

# DILAE

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM  
LINGUAGENS, ARTES E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E SABERES NA AMAZÔNIA: CENÁRIOS E  
PERSPECTIVAS NAS LINGUAGENS E NAS ARTES



**NAC**  
NÚCLEO DE ARTE E CULTURA  
DO IFPA | CAMPUS BELÉM



Flávio Reginaldo Pimentel  
Silvia Sueli Santos da Silva  
Wellerth Mendes Ribeiro  
Wellingson Valente dos Reis  
(Organizadores)

**ANAIS**  
**I DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM**  
**LINGUAGENS, ARTES E EDUCAÇÃO**

1ª edição

**Editora Itacaiúnas**  
Ananindeua – PA  
2023

# **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ**

**Cláudio Alex Jorge da Rocha**

Reitor do IFPA

**Elinilze Guedes Teodoro**

Pró-Reitora de Ensino

**Ana Paula Palheta Santana**

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

**Fabício Medeiros Alho**

Pró-Reitor de Extensão

**Danilson Lobato da Costa**

Pró-Reitor de Administração

**Fábio Dias dos Santos**

Pró-Reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas

**Raimundo Otoni Melo Figueiredo**

Diretor Geral IFPA - Campus Belém

**Neila Waldomira do Socorro Sousa Cabral**

Diretora de Ensino - Campus Belém

**Cléo Quaresma Dias Júnior**

Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica - Campus Belém

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **Docentes**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Mesquita (UFPA)  
Prof.<sup>a</sup> Ma. Delcilene Furtado Teles (IFPA)  
Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (IFPA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)  
Prof. Dr. Flávio Reginaldo Pimentel (IFPA)  
Prof. Dr. Lairson Barbosa da Costa (IFPA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)  
Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior (UFPA)  
Prof. Dr. Wellingson Valente dos Reis (IFPA)  
Prof. Dr. Wellerth Mendes Ribeiro (IFPA)

### **Discentes**

Samily Raíssa Monteiro de Andrade  
Eduarda Abreu do Nascimento

### **Monitores**

Abner Matheus de Jesus Pena  
Ashlley Mariana Sousa Paixão  
Artur Correa de Souza  
Beatriz de Moura Paz  
Caique Roberto Silva de Medeiros  
Danyella dos Santos Sodre  
Eduarda Abreu do Nascimento  
Henrique Victor Miranda Neris  
João Vitor Wanzeler Jamielniaski  
Milena Beatriz Navegantes Gomes  
Samily Raíssa Monteiro de Andrade

## COMISSÃO CIENTÍFICA

- Prof.<sup>a</sup> Ma. Delcilene Furtado Teles (IFPA)  
Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (IFPA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)  
Prof. Dr. Flávio Reginaldo Pimentel (IFPA)  
Prof. Dr. Lairson Barbosa da Costa (IFPA)  
Prof. Me. Mariluzio Araújo Moreira da Silva (IFPA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nathália da Costa Cruz (IFPA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Thais do Socorro Pereira Pompeu Sauma (IFPA)  
Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior (IFPA)  
Prof. Dr. Wellingson Valente dos Reis (IFPA)  
Prof. Dr. Wellerth Mendes Ribeiro (IFPA)

©2023 por Flávio Reginaldo Pimentel, Sílvia Sueli Santos da Silva, Wellerth Mendes Ribeiro e Wellington Valente dos Reis (Organizadores).

©2023 por diversos autores.

*Todos os direitos reservados.*

1ª edição

#### **Conselho editorial / Colaboradores**

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica: Walter Rodrigues

Projeto de capa: os organizadores

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

A532 Anais I Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Flávio Reginaldo Pimentel, Sílvia Sueli Santos da Silva, Wellerth Mendes Ribeiro e Wellington Valente dos Reis. - Ananindeua : Editora Itacaiúnas, 2023. 196 p.: : PDF ; 4 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-247-6 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-247-6

1. Linguagem e línguas. 2. Artes 3. Educação. 4. Anais de evento. I. Título.

CDD 400

CDU 81

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Linguagem e línguas 400

2. Linguísticas e línguas 81

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

---

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em outubro de 2023.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
Wellingson Valente dos Reis e Silvia Sueli Santos Silva	
PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS TECNOLOGIAS: UMA APLICABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	11
Leila Katia de Sousa Farias, Alicia Maria Rodrigues Leite, Mariluzio Araújo Moreira da Silva	
OFICINA SOBRE PINTURAS INDÍGENAS NA USINA DA PAZ CABANAGEM.....	18
Alan Sousa, Cláudia Leão	
EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS MOTIVOS QUE LEVAM OS LGBTQIAP+ A EVASÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	29
Andréa Luiza Mota de Souza Lima, Milene Vasconcelos Leal	
RELAÇÕES ENTRE O LATIM E O ESPANHOL: ANALISANDO MORFOLOGICAMENTE CANÇÕES HISPANÓFONAS.....	41
Karla Karolina Azevedo da Conceição, Ana Ionara Barbosa Carvalho, Flávio Reginaldo Pimentel	
AS POSSÍVEIS INTERFACES CONVERGENTES ENTRE FORMA E EXPRESSÃO NO CINEMA E NO CONTO “O MINEIRINHO”, DE CLARICE LISPECTOR .....	51
Ádria Araújo Costa Godinho, Alice Lisboa Maciel, Anne Marielle Viana Pinto, Raphael Bessa Ferreira	
OS ARTIFÍCIOS DA SÉTIMA ARTE NA OBRA DE HORACIO QUIROGA: UMA ANÁLISE DO CONTO “A GALINHA DEGOLADA” .....	63
Ana Carolina Monteiro Assunção, Raphael Bessa Ferreira	
A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DAS INTERARTES NO ÂMBITO ESCOLAR EM <i>O CORTIÇO</i> E <i>VAI QUE COLA</i> .....	73
Brenda Pantoja de Souza, Isis Nobre Queiroz da Costa, Yasmim Neri da Silva	
PROPOSTA EDUCACIONAL INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DAS ARTES: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES VISUAIS COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS .....	80
Cássia Morais Santos, Mariluzio Araújo Moreira da Silva	
HEMIPLEGIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA .....	92
Amanda Izabel dos Santos dos Santos, Eduarda Costa Viana, Maria Mônica Sanches Viana, Vanessa Stefane Gomes de Assunção, Fernando do Nascimento Moller	
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA OPTATIVA PARA EDUCANDOS DA ÁREA DA SAÚDE .....	99
Giselli de Oliveira Siqueira, Márcio Roberto Almeida Pina	

AS MATÉRIAS PRIMAS DA PINTURA RUPESTRE: ENTRE O PALEOLÍTICO E AS PRÁTICAS ATUAIS. ....	111
Brenda Tainá da Silva Monteiro, Patrícia Mesquita dos Santos do Nascimento, Fernando do Nascimento Moller	
ANÁLISE DOS ELEMENTOS CORRESPONDENTES ENTRE VÍDEOS DA <i>ERA WINGS</i> , DO GRUPO MUSICAL BTS, E O LIVRO <i>DEMIAN</i> , DE HERMANN HESSE.....	123
Bianca da Silva Souza, Raphael Bessa Ferreira	
A REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO POR MEIO DA PERFORMANCE NA PERSPECTIVA DO CINECLUBE.....	137
Roberta Ferreira Greidinger, Valdemir Cavalcante Pinto Júnior, Mariluzio Moreira	
LITERATURA E FICÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO.....	148
Isabela de Oliveira Cabral, Natália Silva Souza, Ruan Bentes de Lima, Raphael Bessa Ferreira	
PERFORMANCE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTES VISUAIS .....	159
Roseane Cristina Costa Amorim, Cássia Morais Santos, Mariluzio Araújo Moreira da Silva	
O SISTEMA <i>IMAGE WATCHING</i> : POSSIBILIDADES PARA ENSINAR/APRENDER EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS - ENSINO MÉDIO.....	167
Danielle Pantoja da Silva	
A DANÇA E O CORPO: INFLUÊNCIAS DO CATOLICISMO, DA ANTIGUIDADE A CONTEMPORANEIDADE.....	180
Afonso Júnior Pontes de Abreu	
ARTE-EDUCAÇÃO, ESCRITA DE SI E LUGARES DE MEMÓRIA: PERCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DE UMA PESQUISA EM ARTES NA AMAZÔNIA PARAENSE .....	188
Matheus Luan Freitas de Amorim	



## APRESENTAÇÃO

O I DILAE (Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação) foi um evento organizado em parceria interinstitucional pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Cultura e Educação (GIPACE/IFPA) e pelo Grupo de Pesquisa Mulheres Amazônidas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes (MALALAS/UFPA) em parceria com a Especializações em Linguagens e Artes na Formação Docente e a Especialização em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia.

O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Cultura e Educação – GIPACE, foi criado em 2012 por um grupo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, com objetivo de fortalecer a pesquisa interdisciplinar, ainda incipiente naquele ano, mas com perspectivas otimistas de desenvolvimento institucional. O intuito da criação do grupo foi também o crescimento acadêmico e profissional dos seus membros, todos docentes da área de Linguagens e Artes.

Desde sua criação até o ano de 2023, o GIPACE agrega professores-pesquisadores das áreas de Letras, Artes e Pedagogia e discentes de graduação e pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. O GIPACE atua em caráter interdisciplinar na promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para as produções acadêmicas, artísticas e científicas, privilegiando a pesquisa em linguagens, processos de criação em artes e suas interfaces com a educação tecnológica e a valorização dos saberes amazônicos.

O GIPACE, grupo certificado pela instituição e cadastrado no CNPq, é um grupo que se destaca no cenário atual da pesquisa em linguagens no Pará, pelo desenvolvimento de ações inovadoras no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. O grupo, formado por docentes efetivos da área de Linguagens, é integrado por servidores dos Campus Belém e Ananindeua. Esse grupo propôs entre outras ações a criação dos cursos de especialização lato sensu em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia (2017) e Linguagens e Artes na Formação Docente (2021), cursos vigentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém.

O Intuito do I DILAE foi abordar uma educação intercultural crítica, na perspectiva de criar um novo olhar nos campos educacionais brasileiro e amazônico, onde diálogos horizontais pudessem articular igualdade e distinção entre várias concepções de linguagens, artes e cultura. Superando qualquer relação de conhecimento ou entendimento que crie hierarquias essenciais à sua complexa construção na educação escolar.

Para tanto, impõe-se a desestabilizar a hegemonia dos eruditos, assim como os processos que negam a existência do conhecimento e compreensão dos povos não-ocidentais, levando à sua desnaturalização como única fonte de referência para a cultura. No entanto, isso não significa apoiar a exclusão, eliminação ou desvalorização de concepções e práticas interculturais no ensino das linguagens.

Ou seja, trata-se do crucial processo de descolonização que deve ocorrer para a interculturalização das concepções e saberes educacionais a fim de estabelecer múltiplos olhares e saberes na escola. O que implica no aprendizado do compartilhamento do poder, visto que não se defende a negação do conhecimento hegemônico para estabelecer outra hegemonia, mas sim, defender a promoção da diversidade de saberes e alternativas, investindo em pesquisas sobre sinergias entre o conhecimento acadêmico (des)eurocêntrico e outros saberes. (CANDAU, 2015<sup>1</sup>).

Dentro desta perspectiva, que os textos desta coletânea buscam debater temas que tentaram integrar e criar nas escolas múltiplos pontos de acesso para a promoção da "conversa do mundo" (SANTOS, 2009<sup>2</sup>) de uma forma mais ampla, rica e horizontal do que a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2007<sup>3</sup>), trazendo para esse diálogo formas de conhecimento que foram ocultadas pelo nortecentrismo, é fundamental indagar sobre o legado oficial da civilização por meio do questionamento do currículo e do repertório fixo existentes nas escolas, e conseqüentemente, transgredir aos rituais escolares que o reproduzem.

Nesta perspectiva intercultural que nasce o DILAE, por isso, os textos que você irá ler neste e-book buscam dialogar com a comunidade acadêmico do IFPA, da UFPA, do Pará, da Amazônia e do Brasil estes olhares descolonizadores sobre o ensino de Linguagens e Artes produzidos por aqui.

Boa Leitura!

Wellingson Valente dos Reis

Silvia Sueli Santos Silva

---

CANDAU, V. *Construir Ecossistemas Educativos. Reinventar a Escola*. In: CANDAU, V. (org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2010 (7ª ed.), 2005.

<sup>2</sup> SANTOS, B. S. *Direitos humanos: o desafio da interculturalidade*. In: *Revista Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009, pp. 10-18.

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 36-46. Também publicado na *Revista Novos Estudos Cebrap*, 79, 71-94. 2007.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS TECNOLOGIAS: UMA APLICABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leila Katia de Sousa Farias (IFPA)<sup>4</sup>

Alicia Maria Rodrigues Leite (IFPA)<sup>5</sup>

Mariluzio Araújo Moreira da Silva (IFPA)<sup>6</sup>

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo analisar de que forma as tecnologias podem contribuir para as práticas pedagógicas contemporâneas. Parte-se da premissa de que o professorado precisa inovar suas práticas educacionais, a fim de estimular o estudante em seu protagonismo enquanto um ser social e de direitos, no qual está rodeado de uma gama de recursos tecnológicos, capazes de atraí-los e influenciá-los no ensino-aprendizagem. A prática pedagógica dos professores, necessariamente, deve estar voltada para o ensino inovador, baseado em diferentes estratégias de ensino, capazes de despertar o interesse e participação dos alunos. Diante disso, este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, fundamentada em estudos tais como de Sanches (2019), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Klumpp et. al. (2021). É válido destacar que desde cedo as crianças estão adentrando ao mundo digital, e apresentam facilidades para deslizar seus dedos em acessar diferentes conteúdos da internet e levar para dentro da sala de aula tais informações. Ademais, com a pandemia causada pelo coronavírus SARS-COV-2, com a proliferação da doença COVID-19, nos últimos anos se agravou a necessidades do uso das Tecnologias de Informações e Comunicações – TICs, na educação. Os alunos assim como os professores se viram desafiados a esta nova exigência para a educação, no que tange ao acesso e domínio. Muitos professores se sentiram despreparados no manuseio de computadores e outros recursos tecnológicos, bem como os alunos os quais não possuíam computadores e acesso à internet em seus imóveis. Portanto, o uso das tecnologias avança de forma gradativa, auxiliando no acesso à informação, bem como a educação presencial e à distância. Assim, os professores devem buscar formações, a fim de que compreendam o funcionamento dos aparelhos eletrônicos, e faz-se necessário a promulgação de políticas públicas e acesso às tecnologias por parte de alunos e professores, contribuindo para que as aulas se torne mais interessantes e proveitosas.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Tecnologias. Educação Básica.

---

<sup>4</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Pós-graduada (Lato Sensu) em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Carreira. Pós-graduada (Lato Sensu) em Linguagens e Artes na Formação Docente pelo Instituto Federal do Pará - IFPA. E-mail: [leilakatia123@gmail.com](mailto:leilakatia123@gmail.com)

<sup>5</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Pós-graduada (Lato Sensu) em Linguagens e Artes na Formação Docente pelo Instituto Federal do Pará - IFPA. E-mail: [alicia.leite@hotmail.com](mailto:alicia.leite@hotmail.com)

<sup>6</sup> Graduação em Música pela UFPA, especialização Educação Musical UEPA, mestrado e doutorado em antropologia UFPA. Docente efetivo do IFPA e Perito da Polícia Científica do Pará. Desenvolve pesquisas sobre educação, saúde e suas relações com a violência. E-mail: [marioenea@bol.com.br](mailto:marioenea@bol.com.br)

## INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar de que forma as tecnologias podem contribuir para as práticas pedagógicas contemporâneas, sabendo que os professores precisam a todo momento de formação continuada de maneira a atender às demandas que lhes são colocadas. Ademais, os alunos precisam estar inseridos em ambientes educacionais nos quais possam oferecer uma educação significativa para os mesmos, a fim de que participem e sejam protagonistas do saber.

Neste sentido, concernente a uma educação significativa, na qual desperta o interesse dos alunos e estes dão sentido à mesma, é importante ressaltar que o uso das tecnologias digitais é algo que se enquadra a estas características. Cada vez mais os educandos estão sendo conectados ao mundo virtual. Desde pequenas, as crianças aprendem a deslizar seus dedos e a clicar em ícones, além disso, é algo que desperta seu interesse e curiosidade. Assim, como forma de garantir e estimular o aluno em sala de aula, é necessário oferecer um ensino pautado em aprendizagens significativas, nas quais corroboram para a garantia do conhecimento e a permanência do acesso no ensino.

No que tange ao uso das tecnologias na educação, é válido ressaltar que com a pandemia da Covid-19, provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, este recurso foi algo indispensável para a garantia da educação dos alunos. No entanto, neste cenário, professores se viram desafiados para o manuseio de diferentes ferramentas tecnológicas, e alguns alunos apresentaram dificuldade quanto ao acesso.

Assim, esta pesquisa bibliográfica qualitativa está dividida em alguns momentos: no primeiro momento será apresentada a parte metodológica, no segundo momento sobre o uso das tecnologias na educação e no terceiro momento sobre as tecnologias no período pandêmico. A escolha do tema em questão deu-se pelo fato de que, enquanto professoras pesquisadoras, poderemos acompanhar nas mídias e pesquisas sobre o tema em questão. Logo, percebeu-se a necessidade de refletirmos e conhecermos mais sobre o assunto.

O uso das tecnologias na educação é algo primordial, haja vista que torna o ambiente de aprendizagem mais agradável, além disso, o direito ao acesso à estas ferramentas tecnológicas sejam garantidas no espaço escolar. Deste modo, é fundamental que o professor analise suas práticas pedagógicas e que tenham formações voltadas para este fim, tendo em vista uma educação de qualidade para todos.

## 2 METODOLOGIA

Do ponto de vista de sua caracterização metodológica, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

No que tange à abordagem qualitativa, para Minayo (2001), as investigações de âmbito qualitativo trabalham com a complexidade humana, como suas vivências sociais, religiosas e culturais, por exemplo, tratando-se de um estudo fenomenológico que não pode ser, assim, quantificado.

Deste modo, debruçar-se na literatura baseada nos escritos ligados ao tema em questão fundamentados em Sanches (2019), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Klumpp et. al. (2021) e Freitas; Napimoga; e Donalisio (2020), é algo de grande valia para o momento atual a qual a sociedade está vivenciando, a era da informação. Na qual a educação deve estar voltada para esta perspectiva educacional, promovendo o direito à educação do alunado, a partir de uma aprendizagem significativa.

### **3 O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Desde cedo, as crianças estão adentrando ao mundo digital, apresentando facilidades para deslizar seus dedos e acessar diferentes conteúdos da internet. De acordo com Sanches (2019), os alunos levam para dentro de sala de aula os conteúdos vistos no mundo virtual. Conhecimentos estes, que muitas vezes não são verdades. Logo, o professor deve direcionar práticas educativas utilizando as tecnologias, a fim de despertar o interesse dos educandos, bem como esclarecer os diferentes conteúdos trazidos por eles, para discussão em classe.

Na contemporaneidade, o uso das tecnologias vem aumentando consideravelmente em todos os setores e lugares do mundo. No âmbito educacional não é diferente, é notória a necessidade de implementação desses recursos por parte dos professores, em suas práticas pedagógicas.

[...] No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a criança, ao ser inserida no contexto digital, amplia seu mundo em significados; com os jogos virtuais facilitam a motivação dos alunos pelas atividades e pelas possibilidades de interação que lhes são oferecidas (KLUMPP, et al, 2021).

Diante disso, é perceptível o quanto o uso das tecnologias auxilia no desenvolvimento da criança. Ademais, é papel da escola formar cidadãos capazes de manusear as tecnologias, com uma educação que esteja de acordo com esta nova realidade vivida.

Vale frisar, que o termo tecnologia de acordo com Klumpp et al (2021) em referência a Chaves (1999), está relacionado a todo recurso, método e técnica capaz de auxiliar o ser humano em alguma demanda. Já Ribeiro (2020) apud Klumpp et al (2021), argumenta sobre as tecnologias digitais e afirma que estas estão relacionadas a aparelhos com programas instalados como computadores, celulares e tablets. Assim, nesta pesquisa, o termo tecnologia fará referência às tecnologias digitais, como uma aliada à prática docente na formação do educando.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), dentre as competências para uma educação integral, consiste na cultura digital. Ou seja, as tecnologias precisam estar

inseridas nas vivências educacionais dos alunos. Todos os educandos necessitam saber manusear as ferramentas tecnológicas, tendo em vista o modelo da sociedade atual, na qual o uso destes recursos fazem parte do cotidiano da sociedade, então a escola precisa se adaptar e acompanhar as novas exigências que se apresentam, nas quais é imprescindível que os indivíduos apreendam este saber.

Klumpp et al (2021), ressalta que com o advento da nova era digital, as crianças estão adquirindo o letramento digital antes de se apropriar do letramento alfabético. Isto vem corroborando para a interação do aluno com o conhecimento, pensamento e interação entre sujeitos. Desta forma, os professores precisam utilizar estas ferramentas tecnológicas em suas aulas, a fim de que o ensino-aprendizagem aconteça e que o alunado possa ter seus direitos de aprendizagem assegurados no âmbito educativo.

Neste contexto, em meio a esta nova forma de comunicação, os indivíduos estão se envolvendo com as tecnologias e adquirindo o letramento digital, assim os professores precisam utilizar as ferramentas digitais a seu favor, trabalhando diversos assuntos educacionais por meio das tecnologias, tendo em vista que o aluno participe e se desenvolva gradativamente.

Ainda de acordo com Klumpp et al (2021), muitos autores vêm utilizando o termo Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC, como referência à inclusão de dispositivos com acesso à internet, como televisão, computadores, tablets e notebooks. Desta forma, este autor defende o uso destes recursos tecnológicos no ambiente escolar, já que muitos alunos já os utilizam em suas residências, e para os que ainda não tem acesso, a escola precisa incluir e garantir este direito, haja vista que isto auxilia para a aquisição de conhecimentos, tornando assim, a aula mais atrativa e contribui para a comunicação integral do alunado.

Neste sentido, os professores devem buscar a formação continuada, a fim de que compreendam o funcionamento de aparelhos eletrônicos, e o seu manuseio. Desta forma, contribuindo para que suas aulas sejam cada vez mais interessantes e adentre na realidade do seu alunado. Ademais, é importante que sejam promulgadas políticas públicas para este fim, com intuito da garantia de uma educação de qualidade, na qual de fato se efetive os direitos de aprendizagem dos alunos, com base no modelo de sociedade vigente.

#### **4 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO PANDÊMICO**

A pandemia provocada pela Covid-19, a doença do novo coronavírus SARS-COV-2, surgiu na China em dezembro de 2019 e espalhou-se rapidamente pelo mundo todo, provocando os primeiros casos no Brasil em dezembro de 2020. Devido ao grande contágio, fez-se necessário a implementação de medidas que visavam a proteção da coletividade, tais como o isolamento social (quarentena) e o uso obrigatório de máscaras, para o combate ao vírus, sendo adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Assim, as

instituições educacionais fecharam suas portas e tiveram que dar continuidade às atividades através do ensino remoto.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior. (BRASIL, 2020). Por determinação da Lei Nº 13.979 de Fevereiro de 2020, na qual foi prescrito sobre a suspensão das aulas presenciais, então se teve o fechamento de diversas escolas e universidades como medida de prevenção a contaminação e a propagação do vírus.

O início da pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2) trouxe diferentes impactos no mundo todo, principalmente porque, segundo Freitas; Napimoga; e Donalisio (2020), não havia planos estratégicos para o enfrentamento de uma pandemia desse tipo. A sociedade não estava preparada para vivenciar uma pandemia, tendo em vista tanto as questões ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), quanto à educação.

Neste sentido, em âmbito educacional, o método de ensino foi adaptado a uma nova maneira alternativa e facilitadora de acesso à educação para dar continuidade ao ano letivo. Foi então que surgiram as atividades educacionais remotas emergenciais autorizadas pela Portaria Nº 343/2020 do Ministério da Educação, permitindo a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital no período de pandemia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), legalizou o ensino remoto em 28 de abril de 2020, dando parecer favorável a reorganização do calendário escolar e dando possibilidade que as atividades não presenciais tivessem o cumprimento da carga horária mínima, em razão da COVID-19. Isto foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

Por mais que o ensino remoto tenha sido regulamentado pelo Ministério da Educação - MEC, ninguém estava preparado para este novo modelo organizacional de ensino: escolas, docentes, famílias, alunos, todos envolvidos na educação tiveram que se adequar às aulas online. A utilização e manuseio da tecnologia se tornou algo indispensável para o momento, aflorando assim as desigualdades presentes em nosso país, demonstrando os desafios que se apareceram no caminho para que se pudesse dar continuidade às atividades escolares no ensino virtual.

Diante disso, é perceptível o quanto a educação precisa avançar. O sistema educacional deveria estar preparado para as novas exigências apresentadas na nova era. Professores precisam de formação continuada voltada para o uso das ferramentas digitais, já que faz parte do cotidiano da maioria dos indivíduos.

Vivenciar um período pandêmico foi bastante desafiador para a humanidade, pois a sociedade já estava acostumada ao modelo a qual já vinha vivenciando. Então, se deparar com novos desafios, com o ensino à distância, aulas remotas, foi algo que saiu da rotina do ensino-aprendizagem.

Portanto, é possível perceber que o período pandêmico proporcionou desafios à educação, aos professores, pais, alunos e a toda comunidade escolar. No entanto, infere-se que tal momento vivenciado contribuiu para novas reflexões e aprendizagens ligadas à educação, e que ainda se tem muito a avançar

quando o assunto é prática pedagógica e o uso das tecnologias como uma aplicabilidade no contexto da educação básica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, período da era digital, alunos e professores estão envolvidos com as tecnologias. Os primeiros, ainda criança aprendem a deslizar seus dedos e a clicar em ícones, sendo alfabetizados digitalmente antes mesmo da alfabetização do sistema alfabético. Paralelo a isso, os professores se sentem desafiados no manuseio das tecnologias enquanto um recurso didático, no qual motiva os alunos na participação ativa na construção dos saberes.

Neste contexto, os professores devem buscar a formação continuada, a fim de que cada vez mais o uso das tecnologias adentre à sala de aula, pois o acesso às tecnologias contribui para aulas tornando-as mais interessantes e proveitosas, bem como possibilita a aquisição de diversos conhecimentos.

A partir do uso das ferramentas tecnológicas, os professores podem ministrar diferentes assuntos das diversas áreas do conhecimento com o uso destes recursos. Daí a importância da formação continuada dos docentes, tendo em vista as habilidades ligadas ao manuseio de diferentes aplicativos, sites, jogos e recursos tecnológicos.

O período pandêmico foi bastante desafiador pelo fato de a sociedade não estar preparada para vivenciar tal momento histórico. Então medidas políticas foram efetivadas, com intuito de se enquadrar no novo cenário. Daí, conclui-se a necessidade de se promulgar novas políticas públicas para a educação, a fim de garantir uma educação de qualidade aos alunos.

Em contrapartida, apesar de todo o desafio enfrentado, com a pandemia da Covid-19, os profissionais da educação adquiriram novas aprendizagens no que tange a inclusão da tecnologia no seu método pedagógico de ensino, pois se viram obrigados a aderirem os recursos digitais para garantirem o acesso à educação por parte dos alunos, no entanto o uso das tecnologias vem avançando de forma gradativa, auxiliando no acesso à informação, bem como ao ensino presencial e à distância.

Diante disso, o uso das TDICs deve ser oferecido a todos estudantes, por meio de recursos tecnológicos diversos e professores qualificados, a fim de garantir uma educação significativa para todos, contribuindo para o desempenho educacional dos alunos. Políticas públicas devem ser formuladas e efetivadas na área educacional, para que a comunidade escolar esteja preparada para vivenciar momentos como este, e outros desafios aos quais a educação enfrenta.



## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018.

BRASIL, 2020. Histórico Da Pandemia De Covid-19, OPAS/OMS e COVID-19, 2021, Página inicial. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> >. Acesso em: 12 de nov. 2022.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; e DONALISIO, M. R. (2020). Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n.2, e2020119, 2020.

KLUMPP, Carolina Ferreira Barros et al. A importância das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem [recurso eletrônico]. 1 ed - Curitiba - PR: Editora Bagai, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

## OFICINA SOBRE PINTURAS INDÍGENAS NA USINA DA PAZ CABANAGEM

Alan Sousa (UFPA/IFPA)<sup>7</sup>

Cláudia Leão (UFPA)<sup>8</sup>

**Resumo:** O presente artigo é um relato da ocorrência da *Oficina sobre pinturas Indígenas* realizada em julho de 2022 na Usina da Paz Cabanagem, em Belém do Pará. A referida oficina fora possibilitada e pensada como um desdobramento de discussões e diálogos ocorridos na disciplina de Arte Indígena Brasileira do curso de Artes Visuais da UFPA. Desse modo, a oficina fora elaborada tomando como base, pressupostos contidos na lei nº 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases para a inclusão de "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial, bem como falas e obras de pensadores e artistas indígenas como Naine Terena, Ailton Krenak, Jaider Esbell e Cristian Wari'u. Com isso, a *Oficina sobre pinturas Indígenas* realizou-se a fim de apresentar a pluralidade de visualidades dos povos indígenas, bem como enfatizar a representatividade de povos indígenas em exposições a partir de um olhar de dentro, de si, e não por um viés colonizador, além disso, a referida oficina destaca criações de artistas indígenas em estéticas diversificadas com a intenção de ampliar o léxico visual e as referências de seus participantes.

**Palavras-chave:** Povos indígenas. Ensino da arte. Lei nº 11.645. Oficina de pinturas.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se um relato de experiência da *Oficina sobre pinturas Indígenas* ocorrida na Usina da Paz Cabanagem (UPC) em que objetivou-se promover diálogos e construções de conhecimentos com a comunidade frequentante da UPC tendo como ponto de partida falas e obras de representantes de algumas comunidades indígenas. Sendo assim, a oficina fora elaborada com o intuito de apresentar as artes de alguns povos indígenas, para isso partimos de alguns objetivos como, por exemplo, explicar o significado de certos grafismos para alguns povos indígenas; apresentar algumas das pinturas corporais e grafismos do povo Borari, localizados na região do Baixo Tapajós; do povo Xavante e do povo Guarani-Terena a fim de explicar seus usos e significados; dialogar sobre algumas obras de artistas indígenas, como foi o caso das pinturas “Makunaima – I” (2017), “Makunaima – III” (2018) e a instalação “Entidades” (2020) todas de Jaider Esbell – que infelizmente suicidou-se em novembro de 2021 –, os registros de algumas performances artísticas de Uýra Sodoma, as pinturas de acrílica sobre tela de 2019 de Arissana Pataxó, bem como, “Ñokõáteropo'ero” [Enchente do colar de pedra, Constelação das plêiades] (2018) e duas pinturas “Hori” que fazem parte de um conjunto “Kahpi Hori” que está em processo desde 2013 da artista Daiara Tukano; elaborar pinturas corporais a partir de grafismos protetivos, além de compor obras inspiradas nas estéticas apresentadas de alguns artistas indígenas como a Daiara Tukano, a Arissana

<sup>7</sup> Graduado em Letras – Língua Portuguesa pelo IFPA/Belém; Graduando em Artes Visuais pela UFPA/Belém; Pós-graduando em Linguagens e Artes na formação docente pelo IFPA/Belém. E-mail: [alanducarmo@gmail.com](mailto:alanducarmo@gmail.com).

<sup>8</sup> Fotógrafa, pesquisadora e professora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. E-mail: [aclaudialeao@gmail.com](mailto:aclaudialeao@gmail.com).

Pataxó, a Uýra Sodoma e o Jaider Esbell que representam um recorte da Arte Indígena Contemporânea em que pôde-se ter noção dessa pluralidade de produções. Desse modo, a oficina realizou-se nos dias 18 e 19 de julho de 2022 com dois grupos de dez participantes em cada, com faixa etária livre, ocorridos em dois turnos, matutino e vespertino, no espaço da biblioteca da UPC.

A metodologia adotada na *Oficina sobre pinturas Indígenas* se deu em quatro momentos, sendo utilizada nos dois dias de oficina. Em um primeiro momento fora necessário realizar uma diagnose estabelecida por meio de diálogos, a fim de entender o que o público participante da oficina compreendia e sabia sobre as artes indígenas. Em um segundo momento, após a partilha de conhecimentos, foi apresentado e explanado o(s) conteúdo(s) referente(s) ao(s) dia(s) decorrido(s) da oficina: no primeiro dia houve como tema central o recorte de grafismos que alguns povos indígenas utilizam, enquanto que no segundo dia o tema central fora as linguagens utilizadas nas obras contemporâneas de artistas indígenas. O terceiro momento, decorrido das explicações, foi o diálogo a respeito do conteúdo apresentado na segunda etapa em ambos os dias, fora percebido a mudança de perspectiva acerca não apenas das artes, como também, das culturas dos povos apresentados. Por fim, o quarto momento metodológico deu-se por meio da feitura artística, assim, no primeiro dia, os participantes reproduziram alguns grafismos protetivos elaborando-os como pintura corporal e no segundo dia os participantes elaboraram obras inspiradas nas produções contemporâneas de alguns artistas indígenas.

Com isso, é importante saber que a base teórica utilizada para a elaboração da oficina está fundamentada, principalmente, nos conhecimentos compartilhados na disciplina de Arte Indígena Brasileira do curso de Artes Visuais da UFPA em que pudemos ter acesso a discussões pertinentes no que diz respeito ao campo estético da Arte, além do enfrentamento do contexto socioeconômico e cultural que diversos povos indígenas enfrentam ao longo de sua existência. Portanto, a oficina bem como este artigo contribuem com o fomento dos pressupostos contidos na lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996 mais conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), modificada pela Lei nº 10.639/2003, 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” corroborando à luta dos povos indígenas em terras brasileiras por respeito às suas existências e as suas culturas.

## 1 DIÁLOGOS PROPOSITORES NA OFICINA

Inicialmente, é importante relatar que a possibilidade de ministrar a referida oficina na UPC provocou certa inquietação acerca da posição e encargos que a função deicineiro exigiria. A inquietação por ser uma pessoa não indígena gerou, *a priori*, inseguranças a respeito de como essa oficina poderia se dar, inseguranças a respeito de não possuir conhecimentos suficientes sobre o que são as Artes Indígenas, inseguranças que me fizeram questionar se a minha figura não seria uma nova reprodução de alguém que

fala a partir de um olhar externo e, com isso, a manutenção de um olhar colonizador e redutivo das complexidades e diversidades que compõem os povos indígenas.

Essas inquietações que me acompanharam nesse momento inicial me levaram a refletir sobre minha função social enquanto Educador. As inquietações, que aqui foram expostas, geraram inseguranças quando pensamos nas décadas de silenciamento e apagamento sociocultural de diversos povos. Tornaram-se inquietações que revelaram o medo de corroborar com a contínua violência que os povos indígenas têm sofrido. Contudo, a função de Educador exige que atuemos com respeito em nossas práticas educacionais às culturas dos povos originários, bem como, que lidemos com o mesmo respeito quanto a forma de abordagem que se dará acerca de suas manifestações artísticas.

Tendo isso em mente, é importante destacar que o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2011 e 2019, passou pelo processo de atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso. Pensemos que foram mais de dez anos para entender e atender o que determinavam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Durante esse processo de atualização, um marco importante a registrar foi a intensa participação dos discentes em fóruns de discussão, em reuniões das comissões e colegiado, assim como a presença de estudantes cotistas (desde 2012) e de estudantes oriundos de vagas especiais (a partir de 2017) para o curso de Artes Visuais, podemos considerar que foram essenciais, bem como dois professores, Zélia Amador de Deus – atual coordenadora da Assessoria de Diversidade e Inclusão Social – e Arthur Leandro, (que faleceu em maio de 2018) para pressionar a criação das disciplinas que compõe o Núcleo de Diversidade e Relações Étnico-raciais.

Outro ponto nevrálgico é pensar em uma abordagem cuidadosa e ética, para que não cometamos os mesmos equívocos de um colonialismo interno e em camadas, uma vez que estaremos lidando com um conhecimento impregnado de espiritualidade, tradição, cosmologias e ancestralidade que evidentemente se opõe ao conhecimento eurocentrado. Sendo assim é fundamental a nós docentes disposição para compreender esse outro universo de arte que tensionam fronteiras da arte, da estética, da técnica e fazer revisão e atualização contínua como orientou Paulo Freire, possibilitará aos discentes acessarem uma gama extensa e intensa de conhecimento existente e recente de pesquisadores/as, professoras/es, filósofos/as, pensadoras/es, articuladores/as e teóricos indígenas. Afinal, acessar essas experiências inferem na construção para uma educação em artes diversa, ética, emancipatória e antirracista. Desse modo, são tecidos o compromisso e o engajamento necessário para compreender a amplitude com que se trata, pensa e elabora a arte dos povos indígenas mantendo suas especificidades, suas singularidades e principalmente o fortalecimento contínuo de povos que foram dizimados pelo racismo científico e ambiental.

Mediante o que fora exposto, ficou claro que por ser uma pessoa não indígena e visando uma mediação de conhecimento satisfatória, ética e respeitosa com os povos indígenas, fora primordial a utilização de falas e obras de pensadores e artistas indígenas a fim de estabelecer pontes entre o conhecimento compartilhado por mulheres e homens indígenas e os participantes da Oficina. Assim, a visão

de mundo que Ailton Krenak compartilha conosco auxilia-nos na elucidação sobre a relação que os povos indígenas possuem com a natureza, além de explicar que o que se pode compreender acerca de natureza quando distinguimos os contextos urbano e rural, associando natureza, geralmente, apenas ao contexto rural e negligenciando a noção de natureza em um contexto urbano, tem-se então uma elaboração distinta do que Krenak nos apresenta.

Krenak busca ampliar nossa percepção de natureza ao dizer que “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” (KRENAK, 2019, p. 10) e, com isso, pude iniciar a mediação no decorrer da Oficina instigando os participantes para que refletissem a respeito desse pensamento como forma de ressignificar o modo como lidamos com a natureza e se questionassem do porquê, em geral, nos colocamos nesse lugar afastado da natureza, como se natureza fosse algo a parte de nós ao invés de nos entendermos também como parte da natureza.

É interessante pensarmos que rotineiramente temos uma noção de natureza voltada para um contexto distinto do que é compreendido como meio urbano, afinal têm-se o hábito de associar a natureza apenas ao meio rural, ao campo e às regiões ribeirinhas. Mas quando trabalhamos a mudança da perspectiva de natureza e nos colocamos como seres integrantes da natureza, fora observado que a maioria dos participantes no primeiro dia da Oficina levantaram questões e compartilharam histórias dos contextos em que estavam inseridos a fim de colaborar e facilitar a elucidação coletiva do que estávamos construindo a partir do compartilhamento do pensamento de Krenak em que ele deixa claro que tudo é natureza, incluindo nós, seres humanos. Esse foi o momento em que senti minhas inseguranças iniciais se esvaírem, pois pude perceber que conseguiria estabelecer uma ponte entre as proposições e ensinamentos indígenas e as pessoas que participaram da Oficina de forma respeitosa e construtiva.

Com alguns entendimentos sendo estabelecidos, para além da compreensão de natureza, pudemos dialogar sobre a utilização de alguns grafismos indígenas. Para tal, uma fala do professor Almiros Martins Machado (do povo Guarani-Terena) do ICJ/UFPA e Programa de Pós-Graduação em Direito (PPDG) na disciplina “História da Arte Ameríndia e latino-americana” do curso de Artes Visuais da UFPA, pôde-se entender o porquê da significação de certos animais para alguns povos, assim como o porquê de seus usos e suas diferentes representações gráficas, bem como, ter tido acesso a fala de Cristian Wari’u do povo Xavante por meios de suas redes sociais e canal no youtube, pudemos conhecer algumas culturas e alguns de seus costumes por meio da pintura. Ter tido acesso a essas informações foi fundamental para que o diálogo acerca das pinturas e utilização de grafismos pelos povos indígenas não se tornasse um compartilhamento de algo lúdico e que possuísse um teor de fins estéticos e com pouca importância. Por isso, utilizou-se nessa Oficina apenas grafismos com fins protetivos, reforçando, constantemente, as significações que eles possuíam para cada povo, sendo eles o povo Guarani-Terena e o povo Borari, aos quais nós destacamos.



Imagem 1 – Demonstração de um grafismo do povo Borari  
Registro feito por Paulo Lobo.

Observar a finalização do primeiro dia na incerteza de ter colaborado, em tão pouco tempo, de alguma forma com o aprendizado de novos conhecimentos e novas formas de pensar que, em geral, estamos pouco acostumados, ou, distantes desses modos de viver e estar no mundo, que o dia seguinte em que dialogamos sobre a Arte Indígena Contemporânea, uma resposta ao primeiro dia veio por meio de relatos de pais e responsáveis que compartilharam a transmissão do que fora dialogado no dia anterior e também descrevendo o entusiasmo dos participantes. O cuidado que alguns tiveram em resguardar os grafismos protetivos no intuito de aguardar que a tinta fosse se dissolvendo por conta própria, que a pintura existisse pelo tempo que tivesse de existir, isso foi um reflexo de que os participantes haviam aprendido certos significados que compreendem às pinturas corporais. Assim, levou-se em conta o que Cristian Wari'u comenta em seu canal sobre cada grafismo ter seu tempo de existir, que para uma dada ocasião de uso o preparo da tinta que será utilizada no grafismo possuir uma feitura apropriada, não apenas pelos insumos, mas por uma pessoa designada para aquele preparo. Contudo, na Oficina a tinta utilizada fora uma apropriada para uso escolar, não utilizamos uma preparada para os seus definidos fins, entretanto, o objetivo de aprender os costumes e a importância de se utilizar certos grafismos foi compreendido.

Na elaboração dessa Oficina fora percebido a necessidade de apresentar uma diversidade de fazeres artísticos dos povos indígenas não apenas visando suas particularidades, mas também visando as linguagens utilizadas nas obras contemporâneas desses artistas. Assim, fez-se necessário acessar o que Jaider Esbell esclarece a respeito do fazer artístico dos povos indígenas, pois seus fazeres não partem

somente de suas individualidades, mas também partem de uma construção e existência coletiva, e esse fazer vem de um processo contínuo, ele é revisitado. Acerca desse pensar Jaider diz que

“[...] Quando estamos trabalhando a própria vida, estamos manipulando, vivendo, performando a nossa existência, estamos tentando fazer com que nós não nos compreendamos como à parte de uma continuidade. [...] O nosso trabalho é feito dentro do campo da autoria, do posicionamento do indivíduo” (ESBELL, 2021, p. 21-22)

“[...] para nós a arte faz parte da vida e, portanto, não faz muito sentido quando é tratada dentro da individualização; ela é sempre colocada nesse contexto da coletividade, [...] arte é feita de memória, portanto, ela é tecida e construída dentro da coletividade, dentro do contexto de família e isso coloca um patamar de que todos da família são artistas” (ESBELL, 2021, p. 44)

Justamente uma obra de Jaider, dentre diversas outras que também chamaram atenção de boa parte dos participantes, serviu de inspiração para elaboração de diversas pinturas no último dia de oficina. A obra que com certa imponência fez ressoar muitas produções artísticas nos dois grupos participantes – matutino e vespertino – foi a obra “Entidades” apresentada na 34ª Bienal de São Paulo em 2021.

## 2 PENSAMENTOS ESTÉTICOS DE ALGUNS POVOS INDÍGENAS

Quando refletimos sobre o pensamento estético nas Artes faz-se necessário acessarmos a elaboração filosófica de uma dada construção estética que estará pautada em um dado recorte histórico-social. Contudo, a construção desse pensamento é válida no que diz respeito às Artes não indígenas, afinal, a grosso modo, pode-se entender que o pensamento estético de povos indígenas necessita de uma outra configuração, de um outro elaborar. Jaider diz que “Vivemos em estado de arte e assumimos isso. Viemos de outras estruturas para nos fazer cabíveis aqui nessa ideia de tempo” (ESBELL, 2018, p. 19). Seu povo e seus semelhantes possuem uma visão cosmológica da vida que se distingue da nossa visão da vida, por isso a necessidade de que compreendamos melhor os elementos e os signos que compõem os pensamentos estéticos dos povos indígenas.

Assim como Professor Almiros do povo Guarani-Terena relatou que seu povo possui forte relação com as cobras, relatando que diversos grafismos utilizados em pinturas corporais e em cestarias, por exemplo, advém de uma influência cultural e cosmológica, servindo como signos e símbolos protetivos e, também, havendo uma convivência de respeito com esses seres. Els Lagrou que é antropóloga do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ e pesquisadora CNPq, em sua pesquisa sobre alguns povos indígenas ressalta que povos originários possuem a figura da cobra como um elemento estético fundamental, pois,

“[...] a onipresença da figura da anaconda ou jiboia primordial ou sobrenatural como dono/a original de todos os motivos decorativos usados na pintura corporal, na pintura das panelas,

no traçado dos cestos e na tecelagem de tecidos [...] trata-se de um dado transcultural amazônico, um símbolo-chave da região.” (LAGROU, 1963, p. 77)

Desse modo, quando ouvimos o que chamamos de “mito” sobre a Cobra Grande e a relação com a configuração dos rios amazônicos podemos nos impressionar com a narrativa, ou, com as diversas narrativas que existem advindas desse “mito”. Entretanto, nos relacionarmos com essas narrativas apenas em uma perspectiva folclórica, como uma narrativa fantasiosa acaba mantendo um viés reducionista e descrente de diversas cosmologias indígenas, nesse caso há certa desvalidação de diversas culturas. Não há aqui o intuito de uma “catequização” cosmológica, ao contrário, nosso intuito é estabelecer, de algum modo, um diálogo respeitoso a fim de que compreendamos melhor algumas dessas culturas dos povos indígenas.

Como já fora estabelecido acima, a Arte não é uma atividade à parte, deslocada na vida de pessoas indígenas, a Arte está intrínseca a sua vida e em sua vivência, dessa forma Lagrou pôde observar em suas pesquisas que, a “[...] produção ‘artística’ não segue as mesmas leis que as do Ocidente, não entra na lógica do mercado, e, às vezes, nem na troca, e não funciona a partir da separação entre a vida cotidiana e a arte” (LAGROU, 1963, p. 80). É praticamente impossível estabelecer, seguindo a nossa compreensão de não indígenas, o que na vida de um povo indígena é uma atividade artística o que pode ser considerado uma atividade regular, pois a arte está nesses movimentos do cotidiano desses povos, o que compreendemos como arte está inserida na existência deles, no sentido mais essencial da palavra existência.

Afinal, quando Lagrou comenta sobre as artes indígenas não estarem nessa lógica do mercado ao qual nós não indígenas estamos inseridos, a pesquisadora lança luz acerca do sistema de arte composto por toda uma estrutura que parte do ensino básico e se elabora em uma intrincada estrutura mercadológica que ainda define o que é ou não arte, quem pode ser considerado ou não artista e estabelece valor – estético, histórico, monetário, etc. – a uma dada obra, visando interesses de um restrito grupo que domina posições de poder para socialmente validar um artista e sua produção.

Se nos atermos aos grafismos indígenas – que tiveram papel fundamental nessa oficina – faz-se importante destacar o sentido de estabelecer conexões entre o mundo espiritual e o mundo dos seres humanos. Essas conexões dizem respeito, por exemplo, às características essenciais dos seres que servem de inspiração na elaboração das artes gráficas, a fim de invocar essas mesmas características essenciais para si. O que seria, nesse caso, uma forma de tomar posse de um elemento constituinte de um dado ser. Desse modo, Lagrou lança mão de conhecimentos aprendidos acerca dos grafismos em que ela esclarece dizendo que,

“O que vale frisar na arte gráfica dos Asurini e dos Kaxinawa é que ela serve para assinalar uma ligação e uma continuidade com o mundo de seres não humanos: o mesmo desenho cobre seres humanos e ‘espíritos’. [...] Se a pintura corporal e a utilização dos adornos dos grupos Jê [como os Xavantes utilizados na oficina] funciona como um código de leitura de distinções sociais, em grupos amazônicos, os mesmos materiais tendem a servir de ligação com o mundo dos seres invisíveis” (LAGROU, 1963, p. 87-88)



Ao compreendermos esse esclarecimento sobre a importância da arte gráfica para os povos indígenas por possuir essa relação direta com suas cosmovisões, Lagrou refere-se ao povo Kaxinawa ao dizer que a “[...] arte é, como memória e conhecimento, incorporada, e objetos não são senão extensões do corpo, ou melhor, são novos quase-corpos resultando do encontro de diferentes agências responsáveis por sua produção” (LAGROU, 1963, p. 92), essa concepção também é compartilhada por diversos outros povos indígenas. Os conhecimentos e as memórias são acessados continuamente, estabelecendo as elaborações estéticas indígenas como cíclicas.

Com isso, pudemos auxiliar ao longo da oficina que a pintura corporal indígena possui uma simbologia que está para além de uma relação estética visual, o entendimento da pintura corporal para os povos indígenas dá-se simbolicamente com o etéreo, afinal “[...] é disso que trata a pintura indígena; é uma pintura elaborada na sua relação com os corpos aos quais será aplicada e que desta maneira ajudará a completar” (LAGROU, 1963, p. 90) e não apenas embelezar.

### 3 A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO CIRCUITO ARTÍSTICO

No segundo dia da *Oficina sobre pinturas Indígenas* na Usina da Paz Cabanagem estabelecemos que seria importante destacar a representatividade indígena no circuito da arte como nós conhecemos. Foi necessário proporcionarmos acesso a obras diversas de diferentes artistas para demonstrar a pluralidade de fazeres artísticos que os povos indígenas dominam. Apresentar esse panorama artístico que ultrapassa a compreensão de artesanato que, ainda hoje pode ser posta como uma atividade indígena, mostrou-se fundamental para expandirmos as referencialidades estéticas, artísticas e visuais dos participantes da oficina.

Ao longo do último dia, fora observado que, conforme a apresentação de obras como as de Daiara Tukano com um uso particular de cores e grafismos em suas composições, houveram relatos de maravilhamento com o que, *a priori* pode-se compreender como abstrato e surpresa com, a princípio, ausência de elementos palpáveis da natureza. Outra artista que foi apresentada é Arissana Pataxó, com obras que representam o cotidiano de sua aldeia e seu povo, muitos participantes conseguiram se relacionar por observarem a representação de crianças em suas obras, o que também serviu de inspiração na elaboração final de algumas obras da oficina. Quando foi apresentada obras e registros fotográficos de Uýra Sodoma houve um maravilhamento ao perceber que a obra de arte pode ser a própria artista, que nós, e no caso – dos participantes – que eles poderiam ser sua própria arte. A mesma imponência que as obras dessas artistas possui, a instalação de Jaider Esbell, *Entidades*, apresentada na 34ª Bienal de Arte de São Paulo, impactou os participantes devido suas dimensões e ocupações espaciais, mas também por se relacionar com os diálogos que havíamos construído ao longo da oficina.

Se tratando de Arte Indígena Contemporânea, um marco na História da Arte foi a exposição *Véxoa: Nós sabemos* com curadoria de Naine Terena, do povo Terena, que é artista, curadora, educadora, comunicadora, professora, enfim, plural. Essa exposição tornou-se um marco por possuir pela primeira vez uma curadoria indígena e ser composta apenas por artistas e coletivos de origem indígenas. O que demonstrou a diversidade de povos e culturas, bem como, o uso diverso de linguagens artísticas. Nesse viés Naine nos conta que:

“A arte indígena nesse momento é a tradutora de todas as falas, lutas, derrotas, vitórias, perspectivas e assume um diálogo amplo com a sociedade civil. [...] Sabemos também que a arte é um elemento cultural imbuído da existência indígena, e que a intuição estética perpassa desde a produção de cestarias à construção de instalações nos dias de hoje. [...] o campo da arte indígena é extenso e abarca todas as outras disciplinas.” (TERENA, 2020, p. 13-15)

A importância de *Véxoa: Nós sabemos* para a história da arte, não apenas brasileira, mas, global, leva-nos a refletir e a agir no que diz respeito à representação e a representatividade de pessoas indígenas na Arte. Naine nos alerta dizendo que “O embranquecimento da arte no Brasil assemelha-se ao embranquecimento de sua população, cenário no qual há uma sobrevalorização das referências estrangeiras ou alienígenas em detrimento das nacionais ou indígenas.” (TERENA, 2020, p. 13). Com isso, devemos, com urgência, modificar essa perspectiva colonizadora na arte – e em diversos campos sociais – incluindo e utilizando como referências que corroborem com um pensamento crítico mais plural e diverso.

