CBCEONEOLIBERALISMONAEDUCA CAOMINEIRANAPERSPECTIVADEPROFESSORESDEGEOGRAFIA.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403552717_ARQUIVO_CBCEONEOLIBERALISMONAEDUCA CAOMINEIRANAPERSPECTIVADEPROFESSORESDEGEOGRAFIA.pdf). Acesso em: 16 abr. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva cultural em debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 59-74, jan./jul. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 3-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teorias, passos e fidedignidade. **Ciên. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 03, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 17 mar. 2020.

Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006. 262 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 08 out. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. 249 p.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 230 p. (Educação em Foco).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Estado). **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2019. P. 1-918. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/15CEIMhi0jWJCPp9TKEwsw4astT4rMMgm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. p. 7-203. (Cultura negra e identidades).

SECADI. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Mec, 2013. 104 p.

Senado Federal. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 01 nov. 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 194 p.

## O DESIGNER COMO FERRAMENTA DA CULTURA DIGITAL

*Data de aceite: 01/04/2022*

### **Gabriela Dias da Silva**

Instituto Federal Fluminense campus Campos  
Centro  
<http://lattes.cnpq.br/4270911435836308>

### **Jonas Defante Terra**

Instituto Federal Fluminense  
<http://lattes.cnpq.br/3420935617135382>

**RESUMO:** O Congresso Regional de Cultura (CORCULT) foi um evento realizado pelo Instituto Federal Fluminense com objetivo construir reflexões a partir dos saberes e fazeres educacionais e culturais. Para isso, fez-se necessária a criação e desenvolvimento de uma identidade visual para o evento cuja principal forma de divulgação se deu sobretudo, pelo meio digital através da geração de conteúdos digitais. A cultura digital é a cultura transmitida através dos meios digitais, onde se é possível encontrar novas formas de transmitir informação. Assim sendo, o objetivo do presente artigo é apresentar a identidade visual do CORCULT e materiais que alimentaram os meios digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura digital, designer, informação.

### THE DESIGNER AS A TOOL OF DIGITAL CULTURE

**ABSTRACT:** The Regional Congress of Culture was an event held by the Instituto Federal Fluminense with the objective of building

reflections based on educational and cultural knowledge and practices. For this, it was necessary to create and develop a visual identity for the event whose main form of dissemination mainly through the digital media through the generation of digital content. Digital culture is the culture transmitted through digital media, where it is possible to find new ways of transmitting information. Therefore, the objective of this article is to present the visual identity of CORCULT and materials that fed the digital media.

**KEYWORDS:** Digital culture, designer, information.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desenvolver uma identidade visual demanda tempo e conhecimento obtido através de pesquisas e levantamento de dados. Há diversos tipos de marcas e identidades visuais; nem todas buscam vender um produto ou serviço, porém todas buscam representar algo ou alguém.

A partir disso, o presente trabalho visa apresentar a identidade visual do Congresso Regional de Cultura (CORCULT), evento realizado pelo Instituto Federal Fluminense por meio da Coordenação de Políticas Culturais e Diversidade da Diretoria de Políticas Estudantis, Culturais e Esportivas, no Campus Cabo Frio, que reuniu três eventos em sua primeira edição - Encontro de Cultura do IFFluminense, Fórum de Gestão Cultural das IES Sudeste e FestFIC - e que, como um evento de cultura, busca

apresentar e debater questões ligadas à diversidade, mas que, além disso, busca ser um espaço democrático de troca de experiências, conhecimento e valorização da cultura. O evento contou com o apoio de diversas instituições e trouxe momentos de integração e debates através de grupos temáticos com gestores de cultura e comunicações orais que uniram alunos, professores, servidores e coordenadores de projetos culturais, além de promover apresentações culturais, palestras, oficinas e mesas-redondas.

A identidade visual do CORCULT busca representar esse espaço de troca de experiências e manifestações artístico-culturais que expressam opiniões e posicionamentos relevantes para a sociedade, trazendo para o meio acadêmico abordagens como cultura e educação, cultura digital, diversidade étnico-racial e cultural, direitos humanos, democracia, gestão e políticas públicas, universidades e institutos, memória e patrimônio.

A principal forma de divulgação do evento se deu por intermédio das redes sociais do CORCULT e do portal e redes sociais oficiais da instituição. Portanto, foram criados banners para os sites, postagens e imagens para promover a comunicação do evento com o público.

## DESENVOLVIMENTO E DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

A sociedade está em constante mudança; a forma como as pessoas se relacionam, se comportam, instituições sociais em que se encontram inseridas, tudo isso é passível de mudanças. Como o *designer* projeta para pessoas, sua forma de trabalhar também muda, se adaptando às novas demandas.

O design se transforma todos os dias e a forma como trabalhamos também muda. Acho que o que desponta é o trabalho ligado à gestão de projetos e ao desenvolvimento de serviços e de soluções digitais e multimídia, distanciando-se da banalização da forma, que faz com que a gente veja, por exemplo, tantos carros parecidos nas ruas. Tudo isso tem de ser amparado em uma percepção cada vez mais sofisticada do comportamento humano. Na evolução dessa relação de projetos de serviço, a questão do impacto social é profunda e cheia de camadas. Tem de perguntar sempre: para quem, o quê e por que eu vou fazer isso. (FRANCISCO JUNIOR, 2015).

O design, como um todo, vem passando por diversas transformações ao longo de sua história, seja na forma de projetar, seja na forma de compreender e separar o que é (ou não) design, entendendo que o design está presente em quase tudo à nossa volta: nas roupas que vestimos, nos objetos que usamos, nos livros que lemos, na cadeira que sentamos, entre outros. Ainda que não tenha tido um designer em sua concepção, houve um pensamento de design ligado à ergonomia, utilidade e funcionalidade.

Segundo Cardoso (2008), o *Design* é a consequência de três processos globais históricos interligados, que ocorreram entre os séculos XIX e XX: **industrialização**, que precisava reorganizar como os produtos seriam comercializados a fim de atender mais consumidores e ganhar variedade de escolhas; **urbanização moderna**, responsável por

adequar as grandes metrópoles às grandes concentrações populacionais; e **globalização**, que integra a comunicação com redes de transporte e com o comércio e possui sistema financeiro e jurídico para regular todo o seu funcionamento. Cada um dos três processos precisou organizar diversos elementos distintos, como fábricas, pessoas, veículos, leis, tratados etc. O termo *design* ganhou, de forma abrangente, possibilidades de preencher os espaços entre cada um desses fatores.

O capitalismo surge antes, porém atinge seu apogeu na Revolução Industrial, onde esses três processos históricos (industrialização, urbanização moderna e globalização) intensificaram-se. O aumento da população nas cidades, a chegada das máquinas, das indústrias, afetou o cenário político, tecnológico e social. Basicamente a população se dividiu em duas classes: os proprietários e os operários, e as pessoas que antes viviam do que produziam, agora produzem nas indústrias para sobreviver.

Foi sugerido que um ponto de ruptura de enormes consequências, que, poderíamos argumentar, mereceria o nome de “revolução *consumista*”, ocorreu milênios mais tarde, com a passagem do consumo ao “consumismo”, quando aquele, como afirma Colin Campbell, tornou-se “especialmente importante, se não central” para a vida da maioria das pessoas, “o verdadeiro propósito da existência”. (BAUMAN, 2008, p. 38).

Com o advento das máquinas, produzir tornou-se muito mais fácil e rápido. A máquina produzia mais em menos tempo e para mais pessoas, assim o proletariado passa a ter acesso a produtos industrializados e a consumi-los. Segundo Ferguson (2011), a sustentabilidade da industrialização foi os trabalhadores se tornarem, ao longo do tempo, também consumidores.

A Revolução Industrial nos trouxe a sensação de que o trabalho do homem seria substituído por máquinas e que o homem não mais seria necessário na realização de determinadas atividades. De fato, isso aconteceu, porém a presença do homem não foi completamente descartada. As máquinas substituíram boa parte da mão de obra humana na indústria, mas ainda era necessário um “cérebro”, pois as máquinas trabalhavam de forma mecânica e não autônoma, demandando uma inteligência por trás controlando-as.

Há uma maior autonomia, oferecida pela progressão da tecnologia, na geração de soluções que envolvam o *design* sem necessariamente empregar algum tipo de metodologia; isso faz com que as soluções geradas prendam-se mais à forma do que à função em si, sendo assim, boa parte das “soluções” são efêmeras e sem muita relevância, se limitando à formas esteticamente bonitas, sem necessariamente serem funcionais no cumprimento de seu papel na representação de um conceito.

Entender a relação do Design no cotidiano das pessoas e sua relevância, é de suma importância para aplicação de ferramentas de desenvolvimento criativo que visam otimizar a realização de tarefas, desde as mais simples às mais complexas. É de se questionar qual é, de fato, o futuro do Design enquanto profissão e ferramenta de criação, visto que

programas e aplicativos que criam e desenvolvem *layouts*, sites e até assinaturas visuais vêm sendo desenvolvidos e otimizados para que qualquer pessoa seja capaz de produzir tais mídias visuais sem a necessidade de um profissional em si.

Schneider (2010) afirma que *design* é a visualização criativa e sistemática dos processos de interação e das mensagens de diferentes atores sociais; é a visualização criativa e sistemática das diferentes funções de objetos de uso e sua adequação às necessidades dos usuários ou aos efeitos sobre os receptores. De acordo com Cardoso (2008) a origem mais remota da palavra *design* está no latim *designare*, verbo que abrange ambos os sentidos, o de designar e o de desenhar.

Com o processo de industrialização no século XIX, as construções apareciam em velocidade assombrosa: surgiam escolas, fábricas, lojas, edifícios de parlamento, hospitais, estradas de ferro, hotéis etc. Descobrir como utilizar novos materiais para suprir toda essa demanda era essencial, assim como criar processos mais eficazes. Os engenheiros da época foram os responsáveis por introduzir nos projetos ferro fundido, vidro, aço e concreto, sendo, por isso, considerados – e não os arquitetos – os primeiros designers (SCHNEIDER, 2010, p. 19).

A tecnologia avançou tanto e de forma tão rápida que não provocou transformações apenas na forma de trabalhar ou se locomover, mas também na forma de se comunicar e se relacionar. A constante transformação no mercado impulsiona a evolução da tecnologia. Para alguns, isso não é tão desfavorável, afinal, o *designer* deve sempre estar se adaptando, atualizando-se e entendendo o contexto em que está inserido. Portanto, a inteligência artificial e o mercado podem e devem contribuir com o desenvolvimento de projetos, mas o *designer* não deve se restringir a desenvolver e produzir apenas na máquina (computador). O avanço da tecnologia influencia diretamente no comportamento das pessoas, e o comportamento das pessoas influenciará diretamente no mercado e em como o *designer* irá atuar.

A internet transformou todos nós em empresas globais. No ciberespaço, em nossos computadores e nos telefones celulares, a geografia se tornou irrelevante. Enquanto a globalização confunde as diferenças entre as culturas, as melhores marcas prestam atenção às diversidades culturais. (WHEELER, 2012, p. 38).

Assim, conhecer a cultura (ou as culturas, para as empresas multinacionais) em que a marca será inserida se torna indispensável para sua construção e êxito. Necessário se faz dar atenção à todas as etapas de criação, desde o *namings*<sup>1</sup> à sua veiculação através de mídias e propagandas evitando suposições e estereótipos que não agregam valor e podem ofender os consumidores que busca conquistar.

Hoje, as peças produzidas pelo designer gráfico não se limitam apenas ao gráfico (papel e suportes físicos), a internet transformou as redes sociais em verdadeiros veículos de comunicação e divulgação de informações, fazendo com que milhares de cartazes

<sup>1</sup> Processo de escolha do nome da empresa ou do produto.

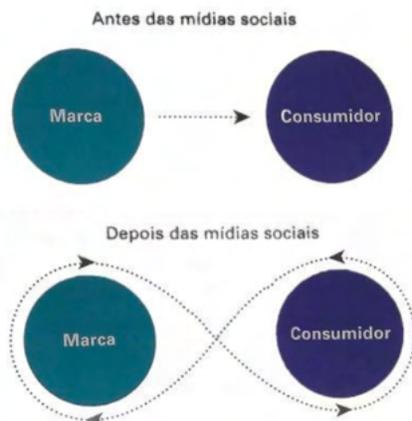
se transformassem em um *post* que pode ser replicado milhões de vezes, oferecendo economia, evitando desperdício e atingindo o público-alvo de forma mais efetiva pois, além de programas e aplicativos que traçam o perfil do público específico para a marca, a distância deixa de ser um fator limitante.

O *design* é feito por pessoas para pessoas, portanto ele possui relação direta com outras áreas como antropologia, psicologia, marketing, arte, sociologia, arquitetura, ergonomia, entre outros, seja sendo complementado por essas, seja complementando-as. Entender o funcionamento da sociedade se torna fundamental para que o *designer* compreenda e supra as necessidades daqueles que nela estão inseridas.

Atualmente, o *Design*, basicamente o Design Gráfico, está muito associado ao Marketing, principalmente na área corporativa, mas o *Design* não precisa necessariamente do Marketing para existir, e é possível que no futuro essas áreas não mais sejam interdependentes.

O *designer* possui como matéria-prima a informação e opera como o agente produtor que viabiliza a conexão entre o meio digital e o usuário através de uma interface; dessa forma, compete ao *designer* adaptar-se aos novos meios de transmissão da informação, utilizando as novas formas de projetar a seu favor, indo além dos suportes físicos e meios clássicos de comunicação.

De acordo com Lévy (1999, p. 203) o ciberespaço encoraja uma troca recíproca e comunitária, enquanto as mídias clássicas praticam uma comunicação unidirecional na qual os receptores estão isolados uns dos outros, ou seja, a transmissão era feita de um para muitos e, por meio da internet, a transmissão é feita de muitos para muitos, permitindo que o receptor simultaneamente seja o emissor. Dessa forma, o designer que, possui como matéria-prima a informação, mesmo sendo o agente produtor que promove a conexão entre o meio digital e o usuário através de uma interface, também interage com esse meio como usuário, assim como mostra a imagem a seguir:



Fonte: WHEELER, 2012, p. 83.

É preciso que o *designer* entenda como as pessoas recebem e assimilam a informação. Se faz necessário também, entender como as pessoas entendem e como percebem aquilo que é produzido com o *Design*, para que possa atuar de forma efetiva. A máquina não possui sensibilidade para suprir a necessidade humana e o *Design* não é apenas uma solução rápida para um problema passageiro.

O consumidor não é mais uma estatística anônima em um relatório, mas sim um participante ativo no processo de construção de marcas. Os novos mantras são compartilhar, marcar e comentar. A caridade e o comércio proliferam, assim como as ideias e os planos de mudança. Imagine um café global onde todos são produtores, reprodutores, diretores e distribuidores. (WHEELER, 2012, p. 82).

Deste modo, êxito do *designer* se encontra na durabilidade da solução que é capaz de criar. A tecnologia, a inteligência artificial e toda a interface que ela é capaz de criar, não irão substituir o *designer*; o ideal é fazer com que essas novas tecnologias que vêm sendo disponibilizadas, trabalhem “para” e não “pelo” *designer*. A cada momento uma nova tecnologia e novos suportes estão sendo lançados para atender cada vez mais um público ávido por novidades e, no Design Gráfico, não é diferente com relação aos suportes, meio pelo qual o profissional se faz comunicar; as novas mídias digitais se fazem presentes no dia-a-dia da população e como tal podem e devem ser utilizadas pelos *designers*.

O CORCULT reuniu três eventos: II Encontro de Cultura do IFFluminense, III FestFIC e o II Fórum de Gestão das IES Sudeste. A ideia do congresso era reunir os públicos distintos, em determinados horários com apresentações culturais, promovendo a interação entre os mesmos, onde o FestFIC seria o responsável por esse contato entre os gestores do Fórum de Gestão e o público do Encontro de Cultura. Em síntese, a identidade visual do evento deveria representar esses três eventos reunidos em um só. E era preciso que a marca trouxesse valores de integração e conexão, além de apresentar valores ligados à arte, diversidade, cultura e educação.

Como explica Strunck (2007, p. 76), a **identidade visual** se caracteriza como um conjunto de elementos visuais, mais ou menos evidentes, que representam e identificam determinada marca. Já a **assinatura visual** é a união do logotipo com o símbolo. Pode ser usada de um só jeito ou com variadas combinações, algumas vezes dando mais destaque ao logotipo, outras ao símbolo.

Uma assinatura visual é uma relação estruturada entre um logotipo, um símbolo de marca e uma tagline. Alguns programas aceitam assinaturas divididas, que permitem separar marca e logotipo. Outras variações incluem assinaturas verticais ou horizontais que dão mais opções, dependendo da aplicação. (WHEELER, 2012, p. 60).

Substancialmente, a assinatura visual é a marca em si, com seus elementos primários e secundários, e a identidade visual seria a aplicação desses elementos, dentro de um padrão como, por exemplo, um objeto que promove a interação com o usuário ou algo

físico que possa ser tocado. Segundo Strunck (2007), a marca é um nome, normalmente representado por um desenho (logotipo e/ou símbolo), que, com o tempo, passa a ter um valor específico. De acordo com Wheeler (2012, p. 12), as marcas têm três funções principais:

- **Navegação:** Ajudam os consumidores a escolher dentre uma enorme quantidade de opções;
- **Segurança:** Comunicam a qualidade intrínseca do produto ou serviço e dão segurança ao cliente de que ele está tomando a decisão certa;
- **Envolvimento:** Utilizam imagens, linguagens e associações para estimular os clientes na identificação com a marca.