Afinal, mesmo com a lei nº 11.645/2008 que altera a LDB de 1996 (Lei de 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”, pouco se vê a inclusão desses conteúdos temáticos de forma transversal e satisfatória. A referida oficina deste artigo visou a inclusão da temática indígena utilizando-se de dois eixos que foram desenvolvidos ao longo dos dias, porém, mesmo com resultados positivos acerca do aprendizado de aspectos culturais de alguns povos indígenas, faz-se necessário a compreensão de que nossa oficina não deu conta da complexidade cultural desses povos e o esforço que aqui foi relatado, necessita de aprofundamento e manutenção dialógica em uma instância de ensino com recursos estruturais e pedagógicos que possam proporcionar um aprendizado ainda mais eficaz. Quanto a esses aprendizados, Naine relata que historicamente,

“Trazia-se na bagagem o conceito estético de arte e omitiu-se a força da produção interna e das manifestações culturais dos mais diferentes povos indígenas. Quando eram reconhecidas, suas qualidades artísticas eram tomadas como inspiração ou como referência para a arte dos não indígenas. [...] o indígena sempre foi representado pelo olhar do outro, e sua arte minimizada, diante de um papel histórico que preferia se parecer mais com o mundo exterior do que com o interior.” (TERENA, 2020, p. 14)

Desse modo, fica claro a relevância de *Véxoa: Nós sabemos* para a história da arte, assim como, sua utilização como recurso para se falar sobre Artes, pois ao valorizarmos e respeitarmos os artistas indígenas estamos valorizando e respeitando nossa formação histórica cultural. Sobre a importância dessa exposição para os povos indígenas, a artista Daiara Tukano relata que,

“[...] Então, entrar na Pinacoteca, todo esse processo de construção da Véxoa como uma primeira exposição com curadoria indígena, uma exposição de AIC [Arte Indígena Contemporânea], inclusive se compreendendo que a arte tradicional também é contemporânea, não é? Aquilo que foi muito tempo tachado como objeto, artefato, artesanato, essas coisas. Também é arte, também é contemporânea, não é? Romper várias dinâmicas de poder dentro dessa coisa de se debater arte, não é? E nós entrando lá dentro, para visitar com liberdade. [...] Então, é um ato muito político se fazer essa ativação, justamente dentro desse espaço da Pinacoteca que tem um acervo histórico da arte brasileira.” (TUKANO apud ESBELL. 2021, p. 33)

A fala de Daiara reafirma a necessidade de mudança no campo das Artes, sua fala lança luz sob a ótica social de *Véxoa: Nós sabemos*, destacando que essa e outras agências de representação tanto de cunho social, quanto de cunho político, precisam ser acessadas também pelos povos indígenas, há a necessidade ter de algum modo uma representatividade indígena. Com isso, Jaider Esbell, que direta e indiretamente, tornou-se um expoente desses atravessamentos de representatividade nos afirma que “Na sociedade indígena, todos são artistas. Em resumo, um mundo com artistas, feito de artistas, é um mundo muito mais viável” (ESBELL, 2021, p. 42).

## CONCLUSÃO

Neste artigo fica claro a importância e a necessidade em alterar a Lei nº 9.394/1996 que discorre sobre as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” por meio das modificações que as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” pode modificar toda a estrutura basilar da educação brasileira e promover, após décadas de lutas e enfrentamentos políticos e sociais que os grupos afro-brasileiros e indígenas têm batalhado, o reconhecimento na estrutura cultural do Brasil. Assim, neste artigo buscou-se, por meio do relato da *Oficina sobre pinturas Indígenas* ocorrida na Usina da Paz Cabanagem, em Belém do Pará, demonstrar que é possível pôr em prática o que é exigido por lei. Além disso, foi demonstrado que a referida oficina só foi possível devido a revisão da estrutura de ensino que precisou perpassar por toda uma discussão e reformulação curricular do Projeto Político Pedagógico do curso de Artes Visuais e que, infelizmente, demandou pouco mais de uma década para **atender e oferecer uma nova perspectiva que atendesse** as necessidades aqui expostas para, então, haver acesso às disciplinas que serviram como fomento na elaboração de nossa oficina. Com isso, ficou claro que no ensino de artes é possível uma atuação

que vise a criticidade, a criatividade e a ética na mediação de conhecimentos a partir dessa revisão social histórica e educacional.

## REFERÊNCIAS

ESBELL, Jaider. **Makunaima, o meu avô em mim!**. In: Iluminuras, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11-39, jan/jul, 2018.

ESBELL, Jaider. **Na sociedade indígena, todos são artistas**. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, PPGAV-UFRJ, v. 27, n. 41, p. 14-48, jan.-jun. 2021. ISSN-2448-3338. DOI: <https://doi.org/10.37235/ae.n41.3>. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/ae>.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

TERENA, Naine. **Véxoa**: nós sabemos. Curadoria Naine Terena; textos Daniel Munduruku et al. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020.

## EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS MOTIVOS QUE LEVAM OS LGBTQIAP+ A EVASÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Andréa Luiza Mota de Souza Lima (UNINASSAU)<sup>9</sup>  
Milene Vasconcelos Leal (UNINASSAU)<sup>10</sup>

**Resumo:** A pesquisa explana a proposta temática sobre os motivos que levam alunos LGBTQIAP+ a evadirem da rede pública de ensino, apresenta como objetivo analisar a possível influência do ambiente escolar em alunos LGBTQIAP+ e como isso pode contribuir para a sua evasão. Discute as práticas do currículo em face da discriminação e analisa a ideia de educação heteronormativa no controle dos corpos. Sendo assim, expõe a seguinte indagação que direciona a pesquisa: Quais os caminhos na proposta educacional vigente que realmente consigam atingir esse público, reduzindo o índice de evasão? O método procedimental tem caráter bibliográfico e qualitativo. Objetiva destacar a seriedade em desenvolver pedagogias que afirmem o respeito à subjetividade do ser humano. Reflete a importância de conscientização da comunidade escolar ao respeito às diversidades e compreendendo que os documentos legais da educação, amparam todo cidadão no desenvolvimento de sua aprendizagem, é importante discutir as práticas explícitas e implícitas do cotidiano escolar, para deixar evidente o indispensável movimento de mudança dessa realidade. A proposta tem a finalidade de abrir discussões no campo acadêmico sobre possíveis mudanças da relação entre os atores da comunidade escolar, abrindo espaço para o diálogo, o respeito, a empatia e a reciprocidade. Os autores que serviram de base para este significativo estudo foram: Freire (2016); Louro (2016) e (2000); Pinel (2013); Ballerine (2009/2010); Prodanov e Freitas (2013); Alves (2016); Silva (2010). Alguns documentos legais também fizeram parte do estudo como: Base Nacional Comum Curricular (2017); Princípios de Yogyakarta (2006); Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Além disso, como apoios também foram consultados: o portal do MEC; UOU TAB e a plataforma de vídeos Youtube

**Palavras-Chave:** Diversidade. Ambiente escolar. LGBTQIAP+

### INTRODUÇÃO

**LGBTQIAP+** é a sigla representativa de pessoas que não se encaixam no conceito bilateral dos sexos. Configura-se em um recorte na generalização que padroniza todas as pessoas somente na ótica homossexual, dando a cada indivíduo o direito de se reconhecerem de forma única na sua identidade de gênero. Mas não é somente uma sigla aleatória, representa um grande movimento de resistência e luta contra todas as fobias relacionadas à identidade e expressão de gênero, já que cada letra nesse conjunto alfabético sofre de uma maneira diferente. A decisão pela proposta temática não foi fácil, e se deu através de uma inquietação surgida a partir de observações cotidianas de episódios que vão desde as pequenas homofobias nas brincadeiras até a exclusão ao formar um grupo para realização de trabalhos escolares. O que obriga o indivíduo a percorrer o caminho do medo, da discriminação, do preconceito e do bullying, que

<sup>9</sup> Pedagoga e Especialista em Educação Inclusiva. E-mail: [andrealuizamota@gmail.com](mailto:andrealuizamota@gmail.com)

<sup>10</sup> Orientadora, Pedagoga e Mestre em Educação. E-mail: [milenelealuepa@gmail.com](mailto:milenelealuepa@gmail.com)

em alguns casos extremos chega à violência física, de jovens que sofrem tudo isso, dentro e fora da escola por causa do reconhecimento pessoal de seus corpos.

Desse modo, a pesquisa apresenta como objetivo geral: Analisar a possível influência do ambiente escolar em alunos LGBTQIAP+, interferindo para a sua evasão. E para contribuição do aprofundamento do estudo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: discutir as práticas do currículo em face da discriminação, relatar algumas experiências vividas por esses alunos e analisar a postura da escola tradicional.

Para isso, a pesquisa adotada foi a abordagem qualitativa onde a relação na interação entre o pesquisador, o sujeito e o ambiente são interdependentes, segundo Prodanov e Freitas (2013) o procedimento da pesquisa será bibliográfico e se dará de duas formas quanto a técnica aplicada: análise de documentos impressos e a coleta e transcrição de relatos em vídeos da internet, sobre as vivências de jovens estudantes dessa comunidade.

Assim, a pesquisa está disposta da seguinte maneira: na primeira seção há uma breve discussão sobre a evasão e suas possíveis consequências, na seção seguinte as formas do currículo e na última discute a cultura escolar heteronormativa. Por conta disso, expõe a seguinte indagação que direciona a pesquisa: Quais os caminhos na proposta educacional vigente, que realmente consigam atingir esse público, reduzindo o índice de evasão? Compreendendo que os documentos legais da educação, amparam todo cidadão no desenvolvimento de sua aprendizagem, é importante discutir as práticas explícitas e implícitas do cotidiano escolar, para deixar evidente o indispensável movimento de mudança dessa realidade.

A proposta tem a finalidade de abrir discussões no campo acadêmico sobre possíveis mudanças da relação entre os atores da comunidade escolar, abrindo espaço para o diálogo, o respeito, a empatia e a reciprocidade. Os autores que serviram de base para este significativo estudo foram: Freire (2016); Louro (2016) e (2000); Pinel (2013); Ballerine (2009/2010); Prodanov e Freitas (2013); Alves (2016); Silva (2010). Alguns documentos legais também fizeram parte do estudo como: Base Nacional Comum Curricular (2017); Princípios de Yogyakarta (2006); Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Além disso, como apoios também foram consultados: o portal do MEC; UOU TAB e a plataforma de vídeos Youtube.

## **2 A EVASÃO DA PLURALIDADE DAS EXISTÊNCIAS**

Evasão segundo o dicionário é relativa ao ato de evitar. Então, a evasão escolar é o ato de deixar de frequentar a escola. Essa saída ocorre por diversos motivos e em todos os níveis educacionais, entretanto esse fato ocorre com maior frequência entre os jovens do ensino médio, segundo o Ministério da Educação. Não nos cabe aqui aprofundar toda a questão da evasão, o foco está no que tange o abandono escolar de alunos que foram da rede Pública de ensino e que se reconhecem dentro da comunidade LGBTQIAP+.

Pois, é preciso discutir as questões que rodeiam a orientação e a identidade de gênero e qual sua relação com esse abandono, já que nas pesquisas divulgadas sobre o tema evasão a pessoa LGBTQIAP+ não ganha visibilidade, e embora esse seja um assunto tão efervescente na sociedade ainda é visto como “tabu”.

Portanto, desconsiderar a presença, negando as necessidades desses alunos e não desconstruir a ideia de assunto “intocável” acaba gerando ações de cunho preconceituoso, resultando na marginalização social desses estudantes dentro do ambiente escolar (ALVES, 2016). E mesmo em vista de inúmeros casos de violência nas suas diversas formas, a escola ainda parece manter sua relação distante a essa realidade social. Isso acontece mesmo a comunidade tendo os direitos garantidos pelos princípios de Yogyakarta<sup>11</sup>, um documento que agrupa um conjunto de normas que garantem a aplicação da lei internacional de direitos humanos no que consiste questões relacionadas à identidade de gênero. Por isso, no que compete a educação ela fala em:

Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito os pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidade de gênero. (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2006, p. 24).

É de suma importância se perguntar quais as consequências que esse afastamento causa na vida desses alunos, se nesse ambiente de socialização multicultural, que impõe um currículo de normalização polarizada, destaca como diferente a quem foge à regra do que é considerado normal, afirmando uma relação de poder, assim como salienta Louro (2016, p. 88) “Questões como essas, sem dúvida, nos remetem para a temática da diferença, das desigualdades, do poder”. Sem as discussões para desconstrução desse imaginário preconceituoso a escola possibilita essa evasão.

É interessante acrescentar, como essa marginalização parece acompanhá-lo num ciclo continuado em sua vida, e que mesmo na fase adulta e com oferta na EJA, que possibilita o regresso na vida escolar para aqueles que não concluíram os seus estudos no ensino regular, muitos desses educandos não retornam, e os que assim o fazem, ainda encontram uma considerável resistência da comunidade escolar. Desse modo, é de suma importância pensar nas consequências que esse afastamento causa na vida desses indivíduos, se nesse ambiente de socialização multicultural, a diferença dos corpos, resultado do processo social, fica evidenciada em forma de ideias preconcebidas do que é “natural”. A respeito dessa construção nesses espaços é possível ressaltar o seguinte entendimento sobre o valor da diversidade e a importância da diferença:

Considerando que as identidades são produtos de uma construção social, tudo que diverge dessa identidade soa para o sujeito como algo estranho e que deve ser repudiado perante a

---

<sup>11</sup>documento sobre direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, publicado como resultado de uma reunião internacional de grupos de direitos humanos em Yogyakarta, Indonésia, em novembro de 2006.

sociedade. O diferente é visto como negativo. Desde a formação inicial do indivíduo tem-se a violência como uma forma naturalizada de reação à negação e, na ausência do espírito crítico, os preconceitos e violências (simbólicas ou físicas) perpetuadas pelas gerações. (ALVES, 2016, p. 195).

Uma vez que, as diferenças marcadas pela divisão anatômica e os papéis sociais representativos homem/mulher, fundamentadas nos princípios de uma sociedade patriarcal, que parece não sentir a necessidade de reconhecer a individualidade, empurram as pessoas que ultrapassam essa linha do que é “correto” para os campos conceituais do desrespeito e da violência. Além disso, Ballerine (2009/2010, p. 37) acrescenta que “O risco dessa omissão é ver o que começou com risinhos e insinuações assumir contornos mais graves, resultando em isolamento do aluno ofendido, abandono da escola, perseguição e até agressões físicas”. Portanto, o ambiente educacional precisa se mostrar de fato um espaço político que promova essa convivência harmoniosa e tolerante, pois, é o primeiro local onde os jovens tomam consciência das diferenças entre os sujeitos, uma vez que nela se caracteriza o processo de hegemonia, seguindo padrões rígidos das convenções sociais. O que era caracterizado como bullying, hoje é possível identificar que se trata de preconceito. O que é muito comum no cotidiano das escolas, já que ser diferente desagrada aos “iguais”.

### **3 AS DUAS FACES DO CURRÍCULO – DO TRADICIONAL AO OCULTO**

O currículo é a ferramenta onde estão agrupadas as disciplinas, as metas, os objetivos e todo um conjunto de segmentos a serem alcançados. Portanto, é o que regula e molda os padrões da normalidade ditando regras do comportamento, da vestimenta e da fala dos sujeitos que compõem a escola. É o reflexo da conjectura social que ditam as regras dessa normalidade e que se internalizam nesse ambiente, introduzindo a ideia do bem viver através de seus princípios normativos da transferência do saber.

O despreparo pode ser um dos fatores que provoque o processo de exclusão dos que não se adaptam a padronização das identidades de gêneros e orientações sexuais, mesmo que a constituição nos garanta a promoção de direitos iguais. Esses fatos geram graves consequências na formação educacional desses alunos, que em alguns casos, levam à evasão escolar. Esse ambiente, que tem como premissa, ser um espaço político-pedagógico, onde as diferenças devem conviver em harmonia intermediada pelo respeito, ainda se mostra omissa para abordar temas relacionados à sexualidade, pois nas palavras de Freire (2016, p. 44) “[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”.

Contudo, consta na Base Nacional Comum Curricular no que compete a seus valores, o contínuo aprendizado colaborativo que contribua para a organização de “uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, e se apresenta aparentemente de forma flexível indicando sua adaptação à realidade de cada escola. Porém, o uso dessa flexibilização em temas transversais que discutam questão da diversidade, ainda



são escassamente debatidos e de uma forma muito rasa, o que vai à contramão do que aponta em suas competências:

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 grupos sociais, seus saberes, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 8).

Questões como essas, que podem gerar diversas discussões entre os alunos, ainda parecem não despertar o interesse para ser debatido em sala, o que reforça ideia de valorização de um currículo binário de sexo. Mesmo que, na incumbência da educação, haja documentos que assegurem metodologias curriculares que norteiam questões relacionadas à compreensão e respeito a orientações sexuais e identidade de gênero, englobando as necessidades dos estudantes, dos pais e de seus familiares ligados a estes aspectos como versam os princípios de Yogyakarta. Sendo assim, a escola parece tratar essas indagações sexuais como assunto privado e de responsabilidade única da família (LOURO, 2000). Supondo-se então, que ela parece não está fazendo seu papel de suavizar as diferenças, já que mantém em sua jurisdição um quadro de jovens em vários níveis de diversidade.

A violência sofrida pelo LGBTQIAP+ dentro da escola é o reflexo social definido por uma estrutura que se compõem pela própria negação de si, pela religião e pela família. Com isso, em concomitância ao currículo formal, num território de disputa, é indispensável ter um olhar pedagógico para o currículo oculto. Esse currículo que é pulsante, e que precisa estar pautado numa práxis verdadeira de transformação dessa realidade. Para Louro (2016, p.71-72) essas violências atravessam o campo linguístico quando “ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-las. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – parece como uma espécie de garantia da norma [...]”.

Com todos esses agravantes é preciso que este educando consiga ter muita resistência para ser capaz de concluir os estudos e conquistar uma vaga no mercado de trabalho livre de estereótipos. Pois, o jovem que sofre bullying e preconceito produz menos, o que pode fazer seu desempenho diminuir provocando o abandono. Pois, “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2016, p. 59). Esse espaço precisa ter um olhar amplo sobre diversidade e estar pautado na defesa da promoção de uma escola aberta que acolhe, apoia e o protege como ser humano.

Entretanto, as mudanças não se concentram tão somente em desvendar esse currículo, é romper barreiras culturais da construção dos corpos, questionando a instrumentação do saber bilateral das identidades sem deixar de desconstruir a nós educadores, também incluídos nesse *panoptismo*, que acaba introduzindo na sua prática institucional o ato de vigiar, controlar e punir as ações dos indivíduos.

Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilite que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de acesso ao transformativo. (SILVA, 2010, p. 93).

Todas as atitudes, mesmo que na intencionalidade da luta contra essa dicotomia social na construção dos corpos, precisam estar pautados na ética do saber, do falar e do agir do professor que deve além de ser fazer respeitado é necessário, sobretudo, também respeitar o educando no seu processo de formação. Freire (2016) nos diz que é necessário ser coerente no saber acerca da luta contra as desigualdades na prática docente.

Portanto, discutir gênero vai muito além de falar sobre homofobia, é discutir direitos humanos. Por isso, dialogar sobre esse assunto é movimentar o campo pedagógico a percorrer por outros caminhos, a pensar diferente e ir além dos muros da escola, criando a possibilidade de enxergar o ser humano sob outra perspectiva. Obtendo a possibilidade de compreender um pouco mais sobre a realidade desses jovens, que ainda se veem desamparados, sujeitos a um sistema excludente e que acarreta como consequência sua evasão, forçando-os a renunciar um futuro com perspectiva acadêmica.

As redes sociais passaram a ecoar as agruras e dores de quem por muito tempo viveu no silêncio, na violência e no abandono do acolhimento emocional dentro do ambiente escolar. E para entender esse cenário de exclusão, dor e desrespeito social aparecem aqui algumas transcrições de depoimentos do documentário intitulado (Sobre) Vivências (2019), disponível na plataforma de vídeos do Youtube:

Transcrição A: “logo que eu me descobri no ensino médio, eu andava com uma menina. A direção queria... ela não chamou nem eu pra saber se tinha alguma coisa, o que estava acontecendo, pra saber, nada... A única coisa que eles fizeram, foi querer mandar a gente pra acompanhamento psicológico. Sem nem conversar com a gente, sem nem saber se tinha alguma coisa errada, Porque não tinha sabe... Aí fazem a gente se questionar [...] são as pessoas que tem que tá lá pra nós... Da educação sabe? Que estão falando que a gente tem um problema, que a gente precisa de um psicólogo.”

O destaque neste relato está no julgamento seguido de condenação, já que a demonstração dos sentimentos afetivos foi tratada de forma patológica. Atitudes como essa seguem carregadas de preconceito na idealização de uma possível “cura”.

Transcrição B: “tinha um trabalho pra ser feito na escola, e esse trabalho era em grupo de cinco alunos, e eu tinha ficado sozinho. Sobre! E... me colocaram em um grupo que só tinha meninos e já eram amigos. Esses meninos falaram: - não, tranquilo a gente não vai pra casa de ninguém... A gente faz a divisão e cada um faz na sua casa. Eu fiz o trabalho e fui vê... Eles tinham se reunido na casa de um deles pra fazer junto e não tinham me convidado, ficaram rindo de mim, dizendo que eu não seguia o comportamento deles e não iam convidar um gay.; Um veado pra casa deles... Não iam deixar um veado se enturmar.”

É possível perceber como o pensamento atrasado em relação a gênero e sexualidade causa impacto no comportamento dos alunos, categorizando as pessoas LGBTQIAP+ em estereótipos e conduzindo-os à segregação.

Transcrição C: “não é o momento que chego na minha casa e conto pra minha mãe e a minha mãe não recebe essa notícia de uma maneira boa, mas... a escola sabe? Eu paro e fico pensando: - gente não tinha um professor, alguém que quisesse me acolher, alguém que quisesse me chamar pra conversar, pra perguntar o que tava acontecendo? Eu lembro de boatos no colégio e minha mãe foi na escola, falou com a diretora e fizeram toda uma questão: - tem que controlar a [...], tem que ficar com o guardinha cuidando pra vê se ela não tá num canto.; parecia um quartel-general”

A linguagem, uma das formas mais significativas de poder, é o principal instrumento de controle desses jovens, já que até na ausência dela, é possível incentivar a política do medo, causando sequelas graves no seu comportamento.

Transcrição D: “na escola, por sempre ter sido diferente dos outros meninos, eu ouvia comentários. Me chamavam de gay, veado, essas coisas assim. E obviamente quando uma criança ouve isso ela fica chateada. Mas... acho que a única vez que eu realmente senti medo assim no colégio, foi no ensino médio... acho que eu tava no segundo ano e tinha o espelho de classe e era em dupla. E um colega disse que não ia sentar comigo porque eu era gay.; rolou uma confusão lá e tal... e ele falou que só não bateria em mim, porque eu era igual uma mulher.; essa vez foi a que eu mais sentir a homofobia... por que as outras vezes sempre foi comentários, que eu acabava ignorando, dessa vez foi mais direto”.

O bullying homofóbico, dirigido aos alunos que não apresentam um comportamento dentro da normatividade presente nesses ambientes, torna-se uma constante na sua vida escolar, causando-lhes um significativo sofrimento.

Por tudo isso, é importante destacar que as experiências que vivemos na infância e na adolescência influenciam na nossa formação para fase adulta, assim como os laços que criamos com as pessoas, nos fortalecem e nos preparam para essa fase. Os jovens LGBTQIAP+ que vivem essa realidade dos julgamentos, e que carregam por muito tempo, o sentimento de anormalidade e de culpa por não viver a sua verdade, diferente do que está estabelecido socialmente sem nem mesmo entender direito essa diferença, pode se tornar o adulto que traz na memória várias lembranças de descaso, abandono, negligência, violência e outros inúmeros motivos para viver no medo. Pois, esse indivíduo parece carregar na sua trajetória de vida a “obrigação” de ter uma resposta justificada para o quê ele é perante a sociedade.

#### **4 UMA CULTURA ESCOLAR HETERONORMATIVA**

A escola é o cenário onde a educação sofreu diversas mudanças transitórias, voltados para o desenvolvimento do aprendizado, e todas essas mudanças ocorreram como reflexo para atender as

demandas do “crescimento social” do país, que tentava acompanhar o acelerado desenvolvimento econômico mundial. Portanto, é cabível dizer que a escola é o veículo de poder institucionalizado, que tem sua fundamentação metodológica na transmissão do saber, organizada de forma tão disciplinar, que o controle dos corpos, era um dos objetivos a serem alcançados como forma de dominação social. Pois, tudo neste ambiente se remete ao controle, a ordem e o poder. Nesse sentido, frisamos que:

[...] hoje, outras regras, teorias e conselhos (científico, geométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem os corpos e as mentes. (LOURO, 2016, p. 66).

Uma vez que, a cultura escolar parece ter a finalidade de incentivar o indivíduo a ter o comportamento de acordo com os valores e o gênero atribuído a eles e a elas, reprimindo as manifestações sexuais que contrastam da heteronormativa. Em síntese, a sociedade incentiva uma identidade enquanto discrimina a outra e o resultado disso recai diretamente dentro da comunidade escolar.

A cultura vigente ainda é marcada pelo machismo e com uma visão limitada, acorrentando os corpos e sua liberdade nas questões que envolvem as manifestações comportamentais e sociais, o que pode influenciar diretamente no entrave enfrentado pela comunidade escolar para lidar com a diversidade. Já que a escola se comporta como se a “escolha” do aluno pudesse mudar, se lhe for imposto um padrão de vida melhor aceito, pois, do contrário, haverá sanções.

Tampouco se pode negar que a relação dentro do ambiente escolar vem adquirindo novas formas, foram tantas as transformações na sociedade refletidas no trato deste espaço, que nos permite fazer uma comparação do passado com o presente. As gerações de jovens mais recentes recebem uma considerável influência informacional, isso fica evidenciado nas suas diversas formas de expressão das suas identidades. E mesmo na evidência das transformações comportamentais desses estudantes, a escola se mostra querer preservar um protagonismo autoritário e conservador, ainda enxergando os educandos de hoje como se fossem os mesmos de antes, considerados apenas receptores do conhecimento, passivos de opiniões e sem respeito a sua autonomia. A maior evidência dessa época era o trato na relação professor/aluno, que exercia uma dinâmica elencada no autoritarismo, no detentor absoluto do conhecimento e que mantinha sempre uma postura séria. E como todas as relações nos marcam e influenciam na nossa formação, a relação com os professores não seria diferente, bem como Freire (2016) fala que nenhum professor passa pela vida do aluno sem deixar sua marca. Ainda assim, a escola parece não conhecer os jovens ao qual ela atende.

Por isso, proibir que se desenvolvam nas escolas pedagogias adequadas para lidar com as diversidades sociais, é privar esses jovens de uma educação baseada no respeito e na informação. E isso, empurra o debate para o subterrâneo das escolas quando o assunto se manifesta nas escritas das paredes e das portas dos banheiros, nos sussurros pelos corredores, nos xingamentos, nas brincadeiras e nas diversas

formas de expressão juvenil. Nesse sentido Freire (2016, p. 37) destaca que “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...]”. Desse modo, é necessário entender que essas discussões podem promover o respeito, a igualdade, a justiça e a dignidade humana, e que os estudantes necessitam não somente de aquisição de habilidades para exercer uma função operacional na fase adulta, mas que é urgente a construção de um consenso para se debater sobre a existência de jovens que manifestam uma orientação tida como diferente e que precisam ser respeitados.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Base da educação 9394/96, ampara esse aluno quando diz que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo, a escola precisa estar atenta para garantir o pleno desenvolvimento dos seus direitos de cidadão, o reconhecimento de sua individualidade e a valorização de sua subjetividade. Ademais, a questão da sexualidade está além dos limites que fundem os quesitos sexuais com o gênero. Está no campo da subjetividade do sujeito, da sua identidade, onde estão todas as suas representações de sentimentos, está na forma como ele/ela se enxerga no mundo e de seu entendimento de como este o recebe. Portanto, realmente é importante pensar que:

É demandado experienciar a diferença e reconhecê-la como mola mestra do existir. Uma existência não horizontal, mas pautada por diversos sentidos de ser (sendo) no mundo coletivo e pessoal. A Babel das línguas (e de todas as línguas da boca) é a diferença que nos evoca pensar-sentir-agir novos modos de uma Pedagogia que reconheça o humano de todo sujeito, o sujeito de todos os direitos, algo que pode lhe causar bem-estar social e pessoal. (PINEL, 2013, p. 209).

Essa cultura escolar que não avança que impõe uma postura X e Y, que limita o movimento natural do corpo, que não cria mecanismos para trabalhar o respeito, a empatia na identidade do outro, a alteridade, que ao não valoriza os saberes externos nas suas escolhas, na sua sexualidade e nos seus espaços, o exclui. Segue adiante normatizada, tradicionalmente incorporando medidas de controle e os diferentes sentem essa pressão normativa de forma muito mais intensa, e por terem uma aparente dificuldade em segui-las, pois, a subjetividade do ser transcende a vontade, por vezes, eles e elas acabam desistindo. Quanto a isso, Louro (2016, p. 84) nos diz “que reconhecemos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Portanto, a cultura heteronormativa parece ser um recurso social para afirmar que existe uma única forma certa de viver em sociedade e que este princípio se concretiza no nascimento de todo indivíduo. E que para isso, a escola é meio mais eficaz de imposição dessa norma que está presente e tenta conduzir todos os campos que compõem a nossa vida em coletividade.

## 5 REFLEXÕES

A pesquisa realizada através da metodologia utilizada com a leitura de diversas obras, oportunizou investigar as possíveis causas da evasão escolar de alunos LGBTQIAP+, além disso, o estudo buscou entender de que formas os atos que podem contribuir com esse fato, estão inseridos no currículo e no processo histórico escolar. Com isso, a proposta buscou identificar se é possível, no atual modelo de educação, reduzir a evasão desses alunos.

As respostas para essa questão se deram através da averiguação dos objetivos específicos, que primeiramente analisa as práticas do currículo em face da discriminação. Diante dessa análise, constata o quanto descaracterizado da sua identidade, é o tratamento desses indivíduos dentro do ambiente escolar.

Feito isso, examina os relatos, que corresponde ao segundo objetivo, e compreende que o investimento na formação continuada dos educadores, dos gestores e de toda equipe que contribui para o processo educacional, entendendo que as práticas subentendidas no trato cotidiano, podem gerar consequências graves como: bullying nas suas mais variadas formas, ansiedade, depressão, baixa autoestima entre outros fatores, e que podem significar uma mudança radical na realidade desse ambiente.

Em consequência de ambas as explorações chegamos ao alcance do terceiro objetivo, uma análise da postura da escola tradicional. Constatando que a descaracterização acontece mesmo a escola possuindo os mecanismos que possibilitem um trabalho direcionado aos caminhos que levem ao respeito, ao reconhecimento pelas diferenças e o empoderamento.

A falta de um olhar humanizado somado à falta de apoio familiar pode contribuir significativamente para o atraso no aprendizado, ou no extremo disso, o abandono. Portanto, pensar em medidas imediatas que detenham de uma forma mais efetiva essa perspectiva, é o primeiro passo para começar o processo de mudança. Além disso, redefinir as práticas dos currículos, para que os mesmos consigam se reconhecer como parte da sociedade. Já que é evidente que nesse universo de vivências e aprendizados, existe um eixo coordenado das identidades com uma infinidade de pontos subjetivos entre os pontos pré-determinados dos sujeitos.

Constatando a relevância da temática para o campo acadêmico-científico, faz-se necessário e urgente preparar o ambiente e mentes, para pedagogicamente lidar com essas questões tão efervescentes, traçando novos caminhos e abrindo discussões que movimente essa temática no sentido de modificar uma realidade de abandono escolar desses jovens, que sofrem uma marginalização educacional, por conta de sua orientação sexual e expressão de gênero. Debater questões como essas se faz necessário no tempo agora, desconstruir as questões sexuais para distanciá-las dos campos patológico e religioso tornou-se imprescindível, a vista que os alunos desta comunidade continuam abandonando a escola e a possibilidade de um futuro acadêmico, por conta da perseguição e do medo. Trabalhar a educação da compreensão, da

inclusão, do respeito e da tolerância é um ato educacional que enfrenta raízes históricas de preconceito e separação, mas que precisam ser debatidos no âmbito da evasão quando envolve a pessoa LGBTQIAP+.

Contudo, na busca para entender os motivos que levam esses indivíduos a evadirem da escola, percebeu-se o quanto a discussão da temática é escassa no que diz respeito às pesquisas sobre evasão, já que uma das dificuldades para elaboração do estudo foram tanto o recolhimento de materiais quanto o encontro de dados sobre esse público-alvo no que remete a sua evasão. E isso diz muito sobre a resistência social em pleno século XXI para esses marcadores sociais.

Assim sendo, o papel do pedagogo é de fundamental importância para abrir novos olhares, derrubar velhos muros da ignorância e construir uma sociedade através da informação e da ação. Sabemos que o caminho é longo e difícil, mas a educação além de ser um direito de todos, principalmente, é um dever absoluto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. **A educação como meio para o respeito à diversidade**: reflexões e perspectivas. p.193-196. In: COSTA, Ana Carolina Francischete da *et al.* **Gênero e diversidade sexual**: percursos e reflexões na construção de um observatório LBGT. 1. ed. São Paulo: Editora Pontocom, 2016. 208 p.

BALLERINE, Cristiane. Falsa distância. **Revista Eletrônica Onda Jovem**, São Paulo, ano 5, n. 17, p. 37, dez. 2009/ fev. 2010. Disponível em: [www.ondajovem.com.br](http://www.ondajovem.com.br). Acesso em: 15 jun. 2019.

BORGES, Bianca. **Os muros da escola**. 2018. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/trans-escola/#os-muros-da-escola>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evasão escolar**. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, DF:1996.Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 144 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 180 p.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127 p. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 23 mar de 2019.

PINEL, Hiran. **A experiência de ser (sendo) gay masculino na escola**: por uma pedagogia dos direitos humanos. In: RODRIGUES, Alexandre; BARRETO, Maria Aparecida Santos (org.). **Currículo, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013. 291 p. Disponível em: [www.edufes.com.br](http://www.edufes.com.br). Acesso em: 23 mar. 2019.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Indonésia. In: Reunião de especialistas realizada em Yogyakarta, 6-9 nov. 2006. Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf). Acesso em: 05 maio 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [Recursos Eletrônicos]**: métodos e metas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/teoriasdecurriculo/home/livro>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOBRE Vivências - Documentário LGBT. Documentario de Leonidas Taschetto e Gabriel Celestino. Rio Grande do Sul: Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação - Tecno-poéticas, 1 video (53 min 35 seg) Psicologia e Educação - Tecno-poéticas, [201-]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3HpfRWEYVqM&t=30s>. Acesso em: 15 ago. 2019.



## RELAÇÕES ENTRE O LATIM E O ESPANHOL: ANALISANDO MORFOLOGICAMENTE CANÇÕES HISPANÓFONAS

Karla Karolina Azevedo da Conceição (IFPA)<sup>12</sup>

Ana Ionara Barbosa Carvalho (IFPA)<sup>13</sup>

Flávio Reginaldo Pimentel (IFPA)<sup>14</sup>

**Resumo:** Este trabalho foi realizado a partir da disciplina *Prática de compreensão e produção escrita em espanhol*. Para tanto, fez-se uma pesquisa na rede de internet, na qual buscou identificar canções hispanófonas que contém palavras advindas do latim. Tendo como objetivo geral, a pesquisa procurou focar em canções com palavras de origem latina com intuito de usá-las em aulas de ensino-aprendizagem do espanhol. Buscou-se analisar o conteúdo das canções fazendo uma comparação com o português, identificando morfemas oriundo do latim e que são similares nas duas línguas, o português e espanhol. Nesse sentido, ressalta-se a importância de refletir e compreender como o latim poderá auxiliar na aprendizagem de ELE (Espanhol Língua Estrangeira). A análise morfológica foi essencial para tal tarefa da pesquisa. A temática foi proposta porque, ainda hoje, há uma dificuldade, por parte dos aprendentes de língua espanhola, compreender a cultura linguística hispana que é diferente do português, mas que traz em suas estruturas as mesmas partículas significativas (morfemas), devido a tradição histórica diacrônica. Como metodologia, foi realizada uma investigação teórica-reflexiva, busca online por meio dos sites como Youtube, Letras Música, entre outros. Para alicerçar a metodologia e alcançar os objetivos foram usados os teóricos Chomsky (1972), Dolader (2006), Bortolanza (1999), Gugenberger (2008), Jaén (2006), Pria (2008), Laroca (2005), Moresi (2003), Matínez (2003), entre outros. Em conclusão os resultados demonstraram que ainda é possível encontrar na morfologia do latim formas de compreender e aprender o espanhol, por meio de sua significação cultural e estrutura morfológica comparadas com as do português do Brasil.

**Palavras Chaves:** Morfologia. Latim-Espanhol. Canções. Aprendizagem. ELE

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa que objetivou analisar o léxico do espanhol e sua semelhança com a língua românica latim. Por meio da herança morfológica da língua hispana.

<sup>12</sup> Especializanda em Linguagens e artes na formação docente, pelo IFPA. Especializanda em Ensino do português, pela UEPA. Graduada em Letras Português. Graduada em Letras Espanhol, pela UFPA. Professora no Sistema de Apoio Educacional- SAE. [Karla.k.azevedo@hotmail.com](mailto:Karla.k.azevedo@hotmail.com)

<sup>13</sup> Especializanda em Linguagens e artes na formação docente pelo IFPA. Graduada em Letras Espanhol-Português pela ESMAC. [ana.ionara@gmail.com](mailto:ana.ionara@gmail.com)

<sup>14</sup> Docente EBTT do Instituto Federal do Pará-IFPA. Doutor em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP. Mestre em Letras pela UFPA. Especialista em Estudos Culturais da Amazônia pela UFPA. Graduado em Letras pela UFMS. [flavio.pimentel@ifpa.edu.br](mailto:flavio.pimentel@ifpa.edu.br)

A morfologia é uma parte comum a todas as línguas flexionais (LF), ou seja, línguas que se dividem em partes significativas em uma frase e mesmo na frase existem termos que se subdividem em significados menores, conhecidos como morfemas. Devido a essas características de similares nas línguas flexionais, estabeleceram-se as motivações desta pesquisa, assim como, a escolha do *corpus*.

Portanto, utilizou-se quatro trechos de canções populares: o primeiro do grupo Banda MS, *Tu postura*; o segundo da dupla Jennifer López e Anthony, *No me ames*; o terceiro do grupo *La quinta estación*, *Algo Más* e o quarto da cantora Shakira, *Pies descalzos, sueños blancos*. A motivação para escolher as canções como *corpus* de análises foi que sua escrita é mais simples para fazer demonstração, ao mesmo tempo que são textos mais próximo do dia a dia da sala de aula.

Assim como o *corpus* é importante para o trabalho, a definição dos teóricos também foi significativa para o desenvolvimento deste artigo. Os autores escolhidos são os que se relacionam com a linguagem Chomsky (1972) e Di Tullio (1997). Os que defendem a consolidação castelhana Bortolanza (1999) e Gugenberger (2008). Outros teóricos que aprofundaram o estudo dos verbos em espanhol como Pons (1966). No que diz respeito a morfologia alicerça este texto, Laroca (2005) e Moresi (2003) foram essenciais para a construção textual da pesquisa científica. Outros autores agregaram a este trabalho, principalmente os compositores e os cantores das músicas usadas para análise.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As teorias são partes importantes dentro de qualquer trabalho científico, seja pequeno ou grande, seja de muita relevância ou pouca relevância, os ajudam a apoiar as ideias que o articulista defende ou critica. Portanto, para apoiar a ideia da investigação em relação ao latim-espanhol, este trabalho se baseia em alguns teóricos e compositores de canções.

O primeiro teórico a forma parte desta construção é Noam Chomsky, linguista que defende o gerativismo como fator preponderante na aquisição da linguagem. Para isso, utilizou-se de seu projeto de 1972, no qual Chomsky (1972) defende inerência da língua. No mesmo caso de Chomsky (1972) está a linguista Angélica Di Tullio (1997) com as definições de língua e gramática do seu trabalho, *Manual de gramática*.

Para compreender uma língua, deve-se entender seu processo de formação sua história e sua evolução, como supõem Bortolanza (1999). Logo, este projeto incorporou os estudos de americanos sobre a língua castelhana como João Bortolanza de 1999, o qual utilizou as definições da formação do latim na Península Ibérica, presente na sua obra *Do latim ao Português*. Eva Gugenberger em sua obra *El Castellano y las lenguas regionales en España: bilinguismo e hibridismo* de 2008, Gugenberger (2008) contribuiu para o conhecimento linguístico e histórico do castelhano na Espanha.

Para o estudo morfológico, foi elegido as obras de Roca Pons, *El uso de los verbos*, Pons (1996) e o Manual de morfologia do português de Maria Laroca (2005) e a obra de Marcos Martínez, *Antes e depois da lexemática* (2003).

Ao longo do trabalho se verá outros autores que também contribuíram para a construção deste texto, aqui somente estão os principais que ajudaram desde o principio até o final do artigo. A continuação está o processo de formação da linguagem e do espanhol desde o latim até o castelhano.

### 3 A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO CASTELHANO

Como foi visto anteriormente, segundo Chomsky (1972), a linguagem é inerente ao homem, em significado mais complexo, o homem está dotado de um aparato, dito pelo autor, fonológico, com o qual se comunica com o segundo aparato que é o intelectual, tais aparatos são os aparelhos biológicos do ser humano, as pregas vocais, laringe língua, boca e seu encéfalo. Ainda, conforme Chomsky (1972), ao longo da vida os dois aparatos são aprimorados e ativados para por em prática sua função, a comunicação. Em exemplos mais simples, todo ser humano é capaz de se comunicar, porque sua anatomia está preparada para fazê-la.

A partir deste pensamento *chomskiano* percebe-se que cada povo desenvolveu sua forma de diálogo com discernimentos. Com isso, nos dias atuais, as línguas passaram a se classificar, segundo Pria (2008) em sintéticas e analíticas, de forma que se subdividem em flexionais e aglutinantes. Sendo assim, a primeira seria uma estrutura complexa, enquanto a segunda seria uma estrutura perifrástica. Então, as línguas flexionais são as que tem uma estrutura sintática definida dentro de um enunciado, devido a sua morfologia.

Em espanhol há vários conceitos de morfologia, sendo o mais comum a descrição da gramática “morfologia é a parte da língua que estuda as relações das palavras ou morfemas de um contexto” (TORREGO, 2002, p. 16) e para Perez (1993) a morfologia é uma parte da gramática que se ocupa dos signos mais simples (morfemas e palavras). Segundo Tullio (1997) a morfologia “se ocupa da estrutura interna das palavras” (DI TULLIO, 1997, p. 32), os pontos de vista de cada teórico trazem visões de morfologia como parte da formação da língua, para isso, são necessárias as partes que agregam os aspectos morfológicos da língua, neste caso a língua hispana. A morfologia, como cita Laroca (2005), pode ser caracterizada, também, por seus morfemas, a menor parte com significado dentro de uma estrutura devidamente organizada, seja uma palavra, frase, período ou parágrafos.

Foi a partir desses pontos de vistas que se analisou alguns morfemas e sua importância na construção da língua espanhola, depois da consolidação do castelhano como língua oficial na Espanha e posteriormente nas colônias espanholas.

#### 3.1 CONSOLIDAÇÃO DO CASTELHANO A PARTIR DA QUEDA DO LATIM

A consolidação da língua castelhana, segundo Gugenberger (2008) sucedeu porque o castelhano foi ganhando terreno se impondo como língua dominante sobre outras línguas a partir do século XVI” (GUGENBERGER, 2008, p. 31), num século que a autora descreve como um século das línguas regionais. Para Gugenberger (2008), o castelhano ganha força depois da queda do Império Romano, em meados do século V d.C. Todavia, a forma de conquista romana deixou na península as marcas linguísticas oriundas da Península Itálica na forma de uma língua complexa e estrutural, ou seja, o latim.

Por ser uma forma de comunicação não difundida oficialmente, originou-se uma variante do latim, o latim vulgar, que mais tarde se convertem nas línguas romances, como o italiano, romano, francês, espanhol, sendo o português a última. (BORTOLANZA, 1999).

Contudo, a Península Ibérica já estava habitada por povos árabes e posteriormente foi invadida pelos bárbaros, como Jaén (2006) afirma, criando assim, a estrutura linguística de uma língua denominada primeiro de castelhano, devido ao reino de *Castilla*, comandado pelo rei Alfonso X. O latim começa a entrar em desuso e se converte em língua privilegiada, usada somente nas igrejas e cerimônias religiosas, bem como em documentos oficiais.

Não obstante, a língua latina não se dispersa por completo, como supõe Bortolanza (1999) e Jaén (2006). Ela é vista em algumas palavras ou morfemas hispanos, são esses casos que serão vistos a seguir por meio do conceito de derivação e flexão, objetos principais da busca feita.

### 3.2 A CONSTRUÇÃO MORFÓLOGICA DA LÍNGUA HISPANA

Na morfologia, a derivação, como explica Laroca (2005), é o processo de formação de palavra que consiste em agregar morfemas (prefixos e sufixos) a uma raiz, modificando seu significado. Na ocorrência flexional, as palavras se apresentam de formas distintas, sendo divididas em flexão nominal e flexão verbal (modo, tempo e pessoa). Neste texto, não se analisou a ocorrência de infixos, que é um afixo posto no meio do lexema, para mudar sua estrutura e formar novas palavras a exemplo do português, *cafeteira* (-t), onde o t é uma consoante de ligação que agrega significado da palavra.

Para Pons (1966), a palavra morfema é “um sentido análogo ao da escola de Praga ou ao da norte americana, é dizer, com ele designaremos todas as unidades significativas mínimas” (PONS, 1966, p. 73-74), uma forma prática de definição, mas muito próxima da definição que Laroca (2005) deu. As duas são comparativas de como as teorias não mudam de uma língua para outra, quando essas pertencem a mesma família original.

De forma simples como exemplifica Laroca (2005) y Pons (1966) os morfemas são classificados em:

**O lexema** é a parte invariável que se repete nas derivações e flexões seguintes- *Feliz, Felicidad*, lexema FEL-;

O **prefixo** é o morfema posto antes do lexema- *Infelicidad, infeliz*, prefixo IN-;

O **sufixo** é o morfema posto depois do lexema, *-Felicidad, Felizmente*, sufixo -CIDAD, -MENTE.

Essa classificação segue a mesma para os verbos e substantivos.

As construções são formadoras de léxicos, esse, é uma forma de conhecer e aprender uma língua estrangeira. Por isso, Dolader (2006) faz observações no estudo do léxico na aula de ensino de língua estrangeira, citando Varela (2003). A autora defende que “a estrutura das palavras deveria desempenhar um papel mais importante na aquisição de vocabulário” (DOLADER, 2006, p. 3). O ensino, ainda não é o enfoque principal, mesmo que esteja correlacionado com esta pesquisa e com a opinião de Dolader (2006), sobre a formação de palavras ter um papel mais importante na compreensão da língua estrangeira.

Logo, foi por meio dos significados dos morfemas que se analisou a presença do latim na estrutura linguística do espanhol, como *corpus* de investigação se reuniram fragmentos de canções de alguns países de fala hispana, os quais estarão descritos a seguir.

#### 4 METODLOGIA DE PESQUISA

Como já mencionado, elegeu-se quatro canções para a comprovação de que uma língua como o latim, mesmo que sem falantes regulares, não está apagada da história linguística, resultando numa relação latim-espanhol.

Para a pesquisa, fez-se uma averiguação em *sites* da internet como *Letras Música* e *Youtube*. As escolhas obedeceram ao critério de relevância com base na diacronia das palavras, ou seja, sua evolução por meio do tempo. Portanto, classifica-se esta pesquisa como qualitativa, pois conforme Moresi (2003), a pesquisa qualitativa foca na forma como os resultados são apresentados e sua importância para os objetivos, não visa números em quantidade, isto é, não se buscou quantas palavras tem a influência do latim em sua estrutura, mas sim se ele está presente, mesmo depois anos de seu uso regular.

A escolha das melodias fora devida ser uma forma de linguagem presente em todo o universo dos falantes hispanos. Ademais, é inclusiva e torna a análise mais prazerosa, caso um professor deseje ensinar de forma lúdica a língua espanhola.

Fez-se as descrições dos compositores escolhidos, pois conhecer o processo de produção de um *corpus* de análise, como este, pode identificar as quedas de termos e as evoluções de suas formas e o nascimento de outros termos.

##### 4.1 DESCRIÇÃO DAS CANÇÕES

Para o exame das palavras adotou-se como referência quatro canções de diferentes cantores, países, ano e categorias. Foram observadas a letra, com intuito de encontrar semelhanças do espanhol com o latim.

As canções são:

- a- *Tu postura*, composição de Éden Muñoz, canção da Banda MS, fundada em 2003 na cidade Mazatlán Sinaloa, nome que deu origem a banda, em México, a canção fala de uma desilusão amorosa. Foi escrita em 2017 apresentada no álbum *Mejor version de mi*;
- b- *No me ames*, composição Alejandro Baldi, Giamcarlo Bigazzi, Ignacio Bellesteros, e Marco Falagiane. Interpretada pela dupla Jennifer López y Marc Antony, os dois são de Nova York, mas de origem porto-riquenha. A canção fala da morte prematura do namorado, marido, companheiro, é do ano de 1999 e faz parte do álbum *On the 6*;
- c- *Algo Más*, composição de Armando Avila e Natalia Jiménez, canção do grupo *La quinta estación*, fundado em 2001 na cidade de Madri na Espanha. A canção fala da falta que um namorado faz a namorada, é do ano de 2004 e pertence ao álbum *Flores de alquier*.
- d- *Pies descalços, sueños blancos*, composição de Shakira e Luis Ochoa. Interpretada por Shakira, a canção fala das construções da vida de uma mulher, é do ano de 1995 e pertence ao álbum de mesmo nome, *Piés descalços, sueños blancos*.

A seguir, apresentam-se as análises feitas das canções aqui descritas.

## 4.2 ANÁLISE DAS CANÇÕES

As canções são formas diferentes de conhecer a história de uma língua. Tal fenômeno ocorre, porque cada músico tem sua predileção por certas palavras e por ser uma das formas mais fácil de aumentar um vocabulário ou conhecer uma história.

Cada canção foi retirada de um marco no tempo, para que o trabalho ficasse mais relevante, uma vez que, quanto mais antiga é uma letra para análise, mais próxima de sua primeira evolução o vocábulo estará. Dessa forma, foi mais fácil comprovar o ponto de vista deste artigo.

Trechos das canções:

***Trecho-1 Tu postura haces mucho más difícil***

*Lo que tiene arreglo*

*Parece que hacerme llorar*

*Te alimenta el ego*

*Fonte: BANDA MS. Tu postura. La mejor versión de mí. 2017*

O vocábulo **ego** é uma palavra de origem latina que significa “mi, yo” ou, em português (mim, eu), até hoje, em espanhol, usam-na para definir a alguém que se preocupa somente consigo. Mesmo com sua

variante, o pronome YO, a palavra é muito solicitada quando querem causar impacto ou chamar a atenção para atitude de uma pessoa. Este é um exemplo de uso da palavra, tal qual, era usada em latim.

***Trecho 2- No me ames***

*No me ames, porque estoy perdido, porque cambie el mundo*

*Porque es el destino, porque no se puede, somos un espejo*

*Y tú así serías lo que y de mi reflejo*

Fonte: LÓPEZ, J; ANTONY, M. *No me ames*. In: **On the 6**, 1999.

O verbo **ser** em espanhol não tem similaridades com originário latino que é *quod*, porém ao conjugar o verbo **ser** nas duas línguas, chega-se ao lexema ES. Em latim, na terceira pessoa do singular do modo indicativo o verbo ser muda para EST, percebe-se a queda de /t/ como fonema e posterior como grafia, passando assim para o espanhol como ES. É muito comum ver a permanência dos lexemas latinos, principalmente nos verbos, porque o castelhano construiu-se embasado no latim vulgar, uma forma mais simples da língua. Como já foi visto.

***Trecho 3- Algo más***

*Es algo más que la distancia*

*Que el dolor y l nostalgia*

*Sabemos que eso no nos va a separar*

Fonte: LA quinta estación. *Algo Más*. In: **Flores de Alquiler**, 2004

O sufixo -algia é um sufixo que passa da língua grega para a latina pelo processo de latinização, que foi um período histórico no qual Roma dominava seus inimigos por meio da língua latim. Seu significado é sentir dor, na palavra apresentada a dor se manifesta na falta que alguém está fazendo a outro.