Parafraseando Wheeler (2012, p. 62) a ciência da percepção investiga como as pessoas reconhecem e interpretam os estímulos sensoriais. Nosso cérebro segue uma ordem lógica de reconhecimento e memorização das marcas:

- **Primeiro: Forma** - Não é preciso fazer uma leitura para identificar as formas, mas identificá-las é necessário para a leitura;
- **Segundo: Cor** - Pode provocar emoções e rapidamente remeter à marca;
- **Terceiro: Conteúdo** - O cérebro demora mais para processar a linguagem.

Como é necessário identificar as formas para a leitura, é importante optar por uma forma em consonância com o que se é proposto, por exemplo: Círculos podem representar modernidade, continuidade e proteção e são mais amigáveis que os triângulos e os quadrados; os quadrados demonstram estabilidade e honestidade e os triângulos representam ação, conflito e espiritualidade. (7GRAUS. Dicionário de Símbolos: Significado dos símbolos e Simbologias, 30 de set. de 2015. Disponível em: <[https:// www.dicionariodesimbolos.com.br](https://www.dicionariodesimbolos.com.br)>. Acesso em: 28 de jul. de 2019, às 15:15.).

Em segundo lugar, reconhecemos e memorizamos as marcas pela cor padrão; as cores comunicam tanto quanto o símbolo e o logotipo, contribuindo para a transmissão de valores da marca. Sendo assim, é elementar que se dedique certa atenção para a escolha da paleta de cores. Publicada originalmente em 1810, a Teoria das Cores de Johann Wolfgang von Goethe modificou todo o estudo sobre cores da época, se opondo à teoria de Isaac Newton. A Teoria das Cores estuda desde a forma como enxergamos as cores até sua aplicação, bem como seus efeitos sensoriais:

Experiências realizadas por psicólogos demonstram que as cores se relacionam diretamente com a emoção, de um modo muito mais direto e uniforme do que as formas. (...) O importante é verificar se existe, na categoria do projeto a ser realizado, uma aceitação pelo público de determinadas cores como representativas dessa categoria. (STRUNCK, 2007, p. 106).

Quando se está projetando para um público, a escolha das cores não poder ser reduzida à gosto ou opiniões individuais; é preciso que se faça um estudo criterioso, pois

segundo Heller (2013) usar as cores de maneira bem direcionada, significa poupar tempo e esforço. Toda cor possui significado de acordo com a cultura em que está inserida.

A cor é mais do que um fenômeno ótico, mais do que um instrumento técnico. (...) Para os que quiserem trabalhar com as impressões causadas pelas cores, as impressões psicológicas são essenciais. (HELLER, 2013, p. 18).

Como as cores são um fenômeno ótico, ou seja, elas estão nos olhos e não nos objetos (vide pessoas que possuem daltonismo<sup>2</sup>), elas interagem entre si, provocando diversos efeitos psicológicos nos seres humanos; Influenciam nas decisões, nas escolhas, provocam sensações que podem ser boas ou ruins. Além disso, seus significados variam de acordo com a cultura em que se encontram inseridas: enquanto no ocidente a cor preta é a cor do luto, na cultura Chinesa o luto é representado pela cor branca. Portanto, ainda que a cor seja um elemento secundário na marca, sua escolha não pode ser negligenciada. Saber como as cores funcionam, seus significados, como usá-las e como combiná-las terá grande valor no desenvolvimento do projeto.

Para o desenvolvimento de uma marca, é necessário seguir algumas etapas para tornar o resultado mais efetivo. Cada designer possui seu próprio modo de projetar, utilizando suas próprias metodologias, criadas ou não, adaptadas à sua forma de trabalhar. As metodologias utilizadas no Design são ferramentas empregadas pelos designers para traçar um caminho a ser seguido, uma espécie de roteiro com um passo a passo para o desenvolvimento do projeto. Por si só, as metodologias não resolvem o problema, porém facilitam o processo e contribuem para uma solução mais efetiva. Elas se adaptam às especificidades do projeto, ou seja, uma metodologia aplicada no design de uma marca não será a mesma aplicada no design de uma embalagem, por exemplo, visto que, mesmo a embalagem fazendo parte da identidade visual da marca e sendo uma forma de aplicação da mesma, ela segue diversos padrões, especificações e até leis, dependendo da categoria do produto. Para a identidade visual do CORCULT, foram escolhidas cores que colaborassem para expressão de valores da marca e que tivessem relação com as áreas da educação, cultura e arte, além de remeter à conexão, união e diversidade. O azul é chamado na Teoria das Cores de cor primária e é a cor preferida de grande parte das pessoas, poucas pessoas não gostam dessa cor. Segundo Heller (2013) que consultou 2 mil homens e mulheres entre 14 e 97 anos na Alemanha, para 27% dos entrevistados, o azul é a cor da harmonia e para 35% a cor da confiança e esses valores foram utilizados para conceituar a marca do CORCULT. O vermelho também é uma cor primária. É a cor da paixão para 62% das pessoas e, para 38% dos entrevistados, é a cor da energia; No âmbito psicológico, azul e vermelho são cores antagônicas:

Assim como o calor, tudo que é barulhento só sugere a cor vermelha de perto. E, em termos visuais, o vermelho sempre se projeta. Só existem alguns poucos quadros em que o vermelho foi empregado como cor de fundo, e

---

2 Redução da capacidade de diferenciar certas cores, geralmente vermelho e verde.

são quadros sem efeito de profundidade. Nesse contexto, o pólo oposto ao vermelho é sempre o azul. O azul é o frio, o silencioso, o distante. O azul é o imaterial. O vermelho, na simbologia antiga, é a cor da matéria - porque ele parece tão palpavelmente próximo. (HELLER, 2013, p. 61).

Por disporem de definições opostas, o azul e o vermelho desempenham, acertadamente, o papel de representar o diverso e o adverso na marca; e, para representar a junção desses dois conceitos, foi escolhido o roxo (violeta) que é resultante da combinação dos pigmentos vermelho e azul. Além do roxo, também foi utilizado um violeta com mais vermelho do que azul em sua composição para criar uma harmonia análoga e representar o similar e o favorável.

Em nenhuma outra cor se unem qualidades tão opostas como no violeta: é a união do vermelho e do azul, do masculino e do feminino, da sensualidade e da espiritualidade. A união dos opostos é o que determina a simbologia da cor violeta. (HELLER, 2013, p. 193).

Essas cores transmitem plenamente todos os valores propostos pela marca: a união, a interação, a diversidade e a adversidade, representando com assertividade o que foi o Congresso Regional de Cultura 2019.

O símbolo utiliza um heptágono e sete círculos em sua composição que fazem alusão às sete artes; a ideia central do símbolo é representar a vista superior de uma roda de pessoas. As pessoas de mãos dadas representam a união, a conexão, a inclusão e a interação. Por ser formado por círculos, o símbolo traz movimento para a marca. Pode ser classificado como um ideograma por representa uma ideia e seu significado precisa ser aprendido. Resultado da marca do Congresso Regional de Cultura:



Fonte: Autora.

O conceito da interseção entre os círculos utilizado no grafismo que preenche a marca e algumas aplicações, se deu a partir da ideia de que haveriam dois eventos distintos (Encontro de Cultura e Fórum de Gestão) e um terceiro (FestFIC) que os integraria.

Apesar de materiais gráficos desenvolvidos para distribuição e para auxiliar na

comunicação durante o evento, a principal forma de divulgação se deu através de mídias digitais nas redes sociais, conforme pontuado anteriormente. Para as redes sociais, foram desenvolvidos banners para sites e, principalmente, postagens divulgando as atividades que seriam realizadas no congresso. Abaixo os materiais desenvolvidos para a divulgação do evento:

- Banner para o site do evento, formato 1330x450px



Fonte: Autora.

- Banner de divulgação do evento no portal da instituição, formato 750x240px



Fonte: Autora.

- Postagens “Eixos Temáticos”, formato 1080x1080



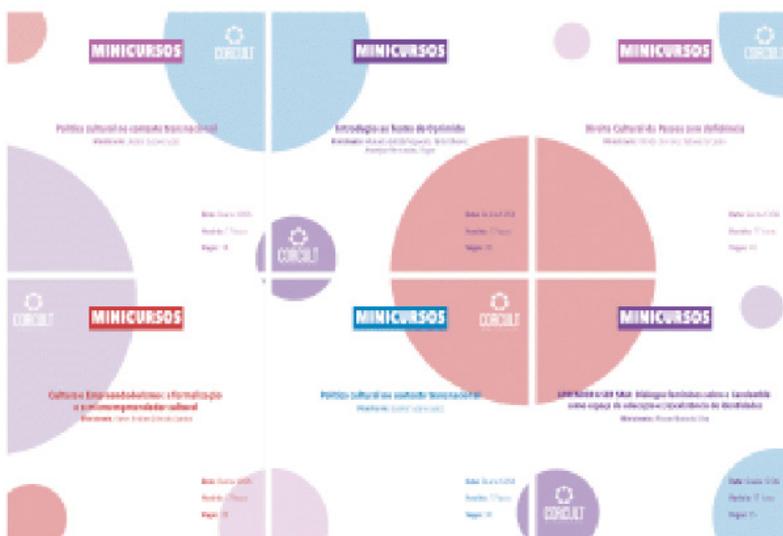
Fonte: Autora.