***Trecho 4- Pies descalzos, sueños blancos***

*Perteneciste a una raza antigua*

*De pies descalzos y de sueños blanco*

*Fuiste polvo, polvo eres, piensa*

*Que el Hierro siempre al calor es blando*

Fonte: SHAKIRA. *Pies descalzos, sueños blancos*. In: **Pies descalzos, sueños blancos**, 1995

O prefixo **des-** é um dos mais utilizados na escrita hispana é de origem latina, seu significado é mais simples de compreender, quer dizer que este morfema significa a palavra não/não é mais ou deixar de ser,

estar ou fazer. Em caso da letra musical, é uma pessoa que não está calçada, ou seja, não tem nenhum calçado nos pés.

Viu-se que os quatro exemplos da presença latina transpassaram o tempo contemporâneo, são letras introduzidas em melodias, por isso, são normalmente agregadas as falas sem critérios históricos de sua origem.

Não obstante, esta pesquisa proporcionou a percepção que o espanhol traz muitos aspectos de sua língua mãe, chamada assim, por ter construído uma nova língua na Península Ibérica. Os trechos mencionados, fazem uma recordação das quatro formas de um falante ou linguístico perceber a formação latina na língua hispana.

A primeira é o vocábulo em uso desde a invasão romana até hoje, na presença do termo **ego**.

A segunda é o a modificação do lexema representado na flexão do verbo ser na terceira pessoa do singular do modo indicativo **es**.

A terceira é a inclusão de um sufixo para formar uma nova palavra, o sufixo **-algia**, com o significado de dor, usado para referir-se as dores físicas e sentimentais, como no termo **nostalgia**.

A última é o prefixo **des-** também forma novas palavras e, neste caso, tem a função de criar um antônimo do verbo *calzado*.

As quatro formas de análises não são as únicas para compreender a relação latim-espanhol, são uma forma morfológica para se perceber as questões das evoluções de letras, significados e fonéticas. Essas modificações, comumente ocorridas nas línguas, foram o ponto de partida para alcançar os resultados desta pesquisa simples em seu caráter acadêmico, mas muito valiosa em seu aspecto linguístico. Adiante encontram-se o resultado da pesquisa.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente texto objetivou trazer uma reflexão sobre a formação lexical do espanhol e sua semelhança com a língua românica, o caso o latim, através da morfologia. Dessa forma, percebe-se que espanhol possui características do latim em seus três principais graus morfológico da derivação, lexema, sufixo e prefixo. Conforme viu-se nos trechos das músicas selecionadas, que representados respectivamente pelas palavras, **ego-es**, **nostalgia descalzos**.

Na morfologia, os morfemas, lexemas, sufixos e prefixos são as menores unidades com significados, portanto, são os responsáveis pelas derivações. Desta forma, este trabalho fez uma análise, na tentativa de demonstra como se dá a relação das línguas latim-espanhol, em meios comuns de comunicação do cotidiano, como as canções.

As canções aqui analisadas formam parte de uma pequena mostra de como as línguas, latim e espanhol, se correlacionam de forma diacrônica, ainda há uma dependência do espanhol do latim, porque



foi esta língua que está em sua raiz. No entanto, o latim é dependente direto do espanhol e de suas línguas românicas, pois sem sua morfologia ou se ou se houvesse uma modificação estrutural das línguas como espanhol, o latim perdia sua presença na contemporaneidade. Fato esse que foi visto nas canções, em cada trecho haviam quatro versos e destes versos encontrava apenas uma palavra, um morfema para análise, o que demonstrou que o latim vive no espanhol, mas até quando? Não há como saber, ainda.

Este texto é resultado uma pesquisa realizada em uma disciplina acadêmica na graduação, dessa forma, ele pode ser usado para contribuir com pesquisas na área, ampliando e aprofundado os diversos enfoques que possam surgir a partir da perspectiva adota. Nesse sentido, não se esgota em si, mas abre novos caminhos de estudos.

## REFERÊNCIAS

BANDA MS. Tu postura. *La mejor versión de mí*, 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/banda-ms/tu-postura/>. Acesso em 18 mai de 2019.

BORTOLANZA, JOÃO. O LATIM E O ENSINO DE PORTUGUÊS. REVISTA Philologus, ano 6, n. 18.p.77-85. Rio de Janeiro: CiFEFil, 1999. Disponível em: [https://www.filologia.org.br/revista/artigo/6\(18\)77-85.html](https://www.filologia.org.br/revista/artigo/6(18)77-85.html). Acesso em 7 jun de 2019.

CHOMSKY, Noan. *Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista*. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

DI TULLIO, Angela. *Manual de gramática do espanhol. Desarrollo teóricos. Ejercicios. Soluciones*. 2.ed. Buenos Aires: EDICAL, 1997.

DOLADER, David Serrano. *La morfología léxica en el ámbito del español como lengua extranjera*. 2006. Disponível em: [https://academia.edu/2962965/la\\_morfolog%C3%ADA\\_%20Z%C3%A9xica\\_en\\_el\\_%C3%A1mbito\\_del\\_espa%C3%B1ol\\_como\\_lengua\\_%20extranjera](https://academia.edu/2962965/la_morfolog%C3%ADA_%20Z%C3%A9xica_en_el_%C3%A1mbito_del_espa%C3%B1ol_como_lengua_%20extranjera). Acesso em 07 jun de 2019.

GUGENBERGER, Eva. El Castellano y las lenguas regionales, en Espana: Bilingüismo y hibridación. In: DOPPEBAUER, Max; Cichon, Peter. *La España Multilingüe; lenguas políticas lingüistas de España*. Espanha: Praenese Verlarg, 2008. Disponível em: FILE:///D:MEUS%20DOCUMENTOS/DOWNLOAD/LA-ESPANA-MULTILINGUE-LIBRO%00COMPLETO.PDF . Acesso em 25 mai 2019.

JAÉN, Jorge Fernández. El latín en Hispania: la romatización de la Península Ibérica. *El latín vulgar, Particularidade del latín hispánico*.2006. Disponível em [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-latn-en-hispania-la-romatizacin-de-la-pennsula-ibrica-el-latn-vulgar-particularidades-dellatn-hispnico-0/html/00f48998-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#pagFin](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-latn-en-hispania-la-romatizacin-de-la-pennsula-ibrica-el-latn-vulgar-particularidades-dellatn-hispnico-0/html/00f48998-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#pagFin). Acesso em 02 jun de 2019.

LAROCA, Maria. N.C. *Manual de morfologia do português*. 4.ed. campina: Pontes, 2005.

MARTÍNEZ, Marcos. Antes e depois da lexemática. In: MARTÍNENZ., J. *Manual básico da lexicografía*. 1.ed. Gejón: Edicones Tria, 2003.

MORESI, Eduardo.Org. *Metodologia da pesquisa*. 3.ed. Brasília: Mar, 2003.

PONS, José Roca. Estudio morfológico del verbo. In: *Revista de filología española*. 49.vol. Barcelona: Revista de Filología Española, 1966. Disponível em <https://doi.org/103989/rfe.1966.v.49ij4.871>. Acesso em 20 abr de 2019.

PRIA, Albano Dalla. *Tipologia Linguística, língua analíticas e línguas sintéticas*. 9.ed. 6.vol. Chicago: Soletas- Havard, 2008.

TOREGO, Leonardo Gómez. *Gramática didáctica del español*. 8.ed. Madrid: Ediciones SM, 2008.

## AS POSSÍVEIS INTERFACES CONVERGENTES ENTRE FORMA E EXPRESSÃO NO CINEMA E NO CONTO “O MINEIRINHO”, DE CLARICE LISPECTOR

Ádria Araújo Costa Godinho (UEPA)<sup>15</sup>

Alice Lisboa Maciel (UEPA)<sup>16</sup>

Anne Marielle Viana Pinto (UEPA)<sup>17</sup>

Raphael Bessa Ferreira (UEPA)<sup>18</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, propomos mostrar a relação entre o campo da literatura e os recursos cinematográficos, uma vez que essa associação é pouco colocada em prática nas instituições de ensino, apesar de ser defendida pelo caráter ideológico-educacional da Base Nacional Comum Curricular, e acabam optando pela utilização de metodologias tradicionais como modelo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, buscamos traçar, com base nos conceitos da linguagem do cinema de Martin (1963), de Bordwell & Thompson (2013) e na teoria da comunicação poética de Jakobson (2007), uma comparação entre o uso de determinados elementos linguísticos do conto “O Mineirinho”, de Clarice Lispector, autora pertencente à terceira geração – ou geração de 45 - do modernismo brasileiro, e as seguintes técnicas cinematográficas: plano médio, *plongée*, voz em *off* e corte e montagem, de acordo com a Escola de Tártu-Moscou (crítica semiótica do texto literário) e de trabalhos do seu expoente Iúri Lótman. A partir de uma abordagem quali-quantitativa, foram selecionados alguns trechos do conto, nos quais pudemos identificar essas interfaces que se valem de tais técnicas cinematográficas. Desse modo, expomos maneiras de como o texto literário e a sétima arte podem dialogar, sendo explorados pela decodificação dos signos e, portanto, na constituição dos sentidos entre esses diferentes discursos artístico-literários.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector. “O Mineirinho”. Cinema e Literatura. Semiótica.

### INTRODUÇÃO

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é baseada na teoria de educação Construtivista, ou seja, na relação aluno e professor que trabalhariam concomitantemente na construção do conhecimento, vendo aquele como protagonista do processo de aprendizagem e esse com o papel de mentor, mediador das atividades e reflexões. No entanto, essa não é a perspectiva utilizada por muitas instituições de ensino, uma vez que ainda se percebe a utilização de metodologias tradicionais que focam somente na transmissão de conteúdo e não fomentam questionamentos, nem posições críticas acerca da realidade.

---

<sup>15</sup> Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: [alice.maciel@aluno.uepa.br](mailto:alice.maciel@aluno.uepa.br)

<sup>16</sup> Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: [alice.maciel@aluno.uepa.br](mailto:alice.maciel@aluno.uepa.br)

<sup>17</sup> Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: [anne.pinto@aluno.uepa.br](mailto:anne.pinto@aluno.uepa.br)

<sup>18</sup> Docente do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens Artísticas e Estilos Poéticos (LAESP). Email: [ru-98@hotmail.com](mailto:ru-98@hotmail.com)

Com o passar do tempo, essas discussões em torno das dificuldades da efetivação dos planos curriculares da BNCC incentivaram buscas de estratégias que auxiliassem na resolução desses problemas nas escolas brasileiras. No que se refere, em especial, ao ensino de literatura, há um baixo percentual de professores que exploram a formação literária dos alunos por meio de recursos intercomunicacionais, como a comparação da literatura e o cinema. Desse modo, o docente ignora as proposições do próprio documento normativo:

Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o **diálogo com a literatura**, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o **cinema** e a performance. Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a **literatura e com outros componentes curriculares**. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor **projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas**. (BNCC, 2018, p. 196, grifos nossos).

Por conta disso, o estudante acaba não tendo o contato com maneiras diferentes de se estudar discursos inseridos na sociedade que, se articulados eficazmente, poderiam aprimorar o senso crítico, a capacidade leitora, os diálogos e a interação, a partir da interpretação dos elementos constitutivos de cada material por parte dos educandos. Esses são pontos favoráveis que o trabalho da literatura com o cinema seria capaz de oferecer, mas que não são concretizados, pois essa metodologia não é posta em prática (SOUZA, 2021).

Diante de tais conjunturas, surgiu a questão desta pesquisa: quais seriam as interfaces, ou seja, o *modo* como ocorre a comunicação, da literatura associada aos recursos cinematográficos?

Com o propósito de expor o itinerário da investigação, este estudo foi dividido em cinco seções. A primeira parte aborda, resumidamente, a vida de Clarice Lispector e a sua obra “O Mineirinho”. Já a segunda, apresenta os conceitos e as ponderações basilares da teoria da linguagem cinematográfica e literária. Desse modo, essas discussões se sustentam em autores experientes acerca de tais temáticas que servem de referências teóricas para este artigo. A terceira seção mostra as teorias da crítica semiótica do texto literário, destacando a vertente cultural, como aparato metodológico e a descrição de como se materializará o diálogo entre o cinema e a literatura.

Em seguida, na quarta seção, há efetivamente a realização da análise, a partir da comparação e identificação, dos trechos do conto com as possíveis leituras das técnicas cinematográficas: plano médio, *plongée*, voz em *off* e corte e montagem. Por fim, nas considerações finais, retoma-se ao que foi exposto ao longo da pesquisa, com o fito de desenvolver observações e reflexões, no sentido de impulsionar o trabalho do cinema com a literatura como instrumento de decodificação/criação intersemiótica do cotidiano social interativo.

## 1 CLARICE LISPECTOR E “O MINEIRINHO”

Clarice Lispector, ou, de nascimento, Chaya Pinkhasivna, é considerada uma das autoras exponenciais da Geração 45 do Modernismo Brasileiro. Seu estilo, influenciado predominantemente por James Joyce e Virginia Woolf, apresenta excentricidade por abordar elementos característicos do romance moderno europeu, tais como: os fluxos de consciência no processo de escritura dos textos, o intimismo na descrição das personagens e a predominância da abordagem de temáticas filosóficas, sobretudo aquelas que competem à investigação da existência do *ser*.

Com essa escrita que descortina o óbvio e procura acrescentar um olhar inovador ao que é corriqueiro, Lispector publica, em 1964, o livro *Para Não Esquecer*, no qual é encontrado o conto "Mineirinho". Para elaborar esta obra, especificamente, a autora se vale de textos de jornais dos anos 60 que noticiam a morte de um facínora chamado José Miranda Rosa, no Rio de Janeiro. A literata, ao explorar com contundência argumentativa e estilística a construção de tal enredo, consegue suscitar, no leitor, uma postura de piedade diante da situação do criminoso, solapando-se a aversão que, naturalmente, poderia se sentir. Isso é perceptível já no trecho de abertura da narrativa, no qual a escritora afirma:

É, suponho que é mim, como um dos representantes de nós, que devo procurar por que está doendo a morte de um facínora. E por que é que mais me adianta contar os treze tiros que mataram Mineirinho do que seus crimes. (LISPECTOR, 1999, p. 123).

Nesse excerto, segundo Amaral (2017), a narradora revela um comportamento paradoxal em relação ao óbito do personagem, corroborado por dois deslizamentos de sentido: o primeiro constitui-se pela aproximação entre os pronomes *eu* e *nós*, conferindo uma amplitude ao posicionamento inicialmente tomado pelo enunciador, o que contribui para transformar a sensação própria de quem narra em outra, capaz de abarcar a coletividade. O segundo entra em evidência quando a patroa se preocupa mais com a quantidade de balas que mataram o bandido do que com os delitos cometidos por ele.

Essa aglutinação entre sentimento singular e universal também justifica a contraposição ao caráter punitivo da lei dos homens – qualificada, muitas vezes, por exercer o poder sobre o mais fraco para garantir uma certa estabilidade institucional. Desse modo, Clarice põe em xeque um ideal de justiça que, no momento de prestar obediência ao pressuposto da seletividade, transfigura-se em excesso de violência e acaba por enfraquecer o seu objetivo primário: a imparcialidade. A respeito disso, a autora escreve:

[...] na hora em que o justiceiro mata, ele não está mais nos protegendo nem querendo eliminar um criminoso, ele está cometendo o seu crime particular, longamente guardado. Na hora de matar um criminoso – nesse instante está sendo morto um inocente. (LISPECTOR, 1999, p. 124).

Assim, Lispector desponta com uma obra que é capaz de levar à reflexão sobre a condição humana, na medida em que questiona os limites entre o *justo* e o *injusto*, o *certo* e o *errado*, e consegue transmutar a raiva em complacência, quando escancara o modo brutal com que Mineirinho fora assassinado.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo processo cultural-comunicativo é constituído por signos. Assim, no que tange à Língua, enquanto código, os signos linguísticos são formados por dois elementos básicos: o significante (parte perceptível) e o significado (parte abstrata, ideia). Isso faz com que eles funcionem como as próprias palavras, responsáveis pela representação mental das ideias, sendo esta condicionada pela formação sociocultural do sujeito (CARVALHO, 2003, p. 30). É nesse ponto que, segundo Jakobson (2007), a tomada da filmagem cinematográfica funciona como signo. Pois, tudo o que é filmado, por mais que não seja verbalizado, é verbalizável, dado que se remete e desloca para determinadas ideias, determinados campos semânticos.

Ao lado de Jakobson, Martin (1963, *apud* Mello & Neto, 2017), crítico de cinema francês, também reflete sobre a inter-relação que a sétima arte pode estabelecer com o texto literário, ou, mais precisamente, com o leitor-espectador. Para este teórico, a imagem, elemento basilar da linguagem cinematográfica, é constituída por uma realidade opositiva: apesar de representar os acontecimentos filmados pela câmera, não consegue, por si só, capturar com precisão o sentido intrinsecamente imbricado nessas filmagens. Isso quer dizer que o ato de decodificar tal construção imagética não se alicerça somente no que a materialidade bruta da cinegrafia consegue captar, mas, sobretudo, no contexto empírico do espectador, ou seja, naquilo que tange à bagagem perceptiva, cultural e política do mesmo.

Nesse sentido, ao considerar a imagem fílmica como uma ponte dialética entre o indivíduo e o cinema, Martin (1963, *apud* Mello & Neto, 2017) enfatiza que, a depender da forma como uma cena é registrada, as semioses, emergentes dela, podem-se alterar. Em virtude disso, o estudioso elenca alguns fatores que são responsáveis por conduzir o caráter expressivo da imagem, a saber: a função da câmera, passando pelos seus movimentos, ângulos e enquadramentos; e os diversos tipos de plano, bem como as suas combinações.

No tocante aos ângulos, entende-se que estes difundem uma carga psicológica ou dramática próprias, sendo definidos em *picado* (*plongée*) e *contrapicado* (*contra-plongée*). No primeiro, como afirma o crítico, a filmagem se dá de “cima para baixo”, produzindo um efeito de *diminuição* do objeto ou que tem “a tendência para tornar o indivíduo ainda mais pequeno, esmagando-o moralmente ao colocá-lo no nível do solo” (MARTIN, 2005, p. 51). Em contrapartida, no segundo, o foco da câmera ocorre de “baixo para cima”, o que conduz a uma semântica de superioridade da persona, por ter como objetivo principal o engrandecimento e exaltação da mesma.

Ademais, no que diz respeito aos planos, o teórico destaca o valor de união que estes podem assumir. Trata-se, primeiramente, de um movimento intervalar entre uma imagem e outra, - o corte -, seguido do arranjo de um plano anterior com o seu subsequente - a montagem. Por meio de tais técnicas, como expõem Bordwell & Thompson (2013), o editor cinematográfico pode excluir uma cena não exitosa e substituir por aquela que obteve melhor acabamento, de modo que *corte e montagem*, juntos, tornem-se eficientes por permitirem a continuidade dos planos de um filme, assim como por proporcionarem ao espectador uma percepção global daquilo que vê.

Ainda sob essa perspectiva de forma e expressão, cabe elencar, para a compreensão das convergências entre cinema e literatura por meio do conto “O Mineirinho”, as técnicas: plano médio e voz em *off*. A primeira parte do enquadramento de câmera que se coloca a certa distância da cena fílmica, nesse caso, da cintura para cima, no que tange ao corpo humano (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 309), mas também pode enquadrar a figura humana por inteiro com um pouco de espaço ao seu redor. Esse enquadramento permite que gestos e expressões sejam mais perceptíveis ao espectador.

No que se refere à voz em *off*, é importante distinguir, primeiramente, os conceitos de som diegético externo e som diegético interno. Segundo Bordwell & Thompson (2013), o uso do som, na linguagem cinematográfica, é muito comum para penetrar nos pensamentos da personagem. Assim, enquanto o som diegético externo é aquele no qual os espectadores conseguem notar a fonte física na cena (fala das personagens, sons de objetos, etc), o diegético interno é subjetivo, pois vem de dentro da mente da personagem e não pode ser ouvido por outros seres da história, somente pelo espectador. A voz em *off* está imbricada neste último conceito, pois, ouve-se a voz da personagem falando seus pensamentos, apesar de não se ver seus lábios se movendo na cena. Essa técnica permite ao espectador mergulhar na subjetividade mental da personagem.

Desse modo, conforme os postulados de Jakobson (2007), Martin (1963, *apud* Mello & Neto, 2017) e Bordwell & Thompson (2013), a respeito da sétima arte, assim como ao que tange a sua proximidade sógnica com a literatura, pode-se estabelecer um diálogo entre os campos de forma e expressão presentes no conto clariciano “O Mineirinho” e os recursos da cinegrafia.

### 3 METODOLOGIA

Um dos primeiros grupos a pensar o papel da linguagem em variadas manifestações culturais, foi a Escola de Tártu-Moscou (ETM), tendo como líder Iúri Lótman. Essa corrente semiótica surgiu na década de 60, na Estônia, a partir das reuniões de intelectuais interessados no estudo da comunicação. Eles pretendiam compreender como as formas de expressão, que estão além da esfera social, realizavam-se na cultura e produziam significado no cotidiano.

Desse modo, esses semioticistas sistematizaram uma metodologia que pudesse retratar o campo das representações que vai além da “decodificação gráfico-visual do alfabeto verbal” (MACHADO, 2003, p. 13). É sob essa perspectiva que se introduziu o conceito de *cultura* na ETM, já que eles a entendiam como linguagem e, por isso, articularam tal definição aos sistemas sígnicos diversos. Dessa maneira, Lótman (1979, p. 31) especificou mais e a definiu como “o conjunto de informações não-hereditárias, que as diversas coletividades da sociedade humana acumulam, conservam e transmitem”. Em outras palavras, a cultura é uma memória não-genética de conteúdos informativos que a sociedade acumula e transmite por meio de manifestações - a arte, dança, leis, entre outros -, formando um mecanismo de estrutura das dinâmicas sociais, que passam a fazer parte da memória coletiva.

Além disso, no período em que a semiótica da cultura estava se estabelecendo, Lótman afirmou a necessidade de distinguir dois conceitos de texto: o *linguístico* e o *literário*. Nesse sentido, a maior divergência seria que o primeiro é facilmente traduzível por admitir diferentes expressões para um mesmo conteúdo, sem afetar o sentido do texto. Já o segundo depende da relação entre forma e conteúdo intrinsecamente, a ponto de que se um desses constituintes fosse alterado, automaticamente implicaria no outro:

O texto é um sinal de um determinado conteúdo, que em sua individualidade está ligado à individualidade desse texto. Neste sentido, há uma profunda diferença entre a compreensão linguística e literária do texto. O texto linguístico permite expressões diferentes do mesmo conteúdo. Ele é traduzível e, por princípio, indiferente às formas de gravação (por meio de som, caracteres, sinais telegráficos etc.). O texto de uma obra literária, por princípio, é individual. Ele é criado para um conteúdo específico e, considerando a referida relação de entre o conteúdo e sua expressão em um texto literário, não pode ser substituído por nenhum outro texto adequado em termos de expressão, sem que o plano do conteúdo seja alterado (LOTMAN, 2012, p. 175).

Com o passar do tempo, a noção de texto na semiótica lotmaniana foi ampliada e sucedeu na *transferência da literatura para a cultura*. Nessa óptica, essa última passa a ser analisada como um texto, composta por textos menores:

A cultura como um todo pode ser analisada como um texto. Entretanto, é muito importante destacar que é um texto de composição complexa que se divide em uma hierarquia de “textos dentro de textos” e que forma entrelaçamentos complexos de textos. (LOTMAN, 2002, p. 160 apud VOLKOVA, 2014, p. 5).

Sob essa perspectiva, como a cultura começa a ser vista como texto, ela acaba dependendo do “outro” para existir, que pode ser representado pelo contato com outra cultura ou pela “não-cultura”, por exemplo, a natureza, Deus. Desse modo, uma cultura pode interagir com muitas outras e, como cada uma é particular, a interação entre elas resulta numa pluralidade de subtextos que se manifestam em diferentes linguagens (VOLKOVA, 2014).

Outro ponto relevante, é a abordagem do cinema na obra de Lótman, o qual associa a arte cinematográfica como objeto de análise semiótica. Nos seus artigos “O lugar da arte cinematográfica no



mecanismo da cultura” [1977] e “A natureza da narrativa cinematográfica” [1993] (LOTMAN, 2005), o autor salienta a aproximação da literatura com o cinema, uma vez que as duas compartilham uma natureza narrativa. Somado a isso, ele destaca a relação entre essa narrativa cinematográfica e a língua, considerando que são construídas linearmente, ou seja, a própria narração é desenvolvida sintagmaticamente (combinação de elementos isolados em uma sequência temporal).

Nessa lógica, quando a narração não segue uma ordem cronológica, a tendência é de amarrar os fatos e convertê-los em um enredo significativo. É possível observar uma consequência disso que é, quando se quebra essa cadeia sequencial linear, o surgimento de várias camadas temporais: presente, passado, futuro ou, até mesmo, acontecimentos que ocorrem só na imaginação/mente dos personagens. Dessa maneira, a própria linguagem do cinema pode recorrer às categorias linguísticas-verbais de tempo para exprimir sentidos (VOLKOVA, 2014).

Sob esse prisma, o cinema é considerado um texto cultural e, como tal, para passar sua mensagem, requer que o seu telespectador conheça sua linguagem:

Os cineastas, os atores, os argumentistas, todos aqueles que criam um filme querem dizer-nos algo com a sua obra. Ela é como uma carta, uma mensagem dirigida aos espectadores. Mas para compreender a mensagem é necessário conhecer a sua linguagem. (LOTMAN, 1978, p.13)

Dessa forma, o telespectador se torna, ao mesmo tempo, passivo e ativo, testemunha e participante, haja vista que ao assistir o que passa na tela, ele procura dar sentido ao que aparece, mediante a todos os recursos que a cinematografia oferece (imagens, sons, diálogos, gestos). Essa interpretação - tradução - do filme proporciona um vasto campo semântico, até polissêmico, dado que cada espectador recebe e processa de modo diferente o que presencia; cada um traz consigo sua realidade e bagagem cultural, que transparece na experiência semiótica, modelando o significado que o sujeito irá dar para uma cena ou para o filme com um todo.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Fundamentado nos pressupostos sógnicos de Jakobson, na linguagem cinematográfica de Marcel Martin e nos conceitos da Semiótica da Escola de Tártu-Moscou, esta seção analisará quatro fragmentos, retirados do conto “O Mineirinho”, relacionando-os com as técnicas cinematográficas e apontando como pode ser feita tal vinculação.

O plano médio, como já explicado antes, caracteriza-se por uma distância média entre a câmera e objeto/sujeito, que ocupa uma parte considerável do ambiente, mas deixa um espaço à sua volta. Tal técnica tem como finalidade deixar os semblantes e gesticulações mais explícitos ao telespectador. Esse procedimento pode ser visualizado nesta parte do conto:

[...] a mão da esperança, pousando sobre sua cabeça aturdida e doente, poderia aplacar e fazer com que seus olhos surpreendidos se erguessem e enfim se enchessem de lágrimas. Só depois que **um homem é encontrado inerte no chão, sem o gorro e sem os sapatos**, vejo que esqueci de lhe ter dito: também eu. (LISPECTOR, 1999, p.187, grifos nossos).

Se levar em consideração que o fragmento acima não detalha o que está em volta do ambiente, não descreve sequer o local de morte de Mineirinho, não se pode ligá-lo ao recurso do plano geral, pois esses seriam pormenores relevantes que marcariam tal técnica. É importante reparar que, para se ter a visualização com mais nitidez de “um corpo estirado no chão sem o gorro”, ou seja, com o foco na cabeça e “sem os sapatos”, com o foco no pé, deve-se recorrer ao plano médio, pois tanto o primeiro plano como o primeiríssimo plano destacam o rosto ou algum detalhe um pouco mais amplo na cena. Desse modo, eles não mostrariam o corpo inteiro, como a passagem do conto indica, sendo o recurso do plano médio a opção mais lógica de transferência da interpretação do excerto para o campo cinematográfico.

No trato da *plongée*, anteriormente mencionada, a câmera precisa fazer um “mergulho” para enquadrar o personagem, pois esse se encontra em uma posição inferior em relação àquela. Isso, no plano linguístico, poderia se aproximar a uma oração subordinada, pois, conforme expõe Garcia (2010, p. 25) “na subordinação, também chamada de hipotaxe, não há paralelismo, mas desigualdade de funções e de valores sintáticos”. Assim sendo, pode-se dizer que as orações subordinadas não existem por si mesmas, todavia, constroem-se semântica e sintaticamente nas dependências de uma oração principal. Tal construção hipotática é perceptível no seguinte trecho do conto clariciano:

[...] A violência rebentada em Mineirinho que só **outra mão de homem**, a mão da esperança, pousando sobre sua cabeça aturdida e doente, **poderia aplacar e fazer com que seus olhos surpreendidos se erguessem** e enfim se enchessem de lágrimas [...]. (LISPECTOR, 1999, p. 123, grifos nossos).

Nota-se que o verbo “poder”, no futuro do pretérito do indicativo, bem como a união entre a conjunção “se” e o verbo “erguer”, no pretérito imperfeito do subjuntivo, produzem uma ideia de *possibilidade*, de *condição*, de um acontecimento que estaria relacionado ao vir a ser de outro, e é evidenciado mediante a interdependência sintática entre o “erigir dos olhos” e “o surgimento da outra mão de homem”. Essa combinação, nos moldes do cinema, levaria a “outra mão de homem” a equivaler à lente de uma câmera, que, posta além do objeto em foco, “os olhos”, condicionaria/tornaria necessário o levantamento deles.

No campo literário, o fluxo de consciência é uma técnica literária que procura transcrever o complexo processo de pensamento de um personagem: o raciocínio lógico intercalado com impressões pessoais evidenciam processos de associação de ideias. Especificamente, no que tange ao plano expressivo, autores, como Clarice Lispector, valem-se de uma estrutura sintática caótica, em que se misturam falas, impressões pessoais, desejos e conclusões para mostrar a característica não-linear e espontânea do processo

de pensamento, a fim de explorar a temática psicológica de modo profundo. Isso é evidenciado no seguinte trecho:

[...] respondeu fria: “O que eu sinto não serve para se dizer. Quem não sabe que Mineirinho era criminoso? Mas tenho certeza de que ele se salvou e já entrou no céu”. Respondi-lhe que “mais do que muita gente que não matou”. **Por que? No entanto a primeira lei, a que protege corpo e vida insubstituíveis, é a de que não matarás. Ela é a minha maior garantia: assim não me matam, porque eu não quero morrer, e assim não me deixam matar, porque ter matado será a escuridão para mim.** (LISPECTOR, 1999, p. 123, grifos nossos).

Essa técnica permite ao leitor mergulhar na subjetividade mental da personagem, guiando a narrativa para o que a personagem está percebendo, semelhante ao efeito produzido pela técnica cinematográfica da voz em *off* (Bordwell; Thompson, 2013, p.440).

Sob a óptica cinematográfica, como já fora abordado, a técnica de corte e montagem é imprescindível para a continuidade no filme. Restringe-se, entretanto, para esta análise, ao efeito produzido por esse recurso, de sugerir uma relação entre diferentes planos, e assim enfatizar a ação que ocorre em lugares e/ou tempos diferentes. Nesse sentido, um plano A (imagem em determinado ângulo e duração) é imediatamente sucedido por outro B, de tal forma que parece não haver uma interrupção entre eles.

Ao longo do conto clariciano, o leitor percebe que a narradora personagem não presenciou a morte do mineirinho, mas, neste trecho em particular, por meio da descrição numérica das balas que o mataram, seguido pelas impressões pessoais da personagem e o uso de vírgulas, pode-se estabelecer uma relação direta entre a morte brutal de mineirinho e a personagem:

[...] Mas há alguma coisa que, **se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo primeiro digo em espanto o nome de Deus, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina — porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro.** (LISPECTOR, 1999, p. 123, grifos nossos).

Por isso, é possível estabelecer um paralelo desse trecho com a técnica cinematográfica do corte e montagem tendo como resultado: a aproximação dos personagens de modo a humanizar a figura de mineirinho e mostrar a compaixão da narradora personagem por ele.

Diante disso, é válido frisar que, em uma só passagem do texto literário, muitas vezes, há mais de uma maneira de transmitir a mensagem, explorando diferentes técnicas cinematográficas. Sob essa óptica, cada possibilidade de enlace entre a literatura e a sétima arte, depende de como a direção cinematográfica vai lidar com a sua leitura do texto ao traduzi-la para a sétima arte, de como ela vai querer transmitir ao público a sua interpretação e de como o telespectador irá recepcionar o que estará na tela, mediante as suas experiências semióticas de vida, que são formalizadas na cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa em questão, procurou-se reiterar a necessidade de se colocar em prática uma metodologia já sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressignifica o ensino da literatura e suplanta, com o auxílio do diálogo interartes e da semiótica da cultura, a análise tradicional do texto, muitas vezes tomada a partir da periodização literária e da memorização exaustiva de contextos históricos.

A partir da linguagem cinematográfica de Martin (1963), de Bordwell & Thompson (2013) e da teoria da comunicação poética de Jakobson (2007), percebeu-se como os planos formal e expressivo da literatura de Clarice Lispector podem apresentar convergência com o uso de determinados recursos técnicos presentes no cinema.

Foi utilizando a metodologia crítica semiótica de olhar o cotidiano cultural de uma maneira interativa e geradora de novos textos/significados, dependendo do seu telespectador, que se buscou, também, estabelecer essa relação entre a literatura e a sétima arte. Nessa perspectiva, realizou-se tal comparação e identificação entre os trechos do conto “O Mineirinho” com as possíveis leituras das técnicas cinematográficas.

Por fim, mostraram-se valiosos todos esses pressupostos, na medida em que contribuíram para o entendimento do texto literário e da sétima arte enquanto produções socioculturais que caminham no intermédio entre o “eu” e o “outro”, e se manifestam nas múltiplas semioses que emergem da recepção do leitor-espectador, sendo variáveis o questionamento e a recriação desses campos sógnicos de uma pessoa para outra.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília. **Para amar Clarice**: como descobrir e apreciar os aspectos mais inovadores de sua obra. São Paulo: Faro Editorial, 2017. 160p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 20 de nov. 2022.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema**: uma introdução. São Paulo: Editora da USP, 2013. 768p.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**: fundamentos e visão crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 176p.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 548p.

JAKOBSON, Roman Osipovich. **Linguística, poética, cinema**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 216p.

LISPECTOR, Clarice. **O Mineirinho**. In: Para Não Esquecer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 128p.

LOTMAN, Iúri. **Estética e semiótica do cinema**. Lisboa: Estampa, 1978. 182p.

LOTMAN, Iúri. “**Miéstó kinoiskússtva v mekhanízme kultúry**”. (“**O lugar da arte cinematográfica no mecanismo da cultura**”). In: *Ob iskússtve. (Sobre a arte)*. São Petersburgo: Iskússtvo-SPB, 2005, p. 650-660.

LOTMAN, Iúri. **Sobre o problema da tipologia da cultura**. In: SCHNAIDERMAN, Boris (org.). *Semiótica Russa*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979. p. 31-41.

LOTMAN, Iúri. “**O problema de texto**”. In: VÓLKOVA AMÉRICO, E. *Alguns aspectos da semiótica da cultura de Iúri Lotman*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2012, p. 169-187.

LOTMAN, Iúri. **Sobre o problema da tipologia da cultura**. In: SCHNAIDERMAN, Boris (org.). *Semiótica Russa*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979. p. 31-41.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura**. Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: FAPESP, 2003. 192p.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Portugal: Dinalivro, 2005. 334p.

MELLO, Rodrigo Vasconcelos Machado; NETO, Waldmir Nascimento de Araujo. Reflexões Teóricas sobre Ensino de Ciências e Cinema: aproximações possíveis com a linguagem cinematográfica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5297>>. Acesso em: 26 de nov. 2022.

SOUZA, Cláudia Calheiro de.; AZEVEDO, Gilmar de. **Letramento literário cinematográfico: da teoria à ação para o ensino médio**. Rio Grande do Sul: UERGS, 2021. Disponível em: <[https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1404/claudia\\_calheiroartigo.pdf?sequence=1](https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1404/claudia_calheiroartigo.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 26 de nov. 2022.

VOLKOVA, Ekaterina Américo. **A semiótica de Iúri Lotman e a linguagem do cinema**. Cadernos de pesquisa Kinoruss, 2014. Disponível: <<https://pesquisadores.uff.br/academic-production/semi%C3%B3tica-de-i%C3%BAri-lotman-e-linguagem-do-cinema>>. Acesso em: 27 de nov. de 2022.



## OS ARTIFÍCIOS DA SÉTIMA ARTE NA OBRA DE HORACIO QUIROGA: UMA ANÁLISE DO CONTO “A GALINHA DEGOLADA”

Ana Carolina Monteiro Assunção (UEPA)<sup>19</sup>

Raphael Bessa Ferreira (UEPA)<sup>20</sup>

**Resumo:** As obras cinematográficas possuem grande alcance atualmente, isto é, atingem grande parte da população, principalmente os jovens, que consomem a sétima arte como entretenimento. Em vista disso, a fim de enriquecer o diálogo interartes, o presente artigo tem como objetivo analisar e relacionar o conto de horror “A Galinha Degolada”, do autor Horacio Quiroga, com os artifícios da sétima arte – o cinema – a fim de propor um ensino que esteja amparado na possibilidade de se ensinar literatura não mais do viés meramente conteudístico, mas também analisando os planos expressivos das obras, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu documento essa premissa de se trabalhar as manifestações artísticas junto à literatura. Esta pesquisa analisará os recursos cinematográficos dos planos, do flashback e, ainda, se ocupa de apresentar como cada arte realiza a composição do horror. Para isso, utilizar-se-á como aporte teórico a pesquisa bibliográfica, a qual está apoiada nas reflexões de Bordweel e Thompson (2013), Lovecraft (1987) e nas contribuições de Cruz (2014), Damascena (2013), Pescador (2010), Pisani (2013), Rodrigues (2018) e Sabadin (2018). Esses autores oferecem os subsídios necessários ao estudo do objeto de pesquisa.

**Palavras-chave:** “A galinha degolada”. Quiroga. Interartes. Cinema. BNCC.

### INTRODUÇÃO

O ano de 1895 é marcado como o ano zero da história do cinema, pois marca o histórico evento dos irmãos Lumière, assim como outras produções pioneiras (SABADIN, 2018, p. 18). August e Louis Lumière, segundo Sabadin (2018), são os nomes aceitos com unanimidade como os criadores do cinema. Sendo assim, em 28 de dezembro de 1895, uma centena de pessoas assistiram a sessão de cinema, que durou cerca de 20 minutos, a qual exibiu curtas produzidos pelos irmãos Lumière. Desde então, o cinema foi “oficialmente” inventado.

Sabadin (2018), afirma que tal exibição pública foi fundamental para o sucesso do cinema, pois cientistas, pesquisadores e inventores tinham em mãos aparelhos com uma qualidade inferior, isso restringia suas projeções apenas à comunidade científica, “os Lumière [...] perceberam na novidade uma atividade diretamente ligada ao ramo do entretenimento”(SABADIN, 2018, p. 19). A partir de então, o cinema passou a se espalhar por todo o planeta.

Nesse sentido, o âmbito cinematográfico, ou audiovisual, tem avançado cada vez mais, e muito se deve ao advento das tecnologias. Segundo Alves, Fontoura e Antoniutti (2008 *apud* RODRIGUES, 2017, p. 25) a informação que antes era transmitida por meio de jornais impressos, atualmente transita no meio

<sup>19</sup> Graduanda do 3º ano do curso de Letras – Língua Portuguesa. E-mail: [ana.assuncao@aluno.uepa.br](mailto:ana.assuncao@aluno.uepa.br)

<sup>20</sup> Professor Doutor Adjunto I (TIDE) da área de Literatura do Departamento de Língua e Literatura da Universidade do Estado do Pará. E-mail: [ru-98@hotmail.com](mailto:ru-98@hotmail.com)

virtual, onde o receptor da mensagem começa também a participar do processo de comunicação. Assim, os autores afirmam que é impossível – hoje – desatrelar termos como mídia e tecnologia no que tange à produção de conteúdo audiovisual.

Percebe-se que filmes, séries, animes, entre outros, estão sendo lançados a todo momento, principalmente com a popularização das plataformas de *streaming* entre os mais jovens. Além disso, é interessante pontuar que a literatura e o cinema estão intrinsicamente atrelados, haja vista que a grande maioria das produções audiovisuais partem de uma escrita prévia: o roteiro; o qual pode ser entendido como um viés literário e ficcional. Segundo Cruz (2014):

O roteiro constitui, por si só, uma narrativa que não deve, de jeito algum, ser confundida com a narrativa fílmica, pois são duas linguagens de natureza completamente diferentes. O filme, em sua forma final, conta a estória com seus próprios aparatos narrativos: a luz baixa melancólica, o close-up dramático do herói, a canção tensa, segundos antes do adeus iminente; cada um desses aspectos carregados de significado transforma o enredo. No roteiro não há música, ainda que haja uma indicação musical, nem há o real movimento de câmera que se aproxima no rosto do ator- no roteiro não há atores ou rostos. A tensão, o drama, a melancolia são transmitidos através de outros aparatos narrativos, aparatos exclusivamente linguísticos. Há em todo roteiro um filme em potencial, mas há principalmente uma narrativa concretizada, particular em sua fragmentar constituição e sua íntima relação com o filme-por-vir (CRUZ, 2014, p. 41).

Desse modo, entende-se que trabalhar esses tipos de manifestações artísticas junto à literatura é interessante e indispensável, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta em seu documento essa premissa. Ela é um documento que normatiza o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, o qual o aluno deve desenvolver ao longo do seu período escolar. Nesse sentido, esse documento tem o objetivo de assegurar os direitos da criança e do adolescente no que tange a aprendizagem e desenvolvimento.

Para assegurar esse objetivo, a BNCC está pautada em 10 competências. Nela, competência significa mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (sejam práticas, cognitivas, sejam socioemocionais), atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Sendo assim, destaca-se a competência número 4, que afirma que o aluno deve “utilizar diferentes linguagens [...] bem como conhecimentos das linguagens artística [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos [...] (BRASIL, 2018, p. 9). Essa competência foi escolhida para trabalhar o tema deste artigo, que alia a literatura com a linguagem artística cinematográfica.

Nesse sentido, pensando-se em trabalhar esse tema como uma aula de Língua Portuguesa, evidencia-se, aqui, o campo artístico literário; a prática de linguagem: leitura; o objeto de conhecimento: a relação entre os textos e; a habilidade EF67LP27: Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.



O objetivo desse artigo é analisar e relacionar a literatura – o conto “A Galinha Degolada”, de Horacio Quiroga – elencando como alguns recursos cinematográficos podem ser percebidos, no plano expressivo, na obra em questão. Para tanto, inicialmente, foi feito um estudo acerca dos principais planos e recursos cinematográficos. Após isso, realizou-se a leitura na íntegra do conto e, posteriormente, destacou-se os trechos principais que poderiam ser relacionados aos planos e outros recursos. Essa pesquisa é de cunho bibliográfico, e foi realizada por meio de leitura de artigos acadêmicos e livros que abordam o tema do objeto de estudo desta pesquisa.

## 2 O CONTO “A GALINHA DEGOLADA” DE HORACIO QUIROGA

O conto “A Galinha Degolada” é de autoria de Horacio Quiroga e está incluso em seu livro *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Quiroga nasceu no Uruguai em 31 de dezembro de 1878 e morreu em 19 de fevereiro de 1937. O autor teve uma vida marcada pela tragédia, como a morte de seu pai biológico aos dois meses de vida, o suicídio que presenciou do padrasto, a morte de seus irmãos e a morte de seu amigo Frederico, o qual matou acidentalmente. Todas essas tragédias, talvez, tenham influenciado sua escrita, haja vista que o autor é conhecido pela presença do macabro em suas obras.

O conto “A Galinha Degolada” narra a história da família Mazzini-Ferraz, constituída pelo casal, os quatro filhos “idiotas” e a filha Betinha. Os quatro filhos, ao longo da história, apresentam convulsões que os deixam com sequelas mentais. Dessa forma, o conto apresenta o descuido dos pais com os filhos após o início da doença, em contraste com amor que sentem pela filha “normal”, o que causa a inveja nos irmãos. Então, certo dia, os meninos observam a empregada degolar uma galinha na cozinha, e por terem certa faculdade imitativa, acabam repetindo o ritual com a irmã mais nova, ou seja, Bertinha é degolada tal qual a galinha e, logo em seguida, encontrada por seu pai sem vida.

Serpa (2018) afirma que Quiroga é um autor de obras de situações extremas

Horacio Quiroga apresenta casos de crueldade de grande magnitude, o que remete ao leitor a sensação de repugnância e medo, por se tratar de fatos presentes em informações disseminadas nos séculos XIX e XX, e que faziam parte do inconsciente dos seus leitores. Anos após as publicações, os contos continuam provocando essas sensações, pois ressaltam tais circunstâncias consideradas chocantes (SERPA, 2019, p. 02).

Pode-se perceber que as obras do uruguaio refletiram os horrores e tragédias não só da sua vida, mas também da sociedade em que vivia. Como Serpa (2019) menciona, até hoje as histórias de Quiroga despertam no leitor a ojeriza, o medo, a apreensão, a inquietação. E mesmo no século XXI, situações como a tratada no conto ainda são disseminadas em noticiários, principalmente naqueles tidos como sensacionalistas.

Nesse sentido, Lovecraft (1987) afirma que o mais importante em um conto de horror é a atmosfera criada por esse, pois o critério final de autenticidade é a criação de uma determinada sensação. Segundo ele,

o verdadeiro horror deve suscitar no leitor um sentimento de profunda apreensão “quanto mais completa [...] uma história comunique uma tal atmosfera, tanto melhor é como obra de arte no gênero considerado” (LOVECRAFT, 1987, p.182). Dessa maneira, na leitura do conto “A Galinha Degolada”, Quiroga consegue criar essa atmosfera de horror ao longo da história até culminar no seu fim sangrento.

### 3 “A GALINHA DEGOLADA” E OS RECURSOS CINEMATOGRAFICOS

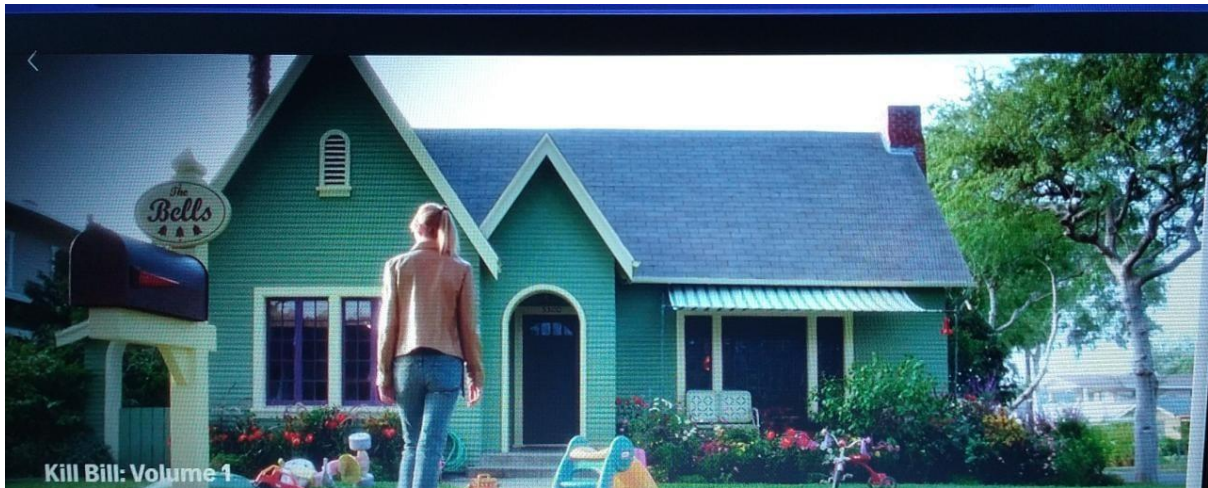
Bordwell e Thompson (2013) afirmam que o cinema é uma mídia jovem, quando há a comparação com o resto das outras mídias, como a pintura, a dança, a literatura e o teatro, pois ele existe há pouco mais de um século, todavia o cinema já se estabeleceu de maneira significativa. Dessa forma, depreende-se que o cinema – como um todo – é capaz de chamar muito mais a atenção de uma criança/adolescente da educação básica, do que a literatura.

Uma hipótese de que o cinema chama mais atenção de crianças e adolescentes é de que elas são os chamados “nativos digitais”. Segundo Prensky (2001 *apud* PESCADOR, 2010) “nativos digitais” é a geração de jovens que nasceram a partir da maior disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na *web*. Como mencionado anteriormente, a gama de produções audiovisuais são mais acessíveis hoje com a popularização das plataformas de *streaming*. Sendo assim, a sétima arte ocupa um espaço maior na vida dos alunos em formação do que a literatura enquanto um texto escrito.

Entretanto, Perrone-Moisés (2016) ressalta que é imprescindível o ensino de literatura nas escolas, ela assegura que estudar literatura valoriza os usos da linguagem verbal, isso significa que pode ser analisado com o auxílio da linguística, bem como da semiótica, entre outros. A literatura oferece uma gama de conhecimentos aos alunos, podendo desenvolver a subjetividade deles e, até mesmo, desenvolver o senso crítico de cada um, por essa razão é inegável o valor positivo do ensino da literatura na sala de aula. Nesse sentido, o artigo teve o objetivo de relacionar as duas artes, como uma maneira de atender a habilidade EF67LP27 da BNCC.

A seguir, serão elencados os planos cinematográficos e os trechos do conto que fazem referência a eles. O primeiro plano é o plano geral, que, segundo Pisani (2013), tem a função de passar uma referência bem mais específica do local, permitindo ao espectador identificar pessoas.

**Figura 1 – Plano Geral no filme *Kill Bill***



Fonte: HBO Max.

Nessa imagem, já é possível notar a casa e as pessoas que estão em cena; no conto “A galinha degolada”, esse plano geral aparece mostrando o pátio da casa, e seus detalhes: feito de terra, cercado, tinha um banco; já se consegue identificar os quatro meninos, filhos casal Mazzini-Ferraz, entre outras características.

Todo dia, sentados no pátio em um banco, estavam os quatro filhos idiotas do matrimônio Mazzini-Ferraz [...] O pátio era de terra, fechado ao oeste por uma cercade ladrilhos. O banco ficava paralelo a ele, a cinco metros, e ali se mantinham imóveis, olhos fixos nos ladrilhos. Quando o sol se escondia atrás da cerca, ao se abaixar os idiotas faziam a festa. A luz cegante chamava a atenção deles a princípio, pouco a pouco seus olhos se animavam, no fim, riam-se estrepitosamente, congestionados pela mesma hilaridade ansiosa, olhando o sol com alegria bestial, como se fosse comida (QUIROGA, 2019, p. 6).

Outro plano cinematográfico que deve ser destacado é o plano close, por ser um plano que focaliza, geralmente, desde o queixo até a testa do personagem enquadrado, ocupa quase todo o campo visual da tela da TV (PISANI, 2013). Nesse plano, o enquadramento da câmera está bem próximo ao objeto/pessoa, de tal maneira que não deixa grandes espaços à sua volta.

**Figura 2 – Plano Close no filme *O Iluminado***

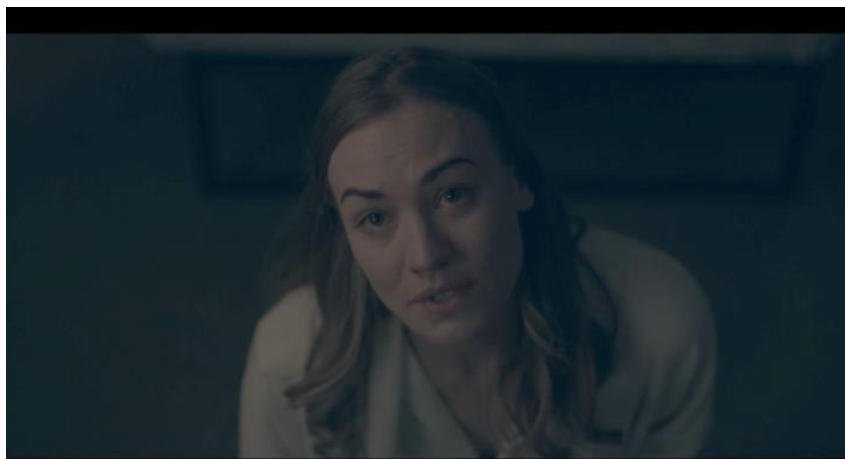


Fonte: Google Imagens.