- Outras postagens no formato 1080x1080px



Fonte: Autora.

- Postagens que se encaixam no feed do Instagram



Fonte: Autora.

- Montagem das redes sociais



Fonte: Autora.



Fonte: Autora.

## CONCLUSÃO

Através do Design, podemos agregar valor e dar visibilidade à projetos excelentes que, muitas vezes, passam despercebidos por não possuírem uma comunicação efetiva ou não possuírem sua própria identidade. O designer nem sempre vai influenciar no conteúdo do projeto/evento em si mas, uma boa identidade e uma boa comunicação irão otimizar seu desempenho.

Eventos como o CORCULT se fazem muito importantes principalmente em nosso atual contexto político-social, trazendo para as universidades e institutos federais espaços de valorização da cultura e da arte, trocando experiências e conhecimentos que impactam dentro e fora do meio acadêmico e, por todas as limitações impostas à implementação do projeto, ele trouxe cultura, arte e pesquisa com caráter de resistência.

Atualmente, não há como se abster das redes sociais e elas têm se tornado cada vez mais, grandes aliadas de empresas, instituições e até designers, fazendo com que limitações gráficas sejam superadas por intermédio do meio digital e potencializando a divulgação e a relação com seu público.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 200 p.

CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. 3ª edição. São Paulo: Blucher, 2008, 276 p.

ESTADÃO. *Profissões do futuro: As áreas mais promissoras do Design*. 2015 Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/profissoes-do-futuro-as-areas-mais-promissoras-do-design,1738793>> Acesso em: 18 de jul. 2019, às 15:18.

FERGUSON, Niall. *Civilização: ocidente versus oriente*. 2ª edição. Crítica, 2011. 456p.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. 1ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 224 p.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. 1ª edição. São Paulo: Gustavo Gilli, 2013. 311 p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 1ª edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

SCHNEIDER, Beat. *Design - uma introdução: o design no contexto social, cultural e econômico*. 1ª edição. São Paulo: Blucher, 2010. 304 p.

STRUNCK, Gilberto. *Como criar identidades visuais para marcas de sucesso*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Rio Books, 2007. 200 p.

WHEELER, Alina. *Design de identidade da marca: um guia essencial para toda a equipe de gestão de marcas*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2012. 320 p.

## LITERATURA COMO REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

*Data de aceite: 01/04/2022*

**Gustavo Gabriel Garcia**

**RESUMO:** O presente artigo busca por meio do enredo apresentado pela obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha, como “Geração do Deserto” de Guido Wilmar Sassi, expor as relações de diferentes espaços relacionais. Assim essas obras foram tomadas como referência, objetivando apresentar a espacialidade e a geograficidade do Sertão nordestino e paranaense, e suas singularidades, como espaço vivido, permeado por múltiplas relações. Objetivo do artigo é interpretar a representação do caboclo e do nordestino presente nas obras, e como a mesma contribui para desvelar o espaço vivido, e consequentemente os conflitos que transcorrem as narrativas e o espaço geográfico. Dessa maneira é possível constatar o contraste entre o espaço vivido e organizando segundo preceitos locais, e outro organizado segundo padrões mercadológicos, alienado aos interesses sociais da comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaço vivido. Sertanejo. Comunidade. Capitalismo.

**ABSTRACT:** This article seeks through the plot presented by the work “Os Sertões” by Euclides da Cunha, as well as “Geração do Deserto” by Guido Wilmar Sassi, to expose the relationships of different relational spaces. Thus, these works were taken as a reference, aiming to present the spatiality and geographicity of

the Northeastern and Paraná Sertão, and their singularities, as a lived space, permeated by multiple relationships. The objective of the article is to interpret the representation of the caboclo and the northeastern present in the works, and how it contributes to unveiling the vivid space, and consequently the conflicts that occur in the narratives and the geographic space. In this way, it is possible to verify the contrast between the space lived and organized according to local precepts, and another space organized according to market standards, alienated from the social interests of the community.

**KEYWORDS:** Lived space. Countryside. Community. Capitalism.

### INTRODUÇÃO

O entrelaçamento entre Geografia e Literatura não é recentes, segundo Michel Collot (2012), a ideia de relacionar a literatura com estudos geográficos – ou naturalistas – tem como marco o ensaio de Madame de Staël (1766-1817), que opunha as literaturas do Norte às do Sul. Contudo foi necessário esperar até o início do século XX para conceber pela primeira vez, o termo “geografia literária”, que apareceu inicialmente em um trabalho publicado na França, intitulado de “[...] Esboço de uma geografia literária anexada a um estudo sobre [...] As Literaturas das Províncias”.

As pesquisas de Geografia referente a Literatura só ganharam visibilidade a partir de 1970, com o avanço da corrente de pensamento

humanística e crítica, que tornara-se predominante nos trabalhos científicos. Autores como Paul Claval, Roberto Lobato Corrêa, Armand Frémont e Michel Collot, contribuíram diretamente para fundamentação do estudo da Literatura como fonte de pesquisa objetiva e subjetiva na ciência Geográfica.

A Literatura como fictícia e imaginária constrói narrativas que permitem a relação com a Geografia, pois a mesma é resultado de um trabalho empírico e imaginário. A Literatura possui em si mesma a característica de representar o real, e conseqüentemente o espaço, por meio de ampla descrição dos aspectos humanos e naturais, inclusive obras de cunho regionalista, como, “Grande Sertão: Veredas» de Guimarães Rosa; “Vidas Secas” de Graciliano Ramos; “O Cabeleira” Franklin Távora, dentre tantos outros.

A Literatura é o entrelaçamento entre os aspectos empíricos e imaginários, pois se fosse só empírico seriam considerados documentos históricos e informativos; e se fosse só resultado da imaginação do autor, sem relação com o mundo factual, não teria nem um sentido ou validade, pois seria apenas compreendida pelo autor da obra, como expressa Antônio Candido (1985).

Atualmente os trabalhos de Geografia que se interessam pela interface Geografia-arte têm aumentado quantitativamente, abarcando a Literatura, Cinema, Teatro, Arte visual, Fotografia, Música. Esses estudos que são realizados pelos geógrafos podem ser classificados em duas vertentes, a primeira que trata de focar os aspectos da materialidade, como questões sociais, ambientais, econômicas, culturais, políticas, ideológicas referente ao meio geográfico. A segunda vertente se interessa pelos aspectos imateriais, especificamente pela linguística, simbolismo, afetividade, sentido, imaginação e criação.

Essas vertentes possibilitaram duas compreensões distintas de Geografia e Literatura: a primeira entende a literatura como um documento, produto de uma determinada sociedade que guarda traços de suas especificidades econômicas, culturais, naturais e territoriais; já a segunda vertente, entende a literatura como potência criadora de mundos, constituindo a realidade, e permeando a mesma, buscando revelar parte da essência do mundo no ser.

A relação entre a Ciência Geografia e a Literatura configura-se em um avanço na significação e representação do espaço geográfico; um refinamento na forma de compreender os múltiplos significados que compõem a realidade geográfica. Os geógrafos situam “na Literatura a melhor expressão da relação concreta, afetiva e simbólica a unir o homem aos lugares, e os escritores se mostram, do seu lado, cada vez mais atentos ao espaço em que se desenvolve a escrita” (COLLOT, M. 2012, p.19).

Dessa forma o presente artigo busca apresentar a obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha e “Geração do Deserto” de Guido Wilmar Sassi, como referência no estudo do espaço vivido, possibilitando abordar a espacialidade de milhares de caboclos que participaram da Guerra de Canudos e do Contestado.

Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866-1909), é considerado um escritor

pré-modernista, citado como um expoente do modernismo, devido a grandeza de sua obra “Os Sertões”, que marcou gerações, e continua fazendo história, pela sua escrita barroca, profusamente descritiva, que narra em suas páginas um Brasil até o século XX desconhecido do mapa nacional. A Narrativa projeta a aspereza, agudeza e dureza da guerra de Canudos e de milhares de nordestinos, abandonados, mas que passam a ser protagonista, de um dos maiores conflitos da história republicana. Assim a obra localiza o sertão brasileiro na História como no mapa.

A obra “Os Sertões”, configura entre as literaturas mais importantes para pensar a formação da sociedade brasileira, ao lado de “Casa-grande e senzala” (1933), de Gilberto Freyre, e “Raízes do Brasil” (1936), de Sérgio Buarque de Holanda. São obras que retratam o Brasil e suas questões sociais, econômicas, culturais e políticas, no início do século XX, ganhando um caráter documental.