A imagem do filme *O Iluminado* faz referência ao plano close, deixando o rosto do personagem bem próximo à câmera. Assim como nos filmes, esse plano pode ser encontrado também na literatura, como se nota neste trecho do conto, no qual o narrador descreve as características dos filhos do casal: “Tinham a língua entre os lábios, os olhos estúpidos e viravam a cabeça com a boca aberta” (QUIROGA, 2019, p. 6). E neste outro: “Quando se lavavam, mugiam até injetar-se de sangue o rosto [...] Riam, então, deixando de fora a língua e rios de baba, radiantes de frenesi bestial” (QUIROGA, 2019, p. 9).

A *plongée* e a *contra-plongée*, são outros planos cinematográficos que também podem ser encontrados no conto de Quiroga. *Plongée* é uma palavra francesa que significa “mergulho”. Nesse sentido – no cinema –, a *plongée* é o enquadramento da câmera de cima para baixo, aludindo a alguém sendo oprimido, enquanto que a *contra-plongée* é o enquadramento da câmera de baixo para cima, onde já se mostra alguém oprimindo.

**Figura 3 – *Plongée* na série *The Handmaid's Tale***



Fonte: Paramount Plus.

**Figura 4 – *Contra-plongée* na série *The Boys***



Fonte: Amazon Prime.

No conto, o trecho que remete a esses planos diz respeito ao clímax da história, quando os quatro irmãos, matam a Bertinha da mesma forma que viram a empregada matar a galinha. É o momento em que os irmãos oprimem violentamente sua irmã, que, por sua vez, é a oprimida.

Porém, o olhar dos idiotas havia se animado; uma mesma luz insistente estava fixa em suas pupilas. Não tiravam os olhos de sua irmã, enquanto uma crescente sensação de gula bestial ia mudando cada linha de seus rostos. Lentamente avançaram até a cerca. A pequena, que tendo conseguido calçar o pé, ia já montar a galopadas e cair do outro lado, seguramente sentiu-se apanhada pela perna. Debaixo dela, os oito olhos cravados nos seus lhe deram medo. Me solta! Me larga! – gritou sacudindo a perna. Porém, foi arrastada. – Mamãe, ai! Ma... – Não pôde mais gritar. Um deles apertou o pescoço, apartando os cachos como se fosse plumas, e os outros a arrastaram por uma perna só até a cozinha, onde nessa manhã havia-se sangrado a galinha, bem submissa, arrancando-lhe a vida segundo por segundo (QUIROGA, 2019, p. 14.)

Esse excerto passa ao leitor a ideia de que Bertinha estava em uma posição acima de seus irmãos (*contra-plongée*), dando a entender que ela era superior a eles, todavia há uma quebra dessa superioridade com a vírgula seguida da frase “seguramente sentiu-se apanhada pela perna”. Bertinha foi puxada pelos irmãos tal qual um bicho, e o autor escolhe a palavra “apanhada” no lugar de “pega” ou “puxada” para demonstrar isso. Dessa forma ela muda de posição com os irmãos, sendo agora oprimida (*plongée*).

Além dos planos cinematográficos já destacados nesse artigo, há outros recursos cinematográficos como o *flashback* ou *cutback*, presentes na narrativa de Quiroga. Aumont e Marie (2003 *apud* DAMASCENO, 2013) classificam o *flashback* como um procedimento de ordenação da narrativa, no qual podemos ver uma cena que se passa no presente, sucedida por uma cena do passado. Assim, os autores classificam esse recurso como algo que “consiste em apresentar a narrativa em uma ordem que não é a da história” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 131 *apud* DAMASCENO, 2013, p. 57).

Em “A galinha degolada”, esse recurso aparece quando o narrador conta que um dia os filhos do

casal Mazzini-Berta tinham sido a alegria do casal.

Esses quatro idiotas, entretanto, haviam sido um dia o encanto de seus pais. Aos três meses de casados, Mazzini e Berta orientaram seu estreito amor de marido e mulher a um futuro muito mais vital: um filho [...] Assim o sentiram Mazzini e Berta e, quando o filho chegou aos quatorze meses de matrimônio, acreditaram estar cumprida sua felicidade (QUIROGA, 2019, p. 6 - 7).

É válido ressaltar há um elo entre os contos de horror – como o de Horacio Quiroga – e os filmes de terror. Segundo Bordwell e Thompson (2013), o filme de terror, além de assustar, busca causar asco no telespectador. Em um filme de terror, a personagem principal, é um monstro que é temível e asqueroso. “O filme de terror tenta chocar, causar asco, repelir, ou seja, aterrorizar” (BORDWELL, THOMPSON, 2013, p. 517). Isso pode ser evidenciado no conto quando Quiroga compõe as personagens principais, os quatro meninos, caracterizando-os como crianças que viviam com a língua entre os lábios, com olhos estúpidos e que viravam a cabeça com a boca aberta. Uma caracterização que causa horror no leitor.

A monstruosidade dos personagens no conto é construída por meio dos adjetivos com conotação negativa, por exemplo: olhos estúpidos. Além disso, os meninos viviam com a língua entre os lábios. O uso da forma verbal no pretérito imperfeito do indicativo, “viviam”, para dizer que era recorrente a ação da língua entre os dentes e não algo esporádico, bem como na forma verbal “viravam” em “viravam a cabeça com a boca aberta” para dizer que a ação de virar a cabeça estava indissociável da ação de abrir a boca, destaca que para eles, esta ação de virar a cabeça era, também, uma outra, a de abrir a boca.

A cena final do conto é a cena que expõe o terror na sua forma mais visceral. Para Bordwell e Thompson (2013), os fãs dos filmes de terror são motivados pelos efeitos especiais, por conta disso os cineastas mostram imagens muito grotescas e sangrentas, a fim de atingir positivamente esses fãs. Esse grotesco e sangrento é o resultado da ação dos quatro irmãos ao matar Bertinha como uma galinha:

Contudo, um momento depois se despediram, e enquanto Berta ia guardar seu chapéu, Mazzini avançou no quintal:

– Bertinha!

Ninguém respondeu.

– Bertinha – elevou mais a voz, já alterada.

E o silêncio foi tão fúnebre para seu coração sempre aterrorizado, que as costas se gelaram de horrível pressentimento.

– Minha filha, minha filha! – correu, já desesperado, até os fundos. Porém, ao passar pela frente da cozinha viu no piso um mar de sangue. Empurrou violentamente a porta encostada e lançou um grito de horror (QUIROGA, 2019, p. 15).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível estabelecer um diálogo interartes entre o conto de Horacio Quiroga – a literatura – e os recursos cinematográficos – a sétima arte. Assim, a partir da análise dos recursos cinematográficos e os trechos retirados do conto “A galinha degolada”, de Horacio Quiroga, pode-se perceber como são amplas as possibilidades de se trabalhar a literatura em sala de aula, principalmente atrelada ao âmbito cinematográfico, o qual desperta o interesse dos alunos por serem esses nativos digitais, isto é, alunos que têm maior facilidade em acessar a internet e, logo, acessar a grande cadeia de produções audiovisuais disponibilizadas na rede.

Portanto, este trabalho propôs um ensino amparado na possibilidade de trabalhar a literatura não apenas pelo viés meramente conteudístico, mas também elencando os planos expressivos das obras. Ademais, a pesquisa trabalhou ainda com a literatura atrelada às outras artes contempladas pela BNCC, tais como o cinema, sugerindo a utilização do diálogo interartes nas aulas de literatura a fim de aproximar o aluno não só das artes literárias, mas das demais áreas artísticas que oferecem ao indivíduo em formação o acesso aos bens artísticos.

As análises dessa pesquisa possibilitaram ampliar a discussão acerca do ensino de literatura no ambiente escolar. O diálogo interartes entre obras distintas, como o cinema e a literatura, por exemplo, propicia expandir o conhecimento sobre essas artes, seja no plano do conteúdo, seja no plano da expressão. É válido ressaltar que, com o avanço da tecnologia, as produções audiovisuais tornaram-se cada vez mais fáceis de acessar, todavia o estudo interartes não deve se deter apenas a essas produções, mas também às outras manifestações artísticas como o teatro, a música, a dança, entre outras, e compreender suas referências explícitas e/ou implícitas a outros textos, como postula a BNCC.

#### REFERÊNCIAS

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. Campinas: Editora Unicamp/Edusp, 2013, p. 143-202.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUZ, Rafaela Rogério. **O roteiro cinematográfico como gênero literário: Glauber Rocha no terceiro mundo**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13299/1/DISSERTA%20Rafaela%20Rog%20Cruz.pdf>. Acesso em 23 de ago. 2022.

DAMASCENO, A. Além do Flashback: Estéticas Audiovisuais do Fenômeno da Lembrança. **Revista Novos Olhares**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 56-66, 2013. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2013.57041. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/57041>. Acesso em 21 jun. 2022.

KILL BILL: volume 1. Quentin Tarantino. Estados Unidos: Miramax Films, 2003. (111 min).

LOVECRAFT, H.P. **O horror sobrenatural na literatura**. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1987. Recurso digital.

O ILUMINADO. Stanley Kubrick. Estados Unidos: Warner Bros, 1980. (144 min).

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. **V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Rio Grande do Sul, 2010.

PISANI, Marília Mello. **A linguagem cinematográfica de planos e movimentos**. Curso Produção de Vídeos. Universidade Federal do ABC, 2013. Disponível em: <<http://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Linguagem-cinematografica-de-planos-e-movimentos-.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

QUIROGA, Horacio. **A galinha degolada**. Rio de Janeiro: Fazimento Estúdio: 2019.

RODRIGUES, Tatiane Ferreira. **Cinema - escola: democratização do acesso ao conhecimento e produção cultural**. 113f. Monografia (Curso de Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2018. Recurso digital.

THE BOYS. Hartley Gorenstein. Estados Unidos: Amazon Prime Video, 2022. 3ª temporada.

THE HANDMAID'S TALE. Bruce Miller. Canadá: Hulu, 2021. 4ª temporada.



## A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DAS INTERARTES NO ÂMBITO ESCOLAR EM *O CORTIÇO* E *VAI QUE COLA*

Brenda Pantoja de Souza<sup>21</sup>(UEPA)

Isis Nobre Queiroz da Costa<sup>22</sup> (UEPA)

Yasmim Neri da Silva<sup>23</sup> (UEPA)

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo destacar a importância da aplicação das interartes no Ensino Médio, para além da finalidade imediata do uso em vestibulares e provas, tendo como princípio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as habilidades (EM13LP14), a qual trabalha a análise a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composições das imagens; e (EM13LP50), sendo esta direcionada para a análise de relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e diferentes gêneros, ambas voltadas para a prática de leitura e escrita, na perspectiva do campo artístico literário. Como objeto de estudo corpus da pesquisa, serão exploradas as obras *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, enquanto texto literário clássico; e o filme *Vai que cola*, dirigido por César Rodrigues, enquanto manifestação artístico-cinematográfica. Para se dar conta de tal empreitada, parte-se de questões presentes nos estudos de Lotman (1978), Uspenskiie e Ivanóv (1981) acerca da Escola de Tartu-Moscou, os quais discorrem a respeito da semiótica em contexto cultural. Com este estudo, esperamos analisar os diferentes gêneros, explicitando e exemplificando de que maneira a prática de interartes pode ser relevante no âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Interartes. Ensino. BNCC. *O Cortiço*. *Vai que cola*.

### INTRODUÇÃO

O artigo busca discutir e apresentar como a utilização das interartes pode auxiliar os professores no ato de ministrar conteúdos literários a partir de uma perspectiva semiótica, a qual se dedica ao estudo dos signos, baseando-se nos processos de significação na natureza e na cultura, a fim de aplicar de maneira prática as habilidades da BNCC que compõem o campo artístico e literário.

A metodologia presente no artigo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, partindo de conceitos e fundamentos semióticos, uma vez que a semiótica discursiva possibilita uma compreensão mais clara e diversificada para uma produção artística enquanto linguagem, uma vez que possuem em comum o plano de expressão e do conteúdo.

---

<sup>21</sup> Discente de letras em Língua portuguesa da Universidade Estadual do Pará. [brenda.psouza@aluno.uepa.br](mailto:brenda.psouza@aluno.uepa.br)

<sup>22</sup> Discente de letras em Língua portuguesa da Universidade Estadual do Pará.

[isis.costa@aluno.uepa.br](mailto:isis.costa@aluno.uepa.br)

<sup>23</sup> Discente de letras em Língua portuguesa da Universidade Estadual do Pará

[yasmim.nsilva@aluno.uepa.br](mailto:yasmim.nsilva@aluno.uepa.br)

No que se refere a BNCC, no âmbito do campo artístico literário, busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Sendo assim, serão utilizadas as habilidades **(EM13LP14)**, que discorre sobre analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação; e **(EM13LP50)**, que toma como foco analisar as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam, as quais são voltadas para a prática de leitura e escrita, para explorar a obra literária *O Cortiço* e a manifestação artística cinematográfica *Vai que cola*.

## **1 SOBRE A OBRA *O CORTIÇO***

O romance *O Cortiço*, publicado em 1890, de Aluísio Azevedo, é uma obra marcada por críticas sociais, denúncias à exploração e à estratificação urbana, muitas vezes escandalizando a sociedade. O autor destaca os problemas da sociedade, buscando desvendar o comportamento dos personagens e a causa dos seus problemas. Nesse sentido, o romance é um dos clássicos da literatura brasileira mais representativo à escola literária do Naturalismo.

O naturalismo surge na metade do século XIX, e formula-se a partir da ideia central de tratar o ser humano enquanto um objeto a ser cientificamente estudado, o que implicou no abandono aos aspectos da escola literária anterior: o Romantismo. Assim, a estética naturalista abandona o eufemismo, a cordialidade e a subjetividade, haja vista que o objetivo é retratar a realidade tal qual ela é, com a presença de impessoalidade, exposição dos personagens a patologias sociais e biológicas (amoralidade, miséria e desvios psíquicos), exacerbação dos defeitos e o determinismo, ou seja, o naturalismo aborda temas relacionados ao homem que outras escolas literárias não aderiram.

O enredo do romance ocorre no Rio de Janeiro, e possui a presença de vários personagens, entretanto, o foco volta-se para João Ramão, o dono do cortiço, um homem ambicioso que busca o enriquecimento através da exploração dos pobres que ali habitavam. Ao lado desse personagem, está a escrava e amante Bertoleza, a qual é traída e enganada por Romão à medida que este forja sua alforria e a acusa para os senhores, com o intuito de se casar com outra mulher por interesses financeiros.

Em oposição a João Ramão, surge Miranda, um comerciante português que já possui estabilidade econômica. Ao longo da trama, Miranda ganha o título de barão. Neste momento, Ramão entende que não basta ser proprietário de um cortiço, tampouco ganhar dinheiro, é necessário ostentar uma posição social privilegiada e frequentar os mesmos lugares da burguesia.

Aluísio Azevedo apresenta, em paralelo aos dois, as figuras de menor prestígio social que frequentam o cortiço, em destaque têm-se Rita Baiana, Jerônimo e Capoeira Firmo. A partir desses personagens, o narrador insere a influência do meio sobre o homem, característica do determinismo, ao abordar também a história de Jerônimo, um português que vem para o Brasil com o intuito de trabalhar na pedraria de João Ramão. Em determinado momento, o narrador assim descreve o português: “Era tão metódico e tão bom como trabalhador quanto o era como homem” (AZEVEDO, 2019, p. 55).

No entanto, o caráter e o objetivo de Jerônimo são corrompidos, pois, ao se apaixonar Rita Baiana, ele assassina Firmo, já que este também era apaixonado por aquela figura feminina. Entende-se que aquele homem bondoso que veio para o Brasil, ao sofrer o processo cultural do abasileiramento, a partir do ambiente mestiço e coletivo do cortiço, está condenado a regredir e transforma-se completamente, ao ponto de priorizar somente a si mesmo.

Apesar da vasta presença de personagens e acontecimentos, o protagonista do romance é o próprio cortiço, tendo em consideração que ao mesmo tempo que o autor animaliza os sujeitos, o cortiço é humanizado. Isso fica notório na seguinte descrição do ambiente: “eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas” (AZEVEDO, 2019, p. 35). Azevedo dá indícios que aquela estalagem é um organismo vivo, e os personagens são um meio para se explicar como aquele ambiente funciona.

## **2 SOBRE O FIME VAI QUE COLA**

A obra contemporânea *Vai que cola*, o filme, de Cesar Rodrigues, foi lançada em 2015 no Brasil, sendo voltada para o gênero comédia, tendo como um dos objetivos fazer com que seja observado de forma nítida e humorada os contrastes e as divergências das zonas periféricas com as zonas consideradas nobres na cidade do Rio de Janeiro.

A trama se passa quando Valdomiro Lacerda (personagem principal) se envolve em um golpe com o intuito de se beneficiar e obter mais dinheiro. Porém, logo em seguida, ele é denunciado para a polícia. Após este fato, o personagem decide fugir para uma pensão no Meier (zona periférica e suburbana localizada no Rio de Janeiro), na qual encontra-se várias pessoas que lá residem e conseqüentemente se tornam próximas. No entanto, Valdomiro, ainda foragido, tem um plano para voltar à sua antiga cobertura na zona Sul do Rio de Janeiro, mas juntamente com ele os residentes da pensão (Dona Jô, Jéssica, Maicon,

Velna, Terezinha, Ferdinando) dessa vez irão também, causando muita confusão e euforia por onde passarem.

O filme centra-se, como é indicado no título da comédia, nessa questão do "Vai que cola" que remete ao sentido do "jeitinho brasileiro", expressão utilizada de modo abrangente pois refere-se à forma que a população brasileira teria de improvisar soluções para situações problemáticas, ainda que nem sempre de maneira lícita (corrupção, ato de furar filas, mentiras, e as conhecidas "peixadas").

### 3 A SEMIÓTICA ENTRE O CINEMA E A LITERATURA

Para Lotman (1978), acerca da semiótica da cultura, a linguagem é um sistema de signos que transmite mensagens e possui caráter modalizador, sendo assim, constrói códigos que podem ser interpretados pelo receptor. Posto isso, de acordo Lotman, Uspenski e Ivanóv (1981), a linguagem se identifica como modalizador primário, sendo o campo verbal e cotidiano, o qual necessita apenas de uma estrutura de significados para existir; enquanto que as artes, a cultura e a literatura compõem o secundário, o qual depende do modalizador primário.

Diante disso, o gênero cinematográfico e o gênero literário se equiparam em significado, pois ambos utilizam campos de signos para construir mensagens, apresentando referências pré-existentes, as quais conduzem o receptor na interpretação da mensagem.

Em vista disso, apesar da vasta quantidade de signos presentes nos filmes, e os livros contarem apenas com o texto escrito como signo, a construção de sentido é possível, uma vez que o receptor pode utilizar sua imaginação para compreender a mensagem. Posto isso, serão trabalhadas as competências **(EM13LP14)**, afim de analisar os efeitos de sentido, no que se refere aos enquadramentos; e **(EM13LP50)**, com o intuito de explorar as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores, explorando de que maneira a literatura e a arte dialogam.

#### 4.1 Enquadramentos (Planos) entre a obra literária *O Cortiço* e o filme *Vai que cola*

A fim de exemplificar de que maneira a prática de interartes pode ser relevante no âmbito educacional, evidencia-se a habilidade **(EM13LP14)**, a qual busca identificar e explorar os enquadramentos ou planos cinematográficos diante das obras. Para isso, é necessário entender quais são os tipos de plano e suas respectivas características. É possível observar e classificar tais planos em:

##### **Plano detalhe**

Em Rodrigues (2007) enquadramento destaca objetos ou partes representativas dos personagens.

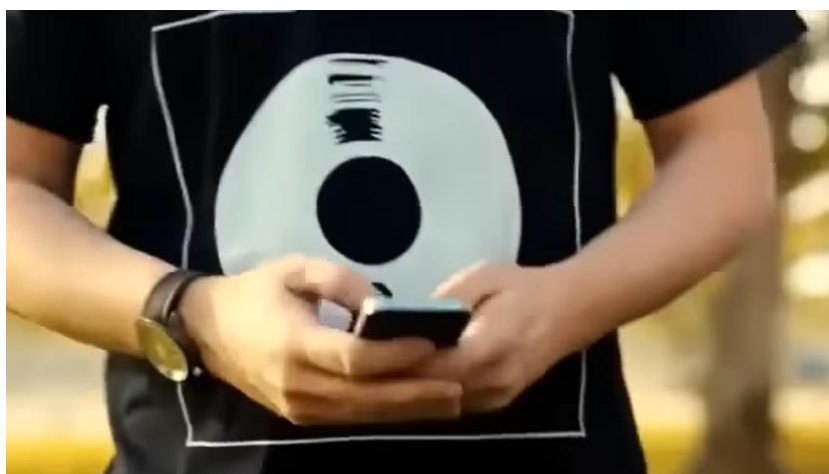
##### **Em *O Cortiço*:**

As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pelo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão (AZEVEDO, 2019, p.46)

Lendo nota-se o destaque para partes do corpo dos personagens.

### **Em *Vai que cola*:**

Há uma cena no filme em que o Personagem Valdomiro está mandando mensagens pelo telefone, a cena se foca no objeto.



### **Primeiro plano**

Para Rodrigues (2007), o enquadramento vai da cabeça aos ombros, curto e expressivo.

### **Em *O Cortiço*:**

“Quem foi?! Quem foi?! esta frase apertava-a num torniquete. Afinal, não houve outro remédio: Foi seu Domingos... disse ela, chorando e cobrindo o rosto com a fralda do vestido, rasgado na luta.” (AZEVEDO, 2019, p. 100)

Ao ler é possível perceber que o foco está na face da personagem e nas mãos que vão a cabeça cobrindo o rosto em lágrimas, assim trazendo a noção de enquadramento da cabeça aos ombros.

### **Em *Vai que cola*:**

Nesta cena do filme o enquadramento está focado nos ombros e na cabeça do personagem Valdomiro e apresenta muita expressividade.



### Plano médio

De acordo com Rodrigues (2007), o enquadramento do personagem vai da cintura para a cabeça, o ambiente é enquadrado simultaneamente, destaca linguagem corporal.

### Em *O Cortiço*:

“O terror arrancava gritos agudos. Estavam já todos assustados, menos a Rita que, a certa distância, via, de braços cruzados, aqueles dois homens a se baterem por causa dela; um ligeiro sorriso encrespava-lhe os lábios.” (AZEVEDO, 2019, p. 123)

É possível identificar que o enquadramento está da cintura à cabeça pelo destaque dado aos braços cruzados da personagem, mas ao mesmo tempo existe foco em seus lábios.

### Em *Vai que cola*:

Na presente cena os personagens Jéssica e Maicon estão enquadrados da cintura à cabeça, a cena mostra o ambiente simultaneamente e as expressões dos personagens insinuam uma briga.



### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluizio. **O Cortiço**. 2 ed. Brasília: Câmara, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Estampa, 1978

- LOTMAN, Iuri; USPENSKI, Boris; IVANÓV, Vyacheslav. **Ensaio de Semiótica Soviética**. Lisboa (PT): Horizonte Universitário, 1981.
- RODRIGUES, Cris. **O cinema e a produção**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- VAI que cola. Direção: César Rodrigues. Produção: Luiz Noronha. Produtora: Rio de Janeiro: Conspiração Filmes, 2015.

## PROPOSTA EDUCACIONAL INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DAS ARTES: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ARTES VISUAIS COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS

Cássia Morais Santos (IFPA)<sup>24</sup>

Mariluzio Araújo Moreira da Silva (IFPA)<sup>25</sup>

**Resumo:** No ensino em Artes Visuais existem diversos assuntos dentre os quais pode-se escolher para propor a interdisciplinaridade a partir das Artes Visuais e Educação Ambiental, para que se desenvolvam propostas com outras disciplinas como língua portuguesa, filosofia, história, geografia e demais matérias curriculares. Sendo a preocupação com o meio ambiente um tema recorrente ao longo da História da Arte, constata-se a importância do levantamento histórico sobre movimentos artísticos e assuntos dentro das Artes Visuais que propiciem trabalhar a educação ambiental de modo prático nas aulas de artes visuais, a partir de assuntos que promovam o tema, assim como sua aplicação técnica nas práticas de ensino das Artes Visuais, e posteriormente a interdisciplinaridade. Com base nessa constatação, é proposto no presente trabalho o levantamento bibliográfico dentro do ensino das Artes Visuais de alguns assuntos e temas que podem ser trabalhados de modo interdisciplinar, assim como propostas práticas que podem ser feitas com a reutilização de materiais. A pesquisa será qualitativa e exploratória, a partir de levantamentos bibliográficos. A partir da necessidade de acesso ao assunto surgiu a delimitação da pesquisa, que partiu do recorte histórico dentro da história da arte no Ocidente, posteriormente buscou-se identificar em quais períodos relevantes da história da Arte as temáticas interdisciplinares podem ser propostas, tanto a utilização técnica, que utiliza materiais alternativos em suas execuções, quanto às reflexões teóricas; que abordam o ensino das Artes Visuais e a Educação Ambiental, e seus desdobramentos no ensino e aprendizagem como prevê o documento da BNCC.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Meio Ambiente. Interdisciplinaridade. Educação ambiental. História da Arte.

### INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais se dá de inúmeras formas, como com a aplicação de conhecimentos históricos das Artes, processos criativos, processos de construção e concepção, da obra de arte; até processos de criações e recriações de conceitos artísticos no ambiente escolar, experimentações e releituras das obras de artes propostas aos alunos, no entanto existem assuntos e temas que são transversais às disciplinas.

---

<sup>24</sup> Graduada em licenciatura plena em Artes Visuais pela UFPA (2014-2018); Pós-graduanda em Linguagens e Artes na formação docente pelo IFPA (2021- Atual). E-mail: [kakauminogux@gmail.com](mailto:kakauminogux@gmail.com)

<sup>25</sup> Graduação em Educação Artística: Habilitação em Música UFPA (1997-2001); Pós-graduação em Educação Musical UEPA (2002-2003); Mestrado em Antropologia UFPA (2014-2016); Doutorado em andamento em Antropologia UFPA (2020-Atual). E-mail: [mariluzio.araujo@ifpa.edu.br](mailto:mariluzio.araujo@ifpa.edu.br)



A história da Arte mostra o quanto arte e meio ambiente andam juntas, e notamos a interdisciplinaridade ao longo da história da Arte, não como uma necessidade da arte em ser funcional, ou como a necessidade do meio ambiente se restringir a ser trabalhado no ensino da Arte, mas sim como proposta de artistas, movimentos artísticos e sendo parte de inquietações de inúmeros artistas.

Inquietações que os inspiram a produzir com a temática voltada ao meio ambiente, sendo para esses artistas, seu viés artístico, ou sendo a base conceitual de seus trabalhos, as propostas da abordagem de temas voltados ao meio ambiente são recorrentes em produções no âmbito das Artes Visuais.

Ao longo da história da Arte temos exemplos de estilos, movimentos e tendências artísticas que utilizam como base, não apenas a criação criativa, consciência social, e política, mas também a ambiental como base de suas produções artísticas.

Temos como exemplo a Land Art, a Colagem manual, a Pop Art, o Dadaísmo, as instalações, o movimento minimalista, as performances, as fotografias, os vídeos arte e tantos estilos de produções nas Artes Visuais que possuem como base conceitual a reutilização de materiais, sustentabilidade e preocupação com o meio ambiente, que busca através das Artes um canal para alcançar, de modo provocativo, o observador da obra de arte e fazê-lo pensar seu papel enquanto agente de mudança e ser reflexivo, instigar o espectador e mostrá-lo que pode pensar e repensar seu papel no meio social, questionar-se sobre si, sobre o que faz (e o que não faz) e o que pode fazer como agente de mudança sobre seu meio.

Qual o papel das Artes Visuais se não promover reflexão, questionamento, pensamentos em torno de um tema através da apreciação estética da obra de arte?

Com base nessa provocação pensamos em como o artista, sua obra e sua temática pode (ou não) impactar alguém a ponto de fazê-lo pensar suas atitudes e seu papel social, e conseqüentemente levantar esses assuntos e temas para propor metodologias de ensino que viabilizem a interdisciplinaridade entre o ensino das Artes Visuais e Educação Ambiental.

A presente pesquisa surge para agregar informações entorno do ensino das Artes Visuais e Educação ambiental de forma Interdisciplinar, tendo em vista a relevância da prática educativa que une duas ou mais áreas, unir as Artes Visuais a educação ambiental de modo prático, com estímulo às práticas sustentáveis, e conscientização ambiental, e demais informações relevantes, que podem ser trabalhadas em conjunto dentro da disciplina/matéria Artes.

O ensino e aprendizagem das Artes Visuais possuem temáticas das mais variadas, essa diversidade temática reflete-se nas práticas artísticas que estudamos, conseqüentemente nas possibilidades de experimentações metodológicas e didáticas em sala de aula.

Devido à existência da vasta possibilidade de práticas, o foco dessa pesquisa é fazer o levantamento teórico de cunho bibliográfico do que já se tem produzido com o tema para embasar a presente pesquisa científica e dialogar com a proposta atual, que é de fazer essa reflexão em volta da potencialidade criativa e inesgotável do tema ao relacionar historicamente movimentos artísticos, técnicas e conceitos de

obras de Arte que buscam nas preocupações com o meio ambiente suas inspirações, motivações e base conceitual para criar obras de Arte ao longo da História da arte até a atualidade.

A partir dessa inquietação, tem-se como principal fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas propostas de habilidades e competências que propõe práticas interdisciplinares sobre questões ambientais, e como profissional da Licenciatura Plena em Artes Visuais evidenciam-se, não apenas a relevância social dessa prática, mas também a importância de criar relações com a História da arte e a atualidade para promover contribuição às práticas do ensino das Artes Visuais aliadas à assuntos de importância histórica nas Artes, que é o de pensar o meio em que estamos inseridos, meios sociais, e o próprio meio ambiente, além de nossa responsabilidade com ele.

Para a sociedade e para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, o estímulo à consciência ambiental, social e coletiva durante a aula de Artes Visuais, além de possível com as propostas interdisciplinares, é parte fundamental de competências que devemos desenvolver enquanto cidadãos, e está previsto na BNCC.

A BNCC prevê a integração do ensino das Artes Visuais e Educação Ambiental a partir de uma abordagem teórico-reflexiva para a prática didática metodológica. Bem como o desenvolvimento de reflexões sobre o uso de materiais alternativos nas aulas de Artes Visuais. Assim como relacionar essas reflexões às práticas metodológicas e pedagógicas possíveis no ensino das Artes Visuais. Além de constar no artigo 225 da Constituição Federal que a educação ambiental deve ser fomentada em todos os níveis de ensino, em caráter multidisciplinar.

Propor a integração entre Artes Visuais e Educação Ambiental através de criações manuais com materiais reutilizáveis ao trabalhar a educação ambiental de modo interdisciplinar em sala de aula. O ensino das Artes Visuais possui diversos assuntos dos quais podemos escolher para propor a interdisciplinaridade a partir das Artes Visuais e Educação Ambiental, para que se desenvolvam propostas com outras disciplinas como língua portuguesa, filosofia, história, geografia e demais matérias curriculares.

Sendo a preocupação com o meio ambiente um tema recorrente ao longo da História da Arte, constata-se a importância do levantamento histórico sobre movimentos artísticos e assuntos dentro das Artes Visuais que propiciem trabalhar a educação ambiental de modo prático nas aulas de artes visuais, a partir de assuntos que promovam o tema, assim como sua aplicação técnica nas práticas de ensino das Artes Visuais, e posteriormente a interdisciplinaridade.

Com base nessa constatação, é proposto no presente trabalho o levantamento bibliográfico dentro do ensino das Artes Visuais de alguns assuntos e temas que podem ser trabalhados de modo interdisciplinar, assim como propostas práticas que podem ser feitas com a reutilização de materiais. A pesquisa será qualitativa e exploratória.

A partir da necessidade de acesso ao assunto surgiu à delimitação da pesquisa, que partiu do recorte histórico dentro da história da arte no Ocidente, posteriormente buscou-se identificar em quais períodos

relevantes da história da Arte as temáticas interdisciplinares podem ser propostas, tanto a utilização técnica, que utiliza materiais alternativos em suas execuções, quanto às reflexões teóricas; que abordam o ensino das Artes Visuais e a Educação Ambiental, e seus desdobramentos no ensino e aprendizagem como prevê o documento da BNCC.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO

Ana Cristina Chagas dos Anjos terá seu trabalho de dissertação de mestrado como um dos fundamentos teóricos para a abordagem da interdisciplinaridade entre Artes Visuais e a Educação Ambiental durante a contextualização histórica na educação, assim como o trabalho de Tiago Matos da Fonseca, que em seu trabalho de mestrado em ensino das Artes Visuais, possui sua pesquisa voltada para o tema proposto.

Os dois autores mostram com a pesquisa feita em suas dissertações, a possibilidade de promoção da prática interdisciplinar sem que o ensino das Artes Visuais funcione como recurso didático, mas sim como a presente pesquisa propõe, a possibilidade de trabalhar metodologias de ensino em Artes Visuais, levantamentos de assuntos e práticas pedagógicas próprias do ensino em Artes Visuais.

O projeto de pesquisa tem início com o levantamento do contexto histórico sobre a prática da Educação Ambiental e o ensino e aprendizagem nas Artes Visuais de modo interdisciplinar, ao encontrar em registros mais antigos nas práticas de arte-educação a preocupação com a temática ambiental, evidenciou-se a importância de levantamentos de trabalhos de períodos variados que expusessem a preocupação que se tinha para a compreensão da relevância na atualidade.

Para agregar ao tema, e sua viabilidade no ensino com práticas pedagógicas, assim como com formas alternativas de usos de materiais para práticas em sala de aula, a interdisciplinaridade proposta é relevante e abordada ao redor do Brasil, como exposta por Ana Cristina Chagas na citação a seguir:

“Busca refletir sobre as contribuições da Arte-Educação (hoje Ensino e Aprendizagem de Arte) para a compreensão e para o trabalho com questões relacionadas à temática do meio ambiente, a partir da apresentação e análise da experiência e seus desdobramentos da atividade de formação de educadores, realizada no segundo semestre de 2006, como parte das atividades do Programa de Conservação e Educação Ambiental, financiado pelo FEHIDRO – Fundo Estadual de Recursos Hídricos da Secretaria do Estado de Recursos Hídricos, que é desenvolvido desde 1997/1998 junto à comunidade de professores e alunos de escolas estaduais da rede dos municípios do Estado de São Paulo de Caieiras, Franco da Rocha, Francisco Morato, Cajamar e Mairiporã.” (ANJOS, 2010, p. 10)

Como supracitado, no ano de 2006, já tínhamos práticas no ensino e aprendizagem em Artes Visuais que pensavam a interação entre as áreas de forma a complementar e dialogar com temáticas comuns às áreas para promover trabalho interdisciplinar e multidisciplinar.

Temos projetos, como o programa de conservação e educação ambiental, estadual; o exemplo desse projeto citado que é do estado de São Paulo, que, no entanto, não é exclusividade do estado de São Paulo. Em todo território nacional possuímos estímulos a essas práticas dentro da BNCC, por conseguinte, temos parcerias e constantes estímulos de agentes externos às escolas que promovem ações, aulas práticas, atividades guiadas e projetos multidisciplinar para promover o processo educativo mais próximo da realidade do aluno e colocá-lo como agente social de mudança, como estudante e cidadão.

As práticas que pensam questões ambientais, ensino/aprendizagem e Artes Visuais podem parecer uma temática nova, pouco abordada e até mesmo ser desconhecida por uma parcela da sociedade, justamente por existir a relevância social; no entanto as produções, além de ser massivamente produzida, tanto prática quanto teoricamente, é um tema inesgotável, pois enquanto existir problemáticas socioambientais, o tema possuirá relevância não apenas social, mas também artística.

A partir da abordagem educacional e artística que surge a inquietação de promover essa relação entre o norte do Brasil, em Belém, no estado do Pará (e sua região metropolitana) com o restante do país que já pensa práticas artísticas, educacionais e ambientais de modo interdisciplinar, e estimular essas práticas a partir da necessidade de relacionar as áreas para promover habilidades e competências que os alunos devem desenvolver durante seus anos escolares.

No caso de nós profissionais da educação, e o nicho em foco no presente trabalho, os professores de Artes Visuais, nós possuímos inúmeros trabalhos práticos executados em sala de aula como recurso didático-pedagógico, assim como, rico material dentro da História da Arte sobre assuntos, temas, estilos e linguagens artísticas que nos permite abordar os trabalhos de Artes Visuais e aliar nossos assuntos às questões ambientais de modo interdisciplinar, e não polivalente, a partir da aproximação com a proposta.

O domínio acerca de um determinado tema ou assunto dentro das Artes Visuais nos ajuda a visualizar com clareza a riqueza no potencial trabalho que alia áreas tão diferentes no sentido de formação, atuação e função social, mas que possuem aproximações temáticas, abordagens e preocupações sociais em comum.

Tendo em vista essa questão levantada, vemos na citação a seguir embasamento para tal pensamento, segundo Ana Cristina Chagas e sua atuação:

“A experiência levou 124 professores de Ciências, Geografia, Artes e Português a conhecerem a Proposta Triangular de Ensino da Arte e elaborarem materiais e/ou propostas de aulas, a partir da experiencição e reflexão sobre práticas de percepção e leitura de imagens. O início de minha história nesse Projeto de Educação Ambiental se dá em 2004, quando após ter deixado a equipe de Educação do Instituto Itáú Cultural e ter me especializado na elaboração de materiais de apoio para professores de um modo geral e, sobretudo, de multimídias educativos, e assim, ter participado da criação de um CD-ROM sobre o projeto de Museologia e Educação do Museu de Ciências da USP para apresentação à comunidade de alunos e professores, fui convidada primeiramente por Reinaldo Ortega e depois por Bonfílio Alves Ferreira – educadores ambientais de organizações da sociedade civil que atuavam na região – a criar o CD-Rom do Programa: o Chão Verde Terra Firme: Educação Ambiental Vivenciada.” (ANJOS, 2010, p. 10)

Como apresentado por Ana Cristina Chagas, por ser professora de Artes, ela faz relação inicial com a proposta de Ana Mae Barbosa: a abordagem triangular, que é a proposta supracitada e pensada por Ana Mae para o ensino das Artes Visuais, a qual é referência no ensino e aprendizagem das Artes Visuais, que nesse momento é proposta para além do campo das Artes e recebe possibilidade aplicativa em outras áreas com propostas interdisciplinares para praticar a percepção e leitura de imagens, metodologias de ensino e aprendizagem do campo específico das Artes Visuais e que recebe uma nova aplicabilidade ao ser proposta como meio que auxilie em metodologias específicas de áreas distintas, assim como para processos de desenvolvimentos de atividades interdisciplinares.

As referências e relações entre as Artes Visuais desde o ano de 2010 até a atualidade ainda é trabalhada, tanto no âmbito específico de ensino, quanto como proposta interdisciplinar.

Ao dialogar e promover relações entre, as reflexões que Ana Cristina propõe como práticas de ensino que promova diálogos entre áreas curriculares distintas, mas que podem trabalhar juntas na busca por mais referência ao longo das pesquisas sobre Teóricos da Educação Ambiental e alguns teóricos que promovam essa troca interdisciplinar entre as áreas, colaboramos para práticas educacionais específicas em Artes Visuais que pensem os conteúdos específicos da área como, por exemplo, movimentos artísticos e alguns artistas, mas também que evidenciam a afinidade com temas voltados para o meio ambiente.

## **2 MOVIMENTOS ARTÍSTICOS**

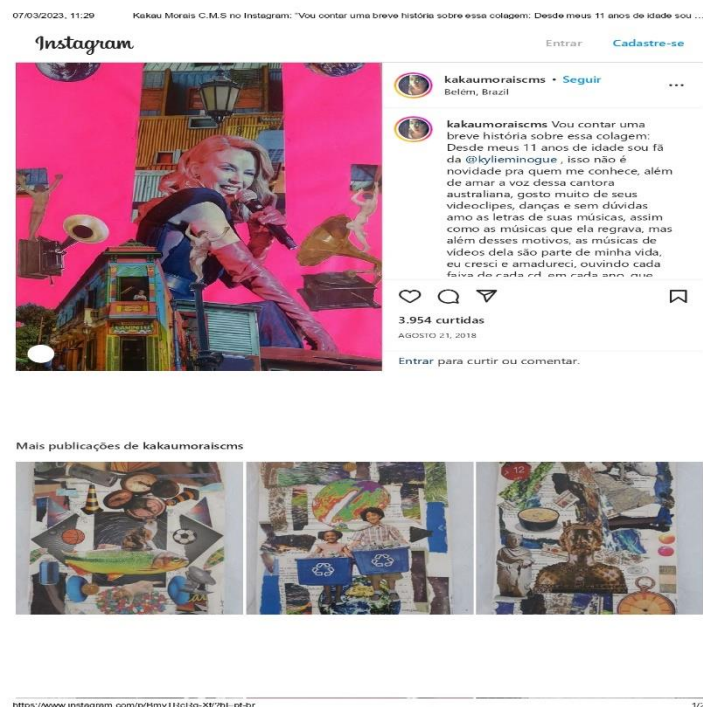
No campo da história da arte podemos citar alguns movimentos de vanguarda e com grande relevância histórica pra exemplificar a viabilidade da abordagem ao tema de obras de artes produzidas com base conceitual, estéticas e práticas com pensamentos voltados ao meio ambiente, com grande preocupação com questões ambientais e motivações socialmente engajadas, se tratando assim de conceitos muito próprios desses tipos de arte, assim como os levantamentos feitos por esses artistas para justificar a relevância social para além das motivações pessoais, suas intenções estéticas.

Colagem manual, Cubismo Sintético, Arte Povera, Assemblagem (ou Assemblage), Land art (Earth art ou Earth work), Arte ecológica (ou ecological art), Arte sustentável, Pop art, Dadaísmo e projetos conceituais de Instalações.

Todos os trabalhos citados são exemplos, ao longo da História da Arte, de movimentos artísticos ou tendências de arte que propõe criações acessíveis, que estimule pensar a reutilização de materiais e consequentemente pensar seus impactos ambientais, caso ocorresse o descarte do material utilizado nas produções e experimentações; assim como pensar esses objetos como matéria prima para criações artísticas; práticas pedagógicas e experimentações antes de um descarte final e, até mesmo, aumentado sua vida útil, pensar esses objetos com outros olhos antes de seus descartes. Vale ressaltar, que nem sempre essa forma

de pensar fará parte do conceito, mas são questões pertinentes que podemos pensar ao fazer a leitura visual, ao avaliar os impactos que essas obras podem causar no espectador ao ter contato com elas e até mesmo compreender que faz parte do diálogo que podemos criar entre as produções das artes visuais e nossa realidade, nossa vida cotidiana e nossas preocupações sociais/pessoais e ambientais por decorrência do excesso de consumismo<sup>26</sup>.

Sendo assim, criar um repertório visual acerca dessas produções, nos auxilia a identificar visualmente os apontamentos feitos e ao citar as obras através de imagem no presente artigo, tem-se a intenção de promover a aproximação de obras que exemplifiquem o que já foi exposto dos movimentos artísticos/tendências de artes, mas a seguir, iremos nos ater as imagens das obras e os movimentos correspondentes com foco em criar esse repertório visual e promoção da análise estética das obras.



<https://www.instagram.com/p/BmvTRcRg-Xf/?hl=pt-br>

1/2

Imagem 1 – colagem manual exposta em meio digital

Fonte: <https://www.instagram.com/p/BmvTRcRg-Xf/?hl=pt-br>

<sup>26</sup> consumismo: aqui trata-se do excesso de consumo na contemporaneidade, gerado pelo sistema capitalista, e que gera resíduos que ainda são pouco reutilizados, reciclados ou proposto uma utilização para o aumento de sua vida útil e melhorar o meio ambiente.

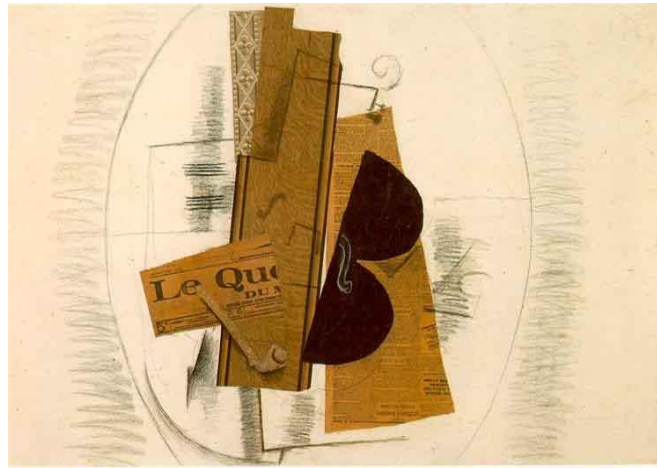


Imagem 2 – cubismo sintético

Fonte: <https://arteref.com/blog/2021/01/26/georges-braque-da-criacao-do-cubismo-ate-a-arte-pos-guerra/>



Imagem 3 – arte povera

Fonte: <https://cardigallery.com/magazine/marisa-merz-the-woman-in-arte-povera/>

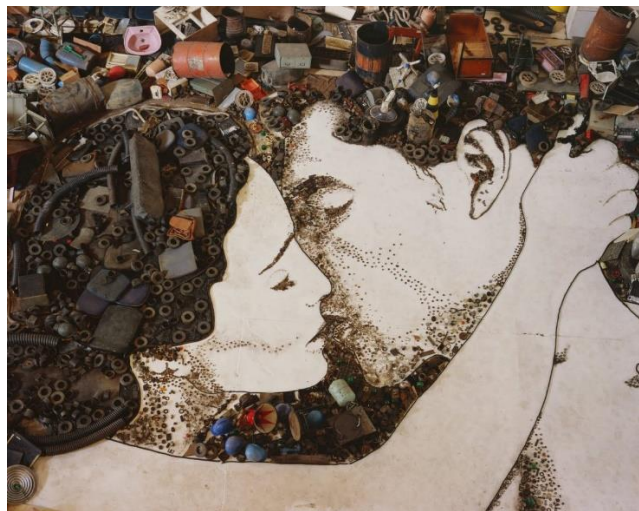


Imagem 4 – assemblage ou assemblagem

Fonte: <https://noticias.esquemaimoveis.com.br/vik-muniz/>



Imagem 5 – land art

Fonte: <https://www.google.com/maps/contrib/102643777731650795122/photos/@41.4376786,-112.6710546,17z/data=!3m1!4b1!4m3!8m2!3m1!1e1>



Imagem 6 – ecological art

Fonte: <https://www.deutschland.de/pt-br/topic/cultura/documenta-kassel-exposicao-mundial-na-alemanha>





### Imagem 7 – arte sustentável e exemplo da arquitetura<sup>27</sup>

Fonte: <https://fundacaoverde.org.br/pages/cidadesustentavel/2017/08/28/casa-de-terra-que-fica-pronta-em-40-dias-sera-tema-em-simposio-no-rj/>

As imagens apresentadas, dentro dos movimentos artísticos levantados, possuem obras que podem dialogar com a reutilização de matérias na concepção/geração da ideia de seus trabalhos e pode-se extrair elementos para se trabalhar o diálogo com a educação ambiental. As obras apresentadas, são ponto de partida para a reflexão, servem para a criação da noção/ideia entorno da variedade de produções artísticas que temos.

Exemplificar através da variedade de suportes que a obra de arte pode ser expressa é tão vasta quanto a variedade de temas, do mesmo modo que, tem-se a vastidão de produções que abordam temas voltados ao meio ambiente, com movimentos consagrado na história da arte, que possuem suportes para a obra de arte de modo não convencional, que, conseqüentemente, refletem nas possibilidades de utilização consciente, ou inconsciente, de materiais alternativos para as produções, tanto quanto materiais reutilizáveis e naturais, todos esses elementos, criam um nicho de produção artística que tem a questão ambiental intrínseca ou no conceito, produção ou finalidade da obra criada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar assuntos da história da arte de maneira exploratória, cartográfica e com propostas interdisciplinares que possam gerar reflexões atuais a partir de questões que causam preocupações ao longo da história geral é de suma importância para se ter outras abordagens no ensino das artes visuais, que não apenas as tradicionais, agregando assim, maiores debates à temas que possuem registro histórico, mas pouca exploração de suas possibilidades de trabalho no âmbito escolar da educação básica.

Tendo em vista que as produções em artes visuais ao longo da história geral da arte possuem em sua base conceitual, técnica e intenção final, questões subjetivas do artista que a produz como “algo que o incomoda”, “sua motivação” ou até mesmo “o que ele busca provocar em quem quer compreender ou ler visualmente sua expressão”, e essas questões subjetivas causam uma interpretação por parte de quem tem contato com a obra, essa interação do espectador da obra terá uma leitura particular, onde a subjetividade do artista irá dialogar com a subjetividade do espectador e gerar uma interpretação que será mediada pelos significados extraídos da produção final, através do contato com a obra, seu conceito e/ou seu contexto, que a partir de então irá provocar reflexões entono da finalidade da obra, que a seguir, estará suscetível a inferências tão subjetivas quanto amplas, sem o domínio de quem as pensou em um primeiro momento, em suma, relacionar produções artísticas que fogem ao padrão tradicional à uma realidade, referência ou

---

<sup>27</sup> Assim como na história da arte, durante a arte medieval e clássica, os movimentos atuais possuem suas expressões na arquitetura, bem como nas artes plásticas, nesse caso, a arte sustentável dialoga com os projetos atuais, que além de arquitetônico também é artístico do campo plástico visual.

conhecimento próximos a nós, é tão natural quanto comparar formas de igual aparência, ou padrões que se assemelham, assim como temas que julgamos próximos, sendo assim, ao constatarmos a aproximação da obra de arte voltada para o meio ambiente em tema, intenção técnica ou finalidade da obra, podemos relacionar aspectos da obra com temas afins que podem estar dentro de outros campos do conhecimento, a exemplo da educação ambiental, sustentabilidade e reutilização de materiais, que tanto podem estar ou ser debatidos nas artes visuais, quanto na química, geografia, biologia e tantas outras disciplinas do currículo da educação básica, cabendo ao professor propor essa abordagem partindo dos conteúdos específicos de sua formação e criar esse diálogo quando possível.

“O conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e esclarece totalmente os sentimentos humanos. Não se pode, nunca, descrever com palavras como é a dor de dente ou como é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência apreende-los é através da experiência estética. Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar”. (DUARTE, 2008, p. 16)

O campo de estudo, pesquisa e ensino-aprendizagem das artes, com ênfase nas artes visuais, possui uma vasta possibilidade de abordagem de seu conteúdo registrado ao longo da história, que cabe ao docente promover esse levantamento e elaborar metodologias possíveis no ensino das artes visuais que promovam trocas com outras áreas de ensino, pensando nas propostas interdisciplinares que a BNCC expressa em seu vasto documento para cada campo teórico, dentro de cada área de conhecimento.

O presente artigo expressa um diálogo possível entre história geral e história da arte, conteúdos específicos das artes visuais que podem ser trabalhados com outras disciplinas. Cabe nesse momento de proposta o diálogo entre docentes de áreas distintas para que, seguindo um ponto comum, possam trabalhar o mesmo tema dentro de suas formações específicas. Tratando-se de áreas do conhecimento afins ou distintas, o tema transversal do meio ambiente é possível de se trabalhar a partir de conhecimentos específicos da área, como o apresentado neste artigo voltado para apontamentos dentro da história da arte, pensando através da Perspectiva da docência em Artes Visuais.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Arte-Educação e Educação Ambiental**. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da arte-Educação para a Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado em Artes) Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-31082015-113112/publico/ANACRISTINACHAGASDOSANJOS.pdf>. Acesso em: 18 de maio 2022.

ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Arte-Educação: Leitura de Subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DUARTE, J.F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campina: M.R. Cornacchia, 2008.

SANCHEZ, J.L.; ALMARZA, M. **História da Arte: Do Simbolismo ao Surrealismo**. São Paulo: Fólio, 2008.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 2000.

STRICKLAND, C. **Arte comentada**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2014.

## HEMIPLEGIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA

Amanda Izabel dos Santos dos Santos (IFPA)<sup>28</sup>

Eduarda Costa Viana (IFPA)<sup>29</sup>

Maria Mônica Sanches Viana (IFPA)<sup>30</sup>

Vanessa Stefane Gomes de Assunção (IFPA)<sup>31</sup>

Fernando do Nascimento Moller (IFPA)<sup>32</sup>

**Resumo:** Ao constatar o contexto histórico da educação inclusiva e o processo de exclusão da pessoa com deficiência no decorrer da história, este trabalho justifica-se pela importância que o tema tem para a sociedade, assim como, pela demanda de novas práticas educativas que aproximem o ensino regular do especial, a fim de promover o desenvolvimento potencial do educando com hemiplegia, por meio da utilização de metodologias alternativas, recurso tecnológicos e humanos especializados que possibilitem condições para a construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o peso legislativo do estatuto da pessoa com deficiência em nosso ordenamento jurídico. Dessa forma, o objetivo proposto é estimular e desenvolver a progressão da capacidade motora do hemiplégico, por meio da utilização de atividades escolares que promovam exercícios ativos e movimentação articular, equilíbrio, coordenação, alongamento musculares que mimetizam as dificuldades educacionais. Com isso, a presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos críticos de Cruz; Cardoso; Mota; Silveira; Miyahara e Terao (2018); Mantoan (2003) e Campos (2012). Para tanto, a tecnologia consiste em um tapete lúdico com grandes dimensões, possuindo 20 espaços redondos reservados aos pés e as mãos (círculos), diferenciados por cores. A partir disso, os estudantes irão trabalhar suas habilidades físicas juntamente com o conhecimento intelectual das classes de palavras do português brasileiro. O ensino de classes de palavras realiza-se ao longo da trajetória estudantil com início no ensino fundamental, tendo em vista a sua efetiva utilização em provas e processos seletivos, além da ocorrência no dia a dia, tornando de suma importância o seu estudo e aprendizagem. Assim, jogos que visam o aprendizado de conteúdos recorrentes na grade curricular e no cotidiano dos alunos e professores, levando em consideração a especificidade de cada aluno somam ainda mais para a construção intelectual, linguística e crítica do discente.

**Palavras-chaves:** Hemiplegia. inclusão. tecnologia. deficiência. metodologia.

---

<sup>28</sup> Graduação em Letras - Língua Portuguesa, IFPA/Campus Belém. Email: [amandazstos@gmail.com](mailto:amandazstos@gmail.com)

<sup>29</sup> Graduação em Letras – Língua Portuguesa, IFPA/Campus Belém. Email: [eduardavianna484@gmail.com](mailto:eduardavianna484@gmail.com)

<sup>30</sup> Graduada do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Email: [monicasanches12091998@gmail.com](mailto:monicasanches12091998@gmail.com)

<sup>31</sup> Graduação em Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Email: [stehgomes.2911@gmail.com](mailto:stehgomes.2911@gmail.com)

<sup>32</sup> Mestre em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Escola Superior Madre Celeste (2007). Atualmente é professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Email: [FERNANDO.MOLLER@ifpa.edu.br](mailto:FERNANDO.MOLLER@ifpa.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A Hemiplegia é uma alteração neurológica que interfere no funcionamento dos movimentos do corpo, no qual um dos lados do corpo é atingido como consequência da paralisia cerebral ou do acidente vascular cerebral, onde a pessoa fica paralisada e debilitada. Consequentemente, atrapalha nas atividades diárias como a locomoção, o padrão de sentar-se para crianças em idade escolar, assim como nas atividades de lazer, trabalho, entre outros.

Como o tratamento se baseia em vários métodos de reabilitação física e funcional, faz-se necessário o uso de tecnologias assistivas que contemplem a progressão da capacidade motora do hemiplégico, estimulando a coordenação motora, por meio da utilização de atividades escolares que promovam exercícios ativos de movimentação articular, equilíbrio e coordenação, alongamentos musculares que mimetizam as atividades de vida diária.

O uso de tecnologias assistivas no âmbito escolar é fundamental para favorecer a autonomia pessoal e inclusão dos deficientes quando confrontados pelas barreiras da vida em sociedade, demonstrando que o isolamento não é benéfico. Existem diversos tipos de tecnologias assistivas para a Hemiplegia, como o andador, as próteses e a órtese, que possibilitam a mobilidade, a qualidade de vida e a participação social.

Segundo estudos sobre a hemiplegia (CRUZ *et al*, 2018), constatou-se que as possibilidades de recuperação, no caso das sequelas neurológicas, ocorrem de forma espontânea ou pela restabelecimento funcional das áreas corticais impactadas pela lesão, bem como outros fatores. Além disso, o exercício físico é um grande aliado no processo de reabilitação em pessoas que sofreram AVE e, por isso, desenvolveram hemiplegia.

Assim, com o intuito de melhorar a força muscular e a capacidade motora dos sujeitos com Hemiplegia, este trabalho propõe a construção de uma tecnologia intitulada “Tapete das Palavras”, tendo como objetivo principal o estímulo da coordenação motora e do equilíbrio do hemiplégico por meio de práticas escolares.

Sabe-se que as tecnologias assistivas são bastante estudadas na Educação Inclusiva, na qual é uma área de extrema relevância para que se respeite a diversidade como característica intrínseca do ser humano, pois se volta para um sistema educacional que contempla a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, a fim de se deixe de encará-las pelo ângulo da incapacidade ou limitação.

No decorrer da história, as pessoas com necessidades especiais foram vítimas de uma série de processos de exclusão, como na Idade Média, onde os deficientes eram considerados como impuros, marcados pelo pecado e pelo castigo divino, sendo queimados, afogados ou enforcados; a partir do século XIX, estes indivíduos foram vítimas de segregação, em espaços que tratavam a deficiência como uma doença, ademais, surgiu instituições especializadas juntamente com a educação inclusiva.

No século XX, manifestou-se com deficiência na sociedade assim como na rede regular de ensino, no entanto, ela teve que se esforçar para adaptação ao meio. Somente com o movimento de inclusão nos países desenvolvidos, que o modelo de educação inclusiva ganhou novas características: incluir todos os indivíduos socialmente no contexto educacional. Vale ressaltar a relevância da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, possibilitando que a comunidade internacional consolide o atendimento real e adequado às pessoas com deficiência, e a força que este tratado internacional tem em nosso ordenamento jurídico, já que ingressou com status de emenda constitucional.

Dessa forma, ao constatar o contexto histórico da educação inclusiva e o processo de exclusão da pessoa com deficiência no decorrer da história, este trabalho justifica-se pela importância que o tema tem para a sociedade assim como a demanda de novas práticas educativas que aproximem o ensino regular do especial, a fim de promover o desenvolvimento potencial do educando com NEE, por meio da utilização de metodologias alternativas, recursos tecnológicos e humanos especializados que possibilitem adequadas condições para construção de conhecimento no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o peso legislativo do Estatuto da Pessoa com Deficiência em nosso ordenamento jurídico.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Discutir sobre as controvérsias que permeiam a educação especial e a educação regular, bem como as questões que envolvem a inclusão, é de suma importância para o contexto educacional, pois refere-se à educação pública e como esta tenciona o melhoramento na qualidade de ensino nas instituições de todos os níveis sociais. De acordo com Libânio (2009):

A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa no desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (2009, p.251).

Designada a atender de maneira específica e exclusiva os alunos portadores de necessidades especiais, a educação especial em algumas escolas do Brasil, dedicam-se somente a um tipo de necessidade, enquanto outras se preocupam com várias. Em razão disso, a educação especial tem sido bastante criticada por não permitir o convívio entre as crianças especiais e as demais.

De um modo geral, a educação especial trata dos elementos de ensino e aprendizagem que deixaram de ser uma ocupação do sistema de educação regular, e por esse motivo, tal atitude tem entrado na pauta nas últimas duas décadas devido ao movimento de educação inclusiva. Com o passar do tempo, a educação especial vem atuando com o ensino e o aperfeiçoamento de pessoas que não se sentem favorecidas com os métodos e procedimentos utilizados pela educação regular.

Diante de tais configurações, é necessário que as escolas abandonem as velhas práticas e modelos que discriminam os discentes, assim como anular a tentativa de se apoderar de soluções paliativas.

Figueiredo (2002, p. 68) defende a ideia de “que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento do ser humano”. Já para Ferreira (2005, p. 72) “o desenvolvimento de qualquer sujeito está articulado com sua constituição orgânica, mas é fundado, constituído na vida coletiva”. Ou seja, é através da coletividade e das relações sociais que se realiza a aprendizagem. Nesse sentido, a escola pode ser considerada “como um espaço privilegiado de vivência compartilhada de atividades humanas” (FERREIRA, 2005, p. 73). Sendo assim, a inclusão é vista como um meio que possibilita o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Com base nos pressupostos de Maria Mantoan, no livro *Inclusão escolar*, a autora destaca que os antigos modelos da modernidade estão sendo rigorosamente contestados, e que o conhecimento está produzindo uma nova interpretação. Dessa forma, “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando” (MANTOAN, 2003, p.12). Em suma, integrar todos os alunos em uma escola inclusiva, que é aquela que promove a qualidade de ensino aos seus estudantes, reconhecendo e respeitando as diferenças e correspondendo a cada um conforme suas necessidades e competências, é educar a todos num mesmo ambiente onde as diversidades não serão consideradas um problema, mas uma mistura de multiplicidades.

Sabemos que atualmente o professor é desafiado diariamente, seja pelas novas tecnologias e/ou por discussões socioculturais diversificadas. De maneira geral, queremos dizer que, cada vez mais os profissionais estão se vendo diante de demandas singulares, mas não desconhecidas, como é o caso da Educação Especial. As pessoas com necessidades especiais almejam conquistar os espaços que são seus por direito, uma vez que todos os sujeitos são iguais perante a sociedade. Logo, o direito a uma educação de qualidade é um direito que precisa ser respeitado.

A escola, de forma geral, precisa estar apta para receber alunos com deficiências, sejam elas física, cognitiva, motora, intelectual, entre outras. Diante desse cenário, o presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre educandos hemiplégicos e os tipos de habilidades inclusivas que podem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa para esse público. Tendo em vista isso, a Hemiplegia consiste em uma paralisia completa de um dos lados do corpo devido a uma lesão cerebral. Tais lesões podem ser ocasionadas a partir de acidentes vasculares, como por exemplo, o AVE - Acidente Vascular Encefálico. Além disso, a hemiplegia também é resultante da Paralisia Cerebral (PC), a qual acomete, “aproximadamente, dois em cada mil nascidos vivos, sendo a causa mais comum de incapacidade física na infância” (SANTOS *et al*, 2011, p. 315).

A Paralisia Cerebral causa limitações em atividades práticas da vida diária. Podem afetar as capacidades motoras, cognitivas, comunicacionais e sensoriais. Quando a Hemiplegia está relacionada a acidentes vasculares, como o AVE, estes podem prejudicar o funcionamento neurológico dos sujeitos, a partir de prejuízos cognitivos e neuromusculares. Tais “déficits motores caracterizam-se por uma paralisia

designada Hemiplegia ou uma fraqueza denominada Hemiparesia, tipicamente no lado do corpo oposto ao lugar da lesão cerebral (O' SULLIVAN e SCHIMITZ, 2004).

Diante do exposto, umas das formas de tratamento para pessoas hemiplégicas, podem ocorrer a partir da recuperação funcional, pois “o exercício físico atua como instrumento importante na reabilitação e promoção da saúde em pessoas que sofreram AVE, por contribuir na recuperação da força muscular” (CRUZ *et al*, 2018, p. 61). A tecnologia educacional, “Tapete de Palavras”, proporciona ao aluno hemiplégico atividades motoras de articulação, equilíbrio e coordenação muscular, além de trabalhar o processo intelectual do educando, no que se refere ao conteúdo de classes de palavras da Língua Portuguesa.

Portanto, o uso de materiais educacionais nas aulas de português e, ainda em outras disciplinas, são capazes de promover no ambiente escolar, perspectivas de um ensino mais inclusivo para estudantes com Hemiplegia e outras necessidades especiais. Dessa forma, é mister afirmar que o aluno hemiplégico pode obter um ensino escolar que atenda suas particularidades educacionais de forma dinâmica, satisfatória, prática e evolutiva.

## 2 METODOLOGIA

O conteúdo que será trabalhado é a classificação das palavras na Língua Portuguesa, isto é, a morfologia, no qual o educando terá que identificar e conhecer as classes: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio e interjeição, que são utilizadas nas construções de enunciados da língua materna, tendo como público-alvo o 6º ano do Ensino Fundamental. A tecnologia consistirá em tabuleiro em formato de tapete com grandes dimensões, possuindo 24 espaços redondos reservados aos pés (círculos), diferenciados pela cor. A partir disso, os estudantes irão trabalhar suas habilidades físicas juntamente com o conhecimento intelectual das classes de palavras da língua, a fim de estimular a coordenação motora por uma perspectiva inclusiva. Ao acertar ou errar a classe de uma palavra solicitada, o aluno moverá o pé direito ou esquerdo em um algum dos círculos.

Os elementos necessários para montar a tecnologia: um pedaço de TNT 150x2, papel cartão de cores correspondente aos círculos do tapete, cola, EVA de cores diferentes e palavras da língua impressas. Para a construção da tecnologia, devem-se desenhar círculos no EVA e depois cortar. Após isso, com a cola, colar todos os 24 círculos no TNT de forma alinhada em fileiras, tanto horizontal quanto verticalmente, respeitando a sequência de cores de uma fileira na posição vertical. Selecionar palavras pertencentes às cinco classes selecionadas da língua portuguesa e imprimir-las, construir dois dados com papel cartão. O primeiro dado, terá o comando da direção dos pés (esquerdo ou direito), enquanto o segundo, as cores correspondes do tapete.

As regras do jogo consistem em (1) deverá ter dois participantes por partida; (2) Cada partida durará em média 15 minutos; (3) São utilizados dois dados: o primeiro designará o jogador que irá se movimentar;



o segundo irá orientar nas direções e a cor do círculo (pé esquerdo ou direito); (4) Se o grupo errar, o jogador sorteado irá direcionar o pé ao espaço indicado pelo dado; caso o grupo acerte, o jogador sorteado irá direcionar o pé ao círculo indicado pelo dado; (5) No total serão 50 palavras que o grupo irá classificar em: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio e interjeição; (6) Cada palavra acertada vale um ponto; (7) O grupo terá 20 segundos para responder; (8) O grupo que acertar mais palavras ganha a partida; (9) Se um participante cair, ele será obrigado a responder a próxima palavra. é válido ressaltar que a avaliação deve ser feita de forma assídua, o docente verificará no decorrer das partidas a participação e o envolvimento dos alunos mediante a aplicação da metodologia, com o propósito de avaliar a compreensão e conhecimento do conteúdo de classe de palavras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões realizadas acerca do método educacional, tencionou-se uma busca na verificação da aprendizagem a partir de uma tecnologia educativa adaptada, com o objetivo de incluir alunos com deficiência. O recurso didático teve como foco principal a perspectiva de um ensino mais inclusivo para estudantes com Hemiplegia e outras necessidades especiais dentro de sala de aula, possibilitando ao aluno o atendimento especial de forma didática, dinâmica e interativa ao aproximar todos os estudantes dentro de sala de aula para uma socialização assídua e satisfatória.

A prática desta atividade se firmou na ideia de promover uma educação mais inclusiva, aproximando o ensino regular do especial dentro da escola. A dinâmica ajustou-se no desenvolvimento de habilidades física, cognitiva, motora, intelectual, entre outras. Desta forma, o uso de atividades assistivas que contemplem o desenvolvimento da capacidade motora da criança com hemiplegia, estimulando a coordenação motora, por meio da utilização de práticas escolares que promovam exercícios ativos de movimentação articular, equilíbrio e coordenação motora no âmbito escolar é fundamental para favorecer a autonomia pessoal e inclusão dos indivíduos com deficiência quando confrontados pelas adversidades na sociedade, demonstrando que o isolamento e a limitação não é benéfico.

## REFERÊNCIAS

CRUZ LD; CARDOSO CV; MOTA CV; SILVEIRA PM; MIYAHARA KL; TERAO T. **Resultados de um programa de exercícios físicos para indivíduos com hemiplegia pós acidente vascular encefálico**. Acta Fisiatr, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatr/article/view/162576/157485>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais do IX Seminário capixaba de educação inclusiva – Resignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica**. Vitória: UFES, 2005. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/51>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: **políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de oliveira, Mirza Seabra Toschi – 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

O' SULLIVAN, S. B; SCHMITZ, T. J. **Fisioterapia**: avaliação e tratamento. 3ª ed. São Paulo: Manole, 2004.

SANTOS, Lúcia Helena dos; GRISOTTO, Karen Pangrácio; RODRIGUES, Danielle Caldas; Bruck, Isac. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? **Rev Paul Pediatr** 2011; 29(3): 314-9. Disponível em: <<https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 03 de dez. 2022.

## A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA OPTATIVA PARA EDUCANDOS DA ÁREA DA SAÚDE

Giselli de Oliveira Siqueira (IFPA)<sup>33</sup>  
Márcio Roberto Almeida Pina (IFPA)<sup>34</sup>

**Resumo:** O atual cenário brasileiro propõe que o componente curricular Língua Brasileira de Sinais - Libras seja optativo na maioria dos cursos da área da saúde. O artigo proposto tem por objetivo analisar a língua brasileira de sinais como disciplina optativa para educandos da área da saúde. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica através da análise de artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2005 e 2022 sobre o ensino da Libras nos cursos superiores da área da saúde. Incluso a reflexão dos educandos sobre o componente curricular ser optativo, a carga horária da disciplina e a prática com as pessoas surdas, após formados. Os autores que nortearam esse trabalho foram: Ronice Quadros (2004), Audrei Gesser (2009), Marianne Stumpf (2005), Maria Mantoan (2003), Kazumi Sasaki (2006). Os resultados indicam que poucos alunos se inscrevem no componente curricular por não conhecerem a relevância da Libras para a sua formação e os que se inscrevem apontam a insuficiência da carga horária proposta, porém reconhecem a importância da disciplina para o atendimento humanizado e a falta da prática nos ambientes hospitalares. É necessário refletir com os educandos da área da saúde que a oferta da disciplina optativa de Libras é uma vitória. Reconhecer esse componente curricular expressa o caminho para inclusão das pessoas surdas que também são usuárias desse serviço público oferecido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Brasileira de Sinais. Disciplina optativa. Educandos. Saúde

### INTRODUÇÃO

O artigo reflete sobre a importância da utilização da Língua Brasileira de Sinais - Libras em todos os espaços sociais e busca compreender como esse componente curricular está sendo ofertado nos cursos de formação da área de saúde, tais como o curso de Medicina, Enfermagem, Odontologia e afins.

<sup>33</sup> Especialista em Docência no Ensino de Libras pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Graduada em Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Atualmente é concluinte do curso de Especialização em Linguagem e Arte na Formação Docente pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA) e ingressante no Curso de Graduação em Licenciatura em Letras-LIBRAS pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora Tutora da disciplina de Libras no Instituto de Ensino de Segurança do Pará (IESP). Servidora Pública Municipal da Secretaria de Saúde, lotada no Núcleo de Educação Permanente (NEP/SESMA). E-mail: [gisellisiqueira1980@gmail.com](mailto:gisellisiqueira1980@gmail.com)

<sup>34</sup> Professor de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária. Especialista em Técnicas de Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Especialista em Docência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Especialista em Atendimento Escolar Especializado (AEE). Especialista em Língua Latina e Filologia Românica. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Especialista em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva. Especialista em Educação do Campo. Especialista em Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (Subárea Educação) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Doutorando em Linguística (Área de concentração: Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [marcio.pina@ifpa.edu.br](mailto:marcio.pina@ifpa.edu.br)

Considerando as concepções do Sistema Único de Saúde - SUS que versa sobre a garantia de assistência à saúde em seu Art. 196 com a seguinte redação: “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 1990)

Nesse sentido, visando garantir a prerrogativa da Lei e a necessidade de justificar o tema mencionado, buscou-se verificar como o componente curricular de Libras aparece na grade curricular do graduando em cursos da área da saúde, considerando ainda o fato de, na maioria das vezes, constar como disciplina optativa e em outras situações nem existir nas grades curriculares e ainda analisar os parâmetros que norteiam esta ação educativa na formação dos profissionais, para assegurar a integralidade e humanização da assistência.

Os objetivos consistem em analisar a língua brasileira de sinais como disciplina optativa para educandos da área da saúde; identificar a reflexão dos educandos sobre o componente curricular ser optativo; avaliar a carga horária da disciplina e a prática com as pessoas surdas após formados.

A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico na qual se utilizou dados teóricos já trabalhados por outros pesquisadores. De acordo com Severino (2007) a pesquisa bibliográfica tem como base os registros que se encontram disponíveis em livros, artigos, teses dentre outros, que são considerados documentos (SEVERINO, 2007, p. 124). A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. (MARCON; LAKATOS, 2003, p.183).

Logo, a pesquisa bibliográfica atende a demanda de cunho descritivo, pois observa a perspectiva de outros pesquisadores e é possível verificar a necessidade de se melhorar a demanda no que diz respeito a oferta da disciplina de Libras em outras áreas de graduação e não apenas nos cursos de formação de professores.

Foram selecionados as principais teses e dissertações que discorrem sobre o atendimento de usuários surdos na rede de saúde. Em seguida, os dados foram sintetizados, no qual foi extraído os materiais mais relevantes à serem discutidos a fim de obter uma análise sobre o conhecimento de estudos que estão sendo realizados no Brasil sobre o ensino de Libras e a reflexão dos educandos sobre o componente curricular ser optativo, a carga horária da disciplina e a prática com as pessoas surdas após formados.

Por fim, entendeu-se que o estudo realizado são cosubstancias e foram de grande relevância para compreender que existe a necessidade de promover um debate acerca dos curriculos acadêmicos para a oferta da disciplina de Libras dos cursos que promovem a assistência à saúde.

## 1 ASPECTOS GERAIS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Comunicar-se significa emitir e receber mensagens por meio de códigos, como a fala, a escrita de símbolos e ou por sons e sinais. A primeira língua a ser adquirida por qualquer indivíduo, chamamos de língua materna (L1)<sup>35</sup> fruto de um processo de aquisição que ocorre de maneira natural e espontânea por meio da interação linguística (convívio social). Logo, para pessoas ouvintes, brasileiros, é a língua portuguesa e para os surdos brasileiros é a Libras. (QUADROS; KARNOPP. 2004, p.30).

A título de conhecimento Facundo (2019) nos traz a informação de que a Língua Brasileira de Sinais foi denominada LIBRAS a partir do II congresso Latino Americano de Bilinguismo para surdos, realizado em 1993, porém, o termo já era utilizado nas comunidades surdas. Atualmente as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e com sistemas linguísticos legítimo, garantido pela legislação vigente. (FECUNDO, 2019, p.27).

A legislação brasileira por meio do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 e ainda a Lei nº 14.191/2021 são diretrizes que garantem ao surdo todos os direitos constitucionais, dentre eles o uso da língua de sinais em quaisquer espaços sociais em que esse sujeito esteja inserido, ou seja, bilinguismo em quaisquer situações de comunicação, o direito de se comunicar e de se expressar na sua língua de instrução.

Segundo Gesser (2009), as línguas de sinais são línguas naturais, porém não universal. Cada país tem sua própria concepção linguística, variando de lugar para lugar, ela não se difere em quase nada da língua dos falantes, apenas difere-se quanto à forma, em razão do canal de comunicação em que se estruturam, sendo para os surdos visual-gestual<sup>36</sup> e para os ouvintes oral-auditiva. (GESSER, 2009 p.12).

A comunidade surda vem gradativamente garantindo seus direitos na sociedade brasileira, no entanto, enfrentam desafios quando se trata de estabelecer relações com a comunidade ouvinte. Embora os surdos tenham direitos assegurados por lei, à sociedade não disponibiliza meios para que esses direitos sejam usufruídos. Faz-se necessário discutirmos as relações de inclusão e o que se entende por inclusão. Segundo Sasaki (1997) para incluir é necessário fazer uso das palavras autonomia, independência e empoderamento. (SASSAKI, 1997, p. 35).

Considerando esses aspectos o autor ainda menciona que a autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando a privacidade e a dignidade de quem a exerce. Independência é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como membros da família e profissionais

---

<sup>35</sup> A língua materna (L1) é o primeiro idioma aprendido por um indivíduo. Ela também é chamada de idioma materno, língua nativa ou primeira língua.

<sup>36</sup> As línguas de sinais são chamadas de gestual-visual porque o responsável para emitir a comunicação são as mãos por meio dos sinais, e o receptor são os olhos. Essas línguas diferem das oral-auditivas (como os ouvintes utilizam) em que o emissor é a voz e o receptor, os ouvidos.

especializados e o empoderamento, significa o processo pelo qual o indivíduo usa o seu poder pessoal para fazer suas escolhas e tomar as suas próprias decisões. (SASSAKI, 1997, p. 35).

Nesse sentido e transversalizando os conceitos de inclusão escolar que Mantoan (2003) defende (a mudança de paradigmas educacionais), é notório saber que existe a necessidade de que todas as pessoas sejam trabalhadas/ensinadas/orientadas a entender as concepções de inclusão, e as mudanças nas instituições para que haja a aceitação do novo e a importância de se conquistar o exercício do direito (MANTOAN, 2003, p. 31)

Para que a inclusão da pessoa surda aconteça é necessário que a língua de sinais seja difundida, respeitada e estudada. (STUMPF, 2005, p.22). Logo, é possível compreender que o ensino de Libras deve passar por várias áreas de conhecimento para que o seu propósito maior, que é o ato de incluir seja de fato efetivado.

## **2 O COMPONENTE CURRICULAR – LIBRAS**

Com base na literatura e no que corresponde ao currículo para a formação de professores considerando ainda o que prevê o decreto 5.626/2005 em que a disciplina de Libras é obrigatória para os cursos de licenciatura, pedagogia, educação especial e fonoaudiologia, e de acordo com o decreto supracitado, menciona que não há a especificidade de nomenclatura para a disciplina, tão pouco a carga horária mínima, ficando a critério de cada instituição de ensino superior (FECUNDO, 2019, p.47).

O componente curricular de uma IES poderá corresponder ao ensino das: Noções de Língua Brasileira de Sinais – Libras; Fundamentos Língua Brasileira de Sinais – Libras; Fundamentos da educação bilíngue para surdos entre outros aspectos, tais como os aspectos clínicos e educacionais da surdez, a cultura das pessoas surdas, experimentação da utilização da Libras e análise do processo de tradução e interpretação: Libras/Português, Português/Libras. (FECUNDO, 2019, p.48)

Vejam agora o que trata o Parecer CNE/CES 1133/2001 que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição e o que o mesmo prevê acerca da comunicação:

os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação. (BRASIL, 2001)

Ao analisar o currículo dos cursos de graduação na área da saúde, percebemos que há uma dicotomia entre o que versa o parecer e o que é ofertado nas matrizes curriculares dos cursos (quadro 2 e 3), exceto no curso de fonoaudiologia que prevê a carga horária obrigatória de 72h (quadro 1). Os demais não mencionam a relevância desse uso irrefutável da Libras. No parecer técnico o uso da Libras aparece de forma implícita quando o mesmo menciona a comunicação não verbal e ainda informa que o aluno deverá

dominar pelo menos uma língua estrangeira, porém não poderá ser a Libras, pois esta não é uma língua estrangeira.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia de uma Universidade Pública

Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia - ano 2016.1		Matriz curricular do curso de Fonoaudiologia - ano 2016.1	
1º fase		5º fase	
Disciplina	C.H	Disciplina	C.H
Módulo I: Caracterização do Ser Humano Saudável I	180	Projeto de Pesquisa I	36
Módulo II: Introdução ao Estudo da Fonoaudiologia	90	Módulo IX: O Processo de Investigação Diagnóstica Aplicada a Fonoaudiologia II	198
Contexto Social e Saúde Coletiva I	36	Módulo XI: O Processo Terapêutico I	216
Habilidades auditivas, vocal e articulatória <sup>36</sup>	36	Atuação Fonoaudiológica Comunitária I	72
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	36	6º fase	
Língua Brasileira de Sinais I	72	Reunião Clínica I	36
2º fase		TCC I	36
Módulo III: Ser Humano Saudável I	180	Módulo XII: O Processo Terapêutico II	216
Conteúdo Social e Saúde Coletiva II	36	Atuação Fonoaudiológica Comunitária II	36
Módulo IV: Caracterização do Ser Humano Saudável II	126	Estágio em Fonoaudiologia Ambulatorial	72
Módulo V: Introdução ao Estudo da Fonoaudiologia II	72	7º fase	
Seminários Interdisciplinares	36	Reunião Clínica II	36
Biossegurança	36	Projeto de Pesquisa II	72
3º fase		Estágio Hospitalar	72
Módulo VI: O ser humano e as Alterações em fonoaudiologia II	216	Estágio Infantil I	144
Contexto Social e Saúde Coletiva III	36	Estágio Adulto I	126
Módulo VII: Ser Humano Saudável II	126	Otoneurologia	72
Investigação em audiologia	108	Estágio em Saúde Coletiva I	36
Ética em saúde	36	8º fase	
4º fase		Reunião Clínica III	36
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	36	Estágio em Saúde Coletiva II	72
Módulo VIII: O ser humano e as Alterações em fonoaudiologia III	216	TCC II	36
Módulo IX: O Processo de Investigação Diagnóstica Aplicada a Fonoaudiologia I	216	Estágio Infantil II	144
Contexto Social e Saúde Coletiva IV	36	Estágio Adulto II	144
<b>OPTATIVAS OFERTADAS</b>		Gestão Profissional em Fonoaudiologia	36
Disciplina	CH	atividade Complementar	72
Atuação fonoaudiológica com cantores, cênica e Assessoria	36		
atuação nas práticas profissionais	36		
Fonoaudiologia e Saúde Mental	36		
Habilidades auditivas, vocal e articulatória	36		
Intercâmbio I, II e III	OP		
Língua Brasileira de Sinais II	72		

Fonte: <https://fonoaudiologia.ufsc.br/files/2019/12/matriz-curricular-do-curso-de-fonoaudiologia-2016.1-1.pdf>

Os currículos tratam as disciplinas como optativa e ou eletiva<sup>37</sup>, e é possível verificar essa diferença nas grades curriculares disponíveis de IES privadas e públicas. Na IES privada a Libras aparece como

<sup>37</sup> **Eletiva:** Não fazem parte do perfil curricular do curso, mas são necessárias para a ampliação da formação do aluno. São comuns a todos os tipos de graduações, com oferta definida por cada instituição de ensino.

**Optativa:** Este tipo de disciplina não é obrigatório, mas representa uma formação adicional sobre determinada área. O que pode auxiliar o aluno no processo de ampliação do aprendizado e abertura de horizontes profissionais.


disciplina eletiva, porém na instituição pública poderá estar ou não no quadro das optativas. Vejamos abaixo um exemplo de matriz curricular de uma IES particular e outra pública:

Quadro 2 – Recorte da Matriz Curricular do curso de Medicina de uma universidade particular em que aparece o componente curricular Libras.

Rolo de Eletivas Ofertadas					
ELETIVAS I	CH	ELETIVA II	CH	ELETIVA III	CH
Bases Anatômicas da Semiologia Neurológica	60	Cuidados Paliativos e Prolongados	60	Anestesiologia	60
Fisiologia do Exercício Físico	60	Teoria Psicanalítica	60	introdução ao Estudo da Dor	60
Imunologia e Alergia Clínica	60	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60	Neurologia Baseada em Narrativas	60
Instrumentação Linguística	60				

Fonte: <https://www.unifaa.edu.br/pdfs/2019/10/Medicina.pdf>

Quadro 3 – Matriz Curricular curso de Medicina de uma universidade pública.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE MEDICINA

**PERCURSO DE FORMAÇÃO**

TEMPO MÍNIMO DE INTEGRALIZAÇÃO: 6 anos  
TEMPO MÁXIMO DE INTEGRALIZAÇÃO: 9 anos  
CARGA HORÁRIA EXIGIDA: 8.960

								INTERNATO (2 anos)	
BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4	BLOCO 5	BLOCO 6	BLOCO 7	BLOCO 8	BLOCO 9	BLOCO 10
MOLÉCULAS, CÉLULAS, GÊNESE E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO CH 272	SISTEMA NEUROSENSORIAL CH 136	SISTEMA CARDIO-VASCULAR CH 136	SISTEMA REPRODUTOR CH 136	GENÉTICA MÉDICA CH 68	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA REPRODUTOR CH 136	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA ENDOCRINO CH 136	ATENÇÃO A SAÚDE OCULAR CH 68	CLÍNICA MÉDICA I CH 296	PEDIATRIA I CH 296
SISTEMA HEMATOPOIÉTICO CH 68	SISTEMA ENDOCRINO CH 136	APARELHO RESPIRATÓRIO CH 136	SISTEMA DIGESTÓRIO CH 136	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA CARDIOVASCULAR CH 136	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA DIGESTÓRIO CH 136	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA NEUROLÓGICO CH 68	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA URINÁRIO CH 204	MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE I CH 296	OBSTETRICIA I CH 296
PROCESSOS GERAIS DE AGRESSÃO E DEFESA CH 68		APARELHO URINÁRIO CH 136	PROCESSOS PATOLÓGICOS BÁSICOS CH 68	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA RESPIRATÓRIO CH 204	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA HEMATOPOIÉTICO CH 68	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA LOCOMOTOR CH 204	ATENÇÃO A SAÚDE SISTEMA TEGUMENTAR CH 136	PSIQUIATRIA I (OBRIGATORIA) CH 136	CIRURGIA I CH 296
CASOS MOTIVADORES I CH 51	CASOS MOTIVADORES II CH 51	CASOS MOTIVADORES III CH 51	CASOS MOTIVADORES IV CH 51	CASOS MOTIVADORES V CH 51	CASOS MOTIVADORES VI CH 51	CASOS MOTIVADORES VII CH 51	CASOS MOTIVADORES VIII CH 51		
HABILIDADES MÉDICAS I CH 68	HABILIDADES MÉDICAS II CH 68	HABILIDADES MÉDICAS III CH 68	HABILIDADES MÉDICAS IV CH 68	HABILIDADES MÉDICAS V CH 68	HABILIDADES MÉDICAS VI CH 68	HABILIDADES MÉDICAS VII CH 68	HABILIDADES MÉDICAS VIII CH 68	CLÍNICA MÉDICA II CH 296	OBSTETRICIA II CH 296
FORMAÇÃO CIENTÍFICA I CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA II CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA III CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA IV CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA V CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA VI CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA VII CH 34	FORMAÇÃO CIENTÍFICA VIII CH 34	MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE II CH 296	CIRURGIA II CH 296
ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE I CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE II CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE III CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE IV CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE V CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE VI CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE VII CH 68	ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE VIII CH 68	PEDIATRIA II CH 296	TEMAS ESPECIAIS CH 264
			FUNDAMENTOS DA ORTOLOGIA CH 68		OPTATIVA CH 34			ATIVIDADES COMPLEMENTARES (incluindo Optativas) CH 476	

Fonte: <http://www.faculadamedicina.ufpa.br/doc/ppc.pdf>

Diante do exposto pode-se compreender os discursos e concepções acerca da surdez e da pessoa surda, bem como a visão clínica imposta muitas vezes no âmbito do atendimento, por não compreenderem a sua singularidade linguística e o sujeito como indivíduo que pertence a uma cultura com experiências visuais. Gesser (2009) afirma que o “discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit” (GESSER, 2009, p. 67).



Os preconceitos ligados ao rótulo de deficiente são fortes na sociedade por associarem a língua de sinais com a palavra deficiência. Para a medicina o fato de associar a surdez a uma condição clínica (impondo por vezes a colocação de implante coclear, e quando implantados em crianças são considerados uma violência pelas comunidades surdas organizadas) que o impedem de vê-los como pessoas autônomas. (STUMPF, 2005, p. 24)

Logo, os futuros profissionais, na maioria dos casos, não se encontram qualificados para atender um indivíduo não ouvinte, ou seja, não há o domínio da língua brasileira de sinais no ato da comunicação durante o atendimento por parte desses alunos e conseqüentemente desses futuros profissionais, o que compromete a qualidade do atendimento e a autonomia do sujeito surdo.

Portanto, ao analisar as matrizes curriculares dos cursos da área da saúde, percebeu-se que representam uma ferramenta de investigação de grande relevância, pois permitem uma abordagem que ultrapassam as questões de cunho profissional e devem atingir as relações humanas. (ASSUNÇÃO et al., 2020, p.328)

### **3 A PERCEPÇÃO DO USO DA LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM SAÚDE**

Para o Sistema Único de Saúde – SUS, “a saúde é direito de todos e dever do Estado, que deve ser garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença, acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (BRASIL, 1990)

O direito a saúde é também o direito à vida e para que todas as pessoas possam usufruir desse direito, é necessário que se tenha um olhar diferenciado para cada população, que possuem suas diferenças econômicas, sociais geradoras de desigualdades que precisam ser consideradas neste processo, bem como, segmentos da população com trajetórias históricas de discriminação e de exclusão, como é o caso do Povo Surdo (BORSNSTEIN, 2016, p.32).

Urge a necessidade de discutir as matrizes curriculares dos cursos na área da saúde, no que se refere ao componente curricular de Libras, pois a relação comunicacional do profissional com o paciente representa a principal maneira de criar vínculos tanto com o paciente quanto com seus familiares. Vale ressaltar que a limitação do surdo em relação ao seu atendimento em saúde emerge da comunicação ineficaz com esses profissionais, prejudicando a qualidade de vida, autocuidado e ainda fere as prerrogativas constitucionais e a autonomia do sujeito.

Diante desse contexto questionou-se o porquê de o componente curricular de Libras não aparecer como disciplina obrigatória, salvo em alguns casos como eletiva. Buscou-se compreender qual a visão dos alunos em formação acerca desse componente, da carga horária disponibilizada e como será a prática com as pessoas surdas após formados. Os dados foram coletados a partir de artigos já realizados no Brasil sobre essa temática, o que oportunizou as seguintes observações:

Ramos e Almeida (2017) em seu artigo ‘*A importância do ensino de Libras: Relevância para profissionais de Saúde*’, nortearam seus objetivos em analisar a hipótese da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação profissional na área da saúde, tendo por finalidade a maior interação entre profissional e paciente surdo, com vistas na melhoria do atendimento à saúde.

Esta pesquisa foi realizada em uma faculdade particular do município de Vitória da Conquista no Estado da Bahia. Segundo os autores, como resultado da pesquisa, obtiveram os seguintes dados: dos oitenta alunos entrevistados, cerca de 5% não sabem o que é libras e 15% sabem pouco. Quando questionados sobre o uso da língua 80% responderam que não a utilizam, 10% utilizam pouco e 10% utilizam. Quando questionados sobre se haviam tido contato com usuários surdos 87,5% responderam que não e 12,5% responderam que tiveram contato. Dado este que corrobora com a afirmativa de que os pacientes com DA ou DAS<sup>38</sup> não procuram as unidades de saúde.

Vasconcelos (2017) disserta acerca da ‘*Libras em Saúde: Avaliação dos pacientes surdos frente ao atendimento médico e a perspectiva de atendimento dos acadêmicos de medicina da Universidade Federal do Pará*’. Nesta pesquisa participaram 20 (vinte) surdos entre 20 e 50 anos do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e 56 (cinquenta e seis) estudantes de medicina.

As perguntas que foram direcionadas aos surdos

Tabela 1

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Gosta de ir a consultas médicas?	7	13
Vai ao médico com frequência?	4	16
Entende a receita médica?	7	13
Você se sente seguro para ingerir as medicações?	7	13
Você considera importante a presença de um interprete durante sua consulta?	8	12

Foram feitos outros questionamentos durante a pesquisa, porém, destacam-se essas que reforçam a ideia da autonomia do surdo em seu próprio processo de cuidar em saúde. É notório que há uma dificuldade dos surdos em frequentar as unidades de atendimento em saúde em face a dificuldade de comunicação.

Das perguntas que foram direcionadas aos acadêmicos:

<sup>38</sup> DA – Deficiência auditiva e DAS – Deficiência Auditiva Severa

Tabela 2

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Sabe o que é a Libras?	55	1
Estudaram Libras antes de ingressar na graduação?	2	54
Durante a graduação, tiveram contato com o surdo?	19	37
Tem familiar surdo?	4	52
Definem surdo como DA?	54	2
Considera a Libras como mimica ou gesto de pouca importância?	1	55

Nota-se que a maioria, embora conheça a Libras como fator de comunicação, não a utilizam em suas práticas acadêmicas e possivelmente não utilizaram em suas práticas profissionais, e ainda é notado que o olhar em relação à surdez perpassa pelo conceito de deficiência e provavelmente pela condição de correção imposta pela cultura majoritária ouvintista<sup>39</sup>.

Oliveira, et al (2012) realizou a pesquisa ‘A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil’ em que procedeu a seguinte metodologia: convidaram vinte e quatro (24) coordenadores dos cursos das IES que ofertam a Libras em seus projetos pedagógicos a responderem o questionário produzido pelos pesquisadores.

Os coordenadores foram identificados pelas iniciais do curso (E – Enfermagem; F – Fisioterapia, O – Odontologia) seguidas do número sequencial de coleta. Cada curso também foi identificado com essas mesmas letras, seguidas de um numeral crescente. Exemplo: E1... E16; F1... F10; e O1... O4. O projeto foi realizado em três etapas:

1) *Pró-análise*: Realizou-se uma leitura flutuante dos projetos pedagógicos em que foram identificadas as unidades de registros que permitiram a delimitação de unidades de codificação e a padronização dos elementos de interesse para o estudo;

2) *Exploração do Material*: Nesta fase, procedeu-se à releitura do material, em associação com o uso de técnicas como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, e foram criados códigos para facilitar o controle e o manuseio do material;

3) *Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação* – Nesta fase, as categorias foram analisadas e interpretadas em confronto com os resultados obtidos em outros estudos, por outros pesquisadores.

A pesquisa constatou que as instituições, especialmente as privadas, têm buscado atender à determinação legal e às recomendações do MEC quanto à adequação da matriz curricular dos projetos pedagógicos, inserindo a Libras, porém como componente optativo.

<sup>39</sup> O ouvintismo entende o mundo a partir da percepção da pessoa ouvinte, e de como ela encara as situações e ambientes ao seu redor. Nessa lógica, a pessoa surda é o elemento que não se encaixa, que está fora do padrão socialmente aceito.

Oliveira, et al (2022), em sua pesquisa intitulada '*Ensino da Língua Brasileira de Sinais durante a graduação em Medicina: A percepção dos futuros médicos*', avaliaram a percepção dos estudantes de Medicina em relação à oferta da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante a sua formação acadêmica. A metodologia utilizada foi o estudo transversal, descritivo e analítico, incluindo estudantes de Medicina da cidade de Salvador, Bahia, maiores de 18 anos. Foi Aplicado um questionário virtual, semiestruturado, contendo aspectos sociodemográficos, acadêmicos e sobre a Libras (comunicação, aprendizado, importância na formação médica e oferta curricular).

Dos 240 estudantes avaliados, 82,9% não sabem se comunicar através de Libras, entretanto 95,8% acreditam que a disciplina é necessária no currículo médico. Quanto à oferta curricular, os estudantes consideram que esta deveria ser obrigatória (55,2%) e na modalidade presencial (75,7%). Os principais motivos para não cursar a disciplina foram por esta ser optativa (41,7%) e por falta de tempo (33,3%). Identificou-se que as mulheres dão mais importância a esta formação.

Esses pesquisadores concluíram que os estudantes de Medicina têm uma percepção favorável ao ensino de Libras na educação médica. Entretanto, a maioria desses estudantes não cursou a disciplina em seus percursos acadêmicos e acredita ser desafiador o atendimento a este público.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabe-se que a assistência integral à saúde é um dos pilares da atenção básica, logo, é de fundamental importância que haja a comunicação entre profissionais e usuários, e quando o usuário é surdo deverá ocorrer da mesma maneira, ou seja, linear, objetivo e satisfatório para todos.

Nesse sentido nota-se que o processo de mudança na formação do profissional de saúde ainda precisa ser acompanhado e avaliado, para isso, sugeriu-se investigar a percepção dos estudantes sobre a discussão da inclusão social das pessoas e da cultura dos surdos com o objetivo de avaliar a qualidade da oferta do componente curricular de Libras, para tornar efetiva e eficiente a contribuição desse novo e importante conhecimento para os profissionais de saúde.

Com base no que foi identificado por meio da literatura e dos artigos consultados percebe-se a relevância dessa pesquisa que considera a inserção da disciplina de Libras muito importante, mesmo que esta esteja como disciplina optativa. Poderá ser ministrada presencialmente ou on-line (ao vivo) com carga horária maior da que hoje está disponibilizada. Ressalta-se que o ensino de Libras deverá constituir-se focando na comunicação efetiva, essencial para qualquer indivíduo em formação acadêmica e principalmente os que correspondem às áreas de saúde.

Diante de tais reflexões pode-se dizer que a pesquisa alcançou seu objetivo, pois verificou que a oferta da disciplina no contexto dos estudantes das áreas de saúde ainda não ocorre de forma expressiva nas grades curriculares, e embora esses acadêmicos reconheçam a importância de saber a língua brasileira

de sinais para a sua formação, a maioria não busca o conhecimento da língua mesmo quando esta é ofertada. Em decorrência disto, os discentes concluem seus cursos sem esse conhecimento comprometendo a oferta de um resultado satisfatório tanto para o paciente quanto para o profissional.

Portanto é importante compreender que o Estado tem o dever de promover as políticas públicas, porém são os cidadãos que devem colocá-las em prática. A academia deverá devolver para a sociedade profissionais mais humanizados, mais críticos e com sua atuação com base na inclusão de todos, sem exceção, em todos os espaços.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre; RAMOS, Tâmara Silva. **A Importância do ensino de Libras: Relevância para Profissionais de Saúde.** Id on Line Rev. Psic. V.10, N. 33. janeiro/2017 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>> acesso em: 15 de nov. de 2022.

ASSUNÇÃO, Marhla Laiane de Brito et al. **Atendimento em Saúde à pessoa com deficiência e a Formação inicial do profissional de Saúde: O que há entre nós?** Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.2, p.327-342, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0181>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Zm3VXJ4MWSbRW38ZN3wQDVM/?lang=pt&format=pdf>>acesso em 25 de fev. de 2022.

BRASIL, **Decreto nº 5.626 de 23 de dezembro de 2005**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> acesso em 13 de nov. 2022.

BRASIL, **LEI nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 set. 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)> acesso em 13 de nov. 2022.

BRASIL, **LEI Nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, Diário Oficial da União. Brasília, DF. 25 abril. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> acesso em 13 de nov. 2022.

BRASIL, **LEI Nº 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos., Diário Oficial da União. Brasília, DF. 03 agosto. 2021. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>> acesso 13 nov. 2022.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATRIZ CURRICULAR da UNIFAA. 2019. Disponível em: <https://www.unifaa.edu.br/pdfs/2023/01/medicina.pdf>. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

MATRIZ CURRICULAR da Universidade Federal do Pará – UFPA. 2022. Disponível em <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/10469541>. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de et al. **A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2012, v. 16, n. 43, pp. 995-1008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000047>>. Epub 04 Dez 2012. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000047>. Acesso em: 15 de nov de 2022.

OLIVEIRA, Alana Santos Rios et al. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais durante a graduação em Medicina: a percepção dos futuros médicos**. Audiology - Communication Research [online]. 2022, v. 27 [Acessado 12 novembro 2022], e2634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6431-2022-2634>>. Epub 10 jun. 2022. ISSN 2317-6431. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2022-2634>.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo um a sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEGALA, Sueli Ramalha; KOJIMA, Catarina Kiguti. **A imagem do pensamento – LIBRAS**. São Paulo: Escola Educacional, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

STUMPF, Marianni Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema SingWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador**. Tese (Doutorado em educação). Programa de pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>> acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

VASCONCELOS, Sidney dos Santos. **Libras em saúde: avaliação dos pacientes surdos frente ao atendimento médico e a perspectiva de atendimento dos acadêmicos de medicina da Universidade Federal do Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a obtenção do grau em Medicina pela Universidade Federal do Pará. Disponível em: <[https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1302/1/TCC\\_LibrasSaudeAvaliacao.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1302/1/TCC_LibrasSaudeAvaliacao.pdf)> acesso em: 15 de nov. de 2022.

## AS MATÉRIAS PRIMAS DA PINTURA RUPESTRE: ENTRE O PALEOLÍTICO E AS PRÁTICAS ATUAIS.

Brenda Tainá da Silva Monteiro (IFPA)<sup>40</sup>

Patrícia Mesquita dos Santos do Nascimento (IFPA)<sup>41</sup>

Fernando do Nascimento Moller (IFPA)<sup>42</sup>

**Resumo:** O presente trabalho trata-se de um estudo de caso que avalia o solo como matéria prima e recurso natural, dentro da perspectiva de processos criativos, com a abordagem central nas produções de tintas naturais obtidas por meio do conhecimento das práticas rupestres; tendo como objetivo geral, o conhecimento destas para uma possível metodologia de ensino nas áreas das artes, seus objetivos específicos se fundamentam em contribuir para sustentabilidade ambiental e inclusão social, adaptando esta metodologia em escolas públicas, para que alunos vulneráveis socialmente tenham acesso ao conhecimento de têmperas caseiras, criando um paralelo com as práticas rupestres, fomentando a criação de sua identidade artística. O estudo se estrutura em três propostas: Conhecimento das práticas de pinturas rupestres como referência das relações construídas entre o homem e seus processos criativos, o resgate destas práticas para uma possível metodologia de ensino e a conscientização ambiental provocada através desta relação com o solo, como reconhecimento de humanidade e cultura, para o tratamento de alguns dos problemas da sociedade contemporânea, todas embasadas em apoio teórico que permitem validar a proposta. O conhecimento sobre manipulação de materiais em processos criativos por meio de Ralph Mayer, estudo sobre a estrutura das cores de Israel Pedrosa, arte contemporânea na perspectiva de Anne Cauquelin e a concretização da finalidade metodológica nas obras da artista Bárbara Fraga; estes entre outros conteúdos possibilitam uma avaliação ampla sobre o tema e suas propostas. O estudo sobre História, texturas, aglutinantes, aglomerantes, concretização de cores a partir de tons de ocre do solo, são responsáveis por permitir uma proposta de inclusão, onde o aluno de escola pública tenha o domínio de técnicas, manipulação das cores, alquimia dos materiais e relação com história, compreendendo o valor das pesquisas científicas e suas aplicabilidades, para um espaço de melhor desenvolvimento em igualdade e equidade.

**Palavras-chave:** Arte rupestre. Tintas naturais. Arte contemporânea. Inclusão Educacional.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>40</sup> Graduada em Artes Visuais pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2021). Tem experiência na área de Artes (Licenciatura). Ingressante no curso de Especialização em Linguagem e Arte na Formação Docente do IFPA E-mail: [monteimbrenda89@gmail.com](mailto:monteimbrenda89@gmail.com)

<sup>41</sup> Especialista em Docência no Ensino de Libras pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Graduada em Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Ingressante no curso de Especialização em Linguagem e Arte na Formação Docente do IFPA. E-mail: [patricianascimento.pn83@gmail.com](mailto:patricianascimento.pn83@gmail.com)

<sup>42</sup> Mestre em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Escola Superior Madre Celeste (2007). Atualmente é professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Portuguesa, Didática e Práticas de Ensino de Literatura e Literatura Luso-brasileira. E-mail: [fernando.moller@ifpa.edu.br](mailto:fernando.moller@ifpa.edu.br)

Este artigo tem como objetivo investigar as formas de produções artísticas no período paleolítico, avaliando a produção das tintas utilizadas para estas produções, por meio de uma análise da breve história deste período e da relação do homem paleolítico com a arte, investigando o conhecimento das matérias primas utilizado na produção das tintas, como recurso norteador de inclusão na produção atual de artes em escolas públicas.

O desenvolvimento das produções artísticas na rede pública é limitado pela baixa oferta de materiais artísticos, devido a este déficit, a condição permite que o conhecimento e desenvolvimento em artes do aluno desta rede seja comprometido, é indiscutível a importância do ensino de artes na educação básica, pois este, além de adaptar, desenvolver, proporcionar e fomentar conhecimento externo e o autoconhecimento, contribui para o enriquecimento de valores pessoais e sociais. De acordo com esta condição, é necessário pensar em formas de ampliar e expandir as fronteiras que ainda limitam o aluno da rede pública em seu processo de identidade artística; por ser normalmente um aluno de vulnerabilidade social, seus recursos financeiros não acompanham as demandas exigidas para as produções, e se escola não oferece este recurso, dificilmente o encontrará em seu ambiente familiar ou social, naturalmente este aluno pouco se inclinará a ter afinidade com a arte e dificilmente desenvolverá os benefícios e virtudes que este ensino permite.