Guido Wilmar Sassi (1922-2002) escritor regionalista, é autor da obra “Geração do Deserto”, que narra o conflito do Contestado que ocorreu entre os estados de Santa Catarina e Paraná (1912-1916). Considerado um dos maiores expoente do regionalismo moderno, exibiu em seu romance o drama de milhares de caboclos que sofreram a desocupação de suas terras e os ataques das forças militares. Assim o autor concebe voz aos oprimidos, possibilitando compreender a posição dos mesmos, em meio ao discurso hegemônico.

As duas obras visam dar enfoque aos fatos históricos que ocorreram no Brasil no início do século XX, marcando o governo republicano, dessa forma, essas obras apresentam características documental, que possibilitam entender esse momento. O Brasil é apresentado como multifacetado pelo regionalismo, retratando sua diversidade cultural e social, mas também apresentam os problemas comuns em quase todas as regiões, como a luta pela terra, opressão sobre a população mais pobre, e a ignorância.

O movimento modernista na Literatura brasileira, inclusive o regionalismo, voltou-se para dentro do Brasil, a fim de apresentar a diversidade e a riqueza da sociedade brasileira e do ambiente natural, mas também de denunciar as injustiças sociais que oprimiam a sociedade.

## **OS SERTÕES COMO REPRESENTAÇÃO DE FORÇAS ANTAGÔNICAS**

Este livro-reportagem foi organizado em três partes. A primeira, intitulada como “A Terra”, em que o autor se debruça sobre os aspectos geofísicos do Brasil e da região Nordeste, ressalta os fenômenos cíclicos das estiagens nessa região. Através de uma linguagem artística e científica, retrata o cenário da narrativa e do meio ambiente que compõe a realidade nordestina a partir de uma descrição apurada da paisagem semiárida da Caatinga.

A segunda parte é intitulada “O Homem”. Nesse tomo, o narrador descreve o perfil

do homem sertanejo, seus costumes, práticas, tradições e origem, em que busca relacionar os aspectos ambientais com a formação do morador da região de Canudos; descreve a resistência desse povo e suas asperezas, ocasionadas pelo ambiente árido e hostil em que vivem; dedica-se a estudar minuciosamente o líder espiritual Antônio Conselheiro, responsável pela formação do arraial de Canudos, no interior baiano. Assim, o narrador constrói os personagens nordestinos de seu enredo ante a influência darwinista, positivista e determinista, construindo a teoria dos “dois Brasis” – “de um lado, o sertão anacrônico e bárbaro; de outro, o litoral, em sua marcha decisiva, ainda que incipiente, em direção à modernidade.” (MURARI, 2007, p.23).

A última parte é intitulada “A Luta”, na qual é relatado o conflito entre as tropas governamentais e os moradores do arraial de Canudos – um embate entre “dois Brasis” que compõe a narrativa de um momento histórico. Nesse trecho, é possível compreender as contradições que originam a sociedade brasileira.

De acordo com Candido, “Os sertões” inaugura “[...] o começo da análise científica aplicada aos aspectos mais importantes da sociedade brasileira (no caso, as contradições contidas na diferença de cultura entre regiões litorâneas e o interior)” (CANDIDO, 1985, p.133). Sendo assim, contribuiu para a formação de uma consciência nacional – além de possibilitar a investigação das contradições e dos problemas endêmicos ao Brasil e sua população.

Euclides da Cunha representa o arraial de Canudos em suas linhas, composto por milhares de nordestinos, que buscavam em meio ao abandono do Estado a salvação por intermédio de Antônio Conselheiro, o qual desempenhava a função de guia espiritual.

A organização da terra elaborada por Canudos era concebida como primitiva, pelos ruralistas, que defendia o modelo de produção monocultor desenvolvidos em latifúndios, de base escravista – herança do período colonial das sesmarias que exercia seu poder sobre os sertanejos.

No caso de Canudos, uma predisposição da elite em depreciar o comportamento rural foi levada a extremos devido à utilidade política de interpretar os eventos de maneira exacerbada. Para os observadores “do litoral”, o Conselheiro representava fanatismo, dissidência e manipulação da população rural pela qual eles sentiam um misto de pena e aversão. (LEVINE, 1995, p.31).

Predominava certo estigma a respeito do nordestino nas populações urbanas do litoral, promovido principalmente pelos grandes proprietários de terras, e pela burguesia em ascensão, em prol de seus próprios interesses. O primeiro reagindo “àquele golpe repentino, à perda de uma mão-de-obra normalmente dócil” (LEVINE, 1995, 23), e o segundo possuíam intenções de estimular a imigração de europeus para o Brasil, com objetivo de branquear a população brasileira.

De acordo com Martins, (1994, p.13) o Estado republicano que surgia, com discurso

modernizador e visando o progresso, “era baseado em relações políticas extremamente atrasadas, como as do clientelismo e da dominação tradicional de base patrimonialista, do oligarquismo. No Brasil, o atraso é um instrumento de poder”. Assim, autor conclui que, modernização reforçou o atraso.

“Belo Monte” para Antônio Conselheiro era a resistência ao poder vigente. Esse poder era retratado por ele como a besta, que objetivava persuadir e destruir a humanidade. Suas explicações eram fundadas em textos sagrados. Assim a organização social de Canudos derivava de sua ideologia religiosa, tornando todos que ali viviam em irmãos. De acordo com Martins:

[...] que essa religiosidade, com seu apelo cristão de construção de uma fraternidade universal, estabeleceria os traços identificadores no processo semiótico de leitura/captura do referente modo de produção sertanejo e que, desse desenvolvimento, só poderia resultar uma concepção de trabalho mutualista, cooperativo, solidário ou, numa única palavra, fraterno. O adjunto sertanejo, prática intensamente utilizada pelas comunidades rurais do sertão brasileiro até os nossos dias, é o produto cultural mais genuíno dessa práxis laborativa. (MARTINS, 2007, p.4-5).

O modelo cooperativista adotado no arraial de Canudos, de ajuda mútua originário do meio rural, a qual se “desenvolveria com a prática disseminada do modelo mutualista de produção, o que equivale dizer: Canudos foi um grande mutirão e Antônio Conselheiro seu organizador e gestor”. (MARTINS, 2007,p.5)

A organização econômica da comunidade seguia a tradição sertaneja. Os conselheiristas, desde os anos de peregrinação, adquiriam o gado por meio de esmolas, caçavam e auxiliavam os pequenos agricultores no plantio e colheita através de mutirões. (VILLA, 1995, p.64).

Destarte Canudos foi um grande mutirão, “cuja liderança assumiu uma forma de autoridade singular, a qual identificamos como a de um “coronel com o sinal contrário” ou de um “coronel pelo avesso”, parodiando a ideia euclidiana sobre Antônio Conselheiro (MARTINS, 2007, p.15).

Euclides da Cunha descreve o aumento acelerado desse arraial e como eram construídas as casas, como pode ser observado no trecho abaixo:

A edificação rudimentar permitia à multidão sem lares fazer doze casas por dia; - e a medida que se formava, a tapera colossal parecia estereografar a feição moral da sociedade ali acoitada. Era a objetivação daquela insânia imensa. Documentos iniludível permitindo o corpo de delito direito sobre os desmandos de um povo. Aquilo se fazia a esmo, adoidadamente ( CUNHA, 2018, p. 291).

Assim em pouco tempo o pequeno arraial já se tornava um dos lugares mais populosos da Bahia. A construção deu-se de forma livre, sem planejamento, resultando em uma rua denominada de Campo Alegre, que dividia a cidade em duas partes e terminava na praça da igreja velha, aonde o Conselheiro iniciou a construção de uma nova igreja. O

resto da cidade era como um labirinto formado por estreitos pátios internos irregulares, e as casas construídas sem padrões.

De acordo com Euclides da Cunha, a organização e a construção do arraial refletiam a desorganização mental daqueles que ali se ajuntavam; era a prova material de um povoamento retrógrado e bárbaro. Em alguns trechos, o autor relata que o arraial se assemelhava a uma cidade sacudida por um terremoto, tamanha a desordem. Em outro momento relacionando às casas construídas em Canudos, como a transição da caverna primitiva para a casa, que acabou sendo malsucedida. “Era a Troia de taipa”.

O geógrafo Armand Frémont (1980) defende a tese que o homem vive em simbiose com seu espaço, concebendo identidade ao mesmo. Assim é possível constatar o espaço vivido, que tem suas marcas próprias, materializadas, exprimindo suas características próprias. Frémont estuda os espaços da Revolução da Argélia (1954-1962) e compara o espaço dos combatentes argelinos e do colonizador. De acordo com o geógrafo francês:

O refúgio, os lugares da clandestinidade encontram-se na velha cidade árabe, a “Kasbah”, anterior à colonização, fechada sobre si própria, numa rede de casas de pátios fechados e de ruelas ou escadarias obscuras, facilmente conhecidas pelos que as vivem de dentro, mas que surgem como um perigoso labirinto para o estranho [...] O combatente argelino depressa aprende a conhecer o espaço da clandestinidade e do combate na sua mais fina intimidade. (FRÉMONT, 1980, p. 247, 248.).

É possível relacionar a análise de Frémont a Canudos, pois o espaço da revolução proposta pelo autor é intimamente parecido com a organização espacial do arraial de Canudos. A forma que o Arraial é construído remete a um espaço de resistência – que não atende às características de um espaço organizado pelas forças colonizadoras e sim pela experiência de vida de seus moradores que ali se estabeleciam. Assim como Kasbah, Canudos tornou-se refúgio de milhares de desalentados que, lutando pela sua sobrevivência, buscavam fugir das mazelas que os assolavam.

Assim Canudos tornava-se um lugar de esperança para milhares de homens e mulheres, que buscavam um local para viver sua vida longe da opressão dos coronéis. De acordo com Edmund Moniz (1987, p.46) a educação era considerada de suma importância para Antônio conselheiro, que fundou duas escolas no arraial e acompanhava de perto o ensino, “que se estendia aos adultos que quisessem aprender a ler a escrever. A gente rude e primitiva que seguia Antônio Conselheiro sentia a necessidade de civilizar-se e dar seus filhos a instrução que não tivera”.

Euclides da Cunha relaciona o surgimento de Canudos – e suas crenças – à invisibilidade da região diante dos poderes públicos como reflexos de 300 anos no esquecimento, carente de políticas inclusivas, ausente de qualquer plano de desenvolvimento socioeconômico, alheia aos interesses políticos.

O interior do Brasil se viu isolado do litoral por muitos séculos, especificamente o sertão nordestino. Assim escreve que a população nordestina foi largada “na penumbra

secular em que jazem, no âmago do país, um terço da nossa gente” (CUNHA, 2018, p. 317). E conclui utilizando analogia entre a escala geográfica e histórica, na seguinte passagem: “Porque não no-los separa um mar separam-no-los três séculos...”

É possível constatar a negligência do governo e suas respectivas políticas públicas com relação ao interior do país. Fez-se necessário uma intervenção das forças políticas e meios de inclusão para estabelecer a unidade nacional, mas o governo optou pela força, com a justificativa de levar a civilização, escrita com pólvora e chumbo.

O autor relata um reduto formado por muitas pessoas ingênuas que não tinham acesso à educação formal, e eram submetidas a um meio hostil e duro à vida; não conheciam outra coisa que não fosse o sertão; eram guiados por uma fé inabalável em detrimento da razão da civilização moderna; seguiam costumes e rituais que eram transmitidos ao longo das gerações – esse era o cosmos da vida.

Entretanto, o governo se viu ameaçado com o aumento do arraial, e fez a intervenção – a mais civilizada possível –, enviando aos sertanejos a violência da guerra e a destruição. Assim, o autor finaliza a segunda parte de “Os Sertões” em um encontro de dois Brasis: um, do litoral, movido por um projeto de civilização europeia, de todo dissociada da realidade brasileira e de sua história; e outro, do sertão, que expressava a miscigenação de povos diferentes, de hábitos e costumes mestiços, que possuem na fé a esperança, e no meio ambiente sua instrução.

Os dois brasis que representou a teoria Euclidiana, foi tomada em “Os Sertões” como ponto de inflexão em suas análises, a fim de expor a teoria dominante da época, o qual viria a ser superada em meados do século XX pela teoria da dependência.

A terceira e última parte do livro intitulada “A Luta” representa a síntese da relação conflituosa entre as forças da República e os sertanejos. Essa parte é subdividida em quatro, sendo estas: Primeira Expedição; Segunda Expedição; Terceira Expedição; e Quarta expedição. Contudo, as mesmas estão divididas em 34 capítulos que descrevem minuciosamente o avançar e recuar das tropas e suas dificuldades ante o meio natural.

Contudo, em 1897 durante o mês de setembro organizou-se o ataque final sobre Canudos com 5.871 homens, que foi realizado no início de outubro. Assim, em 05 de outubro de 1897, Canudos foi completamente devastada pelas tropas. Euclides da Cunha relata esse momento derradeiro nas seguintes palavras:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiram raivosamente cinco mil soldados. (CUNHA, 2018, p. 778).

Ao longo do dia 6 de outubro foram destruídas as 5.200 casas que havia ali. Canudos “era um parêntese; era um hiato. Era um vácuo. Não existia”. Fora completamente destruída

pela força civilizadora da pólvora (CUNHA, 2018. p. 677).

“Os Sertões” denuncia a irresponsabilidade do Estado, ante os milhares de brasileiros(as) que viviam a margem da sociedade, oprimidos pela oligarquia rural nordestina, por um sistema latifundiário concentrador de terras, e pela ganancia de coronéis. Contudo, a obra “Os Sertões” é contada na ótica de um engenheiro militar, de inspiração positivista, que presenciou de perto a hecatombe da opressão e da miséria, e a resistência de milhares de sertanejos que lutaram bravamente até o fim, conclui que “[...] foi um recuo prodigioso no tempo; um resvalar estonteador por alguns séculos abaixo” (CUNHA, 2018, p. 735.).

Assim ocorreu o extermínio de milhares de sertanejos, homens que buscavam na terra seu alimento, e na fé sua esperança. O movimento messiânico e a organização de Canudos representaram e representam um hiato na história do Brasil; especificamente enquanto movimento pela terra e por direitos básicos, que foi negligenciado e negado a milhares de camponeses, que viviam a margem, na fronteira, entre que se denominava de civilidade e barbárie, um dualismo retrogrado e tacanho, que cultivou a mentalidade brasileira.

Assim a obra “Os Sertões” tonou-se referência para entender o conflito, entre uma nacionalidade artificial, formada no litoral, e uma de fato forjada no interior do Brasil, por milhares de sertanejos que lutavam pela sua liberdade ante a opressão imposta pelas forças colonizadoras. Essas espacialidades foram trazidas a lume ao longo da obra, tanando-a cânone da Literatura nacional.

## **GERAÇÃO DO DESERTO: EM BUSCA DA TERRA PROMETIDA**

“Geração do Deserto” é um romance regionalista, publicado pela primeira vez em 1964, pela editora Civilização Brasileira, no Rio de Janeiro. A obra retrata ficionalmente a Guerra do Contestado, na região limítrofe dos atuais estados do Paraná e Santa Catarina, além da cultura da população do planalto lageano. Um saber geográfico é facultado através de sua narrativa, mediado pela visão do caboclo e sua relação com o meio. Por conseguinte, a obra apresenta os conflitos provocados pelas relações díspares entre uma República recém-formada e milhares de homens que lutavam por suas terras, sujeitos à pobreza no interior do país. Esse romance – escrito em terceira pessoa – possibilita uma aproximação dos fatores que levaram ao conflito, permitindo a problematização do tema. A obra está diretamente vinculada ao regionalismo, que se caracteriza pela busca da identidade brasileira e sua afirmação.

Essa obra foi baseada em um amplo levantamento bibliográfico, realizado pelo autor, que, diferente de Euclides, não presenciou o conflito *in loco*. O levantamento realizado por Guido Wilmar Sassi envolveu pesquisas etnográficas e etnológicas, desde levantamentos documentais até relatos de pessoas que presenciaram o conflito.

O autor buscou, por meio de seu romance, dar voz aos sertanejos que viviam nas

paragens do interior catarinense e paranaense, que acabaram duramente reprimidos pelas forças militares e por mercenários.

Assim, ele conta o fenômeno do Contestado pela ótica dos sertanejos, situando-lhes como personagens históricos. A obra “Geração do Deserto” tornou-se reconhecida nacionalmente por sua riqueza de detalhes, sendo um marco para a compreensão da Guerra do Contestado. Este romance também foi responsável por inspirar o filme “A Guerra dos Pelados”, lançado em 1970.

A organização social do território do Contestado é semelhante à estrutura agrária do interior do Brasil. Composta por grande concentração de terra na mão de poucos proprietários e coronéis que exerciam poder político sobre milhares de trabalhadores rurais em benefício próprio. O modelo fundiário não possibilitava aquisição de terra por parte do pequeno produtor, dificultando sua participação no sistema produtivo. A solução adotada era submeter a condição de agregado ou apadrinhado do coronel. De acordo com Queiroz:

Grosso modo as relações que se estabeleciam por toda parte no processo da produção rotineira dos bens podiam ser caracterizadas pela preponderância dos laços de dependência pessoal que prendiam a grande massa dos sertanejos a um limitado número de grandes proprietários rurais (QUEIROZ, 1981, p.43).

A região do Contestado ficava distante dos grandes centros urbanos, que se concentravam no litoral brasileiro. Dessa forma, aquela população não tinha assistência que suprisse suas necessidades.

O romance regionalista “Geração do Deserto” remete a uma expressão bíblica do velho testamento, sobre a história do povo hebreu, que, após ser liberto do Egito, caminha quarenta anos no deserto em busca da terra prometida, onde emanava leite e mel. A narrativa do livro traz uma analogia entre a história dos sertanejos, que lutavam e sonhavam com sua terra prometida, e a do povo hebreu, em sua jornada em busca da glória. Essa relação aparece na epígrafe do texto, que vem acompanhado de uma citação do livro de Números, escrito por Moisés.