O conhecimento sobre tintas naturais e sua produção artesanal estimulam um vínculo ao passado gerando uma relação de conhecimento e auto reconhecimento do homem, incita sentidos alternativos para produções artísticas, concretizando um expressar-se com conteúdo, onde o aluno tem a condução da história e a autonomia para produção dos próprios materiais, para criar relações únicas com sua própria arte; além da ampliação de uma perspectiva de inclusão onde a obtenção de materiais não seja inalcançável, proporcionando algo pela facilidade do acesso, para que o estudo da prática possibilite valor positivo na construção e ensino, e de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e sustentável.

Existem variedades de pigmentos e outras matérias-primas, oferecidos no espaço natural. Especificamente dentro da região Norte, delimitando o estado do Pará e participando sua área insular, esses recursos se ampliam, é fundamental o conhecimento para explorá-los de forma necessária, eficiente e consciente, favorecendo estudos e estimulando a aproximação com estes espaços, colaborando para uma vivência através do conhecimento desta prática segundo a história, especificamente a história do homem paleolítico e sua intenção ao produzir em um período até então identificado e marcado apenas pela necessidade de sobrevivência. O contato, a compreensão, referência, produção e influência, são bases do “expressar – se com conteúdo “.

Esta pesquisa desenvolve um estudo dos materiais utilizados no período paleolítico, como uma possível forma de amenizar o problema da falta de materiais para produções artísticas em escolas públicas, desenvolvendo os conhecimentos sobre tintas, especificamente as tintas naturais produzidas pelo homem



paleolítico, além do conhecimento de sua história tendo como referência: *História geral da arte, pintura I – Ediciones Del Prado*(1995), fazendo uma ligação com práticas e técnicas atuais de manipulação de tintas, materiais para pintura, norteados por *Ralf Mayer*(1895-1979)em sua obra intitulada: *Manual do Artista- de técnicas e materiais* (2016), conhecimento sobre o conceito de cores, concretude de cores, arte contemporânea e possíveis metodologias para o ensino de artes nas redes públicas, com o apoio de *Anne Cauquelin* na obra *Arte Contemporânea, uma introdução* (2005)e *Israel Pedrosa* (1926-2016)–*O universo da cor* (2008), a escolha de base destes conteúdos bibliográficos, dialogam com outros estudos e práticas, que também serão abordados e tratados neste trabalho.

A importância da investigação deste estudo é fundada na intenção de relacionar o aluno com o seu produzir, desde a escolha e produção dos próprios materiais até o produto final de sua arte, é de extrema relevância compreender que os processos criativos desde a produção e escolha dos materiais até a o seu resultado, constituem o conceito da obra. Além de fomentar a conscientização da responsabilidade ambiental por meio da prática e produções de tintas caseiras, não apenas de forma aplicada ao aluno, mas também seu entorno, quer seja no ambiente escolar, social ou familiar, a pesquisa incentiva a condução desta prática no melhor desenvolvimento na relação com estes espaços, tal qual o melhor desenvolvimento do aluno como pessoa, cidadão e humano, por meio da arte e sua história iniciada com a mediação do homem.

## **2 O HOMEM DO PALEOLITICO E SUA RELAÇÃO COM A PINTURA**

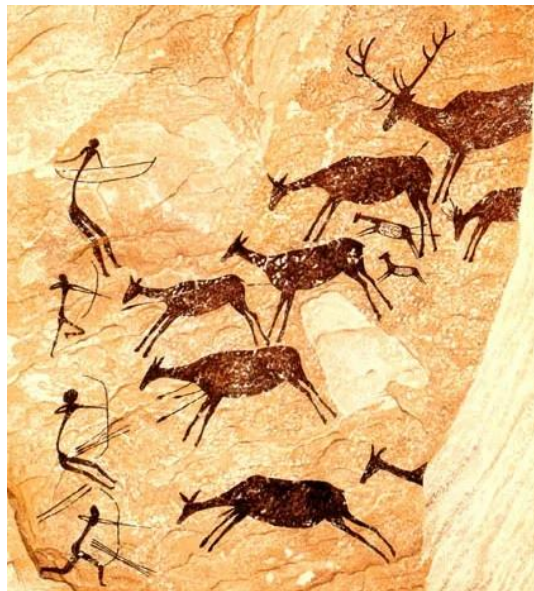
O período paleolítico, histórica e supostamente, teve seu início em 10.000 A.c e se desenvolveu em três momentos, conhecidos como inferior, médio e superior, o período superior é correspondente ao início das primeiras manifestações artísticas mediadas pelo homem, neste contexto, é indispensável a reflexão sobre a origem da comunicação, e pensar em comunicação ramifica os seus principais frutos. Em uma época onde sobreviver era a prioridade, tudo o que fosse a benefício disso, passou a ser adaptado pelo homem como ferramenta, e não foi muito diferente com a arte; a história da arte nos aponta uma trajetória marcada pela expressão de sensações, sentimentos, emoções e acontecimentos, desde o período paleolítico, o reconhecimento dos registros rupestres nos remetem a uma análise mesmo que singular e pessoal, de que este homem sentiu necessidade de se expressar sobre algo, mas com que finalidade? Quais seriam suas maiores intenções? O que essas intenções fomentaram, a ponto de, na ausência de recursos para os registros, e mais além, na ausência da consciência de produção e utilização destes recursos, por falta de referências, influenciou e conduziu o homem a pensar na importância do expressar-se, logo na criação dos recursos para concretizar suas intenções?

Em análise de uma possível intenção e justificativa para as manifestações artísticas, Observa-se na obra *História geral da arte, pintura I– Ediciones Del Prado(1995)* a importância da representação:

Para homens como os do Paleolítico superior, desconhecedores da agricultura e da domesticação de animais, caçadores sempre ao capricho das inclemências do tempo e provavelmente do azar, sempre temerosos do dia de amanhã, esses animais eram tudo (PRADO, 1995, p.19).

A prioridade era a sobrevivência, portanto ter posses quer seja de espaço, animais, utensílios e até mesmo do místico, significava uma vantagem para este homem, para ele, possuir era de grande importância, em um espaço onde tudo era ainda por vir, ainda a ser explorado; possivelmente vivenciou as primeiras sensações de ansiedade e medo, as primeiras consequências que a ideia da posse proporcionava, uma falsa segurança, mas que para este homem era quase como verdadeira, um vínculo, apego e poder. É importante compreender o homem do paleolítico inicialmente como um animal que precisava se destacar para manter sua existência, é de extrema importância observar este homem nas pinturas rupestres. Esta relação de intenção e resultado apontam para um vínculo que é fundamental nas produções artísticas, o processo. Os registros rupestres do paleolítico se definem em representar os animais, espaços e até mesmo acontecimentos, existem teorias de que o homem do paleolítico mantinha uma relação mística com o céu e que parte de suas representações também se baseavam nesta relação com o espiritual.

**Figura 1:** Cenas de caça, ElsCavalls, Valltorta, Castellón.



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-na-antiguidade/pre-historia>

Na figura acima pode ser percebido as intenções de posse nos registros por meio das representações, o homem precisava do poder, para ele, o poder vinha da posse, a posse se concretizava nos registros.

**Figura 2:** Detalhe com animais da Grande Sala de Lascaux, França



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-na-antiguidade/pre-historia>

Os bisontes eram mamíferos presentes no período paleolítico, quase predominantes nas representações da época, por serem grandes animais, a representação deles também caracterizava a posse. O espaço geográfico da época passou a pertencer à uma narrativa de eventos relacionados a significações variadas, logo, o homem encontrou na arte, mesmo sem ter a mínima referência disso, um recurso para também se expressar, seus registros eram posse, o objeto destes também eram, toda a significação rupestre que temos, na tentativa de compreensão, nos remete à uma relação construtiva com passado, a importância na permanência no descobrimento de tais significações, nos impulsiona à uma nova proposta de entendimento sobre a humanidade, e todas as suas necessidades regentes.

### **3 TINTAS NATURAIS: MATÉRIAS PRIMAS DO PERÍODO PALEOLÍTICO**

A base para a produção de tinta consiste em: Aglomerante, aglutinante e solvente, dependendo do tipo de tinta e sua finalidade, alguns outros componentes são acrescentados, mas como componente simples, estes três são fundamentais, quer sejam de fontes naturais ou artificiais. Os pigmentos naturais empregados no período paleolítico são essencialmente de origem mineral, inorgânico, e composto por matérias orgânicas; as análises dos pigmentos constituídos da pintura durante esse período foram realizadas no Séc. XIX por investigação arqueológica. No corpo desta análise, subentendia-se que os compostos inorgânicos, os minerais, eram obtidos a partir da maceração, técnica realizada pelo homem para extrair recursos inorgânicos como pigmentos, dentre outros, para a produção de tintas. Devido ao fato de substâncias orgânicas que possivelmente foram utilizadas, tenham se perdido e degradado com o tempo, os compostos inorgânicos se mantiveram sobre o suporte mesmo com alguns aspectos de degradação, no entanto, através de exames arqueológicos, haveria evidências de que matéria inorgânica acoplada a matéria orgânica, seria responsável pela conservação destes registros, devido a ligações químicas conhecidas atualmente.

Segundo Pedrosa (2008), O distante albor do paleolítico, em que, lentamente, o puro instinto animal foi dando espaço ao nascimento da intuição, o fazer humano já trazia em si o germen de todas as

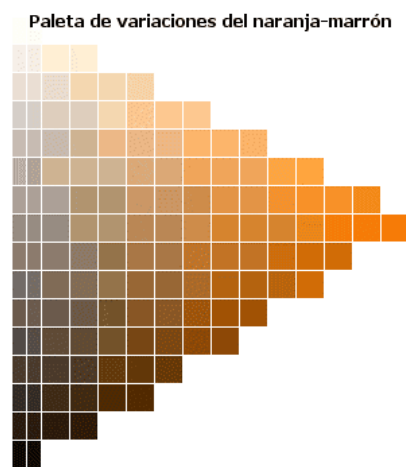
possibilidades futuras. O autor ainda aborda a cor como algo não material, toda e qualquer noção que temos de cores, seria para ele, totalmente sensorial. No mesmo livro destaca a relação experimental do homem com as cores, assim versa o autor:

Numa história de mais de 3 milhões de anos, desde as manifestações das primeiras atividades humanas até próximo de nós, o homem descobriu e manipulou a cor e, em crescente sentido evolutivo, tornou- a o mais extraordinário meio de projeção de sentimentos, conhecimentos, magia e encantamento. Registro da sua evolução social, física e psíquica. Mas, tal como seu ancestral do paleolítico inferior, não podia definir ainda com precisão o que era cor (PEDROSA, 2008, p.20).

O uso de materiais orgânicos como sangue, excrementos humanos, argila, folhas e até gemas de ovos de animais, em combinação com compostos inorgânicos, como pigmentos extraídos do solo e rochedos, supostamente obtidos com técnicas de maceração, mistura e esmagamento, formavam a produção de têmperas que eram utilizadas para as pinturas. Os primeiros pigmentos utilizados pelo homem, hoje conhecidos por “ocres”, são característicos por sua cor amarela, e recebem o nome de Goethite; a química responsável por esta tonalidade tem como base o óxido férrico monoidratado ( $\text{FeO}(\text{OH})$ ), podendo variar para tons mais fechados por meio do composto Hemathite ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ), a paleta obtida destes dois compostos formam uma gama de cores bastante familiar, que são predominantes e identificadas com uma certa facilidade nas pinturas rupestres.

Goethite ( $\text{FeO}(\text{OH})$ ): Composto de óxido de ferro I que dependendo da ação, natural ou artificial pode sofrer variação de cor para tons de amarelo (ocre) e marrom, fórmula molecular  $\text{FeO}(\text{OH})$ . A variedade na paleta que possivelmente pode ser formada a partir do amarelo vai degradando e reduzindo até obter tons mais fechados como os castanhos.

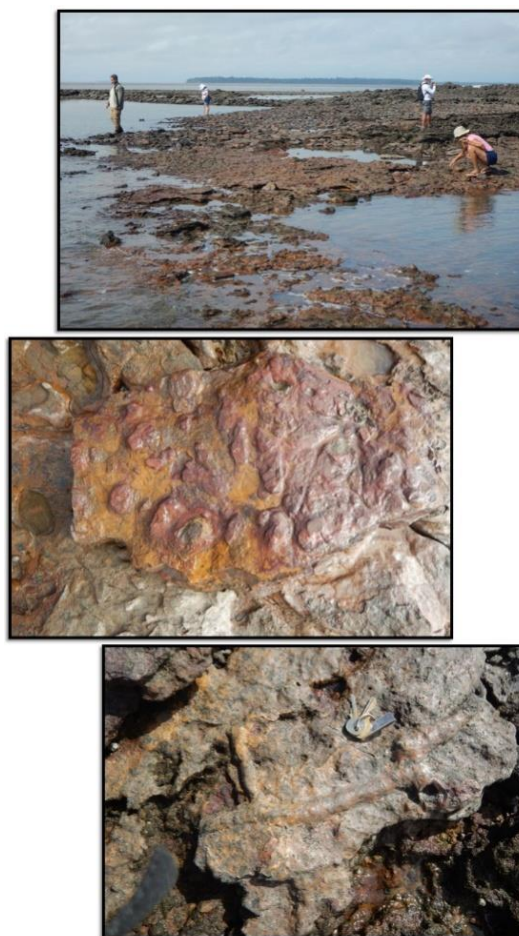
**Figura 3:** Paleta de cores formadas entre uma tonalidade de amarelo semelhante ao ocre, e o marrom.



Fonte: <http://www.criarweb.com/artigos/teoria-da-cor-estudo-algumas-cores-ii.html>.

Hemathite ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ): Composto inorgânico (Óxido de Fe II) de fórmula molecular  $\text{Fe}_2\text{O}_3$ , com o dobro da concentração de ferro da goethite, e por esta característica possui pigmentação mais acentuada de ocre, os tons normalmente correspondem as proximidades da sensação de cor vermelho e sua variação. Este mineral tal qual Goethite ( $\text{FeO}(\text{OH})$ ) é o maior responsável pelo fornecimento de ferro nas grandes indústrias de mineração, tem aspecto diferenciado em sua forma bruta e é encontrado em abundância nos solos e rochedos.

**Figura 4:** Exposição das pedras de ferro (lajedos) com ofiomorfos em Tatuoca (Belém-Pa).



Fonte: <http://gmga.com.br/01-uma-rapida-visita-ao-observatorio-magnetico-de-tatuoca>

A figura acima mostra com detalhes a riqueza de hemathite em nossa região, esses registros foram de uma visita técnica ao Observatório Magnético de Tatuoca (OMT), iniciada pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal do Pará. A ilha de Tatuoca situada na baía de Guajará/Marajó, conta como parte do município de Belém.

Os compostos inorgânicos utilizados no período paleolítico, não são pertencentes a algo inalcançável para avaliação histórica, permanecem em um contexto atual por diversas funções, mas também como signo de presença do que teria sido o início da história da arte. Sendo tratado neste contexto como

signo e recurso para produção de tintas, este recurso promove vínculo e relação únicos, entre o aluno e os processos criativos.

#### 4 TINTAS DA TERRA: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

Dois pontos relevantes se afinam para o objetivo desta pesquisa; um deles canalizado para a sustentabilidade ambiental e o outro à inclusão no aspecto educacional. A proposta que tratada produção de tintas, a partir de recursos naturais, especificamente os inorgânicos, estão direcionados à colaboração do desenvolvimento artístico dos alunos da rede pública. De que forma os processos criativos rupestres, poderiam influenciar positivamente na realidade atual deste aluno?

Mayer (2016) apresenta materiais e técnicas de produção que vão além de uma rasa compreensão de processos criativos, ele identifica a linha tênue existente entre o artista e os materiais. Sobre o praticante de manipulação de tintas artesanais e sua relação com elas, ele menciona: “Talvez a maior recompensa para o artista ou estudante que passou pelo treinamento e pela educação da preparação das próprias tintas seja a aquisição do discernimento de seu controle e conduta, o que é inestimável na prática da pintura e na seleção dos seus materiais (MAYER,2016, p.13).

A prática de manipulação de tintas com terra já vem sendo exercida, em um estudo interdisciplinar: *Quando o solo vira arte: A geodiversidade entre cores e paisagens londrinenses* de José Rafael Vilela da Silva e Jeani Delgado Paschoal Moura, trata da necessidade de criar alternativas sustentáveis na educação e sua aplicação na interdisciplinaridade. Após a experiência do projeto com os alunos do 6º ano colégio Marista, em Londrina, Paraná, os autores pontuam:

A relação e a interação entre geodiversidade e paisagem se torna um campo de discussões a ser explorado, sobretudo, pela Geografia. Neste sentido, destaca-se o papel da educação ao aproximar estes conceitos e temáticas e dar estabilidade à esta discussão, por meio de reflexões e práticas didáticas, a exemplo das pinturas das paisagens de Londrina feitas com tintas à base de solos e sedimentos (MOURA,SILVA, 2019, p.164-179).

**Figura 5:** Estudantes do 6ºano do Colégio Marista durante a produção de tintas naturais feitas de solos.



Fonte: SILVA, José Rafael Vilela da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. QUANDO O SOLO VIRA ARTE: a geodiversidade entre cores e paisagens londrinenses. **Para Onde!?**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 164-179, 19 nov. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-0003.97523>.

Os estudantes do curso de geografia desenvolveram este estudo para abordar questões importantes, como sustentabilidade e percepção de espaços geográficos, a partir de uma vivência, relacionando as disciplinas de geografia e arte. A metodologia consiste no uso de solo e o reconhecimento do espaço como paisagem, para obtenção de conhecimentos específicos que transitam entre as disciplinas.

Compreender as relações interligadas entre o produzir, desde as manipulações de tintas naturais, até a obra concretizada é também levar em consideração contextos históricos e relacionamentos deste com o espaço, neste caso o espaço como entorno e influenciador dominante na produção de obras.

A importância na abordagem interdisciplinar do estudo londrinense, direciona e impulsiona a outros estudos, e pode vir a resultar também, em uma variedade de alternativas positivas e construtivas para um equilibrado relacionamento do homem com o ambiente ao qual este está inserido; quer seja em um aspecto pessoal ou social, pensar em alternativas mesmo com impactos razoáveis, para a contribuição do social, é indireta e diretamente se relacionar também com o homem do passado e o entender no presente, para se reconhece.

## **5 ARTE CONTEMPORÂNEA: ENTRE O PALEOLÍTICO E AS PRÁTICAS ATUAIS**

O uso de um recurso tão abundante e disponível para produções artísticas como o solo, fomenta outros estudos sobre as variadas formas de produções pensadas a partir de cores, texturas e suportes, dentro deste contexto, como possibilidade de ampliar sua utilidade e as relações envolvidas no que compete a arte.

A artista e educadora, Maria Bárbara de Freitas Pires Fraga, em sua monografia para a formação em bacharel, defendeu o uso de materiais inorgânicos para finalidade artística no estudo em questão, Autora apresenta uma coleção pessoal, pensada e criada com uso de materiais inorgânicos. Diante desta

perspectiva, traçaremos as relações existentes entre o trabalho da artista e o conteúdo já abordado na pesquisa, a relação arte rupestre e arte contemporânea.

Cauquellin (2005) em discorre sobre a diferença entre arte moderna e arte contemporânea, dentro deste conceito, pode-se traçar uma perspectiva de compreensão sobre a arte contemporânea, que será o nosso alvo neste estudo.

A Arte contemporânea, por outro lado, não dispõem de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento. Sua simultaneidade- o que ocorre agora- exige uma junção, uma elaboração: O aqui agora da certeza sensível não pode ser captado diretamente (CAUQUELLIN,2005, p.11).

O atemporal que constitui a contemporaneidade consegue mediar o espaço existente entre o que foi e o que está acontecendo, o aqui e o agora de um passado, em um conjunto único e expressivo.

**Figura 06:** Barbara Fraga 100x080 série “Diplomação” 2012, areia, terra, palha e aglutinantes 2.



Fonte: Estudo teórico e prático sobre a pintura com materiais naturais inorgânicos disponibilizados no cotidiano e sua relação com a arte rupestre. O Acaso e a Arte Brut, 2015.

A série Diplomação traz características das produções da artista guiada por sua experiência em história e arte contemporânea, criadas para expressar o estudo teórico prático na defesa sua pesquisa para bacharelado, consiste em quatro obras feitas de materiais inorgânicos que incluem areia, terra, palha e aglutinantes que dialogam entre si na busca de uma construção artística moldada em técnica mista; com estilo abstrato, transita entre as tintas naturais e relevos feitos com aglomerados de peças inorgânicas, todos em suportes de lona. A intenção nas obras é estabelecer e associar relações com a pintura rupestre, arte bruta (*artbrut*) e a pintura contemporânea. A artista utiliza-se intencionalmente de materiais não convencionais encontrados na natureza para representar a poética pessoal na relação com esses materiais e o desenvolvimento de suas obras, além de pontuar uma relação transcendente com esta prática: “A terra é o material que destaque nessa busca expressiva, bem como o tema no sentido do meio natural, que apresenta um processo de estudo transitando entre o artístico e o pessoal” (FRAGA, 2012).



Bárbara Fraga, aborda a importância na escolha deste material em questão, a relação estabelecida com o solo, ambiente inserido, a relação com espaço, vivência, estilo artístico, relações de contemporaneidade e até um contato de transcendência em aspectos subjetivos, aponta e projeta uma forma alternativa de criação, mais inclusiva devido a facilidade do acesso a estes materiais e mais consciente no que diz respeito à manutenção e apropriação dos recursos disponibilizados pela natureza; através da perspectiva das suas intenções, experiências e criações é possível pensar em alternativas e propostas educacionais que possam ser moldadas e vistas a partir destas práticas com uma abordagem até interdisciplinar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa é um estudo de caso nutrido a partir da história da arte, estudos e experiências com suas aplicações, contribui à pesquisas posteriores referentes às matérias primas utilizadas em pinturas paleolíticas e suas ramificações, a forma continuada que a investigação do estudo propõem, proporciona a construção gradativa à reflexão do pensar no social, compreendendo por meio da análise do material de apoio escolhido, a importância do entorno como uma das principais alternativas para um sistema educacional mais inclusivo.

Desde a análise da figura do homem do paleolítico às práticas de Bárbara Fraga, até o estudo interdisciplinar de Londrina, foi possível estabelecer uma conexão entre estas três referências de forma quase atemporal, contribuindo e correspondendo ao real conceito de contemporaneidade na arte e o quanto ela pode ser funcional em novas práticas de ensino de artes; além de impulsionar, a colaboração do pensar em um futuro com alternativas de adição e inclusão em aspectos educacionais. Pontuar as práticas de Bárbara Fraga, que se utiliza da imagem do homem paleolítico como recurso de apoio à produção dos próprios materiais artísticos, avaliar a interdisciplinaridade do estudo de Londrina também utilizando alguns recursos e até práticas rupestres como possibilidades de novas metodologias de ensino, confirmam a importância do reconhecimento da identidade artística por meio dos processos criativos, desde a escolha e produção dos próprios matérias, até a concretização da obra.

Como estudo de caso, a investigação conduzida nesta pesquisa, propõe estabelecer vínculos com outros estudos, estes quando relacionados podem vir a criar uma nova reflexão provocativa a respeito da compreensão de arte contemporânea, processos criativos, identidade artística e metodologia de ensino de artes. A proposta central da pesquisa estabelece possibilidades que dialogam com uma percepção de humanidade até então pouco abordada. A humanidade existente na sensível linha tênue entre a arte e viver, a compreensão sobre a produção de artes precisa continuar a ser mediadora para algo maior, condução para o invisível em conexão com a realidade.

**REFERÊNCIAS**

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea, Uma Introdução**. Editora Martins, São Paulo, 2005.

FRAGA, Maria Barbara de Freitas Pires. **ESTUDO TEÓRICO E PRÁTICO SOBRE A PINTURA COM MATERIAIS NATURAIS INORGÂNICOS DISPONIBILIZADOS NO COTIDIANO, E SUA RELAÇÃO COM A ARTE RUPESTRE, O ACASO E A ART BRÛT**. 2012.37f. Monografia (Especialização) - Curso de Artes Plásticas, Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Ida/unb, Universidade de Brasília. Ida/unb.,Brasilia, 2012.

SILVA, José Rafael Vilela da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **QUANDO O SOLO VIRA ARTE: A Geodiversidade entre cores e paisagens londrinenses. Para Onde!?**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MAYER, Ralph. **Manual do artista - de técnicas e materiais**. [S.I.]: Martins Fontes - Selo Martins, 2016.

PEDROSA, Israel. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro - Senac Nacional, 2008.

PRADO, Ediciones del. **História geral da Arte**. [S.I.]: [S.I.], 1995.

## ANÁLISE DOS ELEMENTOS CORRESPONDENTES ENTRE VÍDEOS DA ERA WINGS, DO GRUPO MUSICAL BTS, E O LIVRO *DEMIAN*, DE HERMANN HESSE

Bianca da Silva Souza (UEPA)<sup>43</sup>  
Raphael Bessa Ferreira (UEPA)<sup>44</sup>

**Resumo:** Os estudos interartes explicitam relações entre diferentes artes, e demonstram a possível existência de uma unicidade entre a diversidade das práticas artísticas, como pintura, literatura, arquitetura, cinema etc. Para o filósofo esteta Étienne Souriau, é possível observar uma unicidade correspondente entre as artes, representando esse pensamento com a epígrafe “A arte são todas as artes”, presente na obra *A correspondência das artes* (1969). Baseando-se nesta epígrafe, esta pesquisa pretende analisar correspondentes temáticos entre a obra de formação *Demian*, de Hermann Hesse, e os vídeos *Blood, sweat & tears, Mama, Awake e Begin* da era *Wings*, do grupo pop sul-coreano BTS, a partir do plano do conteúdo, com a finalidade de observar de que maneira alguns conceitos e ideias presentes no livro estão reproduzidos no plano expressivo. Para tanto, além da base teórica em Souriau, o material utilizado para o estudo foram: trechos do livro *Demian*, capturas de tela dos vídeos em cenas relacionadas aos trechos e pesquisas bibliográficas para relações além da obra de Hesse, bem como o embasamento na psicologia analítica de Carl Jung e correspondências com pinturas e esculturas. Esta pesquisa possui caráter quanti-qualitativa, de viés bibliográfico, se valendo da coleta e análise de dados extraídos dos materiais, e está baseada na habilidade EM13LGG601 para ensino médio conforme BNCC.

**Palavras-chave:** Hermann Hesse. *Demian*. BTS. Estudos Interartes. Correlação.

### INTRODUÇÃO

No prefácio da obra *A correspondência das artes* (1969), do filósofo esteta francês Étienne Souriau, o autor introduz o aforismo “A arte são todas as artes”, e explica que isso é a afirmação da unidade da arte, o que incita ao questionamento: “que há de comum entre [...] um filme e um poema?” (SOURIAU, 1969, p.3). Assim, podemos dizer que os estudos interartes buscam explicitar as correspondências entre diferentes artes, como, por exemplo, a forma que técnicas do cinema/audiovisual podem ser adaptadas para quadrinhos e HQs, como a escrita literária pode ajudar a desenvolver técnicas na 7ª arte ou como o audiovisual pode se apropriar de conceitos trabalhados na literatura. Nesse sentido, é possível observar conceitos retirados da literatura sendo trabalhados na cultura pop, fenômeno que, atualmente, é alvo de interesse do estudo interartes, pois pode-se reinterpretar a obra original a partir da visão do artista que faz a adaptação.

---

<sup>43</sup> Graduanda do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa – pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: [bianca.souza@aluno.uepa.br](mailto:bianca.souza@aluno.uepa.br)

<sup>44</sup> Professor Adjunto I da área de Estudos Literários da Universidade do Estado do Pará. Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. E-mail: [ru-98@hotmail.com](mailto:ru-98@hotmail.com)

Para realizar a análise desta pesquisa, baseamo-nos na seguinte habilidade da Base Nacional Comum Curricular, voltada para o Ensino Médio: (EM13LGG601): “Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica” (BNCC, 2018, p. 496).

De acordo com o Dicionário Houaiss (2009), o curta-metragem (curta) é um filme de até 30min, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico. Os *Wings short films* introduziram o conceito da era *Wings*, o qual foi baseado na obra *Demian* (HESSE, 2021), e são um conjunto de 7 curtas, lançados em 2016 como prévias do álbum musical homônimo. Cada vídeo é introduzido com narrações de trechos do livro *Demian*, realizadas pelo líder do grupo, Kim Namjoon, e a frase inicial se conecta com o que é trabalhado visualmente nos vídeos, com apoio de adequada sonoplastia. Em ordem, enumerados de 1 a 7, os curtas são nomeados: *Begin*, *Lie*, *Stigma*, *First Love*, *Reflection*, *Mama* e *Awake*, todos interligados de forma cronológica e conectados com a era anterior, *The most beautiful moment in life*, e com a posterior, *Love Yourself*. Neste trabalho, utilizaremos o *music video* principal da era *Wings*, *Blood, sweat and tears*, e os curtas *Mama*, *Begin* e *Awake* para analisar como os conceitos de dualidade (bem/mal, claro/sombrio, puro/impuro, divino/demoníaco) presentes na obra *Demian* foram trabalhados nos vídeos da era *Wings*. Dessa forma, de acordo com o conceito de curta-metragem, os curtas *Wings* podem ser identificados como de intenção estética, ao representar, artisticamente, conceitos trabalhados no livro *Demian* (HESSE, 2021).

*Bangtan Sonyeondan*, ou BTS, é um grupo sul-coreano globalmente reconhecido. O septeto debutou em 2013, originalmente como um grupo de hip hop, e já trazia, em suas letras, assuntos como saúde mental e crítica ao intenso sistema educacional vigente no país. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento dos membros como indivíduos, as letras passaram a ter um tom mais intimista, e os conceitos trabalhados pelo grupo seguiram a mudança que ocorria em seus interiores.

A era *Wings* é uma parte do *BTS Universe*, pano de fundo onde a história fictícia de sete jovens é contada. Na era anterior, *The most beautiful moment in life*, os personagens passam por situações delicadas e tomam atitudes com consequências irreversíveis, o que promove a perda da inocência infantil e, assim, os sete precisam enfrentar o mundo real, o mundo exterior, e enfrentar também o que há de verdadeiro dentro de si mesmos. Dessa maneira, a era *Wings* permeia o psicológico e o emocional dos personagens após essa quebra do fim da infância que dá origem à descoberta de um novo mundo – relacionado ao “mundo sombrio” em *Demian*.

A obra *Demian*, do autor Hermann Hesse, possui forte influência da psicologia analítica de Carl Jung, e traz a discussão sobre o eu em suas diversas faces, mais especificamente em sua dicotomia, sua dualidade. De acordo com o tradutor Ivo Barroso, o conflito entre o bem e o mal, o mundo luminoso (ideal) e o mundo sombrio (real), “se equaciona ‘na aceitação e na afirmação da própria personalidade em toda a sua humana plenitude de tendências antitéticas e inconciliáveis, inevitavelmente coexistente num trágico

dinamismo psíquico” (BARROSO, 2021, p. 190). O narrador-personagem do livro, Emil Sinclair, perde a inocência da infância após uma situação com Franz Kromer e desenvolve seus entendimentos sobre o novo mundo após o significativo encontro com Max Demian.

Para a realização desta pesquisa, dividimos o processo nos seguintes momentos: primeiro, a leitura do livro *Demian*; segundo, análise e seleção de cenas nos vídeos da era *Wings*; terceiro, a leitura comparativa de elementos temáticos (ou de plano de conteúdo) entre as obras; por fim, no quarto momento, aquilo o que foi visto de similar nos textos, o que possui o jogo intertextual, de diálogo, será aprofundada com a teoria de Carl Jung, a qual inspirou Hermann Hesse e, posteriormente, a arte do BTS.

Este trabalho possui como proposta analisar como conceitos abstraídos do livro *Demian*, de Herman Hesse, podem ser detectados no *music video Blood sweat & tears* e nos curtas *Mama, Awake e Begin* da era *Wings* do grupo *BTS*, ou seja, como as ideias do livro são retratadas no audiovisual, utilizando-nos de imagens (prints) retiradas desses vídeos. Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa, de viés bibliográfico, se valendo da coleta e análise de dados extraídos dos vídeos, do livro (capítulos: Primeiro, Segundo, Quarto e Quinto) e de relações com outras artes referenciadas nos vídeos. Da obra *A correspondência das artes* (SOURIAU, 1992), valemo-nos da leitura da primeira e da segunda parte (capítulos 1 ao 10).

## ANÁLISE

No primeiro capítulo do livro *Demian*, de Hermann Hesse, é apresentado o dualismo do mundo em que Emil Sinclair vivia e como ele o percebia. Na página 13, primeiro capítulo, o narrador-personagem afirma:

[...] Muitas coisas daquele tempo ainda exalam para mim um certo perfume e irradiam em mim uma suave melancolia associada a gratos temores: ruas sombrias ou iluminadas, casas e torres, o soar das horas e das faces humanas, aposentos repletos de comodidade e de cálido bem-estar, aposentos cheios de mistério e de um profundo medo de fantasmas. [...] Dois mundos diversos ali se confundiam; o dia e a noite pareciam provir de polos distintos. (HESSE, 2021, p. 13)

Neste parágrafo, Sinclair introduz a dualidade, comenta sobre os dois mundos, fala sobre dois aposentos, um de comodidade e outro misterioso, e os explica a partir disso. Dois mundos: um deles era a casa paterna, ou, mais especificamente, as pessoas de seus pais, perto dos quais vivia na iluminação, na bondade, na proteção e na inocência da infância, junto de sua mãe, seu lugar seguro: “Nesse mundo havia linhas retas e caminhos que conduziam diretamente ao porvir; havia o dever e a culpa, o remorso e a confissão, o perdão e as boas intenções [...]. Nesse mundo devia-se permanecer para que a vida fosse clara e limpa, bela e ordenada” (HESSE, 2021, p. 14).

O outro mundo, a pesar de começar (curiosamente) na própria casa paterna, era completamente diferente: “[...] havia uma onda multiforme de coisas monstruosas, intrigantes, terríveis e enigmáticas [...].

À nossa volta havia todas essas coisas belas e espantosas, selvagens e cruéis [...]; por todo lado brotava e fluía esse outro mundo impetuoso” (HESSE, 2021, p. 14).

Dessa forma, observa-se a dualidade refletida nos dois mundos: o “mundo luminoso”, a casa paterna, e o “mundo sombrio”, o mundo exterior, o qual inicia dentro da própria casa paterna. Os dois mundos se interligam e dialogam, e Sinclair fala que “o mais singular era como ambos os universos se confinavam, como estavam próximos um do outro” (HESSE, 2021, p. 15). Nesse sentido, o mundo luminoso pode ser atrelado ao que é sagrado, e, de acordo com o professor e cientista das religiões Mircea Eliade, em sua obra *O sagrado e o profano*, “o sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades ‘naturais’”, e conceitua o sagrado como oposição ao profano. (ELIADE, 1992, p. 12-13). Além disso, Eliade afirma que “o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas modalidades existenciais assumidas pelo homem [...]” (ELIADE, 1992, p. 14).

Em diálogo com essa dualidade entre os mundos “luminoso” e “sombrio”, e entre o sagrado e o profano, o grupo sul-coreano BTS performa de modo a demonstrar, esteticamente, tais conceitos.

Na imagem abaixo, retirada do *music video* de *Blood, Sweat & Tears*, faixa que encabeça a era Wings e a qual fala principalmente sobre tentação, é possível notar essa representação nas duas esculturas em segundo plano. Uma, com a silhueta que faz analogia à ideia cristã do demoníaco; e outra, com a silhueta de uma mulher, que lembra uma representação de santos, ou seja, a dualidade mal e bem representados no preto e branco, no demoníaco e sombrio e no sagrado e luminoso, isto como uma imagem materna.



Figura 1

Representando essa dualidade, está presente no vídeo a obra *A queda dos anjos rebeldes* (1562), do pintor Pieter Bruegel, o Velho (1525-1569). O tema da obra foi inspirado no Livro do Apocalipse, e pode representar a luta entre o bem e o mal, com os anjos belos que aparecem concentrados no plano superior da obra, mais próximos à luz, representando o bem; e as criaturas deformadas concentradas no plano inferior, como representação do mal:

Dito isso, a obra se faz presente entre duas portas, emolduradas de modo a fazer referência à dualidade do mundo, trazendo novamente o jogo cromático entre preto e branco. A moldura escura possui

um formato mais adornado, que lembra a imagem de uma gárgula com asas, enquanto a clara possui um formato mais limpo, liso, mais “puro”, pode-se dizer.

Na imagem abaixo, retirada do vídeo *Blood, sweat & tears*, o personagem encontra-se no centro, entre as portas, observando a pintura que, assim como as portas, representa a dualidade do mundo:



Figura 2 A queda dos anjos rebeldes (1562), de Pieter Bruegel.

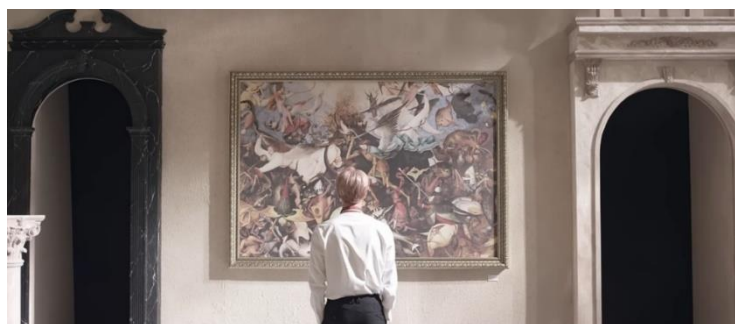


Figura 3

Na obra *Demian*, o narrador-personagem deixa claro que pertencia, de imediato, ao mundo luminoso, por conta de sua família e sua casa, mas tinha consciência de que estava rodeado pelo (e vivia no) *outro* mundo, e que era impossível fugir desse fato, embora sentisse pânico quanto a isso:

[...] Eu pertencia, de imediato, ao mundo luminoso e reto, era o filho de meus pais; mas para onde quer que dirigisse a vista e os ouvidos, ia dar sempre com o outro mundo e, portanto, nele também vivia, embora quase sempre me parecesse isso estranho e inquietante e acabasse por fundir-me pânico, turbando-me a consciência. (HESSE, 2021, p. 15).



Figura 4

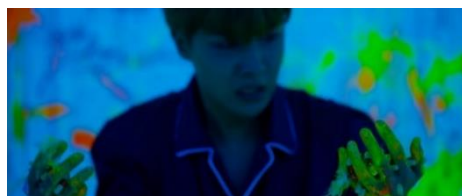


Figura 5



Figura 6

Nas imagens acima, retiradas do *Wings short film MAMA*, o personagem observa o espaço no qual se encontra, o qual pode representar um mundo caótico. Vê a si mesmo não apenas nesse lugar de um emaranhado de cores vibrantes, mas observa que faz parte desse emaranhado, ao perceber a tinta em suas mãos. No momento seguinte, o personagem entra em pânico, tenta sair a todo custo até perder a consciência. A cena muda, então, para o despertar, para a iluminação, e temos uma fotografia com cores claras e algo como uma fumaça, como quando sonhos são representados o audiovisual. Além da imagem, os sons também abrandam, representando a calidez, como pode ser observado abaixo:

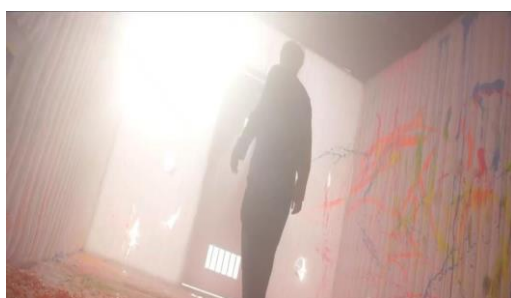


Figura 7



Figura 8

Quando o personagem olha através do pequeno vidro da porta, ele vê uma pintura invernal, com as cores azul e branco dominantes, cores que representam calma e paz. O personagem sai do quarto, que pode representar parte do mundo caótico, e se vê num espaço claro, branco, calmo. Em seguida, observa o quadro na parede, e a imagem se transmuta para uma mãe segurando seu bebê, com a palavra *EVA* escrita. Eva, para o criacionismo, é a mãe de todos. É quem comeu a maçã proibida após a tentação da serpente, obtendo, assim, o conhecimento que lhe havia sido ocultado. Mas é, acima de tudo, mulher mãe. E no livro de Hesse, Eva é a mãe de Demian, é a grande paixão de Sinclair que, após conhecer Eva, acredita que encontrou seu lar fora da casa paterna.

Mas pode-se também relacionar a pintura e o contexto do curta *Mama* com a própria mãe de Sinclair. No início do livro, quando os dois mundos são caracterizados de forma antagônica, com uso de antíteses, a mãe está imediatamente no “mundo luminoso”. Nesse sentido, o personagem se afasta do “mundo



sombrio”, representado pelo caos das cores e da atmosfera do pequeno quarto, e volta ao “mundo luminoso”, onde encontra a mãe, o lar, sendo este um *locus* organizado, limpo, em contraste com o *outro mundo*, do qual sempre se poderia escapar.

[...] por todo lado brotava e fluía esse outro mundo impetuoso, em todo lado, menos em nossos aposentos, ali onde estavam meu pai e minha mãe. E isso era magnífico. Era maravilhoso que entre nós houvesse paz, ordem, repouso, deveres cumpridos e consciência tranquila, perdão e amor...; mas era também admirável que existisse aquilo tudo mais: o estrepitoso e o agudo, o sombrio e o violento, de que se podia escapar sempre, com um salto ao regaço maternal. (HESSE, 2021, p. 14)

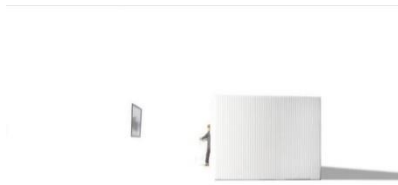


Figura 9

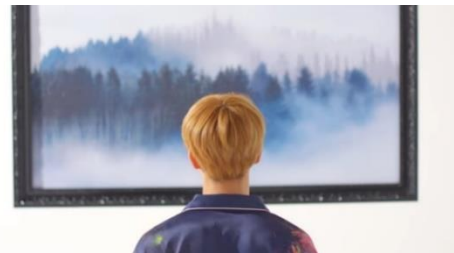


Figura 10



Figura 11



Figura 12

Ao retornar do “mundo sombrio”, representado pelo pequeno quarto, e reencontrar o aconchego na imagem do colo materno no exterior claro, o personagem retira um chocolate do bolso, o que pode ser um símbolo que representa a infância, e observa a imagem na parede com um semblante calmo e com um sorriso que pode ser interpretado como um aliviado “estou em casa”. A noção de retorno, ou de resgate por algo que produz conforto, pode ser observada no texto de Hesse: próximo ao final do “Capítulo Segundo”, o narrador-personagem Sinclair fala sobre seu refúgio no colo materno:

[...] Tentara caminhar pelos sendeiros do mundo e esses se mostraram demasiadamente inóspitos para mim. Resgatado por mão amiga, corri cegamente a me refugiar no regaço maternal, no redil seguro de uma puerícia resignada e piedosa. Tornei-me ainda mais criança, mais pueril, mais dependente do que era. [...] tinha que buscar alguém a quem submeter-me [...], e meu cego coração escolheu a meus pais; escolheu “o mundo luminoso”, o velho mundo querido, embora soubesse já que não era o único. (HESSE, 2021, p. 56)



Figura 13



Figura 14

Essa imagem de retorno à mãe e ao pueril pode ser representada pela cena a seguir, comentada anteriormente, em que o personagem com o chocolate e semblante calmo observa a pintura. O ato de comer o chocolate pode ser analisado como a amamentação, referenciando esse retorno ao materno e ao reconfortante:

Retornaremos ao aspecto da dualidade. Temos, então, no Capítulo Quarto, “Beatrice”, o narrador-personagem, já mais velho, a dizer que “pertencia novamente e por completo ao mundo sombrio, ao demoníaco, e nele ocupava um lugar de destaque”. Sinclair comenta sobre a dualidade na qual se via envolvido, novamente de maneira muito clara e, num tom lamentável, traz a imagem da mãe e de Deus.

[...] Assim, enquanto divertia meus amigos e às vezes os assustava com meu incrível cinismo, entre risos bêbados, diante das mesas sujas dos cafés de baixa categoria, conservava em meu coração um respeito oculto por tudo aquilo de que escarnecia com meus ditos, e em meu interior chorava de joelhos diante de minha alma, diante do passado, diante de minha mãe e diante de Deus. (HESSE, 2021, p. 88)

O “mundo sombrio” e o “mundo luminoso” podem ser interpretados a partir da frase e da escolha de palavras, com a construção “diante das mesas sujas” representando o sombrio, e a construção “diante de minha alma” representando o mundo puro.

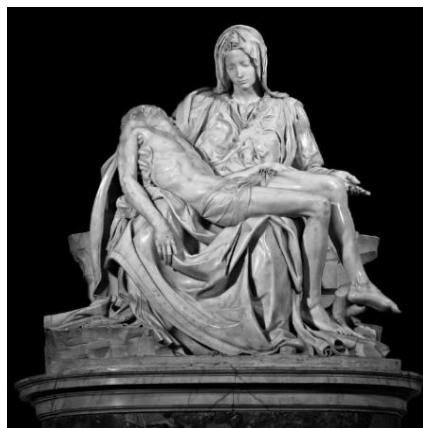


Figura 15 – Pietà de Michelangelo

No *music video* que lidera a era *Wings, Blood, sweat & tears*, o personagem de *Mama* aparece em frente a uma escultura, uma cópia da *Pietà* de Michelangelo, a qual representa o sofrimento resignado de Maria, com Jesus Cristo em seu colo, após a crucificação. Na literatura sagrada cristã, Jesus Cristo é um

elemento próprio do “mundo luminoso” que estava envolto pelo “mundo sombrio”, e sua mãe, Maria, é uma significativa representação do bem e do puro. Observando as imagens a seguir, retiradas de Blood, sweat & tears, é possível notar, na figura 16, que a luz está focada na escultura, enquanto apenas a silhueta do personagem é visível, tudo está envolto em sombras, o que pode ser analisado da seguinte maneira: o personagem está nas sombras, no outro mundo, enquanto seu porto seguro, sua salvação (a Mãe), está no mundo luminoso.

Na figura 17, a cena nos mostra o personagem já iluminado, sentado em uma cadeira dourada, e duas plantas estão no enquadramento. É possível pensar no personagem vivendo no mundo exterior, mas ainda próximo o bastante do mundo luminoso para retornar quando quiser ao regaço maternal, assim como o narrador-personagem de *Demian*.

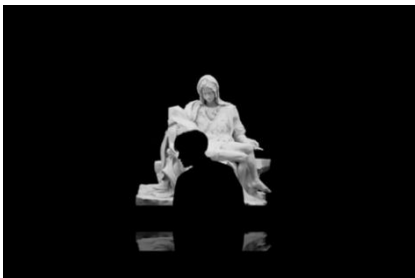


Figura 16



Figura 17

Em *Demian*, podemos observar o amadurecimento do narrador-personagem ao longo da narrativa, e a sua compreensão dos dois mundos e de si mesmo. Para tanto, ele passa por um entendimento de quem é e de sua dualidade, do mundo de onde vem (a casa paterna) e do mundo em que vive (mundo exterior). O bem e o mal coexistem no mundo exterior e no interior e é preciso reconhecer isso para poder desabrochar e se desenvolver.

[...] No fundo eu era assim! Eu, que caminhava pelo mundo, insulado em meu desprezo! Eu, que sentia o orgulho da inteligência e compartilhava dos pensamentos de Demian! Isso é o que eu era: lixo, escória, bêbado e mesquinho, repugnante e grosseiro, uma besta selvagem dominada por instintos asquerosos. [...] Aquilo era eu! (HESSE, 2021, p. 87)

Nas imagens abaixo, consideramos a escultura com asas como sendo um anjo caído (fazendo uma relação com a pintura *A queda dos anjos rebeldes*, de Bruegel), um ser que faz parte do mundo sombrio. A partir disso, podemos analisar a cena da seguinte maneira: ou o personagem recebe o mundo sombrio, o caos e o mal e o aceita de forma branda, ou ele faz a escolha de ir até isso, momento selado com um beijo.

Assim, as figuras 18 e 19 podem ser a representação visual a aceitação do sombrio, tanto o que está em seu interior quanto o que está no mundo exterior.



Figura 18



Figura 19

Próximo à escultura do anjo, observamos a presença de um espelho entre as portas que representam a dualidade, comentadas anteriormente. No enquadramento, é possível ver apenas as molduras das portas, o espelho no centro e uma frase acima deste: “É preciso ter o caos dentro de si para gerar uma estrela cintilante”. Esta é uma frase retirada da obra *Assim falou Zaratustra*, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, e é possível lincá-la ao entendimento do mundo sombrio dentro de si mesmo, junto ao fato de que o personagem se olha no espelho, olha para si.



Figura 20



Figura 21

Após esse momento, enquanto o personagem observa seu reflexo no espelho, uma rachadura surge abaixo do olho esquerdo e vai crescendo, como num vaso de porcelana. No capítulo primeiro de *Demian*, o narrador-personagem Sinclair percebe uma falha na perfeição paterna, e a rachadura é tratada como a perda da inocência infantil, e podemos dizer que é o momento em que seus pais são humanizados, ou seja, perdem o brilho do perfeito ou imaculado para o pequeno Sinclair.

[...] aquele foi o momento principal e inesquecível. [...] a primeira rachadura nos fundamentos sobre os quais descansara a minha infância e que o homem tem que destruir para chegar a si mesmo. Desses acontecimentos, que ninguém percebe, é que se nutre a linha axial interna do nosso destino. A falha, a rachadura se fecham mais tarde; podem cicatrizar e cair no esquecimento; mas em nossa câmara secreta mais recôndita nunca cessam de sangrar. [...] “impossível é a retratação de alguma coisa essencial, e isso a criança sente e sabe tão bem quanto qualquer pessoa culta”. (HESSE, 2021, p. 26)

Temos, então, a rachadura como a quebra de algo que um dia foi essencial, como o desfazer do que anteriormente foi belo, a perda da inocência infantil e o distanciamento do lar conhecido; inicia-se, então, de maneira mais acentuada, a busca pelo caminho de si mesmo. Nesse sentido, a cena abaixo pode representar esse momento de transição e de quebra entre o mundo luminoso e inocente e o mundo sombrio, após o beijo na escultura do anjo caído.

Em determinado momento do livro *Demian*, Sinclair depara-se com uma ave na ornamentação de um portão, e posteriormente essa imagem aparece em seus sonhos. No Capítulo Quinto, *A ave sai do ovo*, Sinclair recebe um bilhete com o escrito: “A ave sai do ovo. O ovo é o mundo. Quem quiser nascer tem que destruir um mundo. A ave voa para Deus. E o deus se chama Abraxas” (HESSE, 2021 p. 106). Durante uma aula, Sinclair ouve seu professor falar sobre Abraxas: “[...] hipóteses atribuem a Abraxas importância ainda maior, vendo nele uma divindade dotada da função simbólica de reunir em si o divino e o demoníaco” (HESSE, 2021, p. 108).

De acordo com o artigo *As Bases Gnósticas do Pensamento de Jung* (2018), Heloisa Cardoso, livre-docente e doutora em ciências pela UERJ e pesquisadora da obra de Carl Jung, afirma que o fundador da psicologia analítica, em sua obra *Sete Sermões aos Mortos*, fala sobre Abraxas no 3º sermão, e o considera uma espécie de atividade cósmica, igualmente doadora da vida e da morte.

ABRAXAS é a vida indefinível (seu nome tem 7 letras ou os sete regentes do mundo ou os raios criativos das esferas planetárias e significa “abir” = touro + “áxis” = pólo, eixo); é a energia psíquica, a atividade do todo, a mãe do bem e do mal, na dialética de ambiguidade em que o indivíduo se vê envolvido em sua ascensão às esferas celestiais. (CARDOSO, 2018, p. 23)

Segundo a autora, Abraxas representa, do ponto de vista psicológico, a união dos opostos, a dualidade complementar entre consciência e inconsciente. Na figura 22, retirada do curta *Awake*, é possível observar a silhueta da representação de Abraxas no papel de parede. Isso pode exemplificar, simbolicamente, essa união de opostos na situação em que o personagem se encontra.