Porém, quanto a vós, os vossos cadáveres cairão neste deserto. E vossos filhos pastorearão neste deserto quarenta anos, e levarão sobre si as suas infidelidades, até que os vossos cadáveres se consumam neste deserto. (SASSI, 2012, p.13).

Essa analogia entre a saga dos sertanejos no interior de Santa Catarina e Paraná, e a história bíblica do povo hebreu pela terra prometida, emerge diversas vezes ao longo da narrativa, como pode ser observado na fala do personagem Elias, líder do movimento, após a morte do monge José Maria, que encoraja o povo a lutar por sua terra:

Nós somos a geração do deserto! Como a nação dos judeus nós estamos neste deserto, em busca da terra Prometida. Faz quase quatro anos que nós declaramos a Guerra Santa e estamos lutando para conquistar nossa terra. (...) Mas a Guerra Santa tem que continuar, porque, porque nós somos a

geração do deserto, os que devem ser sacrificados. (...) No tempo de Moises ele também guiou o povo pelo deserto, e toda a geração velha morreu. Mas os que nasceram no deserto chegaram à terra de Canaã, prometida por Deus. (SASSI, 2012, p.116,117).

Essa analogia elaborada por Guido Wilmar Sassi visa ressaltar a importância da terra para o caboclo, comparando-a com a jornada do povo hebreu. Enquanto o périplo rumo à Terra Prometida durou 40 anos, a do Contestado levou quatro anos. E como os israelitas tinham Moisés como líder, os caboclos encontraram o seu em José Maria.

A terra é figura central na narrativa, como também foi ao longo da Guerra do Contestado. Com o avanço do capital sobre a região do Contestado, com destaque para a Companhia *Brazil Railway*, que desapropriou de forma violenta milhares de posseiros que viviam nas terras devolutas às margens da linha férrea, onde muitos ficaram sem suas propriedades. Essas expulsões motivaram os sertanejos a se levantar contra o poder vigente.

Além dessa companhia, havia outra conhecida como *Southern Brazil Lumber e Colonization Company*, criada pela *Brazil Railway* para explorar as terras adjacentes à estrada de ferro e outras que viessem a adquirir. A mesma passou a deter o monopólio da exploração da madeira na região, atingindo diretamente a economia das famílias que dependiam da madeira e da erva mate, aprofundando ainda mais as questões sociais e a luta pela terra. De acordo com Queiroz:

Não eram apenas as firmas estrangeiras que se aproveitavam desses negócios. Deles se beneficiavam também, em larga medida, os coronéis do interior e seus apaniguados, em suma, todos os que dispunham de influência política sobre os governos estaduais. (QUEIROZ, 1981, p. 75).

A fim de explorar esse contexto em sua obra, Guido Wilmar Sassi a organizou em quatro capítulos - Irani, Taquaruçu, Caraguatá e Santa Maria - locais ficcionais relacionados às localidades onde formaram-se de fato os principais redutos dos caboclos e em que ocorreram os conflitos armados.

A obra problematiza as questões que transpassam o Contestado, desde os capitais estrangeiros e seus reflexos, até questões políticas e sociais que melindram a vida de sertanejos que viviam na região.

O movimento messiânico, construído ao longo da narrativa, consegue transmitir sua legitimidade como reflexo da resistência ao poder que visava dominar e submeter os caboclos.

O messianismo torna-se um elemento primordial na resistência, pois através desse que milhares de sertanejos se reúnem a fim de lutar pelos seus direitos que foram negados e reprimidos pelos poderes políticos e econômicos. Encontram no sagrado o fio condutor na construção de uma nova ordem social, que contemple suas necessidades.

Em alguns momentos o autor faz referência à Guerra de Canudos, por intermédio do

diálogo da tropa de veteranos que haviam lutado no interior da Bahia contra os nordestinos, e agora atacava os caboclos do sul do Brasil, o qual pode ser observado na seguinte passagem:

Os veteranos comentavam:

- Bem como em Canudos. Na Campanha. Na Campanha de Canudos a gente passou mal assim também. Esses jagunços daqui são iguais aos de lá: uma feras, uns diabos. Mas lá a gente acabou vencendo.

Zangados, os oficiais de quando em quando ordenavam alto, e varriam a mata com rajadas de metralhadora, procurando atingir o inimigo. (SASSI, 2012, p. 125).

Guido Wilmar Sassi finaliza seu romance com desfecho trágico no reduto de Santa Maria, no qual centenas de caboclos foram mortos e o líder Adeodato foi preso pelas tropas.

O autor consegue magistralmente narrar a guerra do Contestado, desde a perspectiva do caboclo, daqueles que sofreram a violência do capital estrangeiro, das políticas nacionais e estaduais, além dos coronéis que os oprimiam há tempos. O romance propicia essa aproximação dos fatos por intermédio da ficção, ressaltado aspectos e informações sonogados pela história oficial, possibilitando a conservação da memória de um povo. De acordo com Monteiro (2002, p.15): “Não se trataria, de nenhum modo, de substituir a análise científica pela criação artística, mas apenas retirar desta (Literatura) novos aspectos de “interpretação”; reconhecê-la como um meio de enriquecimento”.

O romance “Geração do Deserto” se aproxima da obra “Os Sertões”, pela narrativa rural, por dar visibilidade a milhares de homens e mulheres que viviam no interior do Brasil, de forma degradante, sob o regime coronelista.

## A LITERATURA COMO REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

As Duas obras literárias apresentadas, “Os Sertões”, de Euclides da Cunha e “Geração do Deserto”, de Guido Wilmar Sassi, representam o desvelar de um Brasil profundo e autêntico.

As questões agrárias, como a luta pela terra, os movimentos messiânicos, o abandono dos sertanejos pelo Estado e a guerra, são temas centrais em ambas narrativas. A Literatura trouxe a lume a realidade profunda do Brasil agrário, até o início do século XX, pouco explorado pela ciência.

Desse modo a Literatura, inclusive com início do modernismo, passa a dar visibilidade à população abandonada que vivia no interior do Brasil e nas periferias das grandes cidades. Essa população, que não dispunha de meio e ferramentas cognitivas para manifestar sua indignação, era massacrada diariamente pelas instituições políticas e econômicas. A Literatura emprestou a esses homens e mulheres, o verbo. O Brasil, antes em silêncio, passa a reverberar suas mazelas e injustiças, defronte à elite colonizadora.

O engajamento dos escritores tornou-se vigente, como é o caso de Euclides da Cunha e Guido Wilmar Sassi, que em seus escritos se voltaram para uma população de tradição oral, que não eram representadas pelos manuais científicos ou pelos meios de comunicação da época. Viviam à margem da sociedade. Eram estigmatizados.

Com o engajamento, valendo-se da liberdade criadora, os autores contribuíram para a formação de uma Literatura que expõe as questões sociais, históricas e políticas, que permeiam o sistema agrário brasileiro, possibilitando a leitura desses movimentos, chamando atenção para essa população.

Esse olhar mais incisivo sobre a realidade nacional tornou o espaço geográfico e as relações sociais, fontes de inspiração para os escritores, que buscavam no drama concreto vivido da população a fonte de seus escritos e reflexões.

Os anos 30 foram de engajamento político, religioso e social no campo da cultura. Mesmo os que não se definiam explicitamente, e até os que não tinham consciência clara do fato, manifestaram na sua obra esse tipo de inserção ideológica, que dá contorno especial à fisionomia do período. (CANDIDO, 2000, p. 182).

Dessa forma, a Literatura modernista ressaltou a importância do espaço vivido, esse espaço concreto do cotidiano, que representa a realidade de milhares de brasileiros até o momento esquecidos, sem voz. Desse modo, enfatiza o geógrafo Michel Collot (2012, p.27) “O espaço parece, portanto, aproveitar a crise da narrativa e da psicologia tradicional para ocupar um lugar crescente na ficção contemporânea”.

O espaço vivido ocupa lugar central na narrativa ficcional, especificamente no Modernismo, que trata das relações dos homens com seu entorno social, político, cultural e econômico; ressaltando as tramas vividas diariamente pela população marginalizada.

O livro de Roberto Schwarz, “Os pobres na literatura brasileira”, tem como tema central a produção literária brasileira, enfatizando o retrato de um Brasil para além do erudito. Um Brasil construído através da narrativa dos deserdados e abandonados pela pátria, que são exemplos os sertanejos de Euclides da Cunha; os severinos de João Cabral; os retirantes de Graciliano Ramos.

A representação da espacialidade por intermédio de obras literárias possibilita inferir questões a respeito da mesma, possibilitando a problematização da realidade e de suas especificidades, por oferecer uma forma de inserção no mundo.

Através da escrita o autor busca representar suas experiências, as quais são compostas pelos símbolos, signos e significados. Os mesmos são decodificados pelos leitores, resultando em uma imagem mental espacial, de acordo com sua vivência e informações.

Assim, a representação literária seria uma apropriação do espaço vivido, por um observador privilegiado, que experimenta e vive as forças atuantes, que permeiam o real. Através desse processo, o escritor visa representar o real simbolicamente, em sua

complexidade, por intermédio da liberdade criadora. Contudo, vale ressaltar que o real está em constante movimento transformante, criando novas realidades.

“Toda representação é uma imagem, um simulacro do mundo a partir de um sistema de signos, ou seja, em última ou em primeira instância, toda representação é gesto que codifica o universo, do que se infere que o objeto mais presente e, ao mesmo tempo, mais exigente de todo processo de comunicação é o próprio universo, o próprio real. Dessa presença decorre sua exigência, porque este objeto não pode ser exaurido, visto que todo processo de comunicação é, se não imperfeito, certamente parcial”. (FERRARA, 1986,p.7).

Desse modo, a Literatura representa a apreensão da espacialidade em sua complexidade, por intermédio da linguagem, que visa comunicar e expressar o mesmo. Assim, as obras literárias possuem como fonte a própria realidade, material e imaterial, que permeia as experiências humanas, salientando a região dos homens. Segundo Frèmont (1980, p.261) “o despertar para uma arte do espaço só é concebível na familiaridade dos poetas, romancistas, pintores ou cineastas, que têm evocado, melhor do que as nossas descrições, a região dos homens. É através do fenômeno da arte que decifra o mundo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura possibilita aproximação com espaço vivido, no caso aqui de Canudos através da obra “Os Sertões”, e do Contestado, por meio do romance “Geração do Deserto”. Dessa forma tona-se possível conceber as organizações do espaço, que foram suprimidas pela força do Estado, em um movimento de reordenamento territorial, para atender aos interesses do mercado, inclusive de capitais externo.

De acordo com Sevcenko (2003, p.30), “A literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos.

A Literatura também fala ao geógrafo sobre o espaço, e suas formas e funções que foram vencidas pela força do capital, a fim de atender aos interesses alheios a população local. Assim a tabela a seguir expõe as diferenças na organização do espaço com base nas obras adotadas:

<b>Organização do espaço de acordo com os preceitos comunitários.</b>	<b>Organização do espaço de acordo com os preceitos Capitalista.</b>
Propriedade coletiva da terra	Propriedade privada da terra
Solidariedade	Impassibilidade
Divisão de bens	Concentração de bens
Princípios escatológicos	Princípios mercadológicos
Mutirão	Força de trabalho como mercadoria

Tabela 1 - Comparativo entre a organização do espaço Comunitário e Capitalista.

Pela observação dos aspectos mencionados, é possível evidenciar que a Literatura pode ser entendida como discurso que contrapõe o monopólio do discurso oficial, por destacar as múltiplas espacialidades vividas pela população desassistida, que é constantemente atacada a fim de atender os interesses do mercado.

Assim a Literatura permite visitar a espacialidade do arraial de Canudos e os redutos do Contestado, que foram suprimidas pelas forças colonizadoras do capital.

A realidade de milhões de brasileiros continua sendo o sonho da “terra prometida”, sem violência, acesso à educação e saúde de qualidade, moradia própria e lazer. Contudo, as forças colonizadoras do capital e o abandono do Estado, promovem o desenvolvimento do subdesenvolvimento, propiciando a reprodução da desigualdade. Dessa maneira, milhões de pessoas buscam abrigo na religiosidade, esperando o paraíso após tanto sofrimento, como foi caso de Canudos e do Contestado.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. “**A revolução de 30 e a cultura**”. In: A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática, 2000. p. 181-198.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

COLLOT, M. **Rumo a uma geografia literária**. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 33, p. 17-31, 2012.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Edição, prefácio, cronologia, notas e índices Leopoldo M. Bernucci. – 5. Ed. – Cotia, SP: Ateliê Editorial; São Paulo: SESI-SP editora, 2018. – (Coleção Clássicos Comentados).

FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. **Leituras sem Palavras**. série Princípios, Ed. Ática, São Paulo, 1986.

FRÉMONT, A. **A Região Espaço Vivido**. Coimbra, Almedina. 1980.

LEVINE, R. **O sertão prometido: o massacre de Canudos**. São Paulo: Edusp, 1995.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso - ensaios de sociologia da história lenta**. 1994. São Paulo: Hucitec

MARTINS, P. E. **Canudos: Organização, poder e o processo de institucionalização de um modelo de governança comunitária**. Cad. EBAPE .BR, v. 5, n. 4, p. 1-16, 2007.

MONIZ, Edmundo. **CANUDOS: A GUERRA SOCIAL**. 2. ED. CORR. E AUM Rio de Janeiro, RJ: ELO, 1987.

MONTEIRO, C.A.F. **O Mapa e a Trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

MURARI, Luciana. **Brasil, ficção geográfica: ciência e nacionalidade no país D' Os Sertões**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fepemig, 2007.

QUEIROS, M, V de. **Messianismo e Conflito Social: A Guerra Sertaneja do Contestado, 1912-1916**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1981.

SASSI, G.W. **Geração do Deserto**. 5. Ed. Porto Alegre: Movimento, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VILLA, Marco Antonio. **Canudos: O povo da terra**. São Paulo: Ática, 1995.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA** - Professor do curso de Design na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração em Família e Sociedade - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa Trabalho, Consumo e Cultura. É bacharel em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF); licenciado em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER; e, tecnólogo em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá -Juiz de Fora/MG. Realizou cursos de especialização nas seguintes áreas: Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF); Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF); Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF); e, Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Tem interesse nas áreas: Moda e Design; Arte e Educação; Relações de Gênero e Sexualidade; Mídia e Estudos Culturais; Corpo, Juventude e Envelhecimento, dentre outras possibilidades de pesquisa num viés da interdisciplinaridade.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ambiente sonoro 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 134

Arte ativista 1, 2, 3, 4, 9, 11, 13, 14, 16, 24

Arte contemporânea 1, 3, 4, 9, 13, 14, 15, 35

Artes 3, 7, 10, 12, 25, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 71, 80, 119, 123, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 144, 145, 169, 189

### B

Bebês 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 80

### C

Canto coral 130, 131, 135, 136, 139, 143, 144, 145

Capitalismo 6, 23, 163, 174

Cinema 7, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 175, 189

Coletivos 2, 3, 12, 14, 15, 16, 20, 153

Comunidade 2, 11, 72, 107, 174, 178

Conhecimentos multidisciplinares 85

Covid-19 22, 54, 60, 61, 62, 63, 69, 106, 107, 126

Criação musical 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 121

Cultura digital 161, 162

Currículo 54, 72, 76, 146, 147, 148, 150, 153, 157, 158, 159

Cursos de graduação em música 92

### D

Deficiência física/neuromotora 71, 72, 73

Designer 161, 162, 164, 165, 166, 168, 172

Documentário 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

### E

Educação escolar 119, 151, 152

Educação musical 50, 51, 52, 55, 57, 58, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 83, 84, 94, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 131, 135, 143

Educação musical especial 71, 73, 74, 75

Espaço vivido 174, 175, 179, 184, 185, 186, 187

Estética 1, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 38, 44, 52, 93, 105, 129

Extensão 60, 62, 64, 65, 67, 68, 85, 86, 144, 150

## **G**

Gamificação 106, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118

Geografia 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 164, 174, 175, 187

## **I**

Indígena 146, 147, 148, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 159

Infância 38, 60, 62, 63, 71, 72, 80

Informação 53, 58, 107, 108, 147, 161, 165, 166

## **J**

Jornadas de junho 14, 15

## **M**

Minas Gerais 35, 69, 92, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 158, 159, 189

Movimento 2, 4, 5, 6, 9, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 54, 56, 57, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 153, 159, 169, 176, 181, 182, 183, 186, 188

Movimento Negro 146, 153, 159

Música 20, 50, 51, 52, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 138, 143, 145, 175

Música contemporânea 94, 119, 120, 121, 124, 125, 128, 129

## **O**

Organismo Parque Augusta 2, 14, 15, 19, 22

## **P**

Paisagem sonora 119, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 138, 139, 140, 141, 145

Paralisia Cerebral (PC) 71, 73

Parque Augusta 2, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

Percepção musical 92, 93, 95, 96, 102, 103, 104

Pesquisa 14, 23, 26, 46, 47, 52, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 85, 86, 88, 91, 105, 110, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 146, 147, 154, 156, 172, 175, 189

Política 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 35, 37, 39, 54, 148, 151, 177, 183

## **Q**

Quiz 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

## **R**

Regimes da arte 1, 12

Registro gráfico musical 130

## **S**

Sertanejo 174, 177, 178

Sustentabilidade 85, 163

## **V**

Vanguardas antiartísticas 1, 12

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

*A arte*

*e a*

*cultura*

*e a*

*formação humana*

 **Atena**  
Editora

Ano 2022

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

A arte

e a

cultura

e a

formação humana

 **Atena**  
Editora

Ano 2022