Figura 22

Na mesma imagem, o personagem está de costas observando o quadro com uma grande ave pintada. Esta é a mesma ave que aparece em cada um dos sete curtas *Wings* e no *music video Blood, sweat & tears*. No curta *Begin*, aparece primeiro como estilhaços de vidro quebrado (figura 23), enquanto o personagem está, aparentemente, vivenciando um pesadelo durante o sono; aparece novamente depois numa folha de papel (figura 24), desenhado como uma miniatura do quadro da figura 22. De acordo com as pesquisas de Cardoso (2018), Jung diz: “O homem é um partícipe da essência dos deuses, ele vem dos deuses e vai para Deus”, e esta frase pode ser relacionada à frase que Demian manda a Sinclair, mencionada anteriormente. “O homem voa para Deus. A ave voa para deus.” Em meio à dualidade da existência, o ser voa às “esferas celestiais” (CARDOSO, 2018, p. 23).



Figura 23



Figura 24

A partir dessa análise, podemos atribuir a ave à pessoa, a qual precisa destruir o mundo que conhece, e talvez dar a ele um novo significado, após conhecer a si mesmo, para poder desenvolver-se, e chegar ao dualismo humano completo, representado por Abraxas, o divino e o demoníaco num só ser, a sombra e a luz, o que pode representar a individuação que é, de acordo com Murray Stein no livro *Jung, o mapa da alma: uma introdução*, “[...] o processo de tornar-se uma personalidade unificada mas também única, um indivíduo, uma pessoa indivisa e integrada.” (STEIN, 2006, p. 156), ou seja, individuação é o processo pelo qual uma pessoa se torna sua totalidade, é a realização do Self. Este processo é notório no narrador-personagem de Demian, Emil Sinclair, no decorrer no livro.

Dessa forma, podemos analisar a imagem a seguir (figura 26), retirada do curta *Awake*, como a representação ou o entendimento da necessidade da ave de sair do ovo e voar em direção ao que representa a dualidade humana, voar em direção à realidade de si mesmo e do mundo, à compreensão de que é preciso destruir o mundo em que vivemos confortáveis e acolher o caos, para então renascer e desenvolver o Self.

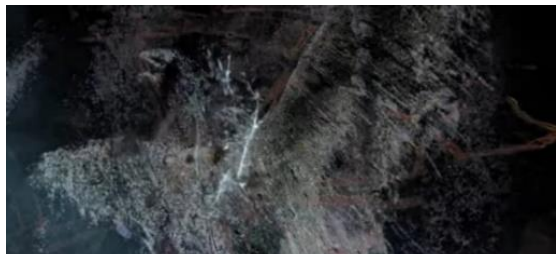


Figura 25



Figura 26

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a teoria de unidade entre as artes, de Étienne Souriau, é possível observar, por meio da análise realizada, que os estudos interartes demonstram a possibilidade de um artista se apropriar de conceitos retirados de uma literatura, ou do plano de conteúdo, e retratá-los no audiovisual, na imagem, no plano expressivo.

A análise realizada neste trabalho conseguiu alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, vulgo elencar os pontos de contato do diálogo interartes, principalmente no que diz respeito à observação do plano de conteúdo e do plano expressivo em gêneros distintos – os vídeos selecionados, o romance *Demian* e obras de arte. Observamos, então, como as duas obras convergem em relação à temática dicotômica do bem/bem, a partir do plano expressivo do audiovisual, o que envolve o desenvolvimento do ser humano em relação aos mundos exterior e interior, com embasamento na teoria de Carl Jung sobre o *mapa da alma* e referências do gnosticismo.

Comprovamos a existência do jogo dialógico e intertextual entre as obras, e foi possível observar uma expansão da pesquisa para outras questões, o que demonstra as riquezas guardadas nas obras estudadas. Nesse sentido, é notório que o desenvolvimento desta pesquisa possibilita diversas e ricas interpretações sobre os diálogos entre as artes retratadas.

Enquanto a pesquisa ocorria, deparamo-nos com diversas ramificações, o que possibilitou um aprofundamento da pesquisa de maneira a entrever uma riqueza de referências além do esperado. Dessa maneira, é possível que futuramente outras pesquisas se debruçam sobre a influência do gnosticismo, da mitologia, da psicologia analítica de Jung e de Hermann Hesse nos trabalhos do grupo BTS, contribuindo, assim para as investigações sobre as correspondências entre conteúdos e formas de expressão nas diversas artes.

É possível, por fim, entrever um estudo muito mais rico sobre plano de conteúdo e plano expressivo, com base na psicanálise, no gnosticismo, na mitologia, e observar a influência que Hermann Hesse recebeu destes tópicos em sua formação, a riqueza que se pode extrair de suas obras, e como esses tópicos influenciaram o trabalho do grupo BTS.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*; tradução Rogério Fernandes – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HESSE, Hermann. *Demian* – 57ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOURIAU, Étienne. *A correspondência das artes: elementos de estética comparada* – São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983.

STEIN, Murray. *Jung: o mapa da alma: uma introdução*; tradução Álvaro Cabral – 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

### Videos

Blood, sweat & tears: <https://www.youtube.com/watch?v=hmE9f-TEutc>

WINGS Short Film #1 BEGIN: <https://www.youtube.com/watch?v=yR73I0z5ms0>

WINGS Short Film #6 MAMA: <https://www.youtube.com/watch?v=wu82g0vyyTY>

WINGS Short Film #7 AWAKE: <https://www.youtube.com/watch?v=WYbrLIVeYk>

### Sites

<http://institutojunguianorj.org.br/as-bases-gnosticicas-do-pensamento-de-jung/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

<https://docplayer.com.br/67963264-Sete-sermoes-aos-mortos.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.



## A REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO POR MEIO DA PERFORMANCE NA PERSPECTIVA DO CINECLUBE

Roberta Ferreira Greidinger (IFPA)<sup>45</sup>  
Valdemir Cavalcante Pinto Júnior (IFPA)<sup>46</sup>  
Mariluzio Moreira (IFPA)<sup>47</sup>

**Resumo:** Este trabalho é resultado de um relato de experiência a partir de uma atividade realizada na disciplina Artes e Educação Musical, consistindo em uma proposta da utilização do cineclube como fonte de construção do saber em artes e ferramenta didática. Foi utilizado o filme ‘Extraordinário’ atrelado a uma performance artística como instrumento para promover a reflexão crítica acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência. O trabalho teve como objetivo promover reflexões sobre a inclusão escolar e mostrar as relações que o cineclube pode proporcionar para além da análise deste referido filme, extrapolando o conteúdo narrativo. A partir do filme foi construída uma performance artística dentro da perspectiva do cineclube. A justificativa da pesquisa está na importância de falar do cineclube como mecanismo de construção do conhecimento em artes e da realização da performance como ferramenta didática pedagógica a fim de extrair do filme aspectos técnicos e artísticos que auxiliem na reflexão do tema proposto. O método aplicado foi o método funcionalista e a pesquisa é de cunho documental. No referencial teórico foram abordados os temas centrais sobre, o cineclube, performance e inclusão. Analisando a perspectiva dos autores: Giovanni Alves e Felipe Macedo sobre cineclube, a Maria Teresa Mantoan sobre inclusão escolar e a Eleonora Fabião com relação a performance.

**Palavras-chave:** Arte. Cineclube. Educação. Inclusão. Performance

### INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste artigo um relato de experiência resultante da atividade com o cineclube para fomentar a educação a partir de uma abordagem cinematográfica, pois a percepção do filme proporcionou um poderoso meio de reflexão para os discentes.

Os objetivos da pesquisa consistem em apresentar a obra cinematográfica como fonte de cultura, como base referencial de conhecimento, sendo possível, neste caso, identificar e analisar temas relevantes como: bullying, preconceito e inclusão social.

---

<sup>45</sup> Graduada em Artes Visuais pela Universidade da Amazônia – UNAMA – Belém; Pós-graduanda em Linguagens e Artes na Formação Docente pelo IFPA/Belém. E-mail: [robertaafg@hotmail.com](mailto:robertaafg@hotmail.com)

<sup>46</sup> Graduado em História pela Faculdade FIBRA – Belém; Pós-graduando em Linguagens e Artes na Formação Docente pelo IFPA/Belém. E-mail: [vcpjunior2@gmail.com](mailto:vcpjunior2@gmail.com)

<sup>47</sup> Pesquisador e professor do Curso de especialização Linguagens e Artes na Formação Docente do IFPA/Belém. E-mail: [marioenea@bol.com.br](mailto:marioenea@bol.com.br)

Além da possibilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual, trabalhar a interdisciplinaridade no contexto e no desenvolvimento do pensamento crítico. E perceber que por meio da performance artística é possível externar o processo de aprendizagem proposto no filme

Esta atividade justifica-se pela forma dinâmica que a exibição de um filme (em um lugar fora do ambiente convencional do cinema) pode ser utilizado no ensino de práticas artísticas que fazem parte do contato e cultura visual do aluno, mas que geralmente não são abordadas em sala como forma de contribuir para o processo de aprendizagem.

A metodologia adotada no trabalho constituiu-se em quatro eixos, sendo realizada em dias distintos da semana. No primeiro momento, aconteceu a ação cineclubista (exibição do filme “Extraordinário”) com a turma em uma sessão realizada em sala de aula. Após a sessão, os alunos realizaram um breve relatório extraindo os principais temas abordados no filme.

Em um segundo momento, em outro dia de aula, todos trouxeram seus relatórios com suas respectivas reflexões a respeito do filme exibido, sendo possível abrir um debate para discutir os pontos centrais abordados e ainda relacionar com as leituras dos textos propostos sobre o educador-artista.

E no terceiro momento, a proposta da elaboração de uma performance artística sobre a análise dos principais aspectos e concepções que se extraiu do filme.

Por fim, num quarto momento, como resultado do processo, realizou-se a performance artística em sala de aula. Utilizamos recursos audiovisuais, figurinos, maquiagem e movimentos corporais relacionados com a proposta da ação performática na qual foi idealizada a partir das temáticas de inclusão e exclusão social abordadas no filme.

Além da importante presença e participação de todos os alunos da turma e do professor da disciplina que contribuíram para que a apresentação não fosse apenas um momento de performance, e sim, um momento de discussão, análise, percepção e questionamentos sobre os temas.

O processo de todo trabalho proposto desde o primeiro momento foi pensado e idealizado não somente sob a análise do filme e pela importância da ação cineclubista como ferramenta na educação, mas também da relação com os textos, as leituras, os debates e reflexões dos autores mencionados neste artigo.

## **1 A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO CINECLUBISTA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

A utilização da linguagem fílmica, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, desperta o interesse pela arte cinematográfica. Quando utilizado como ferramenta em sala de aula, foi possível perceber uma relação de diálogos, reflexões e interação da turma.

Nesse sentido, a ação cineclubista aconteceu no cenário educativo, despertando novas percepções sobre o filme *Extraordinário*, sendo possível realizar atividades interdisciplinares no processo de construção cultural, social e artístico do aluno.

O cinema como experiência crítica se revela uma importante ferramenta de educação para a formação humana. Para isso, os Cineclubes são ferramentas democráticas, educativas, políticas, que contribuem na formação de público, porque podem não só estimular às pessoas a assistirem as obras audiovisuais, como também promover rodas de discussões.

Desse modo, quando assistimos um filme que não seja em um ambiente tradicional do cinema, e sim, quando conhecemos um filme em outro ambiente, ou contexto, como por exemplo, ao levarmos esta ação para dentro do ambiente educacional, tornamos a “função” do cinema, distante do padrão que nós conhecemos, em que o fator principal é o espectador que pagou para assistir ao filme e saiu dali visto apenas como público.

Já na ação cineclubista a proposta vai além, apresenta o filme e em seguida abre espaço para o debate, em que permite a troca de percepções, questionamentos e reflexões sobre os principais temas abordados do filme.

Quando a proposta da ação do cineclubista é utilizada como ferramenta educacional, esta enriquece e contribui com todo processo de ensino aprendizagem (neste caso, a disciplina de artes). Porém, esta iniciativa pode ser aplicada em qualquer disciplina e até mesmo de maneira interdisciplinar e multidisciplinar, perpassando todas as áreas de conhecimento e linguagens, ampliando as possibilidades de levar aos educandos mais conhecimento, cultura e experiências.

Sobre a importância da experiência do cineclubista dentro dos espaços educacionais e não-formais, acerca do assunto, Antônio Claudino e Sáskia Sá afirmam que:

“[...] É possível refletir como, ao entrar em contato estreito com os meios de produção e difusão audiovisual, esses participantes podem quebrar barreiras no trato com a técnica e a linguagem propiciando um diálogo teórico-prático e a reflexão sobre a construção e a auto- imagem transformadora, assim como a descoberta e a valorização das diferenças na construção de suas identidades culturais no seu meio social, além das possibilidades de interferência na realidade, através de produtos culturais oriundos de suas experiências de vida.” (CLAUDINO E SÁ apud ALVES E MACEDO, 2010, p. 60-61)

As obras colocam o espectador em contato com diferentes cinematografias, narrativas, estéticas e culturas. Para que houvesse tal conclusão, necessitou-se de teóricos e autores que já preconizavam tais percepções.

A respeito do processo do espectador, a prática cineclubista é uma prática cultural, pois consegue transpor o campo da visão como espectador, indo além da tela. Segundo Macedo:

“O que importa essencialmente na relação entre o público e o cinema, são as condições de apropriação crítica, e não o mero acesso aos filmes (condição necessária, mas insuficiente) que, por si, corresponde apenas à necessidade de criação de plateias ou, em uma palavra: mercado. A questão da apropriação de conteúdos e sentidos, com vias ao desenvolvimento da sua capacidade de expressão, é a tarefa mais essencial que se coloca hoje, e desde sempre para o público. E sua ferramenta para tal é o cineclubista.” (MACEDO apud ALVES E MACEDO, 2010, p. 41)

Conforme destaca Santos (2011), é o espectador quem completa o enredo, pois a partir do diálogo é que se recria, imagina, reorganiza o material que o filme entregou, por meio da identificação, o reconhecimento e alteridade.

É por todas essas razões que a obra cinematográfica se torna grande aliada ao processo de ensino-aprendizagem. Além de fazer parte do mundo sensível dos alunos, enquanto mídia de grande consumo em vários circuitos de distribuição, eles servem tanto à contextualização quanto como ponto de partida para as aulas planejadas pelo professor. Mas não apenas isso, o filme é um produto que desperta a sensibilidade do espectador, abrindo possibilidades de ativar e socializar o conhecimento.

Desse modo, a imagem e o som apresentam-se como uma nova forma de compreensão da realidade em sala de aula, dentro de uma perspectiva dialógica, permitindo que o aluno se interesse pelo conhecimento e pela reflexão a partir de novos elementos didáticos. Logo, na atualidade a cultura visual está cada vez mais presente na vida dos indivíduos, permitindo que sejam capazes de compreender os mais diversos signos e linguagens: linguísticos, imagéticos, gestuais ou corporais.

## **2 DEBATES E REFLEXÕES A PARTIR DAS TEMÁTICAS DO FILME**

Do filme *Extraordinário* exibido na sessão cineclubista, extraiu-se as temáticas principais: a exclusão no ambiente escolar sofrido pelo personagem Auggie, por apresentar características físicas com deformações, se tornando alvo de preconceito e discriminações pelos colegas. E durante a narrativa do filme, os acontecimentos mostraram uma incessante busca de superação e a luta do menino em conquistar seu espaço, amizades e todos a sua volta.

Os momentos apresentados no filme podem ser subdivididos em fases de compreensão. O 1º momento fica nítida a forma de exclusão no ambiente escolar, já no 2º momento percebe-se a luta pela conquista e superação do personagem Auggie diante das dificuldades e preconceitos. E no 3º momento podemos concluir que aconteceu a superação e a inclusão no final do filme, com a aceitação dele na escola, o acolhimento e as amizades conquistadas.

A ação do cineclube permitiu com que todos os alunos pudessem pontuar e discutir tais temáticas abordadas no filme, inclusive das situações vivenciadas no ambiente escolar pelo personagem principal, como por exemplo os temas: exclusão e inclusão.

Segundo Zioni (2006), a exclusão é o processo de não permitir em contexto escolar, neste caso, que o aluno tenha acesso à sala de aula para usufruir da educação. No mesmo interim, excluir é um processo pré-conceitual que a escola, em seus vários departamentos, nega-se a interagir ou proporcionar uma relação de amizade ou pertencimento escolar, de alunos com síndrome, deficiências físicas e intelectuais ou superdotados.

Sabe-se que todo indivíduo tem a necessidade de estar inserido em um grupo social e/ou familiar. É o caso do personagem Auggie, que demonstra um comportamento exaustivo perante os colegas da escola, manifestando seus sentimentos de insatisfação e tristeza. De fato, quando se percebe a rejeição, o preconceito e a discriminação presente na história do filme sofrida pelo personagem ocorre a demonstração da exclusão.

A exclusão resulta em um estado psicológico abalado, deixando marcas de sofrimento e sentimento de incapacidade, solidão, desamparo e tristeza no personagem. Nesse sentido, é importante questionar o comportamento preconceituoso dos colegas em pleno ambiente escolar, justamente no lugar onde se espera uma boa relação interpessoal entre todos, um lugar que deveria ser propício de relações, de diálogos e construção de valores baseados nos princípios da dignidade humana. Mantoan faz uma crítica sobre o comportamento que a escola valoriza e pontua sobre a exclusão escolar.

“A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.” (MANTOAN, 2003, p. 13).

Além disso, é importante salientar a diferença de dois processos que ocorrem nas escolas: a inclusão e a integração. Apesar de estarem associados a práticas com alunos deficientes, os dois processos são bem distintos, e um deve ceder lugar ao outro. De uma forma geral, na integração, há uma seleção previa dos alunos a partir de uma mudança adaptativa deles ao ambiente escolar.

Por outro lado, a inclusão escolar é um processo mais radical e questionador, porque envolve toda a comunidade escolar, ao colocar todos os alunos na mesma sala de aula. Dessa forma, a inclusão atinge não somente os alunos deficientes, mas toda a comunidade escolar, que buscará meios para oferecer o melhor atendimento aos alunos.

Dessa forma, o ensino e a nova forma de ensinar devem reconhecer o que Mantoan (2003, p. 23) pontua como “caráter multidimensional dos problemas e das soluções”, uma maneira de propor um currículo no qual as diferenças não sejam escondidas, mas reveladas e compreendidas como importantes para o avanço do pensamento plural.

Diante disso, surgiu a necessidade de experimentar, por meio da performance artística, o que é teoricamente apreendido a partir da história apresentada no filme, transformando-a em ação, movimento e sentimento.

### 3 O EDUCADOR-ARTISTICA COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE EXPERIÊNCIA

Outro ponto a ser abordado é sobre o propósito do professor da disciplina de Artes, que também é artista e mediador de todo processo criativo, destacando a importância para o desenvolvimento deste trabalho. Podemos chamá-lo também de educador-artista. Barcelos pontua que “o educador-artista é compreendido, neste estudo, como aquele que transita na educação em artes visuais e na produção artística.” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p.43).

Por isso, podemos considerar que todo percurso acadêmico e artístico do professor contribuiu para orientar os alunos sobre as práticas no ensino de artes, que fortaleceram a ideia de realizar um trabalho vivenciando a produção poética junto com as relações interculturais de cada um.

Segundo Valdo Barcelos (2020), a prática do educador-artista e do artista em si são equivalentes. Ambas “suscitam experiências, promovem a educação estética, demandam a participação das pessoas para acontecerem” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p.48).

As contribuições do professor como mediador do processo de criação desse trabalho permitiram que todos os participantes pudessem interagir socialmente e apresentar suas percepções a partir do mesmo ponto de vista inicial que foi a narrativa do filme.

Logo, no âmbito educacional, o processo criativo e o desenvolvimento das artes vão além da ação do professor, pois envolve o conhecimento prévio de todos os participantes e suas relações culturais. Para Barcelos “o processo de criação e as interações com o contexto que permeia a vida do artista envolvem as relações coletivas e individuais, que se instauram na complexidade da cultura” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p. 46)

Na sala de aula, a prática do artista é vivenciada pelo aluno quando se vê como produtor de arte ao mesmo tempo em que se apropriam do conhecimento, compartilham suas novas experiências e significados. Acerca do processo de criação, Valdo Barcelos afirma que:

“A poética da criação perpassa as relações na produção plástica do artista, bem como perpassa a ação pedagógica do educador, que acontece no cotidiano do espaço escolar. Esse processo criativo incentivo pode, então, contribuir para o processo de ensino da arte. O educador é o mediador onde experimentações, relações dialógicas e reflexões críticas, com educandos participantes, possibilitam vivências contextualizadas na produção do conhecimento.” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p. 48)

Portanto, o papel do educador como mediador foi além das expectativas durante a disciplina, que facilitou junto com a turma a idealização, o planejamento, a criação e execução de uma prática artística sobre o filme.

Toda essa discussão sobre educador-artista serviu para que as referências de leituras contribuíssem para um processo de desenvolvimento e reflexão da criação da ação performática. De como o papel do

educador pode aproximar o aluno da arte e do processo criativo. Barcelos explica que “Essa atuação congrega experiências, poéticas artísticas, teóricas, práticas e educadoras que são produzidas a partir das conversas e dos fazeres que acontecem com a participação dos educandos.” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p. 42)

Nesse momento da etapa do trabalho em que construímos reflexões e debates sobre o filme e os textos, é importante destacar que resultou em um outro momento, que podemos chamar de “entre-lugar”. Um lugar que está sendo vivenciado e experimentado por diversidades e relações compartilhadas. Para Barcelos:

“Quando o artista compartilha a arte, seja pela exposição, intervenção, proposição, ele apresenta as produções artísticas com diversificadas possibilidades, ele oferece lugares possíveis para relações e diálogos acontecerem. São entre-lugares como espaços livres de interação, de tempos próprios, onde as relações se constituem.” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p. 44)

Assim, na arte podemos encontrar um lugar que podemos ressignificar conceitos, testar, experimentar, provocar, investigar, propor soluções e expor as percepções de mundo que possam estimular uma melhor compreensão para o processo de ensino na educação.

#### **4 A PERFORMANCE COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA**

A metodologia deste trabalho apresenta as maneiras e as razões sobre como utilizar o cinema como ferramenta didática na sala de aula. Admite-se que se trata de uma pesquisa com o método funcionalista. Baseia-se em uma interpretação dos objetos (fatos) do que propriamente em uma coleta de dados para investigação. Assim, o enfoque funcionalista leva a admitir que toda a atividade humana sociocultural é funcional e indispensável para a existência e permanência da sociedade, e a teoria do método ajuda na percepção da análise dos comportamentos das personagens existente na obra *Extraordinário*.

Para retratar tais sentimentos da personagem, foi pensado na produção de uma performance, pois conforme Fabião (2008), performar significa, relacionar corpo com a estética e a política, por meio de ações e buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido. Além de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, indenitária, sexual, política, estética, social, racial.

Para Pereira (2012) a performance não revela sua relação com uma forma particular de apresentação, como geralmente é entendida, e sim é formada por momentos, em que algo se processa, acontece, dá-se por ver, esse algo é experiência.

O processo de construção da performance é a própria experiência, pois permite a relação e a interação no começo, meio e fim. Como por exemplo, na elaboração da performance deste trabalho pode ser entendida por fases ou etapas, em que cada uma delas cabe uma ação e interpretação, porém cada etapa

foi pensada e idealizada a partir do resultado da análise do filme e das reflexões debatidas em sala. Para Barcelos:

“A criação se dá em processo, a partir de proposições iniciais que lançam o artista na busca permeada por complexidades de diversas ordens. Com testagens, problematizações, soluções, encontros e desencontros que, longe de uma linearidade, permitem ao artista múltiplas inter-relações e descobertas” (BARCELOS apud DIEHL, 2020, p.44)

Assim como cada membro participante da performance teve uma importância na construção e no desenvolvimento da mesma. Todos os movimentos corporais, materiais utilizados, figurino, gestos, cores e ações foram pensadas em traduzir a essência abstraída do filme.

A primeira etapa foi desenvolvida inicialmente com o conjunto de pessoas agrupadas enroladas em um tecido branco, completamente isoladas, representando grupos sociais que naturalmente se formam e segregam-se ou “isolam-se”.



Imagem 1 – Demonstração da primeira fase da performance

A segunda etapa, entra em cena uma pessoa vestida com um tecido de cor diferente, representando alguém que foge aos padrões estabelecidos pelo grupo segregado, entrelaçado e isolado. A pessoa de fora do grupo representa o menino com características diferentes da maioria, sendo visto como alguém que incomoda, que não pertence ao grupo “majoritário”.

Neste momento da ação, a música do ambiente é densa e assustadora, pois contribui para a dramatização da personagem diferente que busca constantemente entrar no “grupo segregado”, assim como acontece no filme com o personagem Auggie em algumas cenas.

Para Mantoan (2003, p.21) “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente”. Portanto,



o direito de ser aceito e incluído na sociedade por ser diferente ou igual é garantido por lei e deve ser respeitado dentro de qualquer espaço.

Diante das situações discriminatórias exibidas no filme sofridas pelo personagem no ambiente escolar foi possível executar a 1ª ação da performance demonstrando cenas de “segregação” (quanto ao grupo enrolado num tecido branco) e a exclusão, com uma pessoa de fora do “grupo segregado”, como mostra na imagem 1.

A escola tem um papel importante de romper com as barreiras que interferem no sentido contrário da inclusão. Segundo Mantoan:

“A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e de todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.” (MANTOAN, 2003, p.23)

A terceira etapa, representa o retorno do menino sendo aceito nos grupos da escola, ou seja, uma certa inclusão, ou superação dessa personagem. Neste momento durante a ação da performance, acontece o retorno do indiferente que se apresenta envolvido no tecido branco pelos participantes do grupo que estavam inicialmente isolados entre si.



Imagem 2 – Demonstração do momento final da performance

Realizou-se movimentos com o tecido branco em forma circular, onde todos estavam abraçados e ao meio do grupo estava a pessoa de tecido roxo que representava o personagem que lutou pela inclusão. E neste momento está sendo acolhida, aceita no grupo.

Nesta fase final da performance, a trilha sonora muda para uma música mais alegre que demonstra alívio e descontração. Buscou-se representar a inclusão e a superação do menino no ambiente escolar como no final do filme. Para Mantoan “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando.” (MANTOAN, 2003, p. 12)

Durante o processo de apresentação da performance, pudemos identificar os três momentos importantes e centrais do filme, além da possibilidade de discutir os assuntos como: exclusão e inclusão, pois o sentido de incluir existe derivado do comportamento social de excluir, e se um tem relação com o outro é possível estabelecer as razões e distinguir seus conceitos. E a ação performática nos permitiu apresentar esses conceitos a partir de uma percepção não convencional, por meio da arte contemporânea, utilizando o corpo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do trabalho descrito neste artigo nos permitiu aproximar de várias áreas de conhecimento a partir da proposta dessa produção. A primeira, tivemos a compreensão a respeito do cineclube e suas subjetividades. Essas percepções permitiram que o filme *Extraordinário* fosse analisado a partir dos seus principais temas e utilizar as reflexões na construção das práticas docente. Enquanto que os temas que surgiram a partir do filme, como: a inclusão e exclusão, nos propõe a reflexão sobre o comportamento social diante de um aluno considerado especial.

Percebeu-se que a proposta de assistir, analisar, debater e produzir uma performance que estivesse ao mesmo tempo relacionada a temática do filme resultou em uma experiência nova, sendo também possível concretizar os objetivos do trabalho, que para alguns foi um desafio, pois alunos se descobriram artistas.

Além de destacar a importância dos debates e das reflexões acerca das temáticas principais do filme sobre inclusão e exclusão no ambiente escolar, que fortaleceram a ação cineclubista, dando ênfase na atitude do educador-artista e nas práticas de ensino aprendizagem com a arte.

Contribuindo assim, para que a proposta deste trabalho se encontrasse em um “entre-lugar”, ou seja, um lugar conquistado pela arte, pela performance artística, que se transformou em experiência, ressignificando o modelo considerado “padrão” de ensinar na sala de aula.

Por fim, o resultado deste trabalho implica diretamente em mostrar a importância da disciplina de artes, como linguagem e a interdisciplinaridade envolvendo outras áreas de conhecimento, principalmente a possibilidade de trabalhar temas sociais com tendências poéticas por meio da expressão enfatizando que o processo de fazer arte acompanha as complexidades e as descobertas de materializar a ideia inicial.

## Referências

ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Org). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010

DIEHL, Viviane. **Educação Propositora: experiências de educador artistas**. Curitiba: CRV, 2020.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, v. 8, p. 235-246, 2008.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373> Acesso em: 19 de março de 2023

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003

PEREIRA, Marcelo Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em revista**, Minas Gerais, v. 28, p. 289-321, 2012. Scielo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013>. Acesso em: 18 de março de 2023

SANTOS, Marcelo Moreira. Cinema e Semiótica: a construção sógnica do discurso cinematográfico. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos (UNISINOS)**. v.13, n.1, p.11-19, 2011.

Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/929/135>. Acesso em: 15 de março de 2023.

ZIONI, Fabíola. Exclusão social: noção ou conceito? **Revista Saúde e Sociedade**. v. 15, n.3, p. 15-29, 2006. Scielo.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104.12902006000300003>. Acesso em: 16 de março de 2023

## LITERATURA E FICÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO

Isabela de Oliveira Cabral (UEPA)<sup>48</sup>

Natália Silva Souza (UEPA)<sup>49</sup>

Ruan Bentes de Lima (UEPA)<sup>50</sup>

Raphael Bessa Ferreira (UEPA)<sup>51</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem o intuito de apresentar uma metodologia de ensino de Literatura através da análise interartística de algumas obras, se valendo da identificação dos elementos expressivos e recursos composicionais presentes nelas. Para isso, a BNCC foi usada como base da investigação, pois seu conteúdo permite que a arte possa ser devidamente trabalhada como objeto de estudo, respeitando as diretrizes propostas ao ensino linguístico, artístico e literário. O gênero ficção científica foi escolhido como objeto de análise, pois compreende-se que é um tema relacionado ao século XXI – isto é, à era de pleno desenvolvimento tecnológico – portanto, o estudo sobre esse tema permite que o aluno possa refletir e questionar o mundo político, artístico e social em que está inserido. Além disso, a escolha do gênero serve como objeto de instigação a ser despertada no aluno, já que o tema apresenta elementos característicos do movimento Futurista, como a tecnologia e a velocidade. Portanto, a referida abordagem sugere uma sequência didática que propõe a análise de filmes e quadrinhos - que possuam características estéticas aproximativas do Futurismo - para que, ao final da sequência, seja desenvolvida uma atividade avaliativa – a criação de um vídeo coeso com o tema no TikTok.

**Palavras-chave:** Futurismo. BNCC. Literatura. Ficção Científica. TikTok.

### INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Brasil encontra desafios diários não só para cumprir os objetivos previstos no currículo escolar e alcançar metas estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC), como também para exercer influência sobre o desenvolvimento dos estudantes como leitores assíduos. Um dos obstáculos para o avanço das técnicas de ensino-aprendizagem é a falta de utilização de recursos atuais, que aproximem as obras literárias da realidade dos alunos.

Primeiramente, o presente trabalho focaliza, dentre as vanguardas, o futurismo, com objetivo de propor uma nova abordagem de ensino e relacioná-lo com o gênero ficção científica através de diversas produções e seus recursos cinematográficos e/ou visuais. Para mais, através de obras como esta, é possível realizar o diálogo interartes e propiciar a ampliação de recursos utilizados em sala de aula, conforme

---

<sup>48</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Pará – [isabela.cabral@aluno.uepa.br](mailto:isabela.cabral@aluno.uepa.br)

<sup>49</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Pará – [natalia.souza@aluno.uepa.br](mailto:natalia.souza@aluno.uepa.br)

<sup>50</sup> Graduando em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Pará – [ruan.lima@aluno.uepa.br](mailto:ruan.lima@aluno.uepa.br)

<sup>51</sup> Professor Doutor da Universidade do Estado do Pará – [ru-98@hotmail.com](mailto:ru-98@hotmail.com)

estabelecido pela competência<sup>52</sup> e habilidade EM13LP50<sup>53</sup>.

Em seguida, a discussão é ampliada para os estudos acerca do gênero ficção científica, é a partir da apresentação das manifestações encontradas atualmente que são definidas características específicas do gênero. Por fim, são propostas novas práticas de ensino através de uma sequência didática, prevista para turmas de 1º ano do Ensino Médio, com alunos entre 14 e 16 anos, objetivando gerar novas abordagens de ensino para um conteúdo já definido.

Conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é através da autonomia que o aluno será capaz de se desenvolver individualmente, e adquirir o hábito de consumir literatura em diversas vertentes. Portanto, ao considerar o cenário tecnológico atual, composto por inúmeros recursos criativos, além de técnicas de ensino, esta pesquisa propõe como atividade a criação de produções visuais próprias, por meio da rede social *Tiktok*.

## 1 FUTURISMO

As vanguardas europeias são parte do plano de ensino brasileiro pela sua indubitável importância e, principalmente, influência, para as obras contemporâneas. Geradas ao redor de conflitos políticos e sociais, e, principalmente, de marcos históricos, as vanguardas se baseiam em movimentos de transformação e renovação tecnológica, contrapondo as concepções tradicionalistas representadas pelas correntes Simbolistas, Decadentistas e Penumbristas.

O futurismo expressa, sobretudo, o movimento real, com destaque à tecnologia e velocidade. Posto isso, é indiscutível a influência da Revolução Industrial, o surgimento de máquinas e rapidez de produção das grandes fábricas. Quanto ao princípio, surgiu após a publicação do manifesto “o esplendor do mundo enriqueceu-se com uma nova beleza: a beleza da velocidade (MARINETTI, 1909)”, no jornal diário francês *Le Figaro*. Esta frase é a representação inicial do que viria a se tornar a vanguarda futurista.

A ideia de dinamismo invade as concepções de fluxo temporal, incorporando presente e passado, o que distorce a relação espaço-tempo. Dessa forma, a impressão de continuidade veloz criada em pinturas demonstra como a simultaneidade de imagens sobre a mesma base reproduz, ou pelo menos se aproxima, do movimento real. Trotski (1922), chama atenção para profundidade literária ao representar as experiências genuínas, ou seja, reconstruir, sobre novos eixos, fatos já conhecidos. Com isso, observa-se que as mudanças promovidas pela Revolução foram fielmente retratadas pelas obras futuristas.

---

<sup>52</sup> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

<sup>53</sup> Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

No âmbito pictórico, a elaboração de formas heterogêneas corresponde ao movimento, principalmente através da ruptura com a linearidade de imagens dentro do espaço-tempo. Segundo Epstein (1947), a *forma-movimento* destaca o surgimento da dimensão temporal, e, para além disso, une todas as formas de expressão<sup>54</sup> através de recursos visuais. Com isso, verifica-se que a sucessão de movimentos quase imediata nas pinturas futuristas cria a impressão de familiaridade, pois é através do dinamismo que os espectadores se aproximam da compreensão de determinadas ações.



Figura 1 – Cityscape (1939), pintura de Tullio Crali. Disponível em: <<https://www.gestaoeducacional.com.br/futurismo-resumo/>>



Figura 2 – Cena retirada do filme *Thor* (2011) Disponível em: <<https://www.disneyplus.com>>

<sup>54</sup> Este conceito se aproxima da *poliexpressão*, citada por Marinetti no Manifesto "Cinematografia Futurística" (1916), onde uma estética composta por elementos da vida que são inseridos na arte.



Figura 3 – Dinamismo de um Automóvel (1912), pintura de Luigi Russolo. Disponível em: <https://www.arteiosmos.wordpress.com/2014/03/23/dinamismo-de-um-automovel-luigi-russolo/> >



Figura 4 – Cena retirada do filme *Blade Runner* (2017). Disponível em: <https://www.netflix.com> >



Figura 5: Velocidade do automóvel (1913), pintura de Giacomo Balla. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/futurismo-resumo/> >



Figura 6: Cena retirada do filme *Interstellar* (2014). Disponível em: <<https://www.hbomax.com>>

É possível observar semelhanças, tanto na forma quanto no conteúdo, entre os filmes citados acima e as pinturas futuristas. Logo, é fato que se aproximaram ao que o futurismo prescreveu às suas manifestações. Em produções cinematográficas como *Interstellar* e *Blade Runner*, o cenário pós-apocalíptico contribui para o surgimento de novas tecnologias, dessa forma, assim como ocorreu após a Primeira Guerra Mundial, a humanidade é obrigada a se reconstruir e produzir inúmeros tipos de tecnologia para atender às suas necessidades. A alogicidade presente nas obras desfaz parâmetros pré-estabelecidos, e concebe novos sentidos à arte e à vida.

## 2 GÊNERO FICÇÃO CIENTÍFICA

Em um primeiro momento a ficção científica é identificada como um gênero de narrativa imaginária, seus enredos são relacionados a representações de futuros atrelados a ciência e tecnologia, assim como seus impactos na sociedade retratada nas obras. No aspecto da identificação dessas obras as narrativas descritas como diatópicas são aquelas com maior facilidade de caracterização, entretanto quando o gênero ficcional se entrelaça em um não ficcional, como os casos de narrativas históricas, a ficção aparece para preencher lacunas deixadas na história, outras vezes para atender a necessidade dramática ou “encaixar” na estrutura do gênero.

Historicamente, a tecnologia sempre fez parte do cotidiano do ser humano. Entretanto, com as revoluções europeias, sobretudo com a Revolução Industrial e os avanços da ciência o meio cultural – artístico – passou por várias transformações; de modo que, a partir do século XIX, muitos elementos ligados à ciência foram incorporados nas obras artística e literárias da época, um grande marco foi a publicação do livro *Frankenstein*, de Mary Shelley, em 1816 – ao expor com clareza o progresso científico e seus impactos.



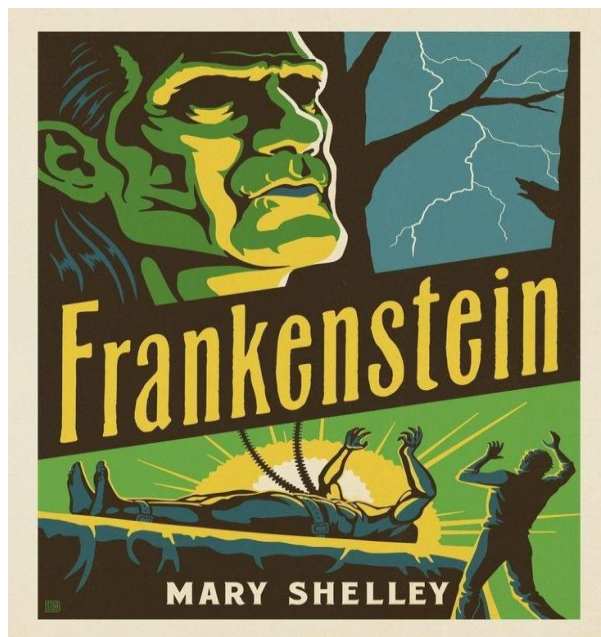


Figura 1 – Pôster do livro *Frankenstein* (1816). Disponível em: <<https://pin.it/2qTM70T>>

Ao ganhar força no campo literário, a ficção científica se ampliou para outros campos artísticos, como o cinema, desenhos animados, quadrinhos e jogos de computador. Nas séries de televisão o gênero ganhou bastante destaque para obras como *Star Trek*, e nos livros com *Star Wars*.



Figura 2 – Pôster da série *Star Trek* (1966). Disponível em: <https://pin.it/5RxIq5N>

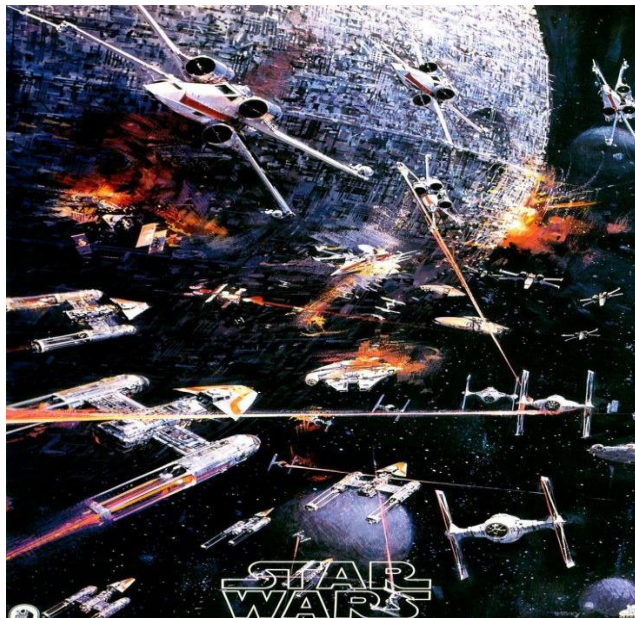


Figura 3 – Cena retirada do filme *Star Wars IV* (1977). Disponível em: <<https://pin.it/4mTmUbu>>

Por se tratar de obras baseadas, ou não, em um contexto real, alguns autores e estudiosos do gênero questionam a delimitação entre o que é a realidade concreta e sua representação dentro do gênero. Nessa perspectiva, delimitar a “realidade” dentro da ficção científica se torna um caso secundário; e o debate passa a focar na diferença entre a ficção científica e o saber científico, sendo esse, fundamental para o impacto didático que esse gênero produz.

Em relação a identificação do gênero ficção científica, como já abordado anteriormente, alguns autores como Allen (1976) e Asimov (1984) diferenciam o gênero ficção científica dos outros subgêneros de ficção a partir do conteúdo, logo a ficção científica apresenta uma ciência exagerado – extrapolada – em um mundo em que a realidade não apenas destoa daquilo que existe, mas que nunca existiu e dificilmente, e em alguns casos nunca existirá. A questão da ficção científica não é meramente destacar a ciência, mas dar clareza às questões que afetam a sociedade e sua influência para desenvolver o conteúdo da narrativa e vincular a ciência como elemento inovador, em seus usos e repercussão nesse modo de vida.

### 3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DISCIPLINA: Literatura

PROFESSORES: Isabela de Oliveira Cabral (UEPA)

Natalia Silva Souza (UEPA)

Ruan Bentes de Lima (UEPA)

TURMA/SÉRIE: 6º ao 9º ano

CONTEÚDO TRABALHADO: Futurismo

HABILIDADES DA BNCC: EF69LP46, EF69LP49, EF69LP54 e EF89LP32

**TEMPO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:** 4 aulas com 45 minutos cada.

**MATERIAIS NECESSÁRIOS:** Livro Didático, Datashow, Notebook, HQs, Caderno para anotações, Quadro/Lousa, Pilotos

### **AULA 1:**

- a) **Introdução:** Com o Datashow, Slides serão transmitidos na lousa expondo as lâminas iniciais com fotos de foguetes e viagens espaciais, com notícias sobre o tema, como atualizações de missões da empresa SpaceX de Elon Musk, com o intuito de instigar os alunos sobre a evolução tecnológica que nossa sociedade está passando. Com isso, o professor explica aos alunos a origem dos pensamentos com visão para o futuro/tecnologia, dando espaço para a iniciação sobre os estudos da corrente Futurista na arte e na poesia.
- b) **Desenvolvimento:** Feita a instigação, o professor deve apresentar o conceito de futurismo, explicando sua origem e exemplificando por meio de obras futuristas (quadros, fotografias e poemas). Deve-se enfatizar os recursos estilísticos que caracterizam uma obra futurista. Após a conceituação, inicia-se um debate acerca dos tempos modernos, e o que caracteriza a geração dos alunos como mais avançada do que as gerações anteriores. Espera-se que os alunos imediatamente associem o questionamento à tecnologia.
- c) **Finalização:** A aula 1 é encerrada com uma tarefa para casa: o aluno deve perguntar a algum parente de idade mais avançada suas memórias sobre a tecnologia da época, escrever seu relato e levar seu relato para ser apresentado aos colegas e ao professor na próxima aula.
- d) **Avaliação:** Recebimento dos relatos que os alunos trabalharam em casa, na aula seguinte.

### **AULA 2:**

- a) **Introdução:** O professor organiza uma breve apresentação para que os alunos exponham os relatos de sua família, em ordem alfabética. O professor pode interagir com os alunos tecendo comentários e/ou curiosidades acerca dos fatos que ocorreram na década relatada (se souber do que se trata).
- b) **Desenvolvimento:** Após a atividade, o professor, com o auxílio de Datashow e Notebook, mostra aos alunos algumas obras de ficção científica do cinema e da televisão (sugestão de temas: viagens espaciais/futuro distópico) e pergunta aos alunos se eles encontram alguma familiaridade com o futurismo. Espera-se que os alunos reconheçam as características do futurismo presentes na obra. O professor deve, após ouvir os alunos, pontuar as características (ainda que os alunos já tenham pontuado corretamente) e comparar os elementos semióticos encontrados nas obras com as obras futuristas trabalhadas na aula passada.
- c) **Finalização:** O fim da aula 2 contará com o contato direto dos alunos com a obra. Para isso, o professor deverá levar uma obra literária do gênero ficção científica à turma para que possa ser visualizada por todos. O objetivo é a visualização de elementos características de obras futuristas – como a

onomatopeia e influências cubistas – portanto, o trabalho pode ser feito, em especial, com o uso de histórias em quadrinhos. De modo semelhante, capas e contracapas de mídias físicas de jogos eletrônicos, como *Cyberpunk*, utilizam dos mesmos artifícios, logo, podem ser trabalhadas da mesma forma.

- d) Avaliação: A avaliação da aula é feita por meio da interação entre professor e alunos após um plantão de dúvidas referentes às obras já trabalhadas ou o conteúdo ministrado até então.

### **AULA 3:**

- a) Introdução: O professor começa a aula 3 interagindo com os alunos com uma revisão oral das principais características do futurismo.
- b) Desenvolvimento: Após a revisão, o professor, com o auxílio de Datashow e Notebook, comenta sobre os efeitos especiais usados em obras de ficção científica e os compara com os recursos estilísticos encontrados nas histórias em quadrinhos. O objetivo é instigar os alunos com a complexidade da produção desses efeitos em grandes obras cinematográficas, como os filmes de Hollywood. Em seguida, o professor aproxima o tema a realidade dos alunos mostrando aplicativos para smartphone ou celular que possibilitem o uso de efeitos similares aos do cinema, a exemplo do TikTok e do Instagram.
- c) Finalização: O fim da aula 3 contará com uma proposta de atividade avaliativa que demandará dos alunos criatividade e conhecimento que foi adquirido nas 3 aulas que se passaram. Os alunos deverão produzir um vídeo, de no máximo 2 minutos, com os seguintes critérios: humor; tema futurista; uso de efeitos; ambientação (montagem de cenário ou edição de fundo); e enredo coeso. A atividade será feita em grupos formados por 3 ou 4 alunos – a depender da quantidade de alunos matriculados – e o vídeo deverá ser enviado ao e-mail do professor para ser apresentado no Datashow. O prazo estipulado será de uma semana e o grupo poderá contar com a ajuda de um adulto.
- d) Avaliação: A avaliação da aula será feita através do esclarecimento de dúvidas sobre a atividade, além da identificação dos grupos formados.

### **AULA 4:**

- a) Introdução: O professor começa a aula organizando os grupos por ordem de apresentação e enfatiza os critérios escolhidos para essa avaliação. Prepara-se o Datashow e organiza os vídeos recebidos por e-mail.
- b) Desenvolvimento: Apresentação e avaliação dos vídeos expostos, tecendo comentários construtivos e relacionados a unidade trabalhada.
- c) Finalização: O fim da aula 3 contará com o feedback do professor, seguido do reconhecimento pelo empenho dos grupos e agradecimento pelo esforço envolvido. As notas referentes ao trabalho serão anotadas na caderneta/frequência da sala, mas reveladas em aula posterior ou em momento mais

oportuno, de preferência com a convocação de cada grupo até a mesa para que a pontuação seja revelada de forma confidencial.

d) Avaliação: A avaliação da aula será feita por meio da pontuação dos trabalhos.

## CONCLUSÃO

É notória, portanto, a importância de se adaptar às novas demandas do público alvo do sistema educacional brasileiro, isto é, captar a atmosfera do nosso cotidiano e a inserir no contexto escolar. Somente assim o aluno identificará o assunto lecionado na sua realidade e, além disso, poderá fazer a aplicação correta dos ensinamentos adquiridos para além da escola. A identificação de um conteúdo escolar com a realidade é primordial para que o aluno se sinta familiarizado com o ato de estudar, pois isso resultará na transformação do ato de estudar: deixa de ser uma prática de memorização e passa a ser absorvido, praticado e contemplado.

As disciplinas e objetos de estudo relacionados às áreas de Humanas e Linguagens são constantemente erroneamente comparadas com a área das Exatas, também havendo comentários típicos do senso comum – “mas estudar artes e linguagens vai ajudar em que no futuro?” por exemplo – e que limitam a área de Humanas e de Linguagens ao mero entretenimento artístico, apenas por não haver equações e problemas. Todavia, como exposto nesse artigo, o Futurismo fez parte da conceituação das paixões do homem pela velocidade, pelo abstrato e pelo futuro. A partir disso, pode-se perceber que para que os grandes cálculos sejam criados e experimentados, deve-se haver, em primeiro lugar, um conceito.

Portanto, espera-se que este trabalho obtenha sucesso em ajudar na capacitação de professores para uma melhor abordagem sobre a corrente Futurista em sala de aula, bem como fornecer aos alunos uma nova leitura acerca do assunto e como usufruir dele em nosso cotidiano, reconhecendo sua essência nas mídias, na poesia e nas artes visuais. As habilidades e objetos de conhecimento da BNCC apresentadas na sequência didática servem como exemplo, e não impedem que o professor trabalhe o conteúdo em sala sob uma outra perspectiva e didática. Uma das grandes comodidades que a BNCC fornece ao magistério é o uso criativo das habilidades do documento, e isso é primordial para que o sistema educacional brasileiro se torne cada vez menos robotizado, e sim cada vez mais humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da **Educação**. Brasília, 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: 14 set. 2022.

EPSTEIN, Jean. Le Cinéma du diable. In: **Critical Essays and New Translation**. Amsterdam University Press: 2012 p. 317 – 328. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9789048513840.020> Acesso em 07 out. 2022.

MARINETTI, Filippo Tommaso; Manifestos of Futurism. In: **Le Figaro Paris**: 1909.

GUERREIRO, Fernanda. **Futurismo e Cinema – a 4D do cinema**. Lyra Compoetics: 2011. Disponível em: <https://lyracompoetics.ilcml.com/wp-content/uploads/2018/11/FUTURISMO-E-CINEMA-a-4D-do-cinema.pdf> Acesso em: 08 out. 2022.

PIASSI, Luís. A ficção científica e o estranhamento cognitivo no ensino de ciências: estudos críticos e propostas de sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, pg. 151 - 168. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100011> Acesso em: 08 out. 2022.

TROSKY, Leão. **O futurismo**. Juventude PSTU: 1922. Disponível em: <http://cstpsol.com/home/dl/Leon%20Trotsky/O%20Futurismo.pdf> Acesso em: 16 nov de 2022.

## PERFORMANCE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTES VISUAIS

Roseane Cristina Costa Amorim (IFPA)<sup>55</sup>  
Cássia Moraes Santos (IFPA)<sup>56</sup>  
Mariluzio Araújo Moreira da Silva (IFPA)<sup>57</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa tem como motivação o interesse em relação a interdisciplinaridade que pode ser gerada a partir das áreas de Linguagens, especificamente, a Língua Portuguesa, e as Artes Visuais. O principal objetivo é propor a interdisciplinaridade como um recurso didático-pedagógico, pensando em como é possível o trabalho de um dos conteúdos das Artes Visuais, no caso, a performance, em conjunto com a produção escrita e livre do texto em Língua Portuguesa, como forma de expressão conceitual e integradora do processo artístico, bem como, como forma de expressão da linguagem verbal e suas nuances em si e por si. A produção justifica-se pela necessidade de propostas que promovam a prática de um ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, de modo a abrir os horizontes dos educandos quanto a integração dos saberes e não a fragmentação. A metodologia será de cunho qualitativo, pretendendo-se ser interpretativa, com levantamento bibliográfico, para, posteriormente, levantamento da proposta e da análise posterior a ela. Nortearão a pesquisa as teorias advindas da área da língua e linguagem, com relação à produção textual e ao ensino da língua portuguesa e em artes visuais, com as teorias da história da arte, da estética e educação e do ensino em artes.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Língua Portuguesa. Artes Visuais. Produção Textual. Performance.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em decorrência da relação interdisciplinar que pode ser gerada a partir das áreas das Linguagens, especificamente, a Língua Portuguesa, e as Artes Visuais, esta é uma proposta que visa criar diálogos entre áreas, promover relações entre áreas epistemológicas distintas e a partir de elementos comuns, propor práticas interdisciplinares. O principal objetivo é propor a interdisciplinaridade como um recurso didático-pedagógico, pensando em como é possível o trabalho de um dos conteúdos específicos das Artes Visuais, no caso, a performance, em conjunto com a produção da escrita livre do texto em Língua Portuguesa, com parte integrante e integradora do processo artístico, no que tange ao parâmetro conceitual e significativo da expressão artística e da linguagem verbal em si e por si mesmo.

---

<sup>55</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua (2015-2018); Pós-graduanda em Linguagens e Artes na formação docente pelo IFPA (2021- Atual). E-mail: [rosecrist2014@hotmail.com](mailto:rosecrist2014@hotmail.com)

<sup>56</sup> Graduada em licenciatura plena em Artes Visuais pela UFPA (2014-2018); Pós-graduanda em Linguagens e Artes na formação docente pelo IFPA (2021- Atual). E-mail: [kakauminogux@gmail.com](mailto:kakauminogux@gmail.com)

<sup>57</sup> Graduação em Educação Artística: Habilitação em Música UFPA (1997-2001); Pós-graduação em Educação Musical UEPA (2002-2003); Mestrado em Antropologia UFPA (2014-2016); Doutorado em andamento em Antropologia UFPA (2020-Atual). E-mail: [mariluzio.araujo@ifpa.edu.br](mailto:mariluzio.araujo@ifpa.edu.br)

Como possíveis resultados, é provável o aproveitamento e rendimento dessa abordagem, visto que de posse do comportamento interdisciplinar e da ação interdisciplinar, como recurso didático-pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, é possível o encontro de pontos comuns de áreas distintas ou mesmo de uma somatória do que pode alinhar diferentes linguagens em um mesmo conteúdo e servir de alcance para ambas as áreas, cujas linguagens se entrecruzam e possibilitam desdobramentos, sobretudo, agregando valor e consciência linguística e artística ao cidadão que estará sendo um protagonista do processo proposto com a interdisciplinaridade por intermédio da ação docente.

## **1 PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTES VISUAIS E LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÃO EM TORNO DAS POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O elemento comum as duas áreas epistemológicas distintas, é o texto. Sendo o texto nas Artes Visuais, um elemento importante para registro escrito e/ou digitado sobre o conceito da obra de arte, no caso apresentado aqui, a performance, e possuímos na língua portuguesa a abordagem do trabalho da escrita livre, poética, coloquial e até mesmo de modo culto, tendo em vista o foco comum a ser analisado na “escrita conceitual da performance”<sup>58</sup>.

A sociolinguística, por exemplo, possui aporte teórico dentro da epistemologia estudada por professores formados em letras com habilitação em língua portuguesa para desenvolver as relações pertinentes às diferenças culturais, costumes e demais variações da língua dentro de grupos sociais, já nas Artes Visuais, descrevemos os processos históricos, dentro da História da arte, que expõe essas variações sociais, culturais e de costumes, que refletem nas produções artísticas e, conseqüentemente, em seus conceitos e relatos escritos registrados ao longo da História da arte, a exemplo da performance *parangolé* de Hélio Oiticica.

Oiticica descobriu essa palavra na rua, ao observar uma espécie de construção engendrada por um mendigo, no qual havia um pedaço de aniagem pregada, que dizia: “aqui é...” e a única coisa que ele entendeu que estava escrito, era a palavra “Parangolé”. Tal palavra é uma expressão idiomática, oriunda da gíria utilizada no Rio de Janeiro, que possui diferentes significados: “agitação súbita”, “alegria”, “animação”, “situações inesperadas entre pessoas”. Para o poeta Waly Salomão, autor de uma biografia de Oiticica, conta que na época a pergunta “qual é o parangolé? significaria o que é que há? como vão as coisas?” (TEIXEIRA, 2017, p. 52).

Como forma de expressão conceitual e integradora do processo artístico, bem como, como forma de expressão da linguagem verbal e suas nuances em si e por si, notamos as relações possíveis entre um

<sup>58</sup> A escrita conceitual de uma obra de arte, inclusive a performance, pode variar, desde uma escrita objetiva, clara, com coerência e seguindo a norma culta, ou não, pode ser escrita de modo livre, tão criativa quanto a própria obra de arte, sem a intenção de seguir o rigor gramatical ou culto da escrita normativa padrão.



objeto de estudo, a performance, e suas possibilidades de abordagens dentro de epistemologias distintas, como a epistemologia da linguagem e a epistemologia da arte, que há possibilidade para desenvolver relações de um mesmo objeto de análise, como a performance, mediante abordagens didáticas e metodológicas distintas pertinentes a cada área de formação específica, para promover trocas entre as disciplinas curriculares Língua Portuguesa e Artes (Artes Visuais) em sala de aula com foco na educação básica tendo como pilar as propostas práticas interdisciplinares.

A necessidade de propostas que promovam a prática de um ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, de modo a abrir os horizontes dos educandos quanto a integração dos saberes e não a fragmentação, é possível quando o diálogo entre áreas ocorre a partir de um objeto comum, sendo a performance o objeto selecionado e proposto, tem-se um conteúdo da área das artes visuais sendo trabalhado como recurso didático por outra área, a língua portuguesa, assim como conteúdo possível de ser abordado por ambas epistemologias distintas, cabe - nesse momento - a reflexão sobre a área que foge a sua formação e vice-versa, para o trabalho interdisciplinar ocorrer, caso contrário, nem os docentes, menos ainda os discentes terão êxito na proposta, uma vez que o foco do trabalho é o aprendizado para os alunos.

O conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos. Não se pode, nunca, descrever com palavras como é a dor de dente ou como é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética. Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (DUARTE, 2008, p. 16).

Sendo a proposta da arte, de modo geral, a de valorização da subjetividade através de trocas, reflexões e contatos entre meios de expressão, comunicação e simbolização por meio das perspectivas pessoais, tem-se uma vasta possibilidade de articulação de conteúdo para se trabalhar a demanda de uma proposta entre áreas.

Sentimentos, sensações, gostos, amores, dores, medos, incômodos, revoltas, alegrias, aflições, prazeres, temores, sonhos, utopias, distopias, dia a dia, cotidiano, ócio, metas, temas, títulos, referências, contextos e tantas outras temáticas que podem estar sugeridas em uma obra de arte, como na motivação de uma ação performática, pode ser trabalhada em língua portuguesa, sendo na performance expresso através do conceito escrito e na língua portuguesa instigar outros textos.

A proposta comum pode gerar produtos distintos dentro de cada área, mas com possibilidade de diálogos, assim como produções distintas, podem ter pontos em comum, a ressalva feita é para cada profissional em questão buscar referências em suas áreas de formação para promover essa troca de modo

efetivo, caso contrário pode gerar frustração e dificuldade em promover a finalidade dessas atividades, que, por muitas vezes, não está clara, nem para os alunos, menos ainda para os professores.

A experiência levou 124 professores de Ciências, Geografia, Artes e Português a conhecerem a Proposta Triangular de Ensino da Arte e elaborarem materiais e/ou propostas de aulas, a partir da experiencição e reflexão sobre práticas de percepção e leitura de imagens. O início de minha história nesse Projeto de Educação Ambiental se dá em 2004, quando após ter deixado a equipe de Educação do Instituto Itaú Cultural e ter me especializado na elaboração de materiais de apoio para professores de um modo geral e, sobretudo, de multimídias educativos, e assim, ter participado da criação de um CD-ROM sobre o projeto de Museologia e Educação do Museu de Ciências da USP para apresentação à comunidade de alunos e professores, fui convidada primeiramente por Reinaldo Ortega e depois por Bonfílio Alves Ferreira – educadores ambientais de organizações da sociedade civil que atuavam na região – a criar o CD-Rom do Programa: o Chão Verde Terra Firme: Educação Ambiental Vivenciada (ANJOS, 2010, p. 10).

A proposta triangular, muito utilizada no campo de ensino e aprendizagem das artes visuais como abordagem triangular sugerida por Ana Mae Barbosa, aluna de Paulo Freire, propõe o método de ensino que segue três pilares básicos para a construção de conhecimento em Artes: o conhecer a história, o próprio fazer artístico e o saber apreciar uma obra de arte, em outras palavras, podemos dizer: o contextualizar, o aprender artes por meio do fazer e a reflexão sobre a obra de arte (análise estética); segue a proposta da abordagem triangular para a disciplina de língua portuguesa através do contextualizar a proposta da performance, o fazer/executar uma ação performática e o desenvolver seu conceito através da reflexão/conceituação da ação performática, por intermédio da linguagem verbal, do verbo, da escrita.

Seguir a reflexão necessária dentro de cada área de formação específica, nos previne de desenvolver práticas polivalentes e auxilia na proposta, que de fato seja interdisciplinar, ao contrário das práticas e finalidades passadas.

Na LDB nº 5.692/71, Educação Artística era considerada atividade obrigatória, com característica de formação e de ação polivalente do professor, que precisava trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem ter formação para tal. Na LDB nº 9.394/06, Arte passou a ser componente curricular, sendo tratada, portanto, como campo de conhecimento específico. Essa alteração ocorreu pela pressão do movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que não mediu esforços para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica (MAGALHÃES e PIMENTEL, 2018, p. 224).

O discernimento dessa divisão de campo de conhecimento específico nos dá clareza da divisão atual em: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Os quatro grandes campos de conhecimentos específicos que nos ajuda a identificar a interdisciplinaridade que ocorre dentro dos campos de conhecimentos distintos nas Artes, que a duras lutas, buscam a valorização e aplicação das áreas dentro de campos de conhecimentos específicos, com epistemologias específicas, e com propostas possíveis, como a apresentada entre Artes

Visuais e Língua Portuguesa, que aborda a performance dentro das Artes Visuais, mas naturalmente já dialoga com Teatro e Dança, ocorrendo assim possibilidades de ampliação das propostas interdisciplinares para além das áreas afins.

Em função das especificidades do componente curricular Arte e o exercício da carreira docente dos egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro, há várias dúvidas/interpretações no processo de implementação da BNCC em vigor no que diz respeito ao desenho curricular das escolas e a área de Linguagens, a formação/atuação docente, a carga horária e o direito dos egressos em realizar concursos públicos, dentre outras. Assim, consideramos que há desconpassos entre a legislação vigente e o entendimento sobre o componente curricular Arte no currículo da Educação Básica após a divulgação/implementação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, comprometendo sobremaneira os seus encaminhamentos teórico-metodológicos, tanto no que se refere ao próprio componente curricular Arte, quanto às suas respectivas modalidades artísticas. Nesse sentido, para provocar o debate, destacamos alguns entraves, dentre muitos, na implementação da BNCC no tocante ao componente curricular Arte (MAGALHÃES e PIMENTEL, 2018, p. 225).

Em suma, além das lutas históricas por reconhecimento das áreas específicas Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, tem-se a importância das propostas interdisciplinares que partem de conteúdos específicos das Artes Visuais, a exemplo da performance que vem sendo trabalhada na proposta apresentada, que desdobram-se em possibilidades de práticas interdisciplinares com os demais campos do conhecimento específico em Artes supracitados, mas podem ser trabalhados além, como apresentada a proposta entre Artes Visuais e Língua Portuguesa, que busca instigar propostas novas para a prática interdisciplinar segundo as orientações da BNCC para todas as demais disciplinas dentro das possibilidades de abordagens.

A autonomia da área de Artes<sup>2</sup>, em relação aos demais componentes da área de Linguagens, se dá pelas questões complexas com que as Artes lidam, não só na nomenclatura, mas principalmente na sua composição em modalidades que, embora tenham princípios comuns, têm variedade de linha epistemológica e paradigmas conceituais que valem a pena considerar com mais profundidade. Há que se tomar toda precaução para que não aconteça a volta à época da ditadura (1964-1984), que impôs a polivalência no ensino/aprendizagem em Arte (MAGALHÃES e PIMENTEL, 2018, p. 226).

## **2 A LIVRE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO FORMA DE EXPRESSÃO CONCEITUAL DO PROCESSO ARTÍSTICO**

É sabido que o ensino de língua materna deve ser pautado no texto, haja vista ser ele o objeto das nossas atividades sociais e o produto das nossas interações. Assim, tem-se a dimensão de uma unidade (texto) que surge e se constitui a partir de um determinado gênero textual (gênero de texto), em total consonância com as nossas situações comunicativas, com as pessoas envolvidas, o objetivo elencado e em uma prática de interação dialógica real, tendo como eixo a textualidade, que deve se sustentar no

entendimento de que “*usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos.*” (ANTUNES, 2009, p. 49, grifo da autora).

Nesse âmbito, pensando a linguagem verbal, a qual tem como manifestação o verbo - a palavra -, parte-se da produção escrita em língua materna de modo a integrar e compor a proposta de interdisciplinaridade com as artes visuais, no que tange as formas de agir e interagir diante de um conteúdo formado por uma parte conceitual, significativa e integradora do processo artístico, materialidade objetiva ou subjetiva de uma performance. Por isso, em língua e linguagem, para o contextualizar da dinâmica, ancora-se na escrita de uma produção com foco na interação, haja vista a total influência que pode ser gerada a partir e com a proposta e pode ser colocada em forma de texto escrito, onde o Outro, nesse sentido, será o conteúdo em artes visuais, considerando a criação e o envolvimento com a performance e também será o interlocutor, o apreciador do produto (total viés interacional), já que

a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escreve?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (ELIAS e KOCH, 2018, p. 36).

Assim, no atrelamento interdisciplinar proposto, o produtor textual (discente), desenvolverá o seu projeto de texto, levando em consideração as nuances e os objetivos que circundam a língua escrita, todavia, será voltada para a manifestação artística e, por essa razão, aqui, compreenderá uma escrita, um projeto de texto também livre e afetuoso, tomado pelos sentimentos que cada palavra pode gerar e funcionar como parte da expressão artística, podendo, sobretudo, marcar, afetar tanto a obra quanto o apreciador dela. Logo, sobre essa escrita, tem-se o fazer por intermédio de uma produção afetuosa, a qual compreende um encontro consigo, com o outro (a arte) e com o Outro (interlocutor) com liberdade e alma

[...] A escrita, seja de que natureza for, nasce primeiro dentro da gente, percorre nossas caixas internas, nossos medos, desejos, anseios, e depois é que ganha mundo. [...] E como essa escrita está carregada de alma, vai longe, encontra o outro, entra dentro dessas caixinhas que também estão fechadas dentro dele e o toca, marca, afeta. É por isso que chamei essa maneira de escrever de Escrita Afetuosa, aquela que marca, toca, afeta conversa verdadeiramente com o outro. [...] (HOLANDA, 2018, p. 21-22).

É perceptível que, desse modo, uma perspectiva formal e basilar em relação a construção textual também pode ser totalmente atravessada por uma perspectiva de afeto, de livre criação ancorada na subjetividade do produtor e da obra e na interação e relação direta com a expressão artística, no caso, aqui, com a performance. Entretanto, é importante ressaltar que a construção textual vai depender do tipo de texto e do gênero textual ao qual comporá o todo, pois, a depender do gênero mudanças na perspectiva

formal e basilar podem ocorrer, no que diz respeito ao estilo, conteúdo temático e estrutura, aspectos composicionais dos mesmos, devido ao fato de que “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente, com intencionalidade bem definida e relevante para um determinado grupo social.” (BAKHTIN, 1992 apud RICHE, SANTOS e TEIXEIRA, 2020, p. 30).

É de posse desses conhecimentos e de diversos outros, que o fazer docente da área da língua portuguesa, em diálogo com o campo de conhecimento das artes, fará os paralelos e dará o suporte para a produção escrita em língua materna como parte conceitual, integrante e integradora de algum possível conteúdo, no caso em produção, da performance. É de primordial importância a interdisciplinaridade, visto que é uma das exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, se alinha totalmente com as possibilidades de múltiplos letramentos, pois considera o entremeio com as múltiplas linguagens advindas dos contextos das letras, das artes e da sociedade.

Um exemplo concreto dessa interdisciplinaridade alicerçada em diálogo com áreas distintas e que pode gerar múltiplos letramentos, é a performance *Parangolé* de Hélio Oiticica, já mencionada na presente produção, uma vez que se tornou um conjunto de obra originada da necessidade de desinibição intelectual, isto é, da liberdade e necessidade de uma livre expressão, inclusive, da construção verbal “aqui é...”, a qual Oiticica entendeu ser “Parangolé”, no contexto em que estava inserido.

“Parangolé” que é uma expressão idiomática advinda de uma gíria usual do Rio de Janeiro e que possui distintos significados como “agitação súbita”, “alegria”, “situações inesperadas entre pessoas” e compõe uma obra que é atravessada pelos significados dessa palavra, visto ser uma incorporação do corpo na obra e vice-versa, de modo que o artista é o expectador que veste a obra e dá a ela a vida mediante ele.

Dessa maneira, é possível verificar que há possibilidade de fazer um diálogo entre a palavra - o verbo -, a poética da palavra, a significação, a criação e recriação dada a ela e o interagir artístico, o processo artístico, inclusive, até mesmo informal, configurando uma possibilidade de convivência entre áreas distintas, mas complementares e totalmente passíveis de outros desdobramentos e análises levando em consideração as epistemologias de cada área e o trabalho de cada docente, nesse universo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, é considerada de primordial importância a aproximação de distintas áreas do conhecimento, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem do cidadão, uma vez que com a proposta elencada nesta breve produção, pode-se ter uma interdisciplinaridade efetiva entre as áreas de Língua Portuguesa e Artes Visuais, a partir de um dos conteúdos das artes, a performance, em consonância complementar com a linguagem verbal, precisamente, a língua escrita, a produção escrita criativa, livre e afetuosa, de comum acordo com as nuances advindas das manifestações artísticas.

Com isso, tanto a arte quanto a língua materna devem ser trabalhadas, tendo como suporte as suas bases epistemológicas e tendo como objetivo a união e não a fragmentação de saberes tanto de uma quanto de outra área do conhecimento, haja vista que é exatamente o que se comporta e configura como interdisciplinar.

Ademais e por fim, propor a interdisciplinaridade como recurso didático-pedagógico requer o estudo, o pensar, o refletir, o agir, o reagir, o criar e o recriar advindos do encontro de pontos comuns de áreas distintas ou mesmo de uma somatória do que pode alinhar diferentes linguagens em um mesmo conteúdo e servir de alcance para ambas as áreas, cujas linguagens se entrecruzam e se desdobram, sobretudo, agregando valor e consciência linguística e artística ao cidadão que estará sendo um protagonista do processo proposto com a interdisciplinaridade por intermédio da ação docente.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Arte-Educação e Educação Ambiental**. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da arte-Educação para a Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado em Artes) Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-31082015-113112/publico/ANACRISTINACHAGASDOSANJOS.pdf>. Acesso em: 18 de maio 2022.
- ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Arte-Educação: Leitura de Subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DUARTE, J.F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campina: M.R. Cornacchia, 2008.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.
- HOLANDA, Ana. **Como se encontrar na escrita: o caminho para despertar a escrita afetuosa em você**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.
- MAGALHÃES, A.D.T. Vasconcelos e PIMENTEL, L.G. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** REVISTA GEARTE. 2018.
- RICHE, Rosa Cuba; SANTOS, Leonor Werneck; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2020.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 2000.
- TEIXEIRA, A.G. **UM OLHAR SOBRE A POÉTICA DOS PARANGOLÉS DE HÉLIO OITICICA: PPGA – UFPA**. 2017.

## O SISTEMA *IMAGE WATCHING*: POSSIBILIDADES PARA ENSINAR/APRENDER EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS - ENSINO MÉDIO

Danielle Pantoja da Silva (UFPA)<sup>1</sup>

**Resumo:** Aborda sobre as possibilidades do sistema de *Image Watching* no ensino de Arte no contexto do estágio supervisionado da educação básica. Objetiva analisar as contribuições dessa abordagem na aprendizagem dos educandos do ensino médio no componente Arte, especificamente em Artes Visuais. Aguçou-se o interesse de experimentar tal método durante o Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais - Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, realizado em 2019 em uma escola pública onde pode ser observado que o professor, embora tivesse acesso ao projetor de *slides* da escola, não o utilizava para projeção de imagens de obras, e também não utilizava outros materiais que pudessem inserir imagens de obras de arte em sala de aula, de forma a favorecer a possibilidade de problematizar diversos assuntos por meio de leitura de imagens colaborando para uma aprendizagem mais significativa. A metodologia desta pesquisa consistiu de uma revisão bibliográfica, análise das práticas educativas do estágio supervisionado, pesquisa qualitativa descritiva, um estudo de caso em uma turma do ensino médio de uma escola pública em Belém, realizada em 2019. Fundamentou-se nos autores Ferraz e Fusari (2009, 2010), Libâneo (2014), Freire (2009), Ott (2008), BNCC (2017), entre outros autores que discorrem sobre o ensino/aprendizagem na educação básica e abordagem do modo crítico e o criativo de aprender Arte/Artes Visuais. Os resultados apontam que o *Image Watching* contribui para que o conteúdo ministrado em sala de aula seja compreendido de forma crítica e reflexiva, no entanto poucas literaturas bibliográficas foram encontradas durante a pesquisa abordando o *Image Watching*, considera-se que o mesmo deva ser mais visibilizado e fomentado a ser experimentado na prática educativa escolar.

**Palavras-chave:** Ensino/Aprendizagem. Leitura de imagem. Artes Visuais.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (FAV/UFPA).  
Email: [danipantoja5@yahoo.com.br](mailto:danipantoja5@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Artes como conhecimento abarca a história artística, a percepção, a imaginação, a sensibilidade e a produção de trabalhos artísticos, permitindo que os estudantes percorram por diferentes culturas despertando-lhes reflexões de variados assuntos. Faz-se condizente relacionar a arte com o cotidiano dos estudantes para que o conteúdo tenha um significado para eles. Segundo o documento da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) se torna significativo contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, com base na realidade do local e o tempo onde ocorre a aprendizagem.

É importante escolher as metodologias e métodos adequados para que o ensino de Arte se torne interessante para o estudante, além de proporcionar a ele a fruição, criação e reflexão sobre a arte. Para Ferraz e Fusari:

A metodologia educativa na área artística inclui, portanto, escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos *conteúdos de arte*, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte. Refere-se também a determinação de *métodos educativos*, ou seja, de trajetória pedagógicas, com procedimentos e proposições de atividades para ensinar arte. Abrange ainda princípios, objetivos educacionais e as opções de *matérias, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética* nas aulas (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.141).

Na disciplina “Fundamentos de Ensino das Artes Visuais II” realizada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA) se discutiu sobre metodologias do ensino/aprendizagem em artes visuais no ensino médio, a qual os discentes foram apresentados ao sistema *Image Watching*, criado por Robert William Ott, que através de imagens de obras conforme o próprio Ott (2008) dispõe de conceitos para uma crítica voltada a produção artística atuando nas concordâncias existentes entre o modo crítico e o criativo de aprender arte-educação.

Achou-se muito interessante o sistema *Image Watching*, na ocasião, foi despertado o interesse da discente para fazer experimentação do mesmo no âmbito escolar com o objetivo de analisar quais suas contribuições para o ensino/aprendizagem dos estudantes no componente Arte, especificamente em artes visuais.

Aguçou-se mais ainda o interesse de experimentar tal método durante o Estágio em Ensino das Artes Visuais - Ensino Fundamental, realizado em 2019 em uma escola pública em Belém, Pará, onde pode ser observado que o professor, embora tivesse acesso ao projetor de *slides* da escola, não o utilizava para projeção de imagens de obras, e também não utilizava outros materiais que pudessem inserir imagens de obras de arte em sala de aula, de forma a favorecer a possibilidade de problematizar diversos assuntos colaborando para uma aprendizagem mais significativa. No entanto, não foi possível fazer tal intervenção no referido local. Desta maneira, essa abordagem foi experimentada em outra oportunidade no período da



regência concretizada no Estágio em Ensino das Artes Visuais - Ensino Médio, também realizado no ano de 2019, em outra escola pública.

Como fundamentação teórica desta pesquisa os autores Ferraz e Fusari (2009, 2010), Libâneo (2014), Freire (2009), OTT (2008), o documento BNCC (2017), entre outros foram fundamentais para refletir sobre a pesquisa realizada.

A metodologia da pesquisa consistiu de uma pesquisa qualitativa descritiva, um estudo de caso centrado nas experiências com a turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Belém, revisão bibliográfica e análise das práticas educativas vivenciadas no estágio. Segundo Cajueiro (2015) a interpretação dos fenômenos bem como a atribuição de significados são fundamentais no processo de pesquisa qualitativa. A coleta de dados se fez por meio do caderno de anotações durante o Estágio Supervisionado.

No decorrer do texto são abordados: As práticas educativas e as Tendências Pedagógicas; O sistema *Image Watching*: possibilidades para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais e Experienciando o sistema *Image Watching* no ensino/ aprendizagem com os estudantes.

## **1 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Para que se possa abordar uma prática educativa que contemple um ensino de Arte mais significativo é oportuno que se saiba quais as concepções pedagógicas foram estabelecidas na história da educação no Brasil, e assim poder verificar suas particularidades e contribuições para a arte/educação, de modo que as tenha como norteadoras condizentes para o ensino/aprendizagem dos estudantes na educação básica.

O ensino/aprendizagem no âmbito da educação básica tem influência de diferentes concepções pedagógicas conforme o período histórico vivenciado pelas escolas, como a tendência pedagógica Idealista Liberal e a tendência Realista Progressista. E isso reflete nas escolhas dos métodos de ensino a serem utilizadas em sala de aula.

Consoante Ferraz e Fusari (2010) a concepção Idealista - Liberal abarca: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Essas concepções são denominadas teorias pouco críticas referente às suas interferências sociais.

As autoras explanam que a tendência tradicional foi vivenciada nas aulas de Arte desde o século XIX, quando preponderava uma teoria estética mimética onde os estudantes tinham apresentação de modelos para a imitarem. Libâneo (2014) por sua vez relata que nessa tendência ocorre a transmissão do conteúdo na forma de verdade a ser absorvida pelos alunos, a postura de autoridade do professor impede que ocorra comunicação entre ele e os alunos.

Freire (2005) aborda sobre a “educação bancária” onde o professor em vez de se comunicar ele faz “comunicados” e “depósitos”, para exemplificar a concepção da “educação bancária” o autor faz uma

ilustração comparando os estudantes a recipientes a serem “enchidos” pelo professor, assim os estudantes são equiparados a depositários e o professor o depositante, deste modo a participação dos estudantes se resume apenas a receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Para Nunes (2017), embasada em Gomes (2000) é concordante que a relação entre professor e aluno deve demonstrar a capacidade para ouvir e refletir sobre questões que estão sendo tratadas por cada um de seus interlocutores, o que favorecerá uma abertura na comunicação culminando para melhor aprendizagem.

Nessa concepção se nota que o professor é visto como aquele que transfere o conhecimento e não o mediador deste, ou seja, o ensino é voltado para a figura do professor, não ocorrendo a interação entre ele e o estudante. Torna-se relevante estabelecer uma comunicação entre ambos para que também haja na construção do conhecimento a participação do estudante.

Atinente a Pedagogia da Escola Nova se observa a contraposição a Pedagogia Tradicional no sentido de não ser uma educação “bancária” visando apenas à transmissão e a memorização de conteúdo. A ênfase nessa concepção é a expressão e espontaneidade. Sobre essa tendência, Ferraz e Fusari proferem:

Na Escola Nova, a ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. [...] (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.47).

Então, pode-se dizer que ao buscar a expressão e espontaneidade dos estudantes, não cabe mais a reprodução de modelos nas aulas de Arte, pois se assim o fosse não haveria a expressão e espontaneidade dos estudantes. Para Fusari e Ferraz (2010) os professores de tendência pedagógica voltada mais para a escolonavista mostram um rompimento com as cópias de modelos. Os professores de Arte que aderem à concepção da pedagogia Nova abrangem diferentes métodos e atividades instigadoras de experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos estudantes.

A tendência Tecnicista tem como objetivo a preparação de indivíduos conforme a demanda do mercado de trabalho. Os elementos curriculares essenciais são a interligação de objetivos, conteúdos, estratégia, técnicas, avaliação, tendo como ênfase a organização racional, mecânica, de tais elementos curriculares, com propósito de que aos alunos saírem do curso estivessem em concordância com os interesses da sociedade industrial (FERRAZ; FUSARI, 2010).

A tendência Realista Progressista veio a partir do pensamento de uma melhoria das práticas sociais, novas propostas pedagógicas que direcionam para uma educação de conscientização do povo foram levantadas a partir de discussões sobre as reais contribuições da escola, especialmente a escola pública. A linha histórica apresenta tais pedagogias abarcadas nessa tendência: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Referente à educação Libertadora, Libâneo (2014) fala que se trata de uma educação crítica, pois indaga a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens objetivando a uma transformação. O diálogo, basilar desta tendência, apresenta uma relação horizontal, em que o professor e aluno assumem a posição de sujeitos do ato de conhecimento, onde o aprender é considerado um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, condição verídica vivenciada pelo o estudante.

Ferraz e Fusari (2010) reforçam sobre a presença do diálogo nessa tendência ao mencionar a concepção de Paulo Freire, considerado o representante da Pedagogia Libertadora. Na metodologia de Paulo Freire os alunos e professores dialogam em condições de igualdade. Freire (2009, p.47) destaca que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção [...]”.

Quando há o diálogo entre professor e aluno a comunicação se dá de forma horizontal e não vertical, ou seja, o professor não será o único interlocutor na prática educacional, o aluno também terá a oportunidade de ser um interlocutor. Paulo Freire ao comentar sobre o “dialogar em condições de igualdade” se pode inferir que ambos poderão aprender com as experiências um do outro.

No tocante à pedagogia Libertária mais conhecida como pedagogia institucional, Libâneo (2014) explana que tem como objetivo ser uma forma de resistência contra a burocracia no que tange esta ser uma ferramenta de ação do Estado onde professores, programas, provas são controlados. E concernente aos conteúdos de ensino, não são exigidos aos alunos, apenas são colocados à sua disposição, pois se tem a visão que o mais importante é o conhecimento que vem das experiências vivenciadas pelo o grupo. O professor é um orientador, um estimulador, que se junta ao grupo para uma reflexão em comum.

Quanto à pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos, esta proporciona o diálogo dos alunos entre si e com o professor sem que o diálogo com a cultura acumulada historicamente deixe de ser considerada (SAVIANE, 1980 *apud* FERRAZ; FUSARI, 2010). Libâneo (2014, p. 42) acrescenta que: “[...] é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social) [...]”.

Fusari e Ferraz (2009) apoiadas em Saviani (1980) e Libâneo (1985) discorrem que a escola deve propiciar ao aluno condições para que ele desempenhe uma cidadania mais consciente, crítica e participante, proporcionar também, o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora.

Entende-se que nessa tendência o ensino/aprendizagem vai muito além dos conteúdos, o professor no papel de mediador deverá contextualizar o assunto o aproximando da realidade, pois considera a prática social do estudante, antes em uma linha conservadora o aluno não poderia questionar e expor sua percepção, muito menos compartilhar suas experiências e vivências. Agora ele é motivado a desenvolver uma visão

crítica sobre os conteúdos a partir de sua vivência. O estudante ao se tornar um ser crítico será um cidadão mais consciente e atinente a sua realidade podendo contribuir para transformá-la.

Na tendência Realista-Progressista se observa outras peculiaridades no ensino/ aprendizagem dos alunos que estão relacionadas à participação, liberdade no processo do ensino aprendizagem, crítica, práticas das realidades sociais dos alunos, os instigando a reflexão de problemáticas sociais.

Fazer um apanhado do ensino/aprendizagem nas concepções das tendências pedagógicas mostra que elas influenciam e direcionam o modo como às práticas educativas deveriam ser desenvolvidas ou vividas. Cabe ao educador refletir sobre tais tendências e abraçar aquela que mais condiz para a educação no ensino básico no momento contemporâneo.

## **2 O SISTEMAS IMAGE WATCHING: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS**

A proposta do sistema *Image Watching* foi criada por Robert William Ott, conforme Sardelich (2006, *apud* BASCILEI, 2018) o sistema *Image Watching* obteve destaque em 1988 depois de um curso realizado por Robert William Ott no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo.

Segundo Ott (2008) ainda que o *Image Watching* seja compreendido como um sistema, não é considerado rígido. O autor discorre que consiste de uma abordagem que prover conceitos para uma crítica voltada a produção artística atuando nas concordâncias existentes entre o modo crítico e o criativo de aprender arte-educação. Foi desenvolvido por um extenso período de pesquisa envolvendo diversos grupos sociais em escolas e museus.

A princípio o sistema de análise foi realizado em museus propiciando a sensibilização e preparação dos estudantes para questionarem criticamente as imagens e demais produções artísticas presentes nesses espaços (BASCILEI, 2018). Então se a proposta *Image Watching* for utilizada como método de ensino estará em consonância com a pedagogia crítica social dos conteúdos, no sentido de proporcionar um diálogo entre o educando e as imagens de forma a suscitar reflexões críticas.

A abordagem do sistema *Image Watching* consiste em cinco categorias: Descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Essas categorias poderão ser aplicadas no ensino do componente Arte, fazendo adequações caso for necessário.

Seguindo os passos das cinco categorias os estudantes serão encaminhados a fazer uma análise das imagens das obras de forma mais profunda. Assim, as imagens de uma obra não serão inseridas em sala de aula somente para exemplificar as formas, cores, linhas etc. Embora ao serem exploradas com essa finalidade, também tenha sua importância no ensino/aprendizagem do estudante, se limitar a essa possibilidade não favorecerá a ele uma abordagem do conteúdo de Arte de modo reflexivo/crítico colaborando para sua ampliação da visão de mundo. As reflexões das autoras discutem a relevância de propiciar uma visão crítica e sistematizada dos conteúdos curriculares ao afirmarem que:

A escola, ao proporcionar o acesso às quatro linguagens artísticas, numa perspectiva crítica e sistematizada dos conteúdos curriculares, proporcionará o avanço, de forma qualitativa, do conhecer Arte; conseqüentemente, abre espaço para outras formas de ler o mundo, de compreender a si mesmo e de compreender os outros. (MAGALHÃES, *et al* 2015, p. 8).

A primeira categoria “descrevendo” é solicitada que os alunos observem a obra e escrevam os detalhes esquadrinhados. Podem ser feitas perguntas sobre o que eles estão vendo ou mesmo sobre quais os objetos, cores e formas são notados por eles (BALISCEI, 2018).

Na segunda categoria “analizando”, Ott (2008) fala que a composição da obra oferece informações para investigar de forma intrínseca a mesma, bem como foi produzida e percebida. “[...] Os elementos do design muitas vezes dão o ponto de partida de onde evolui uma compreensão e composição da forma e da obra de arte” (OTT, 2008, p. 131).

O “interpretando”, terceira categoria do sistema *Image Watching* proporciona que os alunos expressem seus sentimentos em relação à imagem. Conforme Ott (2008) é considerada como uma das categorias mais criativas onde se encontra possibilidades de desenvolvimento de habilidades pedagógicas pelos arte-educadores.

Na quarta categoria, “fundamentando”, os estudantes obterão informações sobre a imagem da obra buscando conhecimento no campo da história da arte ou em outro meio. As quatro categorias supracitadas resultarão na quinta categoria “revelando” a qual os alunos por meio da expressão artística revelarão o conhecimento atinente à arte, o estudante criará uma nova obra com base nos conhecimentos das categorias anteriores (OTT, 2008).

Conforme (OTT, 2008, p. 126) “[...] Quando um aluno está envolvido no ato da crítica procura torna-se consciente na formulação de conceitos e percepções. O ato de análise crítica corrige interpretações superficiais, vagas ou inadequadas [...]”. Entende-se que na concepção do autor o estudante ao analisar de modo mais cuidadoso a obra ou imagem da obra o levará a uma discussão sobre a mesma, passará a ter um olhar mais atento buscando compreender seus significados.

Por meio do sistema *Image Watching*, o educando não fará a leitura apenas pelo que se vê, mas também participará do processo de construção, do fazer artístico, para tal a categoria “revelando” o possibilitará a participar desse processo de produção. Não se trata em fazer uma cópia, e sim ampliar o significado da imagem, desta forma o aluno ao participar do processo da produção da obra terá uma compreensão maior concernente ao sentido da imagem. Afirma Robert Ott:

[...] A integração do conhecimento com a expressão e produção artística é essencial para a crítica artística. A crítica é mais efetiva quando combinada com a produção artística e não considerada como um item separado, escrito ou visual, um mero exame de obras. [...] (OTT, 2008, p. 126)

A integração do conhecimento e o fazer artístico se torna favorável para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. Nesse sentido, vale destacar que a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte reforça esse pensamento, pois essa Abordagem sugere as três ações para qualificar as práticas educativas em Arte: fazer, ler e contextualizar, e são fundamentais para estabelecer uma relação entre esses conceitos. Para Silva e Lampert (2017):

[...] A abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino da arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 90)

Embora o sistema de *Image Watching* pensado para ser desenvolvido no âmbito dos museus, considera-se pertinente desenvolver no contexto das escolas, além disso devido o sistema não ser rígido como já foi exposto anteriormente, poderá ser feito adequações conforme a necessidade local onde será desenvolvido.

### **3 EXPERIENCIANDO O SISTEMA IMAGE WATCHING NO ENSINO/ APRENDIZAGEM COM OS ESTUDANTES**

Neste tópico se apresenta o relato das experiências vivenciadas durante a regência do estágio da disciplina denominada Estágio em Ensino das Artes Visuais - Ensino Médio na Escola pública localizada em Belém, Pará em 2019, na turma do 2º ano, onde foi possível a discente experimentar o sistema *Image Watching*. As experiências ocorreram em duas aulas com a presença de 20 estudantes.

Em aulas anteriores a realização da regência pela discente foi notável como a professora supervisora não dispensou o uso dos recursos didáticos disponibilizados pela a escola a exemplo de monitor e computador para mostrar imagens de obras por meio de *slides* referentes ao conteúdo explanado previsto no seu plano de ensino.

Durante as aulas ministradas pela professora supervisora foram feitas leituras de imagens de obras de arte juntos com os estudantes, trazendo o contexto da obra e desenvolvendo atividades com realização de produções artísticas feitas pelos estudantes. Foi visível a experimentação da Abordagem Triangular ao contemplar as três ações: ler, contextualizar e fazer.

Desta forma, estimulou-se mais ainda a apropriação das imagens de obras na regência que seria realizada pela discente, porém, experimentando o sistema *Image Watching*. O conteúdo da regência foi centrado no movimento artístico denominado de Realismo, previsto no plano de ensino da professora supervisora. Na aula foi apresentado o contexto histórico e características do Realismo, realizou-se análise das imagens das obras por meio do sistema *Image Watching*, nesta etapa não foram utilizadas as cinco categorias, somente quatro: descrevendo, analisando, interpretando e fundamentando. A quinta categoria “revelando” foi experimentada na atividade proposta aos estudantes, onde se solicitou que os mesmos com

base nas análises das imagens feitas no início da aula escolhessem uma imagem da obra do Realismo e produzissem uma nova imagem a partir da imagem escolhida com temas voltados para problemáticas sociais, e escrevessem em uma folha de papel de forma breve sobre a sua percepção da imagem da obra escolhida e sobre sua produção visual.

Foi proposto aos estudantes que utilizassem a técnica da colagem para criarem composições, pois eles já estavam familiarizados com essa técnica em outras atividades realizadas com a professora supervisora.

A princípio a ideia era que os estudantes realizassem a atividade de forma individual, contudo, a pedido deles, orientou-se a possibilidade de fazer a atividade em grupo, se assim desejassem. A atividade resultou em 11 produções artísticas e textos sobre as análises de imagens de obras, sendo três individuais, sete realizadas em dupla e uma feita em trio.

Para pormenorizar a regência se relatará o passo a passo de como esta ocorreu. Para o início da aula foi aceito a sugestão da professora supervisora em mostrar aos alunos uma imagem de obra hiper-realista, porquanto essas imagens trazem resquícios na contemporaneidade do Realismo, enquanto técnica. Antes de entrar propriamente no conteúdo do movimento artístico do Realismo, iniciou-se a aula mostrando por meio dos *slides* a imagem da obra *Mask II* de Ron Mueck da vertente hiper-realista, para despertar a curiosidade dos estudantes. Em concordância com Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntas, re-conhecer. (FREIRE, 2009, p. 86)

Perguntou-se aos estudantes o que os tinha chamado mais atenção na imagem da obra, alguns falaram que o realismo, para outros a expressão do rosto como o franzido da testa, uns falaram que achavam que a obra era uma fotografia, outros comentaram que a imagem poderia ter sido editada. Ao se revelar que se tratava de uma escultura, os estudantes ficaram surpresos, foi explicado que os artistas da vertente hiper-realista buscam fazer a obra o mais fiel possível a realidade, e que o artista Ron Mueck tinha feito seu próprio autorretrato. A partir desse momento os estudantes começaram a fazer perguntas sobre a obra e sobre o material utilizado pelo artista, dentre outras.

Mostrou-se ao lado da imagem da obra *Mask II*, a imagem da obra *O Desespero*, de Gustave Coubert, foi perguntado o que eles perceberam de semelhança nas duas imagens, e alguns logo mencionaram o realismo, outros falaram que os dois apresentavam expressões faciais. Concordou-se que ambas as imagens realmente se assemelhavam no realismo, e que também se tratavam de autorretratos, uma feita utilizando a técnica da escultura e outra a técnica da pintura, sendo que a obra feita pela técnica da pintura era uma das obras do movimento artístico Realismo.

Iniciou-se a experimentação do sistema “*Image Watching*” com a categoria “fundamentando” em vez do “descrevendo”, já que o sistema não é rígido podendo ser adaptado no desenvolvimento da aula. Solicitou-se que um dos estudantes voluntariamente lesse o texto no *slide*, referente ao que foi o movimento artístico do Realismo, outro estudante leu sobre o contexto histórico, após as leituras se discorreu sobre esse movimento artístico.

Após a explicação do contexto histórico do Realismo foi mostrado a imagem *Os quebradores de pedra*, 1849 de Gustave Coubert e se utilizou as categorias: “descrevendo”, “analisando” e “interpretando” para fazer a análise das imagens. Para melhor compreensão dos estudantes as categorias foram intituladas em forma de perguntas: “O que vocês observam na imagem?”, “Quais os elementos da composição da imagem?” e “O que sentimos ao olhar para a imagem?”, respectivamente.

Na pergunta “O que vocês observam na imagem?” Um dos estudantes falou que enxergava pai e filho, na segunda pergunta “Quais os elementos da composição da imagem?” os estudantes comentaram sobre as cores presentes na composição, não citaram linhas e formas, na terceira categoria “O que sentimos ao olhar para a imagem?”, alguns disseram sentir a sensação de cansaço, esforço, esgotamento.

Para complementar a categoria “fundamentando” que havia sido introduzida no começo da aula ao discorrer sobre o movimento artístico do Realismo e seu contexto histórico, comentou-se que a obra *Os quebradores de pedra* se tratava de uma cena da miséria vivida no campo, no período histórico vivenciada por Gustave Coubert, e que o artista quis mostrar a realidade dura vivida por seus contemporâneos, e de certa forma ele visou fazer uma crítica social por meio desta obra.

Ao falar do tema da obra se buscou relacionar o assunto ao cotidiano dos estudantes e as problemáticas sociais, as autoras Ferraz e Fusari (2010) discorrem que ao conhecermos os educandos na sua relação com a própria região, com Brasil e com o mundo é um início indispensável para um trabalho de educação escolar em arte. Portanto, torna-se oportuno que os conteúdos do componente Arte estejam relacionados ao cotidiano local do estudante, pois conhecer a sua vivência e fazer uma conexão dos assuntos com a sua realidade, proporciona um melhor aproveitamento no ensino/aprendizagem.

Desta forma, foi possível abordar a temática da obra para o tempo contemporâneo, indagou-se se a problemática social retratada na obra de Gustave Coubert ainda era recorrente nos tempos atuais e a maioria dos estudantes acenou a cabeça fazendo o sinal de sim. Os estudantes deram exemplos de miséria social observados no seu cotidiano, uma estudante falou sobre crianças que vendem bombons nos sinais de trânsito, outra mencionou sobre um senhor que mora perto da sua casa que gasta todo seu dinheiro para sustentar o vício da bebida alcoólica, dando a entender que o homem vive como um miserável nas ruas, também foi mencionado de jovens que não dão continuidade aos estudos por precisar trabalhar.

As aulas foram finalizadas com a realização da atividade desenvolvendo a categoria “revelando” culminando na produção artística dos estudantes que demonstraram suas percepções acerca das imagens das obras dos artistas do período do Realismo e reflexões sobre suas próprias produções.



Das onze produções artísticas realizadas pelos estudantes se comentará sobre quatro, escolhidas aleatoriamente para demonstrar suas percepções e reflexões críticas das obras dos artistas que resultou na criação de novas imagens feitas pelos estudantes.

A primeira produção teve como referência a obra *Os quebradores de pedra* de Gustave Coubert, primeiramente, os estudantes descreveram suas percepções sobre a imagem escolhida, relataram que perceberam claramente que a pintura representa a temática cotidiana dos trabalhadores quebrando pedras de forma exaustiva, notaram suas roupas rasgadas em péssimas condições. Sentiram na expressão dos personagens sensações de angústia, sofrimento e exploração, os estudantes enfatizaram que as condições as quais esses trabalhadores se encontram são efeitos de uma sociedade industrial proveniente da Revolução Industrial.

Após a análise da obra de Coubert, os estudantes discorreram sobre a criação da imagem produzida por eles apresentando a temática sobre a exploração do trabalho no tempo contemporâneo. A produção tem como personagem principal uma figura feminina na cor azul com aparência de máquina representando a troca do homem pela máquina, criticaram a exploração e o trabalho precário dos *Uber Eats*, questionando o trabalho informal sem direitos trabalhistas.

A segunda produção foi embasada também na obra *Os quebradores de pedra*. As estudantes relataram acreditar que a figura dos dois homens representados na imagem seja de camponeses devido as suas vestimentas, a cena lhes transmitia o cansaço dos homens do árduo trabalho, e apesar de ser um trabalho pesado o retorno monetário não é elevado, desta forma perceberam com clareza a realidade dos camponeses.

No que tange a composição da produção das estudantes, elas colocaram imagens de pessoas desempenhando trabalho pesado não recebendo um salário de acordo com o trabalho que exercem. As estudantes expressaram que os trabalhadores que realizam trabalhos pesados deveriam ser reconhecidos por tal função e ter um salário elevado.

A terceira produção teve como referência a obra *O desespero*, também do artista Gustave Coubert. O estudante descreveu suas observações da obra, relatou que notou o homem presente na composição como figura central, dando a impressão de ele está com medo, preso ou fugindo de alguém, também levantou a possibilidade do homem está arrependido.

Referente a produção do estudante, este colocou na composição da imagem elementos que representavam pessoas tristes e solitárias, discorreu que quis expressar a angustia e problemas que as pessoas passam, e na maioria das vezes elas enfrentam sozinhas tais situações, sem ter alguém para ajudá-las acarretando cada vez mais que as elas se isolem.

Novamente temos na quarta produção artística a obra *O Desespero*, de Gustave Coubert como obra escolhida para a criação de uma nova imagem. As estudantes falaram a respeito da obra do artista que a produção tinha sido pintada com tinta a óleo, e que a mesma comunica a ideia de desespero humano, em

um primeiro momento logo atçou a atenção das estudantes ao aparentar está com o olhar fixo para o espectador, em um estado de agonia e aflição ao ponto de arrancar os cabelos, e no segundo momento o que as despertou a atenção na imagem foi a beleza e a riqueza de detalhes no homem que é próprio Gustave Coubert retratado. Elas destacaram que as bochechas rosadas, o desenho das sobrancelhas, os detalhes nos olhos transmitem uma emoção para o público.

Na produção artística das estudantes foi representado o “autorretrato” do desespero humano, a agonia e aflição, captando a ideia das desavenças da vida, dos erros, tristezas, momentos de agonia as quais as pessoas se encontram em estado de solidão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a abordagem correspondeu em auxiliar no ensino/aprendizagem em arte dos estudantes contribuindo para a contextualização do conteúdo de forma a relacionar com suas vivências e possibilitar uma ampliação do olhar do estudante para o mundo que o cerca.

Considera-se que o sistema *Image Watching* colaborou para uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, o qual os mesmos manifestaram suas reflexões, críticas e percepções das imagens das obras do movimento artístico Realismo, relacionando problemáticas sociais deste período com o momento contemporâneo.

Os estudantes ainda estão no início do processo de extrair das imagens de obras uma compreensão reflexiva das manifestações artísticas, pois para fazer as análises das imagens de obras que resultou na criação de uma nova imagem, seguindo os passos do sistema *Image Watching*, embora eles tivessem a liberdade de escolher obras de outros artistas que não fossem do artista Gustave Coubert, conquanto correspondesse ao período do movimento artístico do Realismo, a maioria dos estudantes preferiu optar pelas as imagens de obras do artista como “O desespero” e “Os quebradores de pedra” que haviam sido vistas anteriormente durante as aulas.

Isso transpareceu que talvez ainda haja uma insegurança desses estudantes em refletir sobre outras imagens que não foram discutidas em grupos com um número considerável de pessoas, a exemplo dos “Os quebradores de pedras” que foi analisado com a turma na presença de 20 alunos.

O sistema *Image Watching* criado por Ott de fato não é rígido podendo se fazer adequações pertinentes para o momento e ambiente a ser desenvolvido. Explorado em sala de aula contribuiu para que o conteúdo fosse compreendido em uma abordagem crítica e criativa de aprender Artes Visuais.

## REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ALVARES, Danieli Luzia Flach. Conhecendo *Image Watching* e a abordagem Triangular: reflexões sobre as imagens da Arte no Ensino fundamental. **Contexto e Educação**, Ijuí. ano 33, n. 104, jan./abr. 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782/5667>.

Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 10 maio, 2021.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para a elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI; Maria Felisminda de Resende. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI; Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte**: Fundamentos e proposições. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; VIDAL, Fabiana Souto Lima; SILVA, Rossano. Ensino da Arte na Contemporaneidade: alguns pressupostos e fundamentos. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A arte no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 6

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. *In*: BARBOSA, Ana Mae (coord.). **Arte – Educação**: leitura no subsolo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria Prima**, Lisboa, v.5(1), p.88-95,2017.

Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA\\_MatPrima\\_V5N1\\_p.88-95.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf).

Acesso em 19 set. 2019.

## A DANÇA E O CORPO: INFLUÊNCIAS DO CATOLICISMO, DA ANTIGUIDADE A CONTEMPORANEIDADE.

Afonso Júnior Pontes de Abreu (IFPA)<sup>59</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta a relação da dança e o corpo, e as influências do catolicismo, trazendo as perspectivas e os avanços nesse contexto. O referido trabalho utiliza textos e documentos que abordam a temática apresentada, que objetivam ao leitor conhecer o aparecimento da dança na história da humanidade contido nos textos bíblicos, bem como o posicionamento hostil da igreja em relação a mesma em alguns períodos da história, assim como o panorama atual. O presente texto tem como modelo teórico-metodológico a natureza qualitativa, bem como caracteriza-se em uma pesquisa documental, a aproximação com o tema se deu por meio da disciplina denominada História da Dança e a experiência pessoal de líder do setor de artes/dança no grupo de jovens denominado (JOAP) em Vigia de Nazaré no Nordeste do Pará. Por fim o presente trabalho traz a suas considerações acerca da temática.

**Palavras-Chave:** Dança. Corpo. Religião

### INTRODUÇÃO

No percurso da trajetória em busca da gênese da dança, podemos perceber que mesmo antes do homem se expressar por meio de uma dinâmica oral, o mesmo dançou (DINIZ, SANTOS 2009). Sua utilização como forma de expressão da vida cotidiana da humanidade, rompeu o véu da linha do tempo e sobreviveu mesmo que a duros golpes, passando por momentos históricos de grande difusão, e outros de grande repressão e repúdio, todos de alguma forma estabelecidos e influenciados por diversos campos da sociedade. Em torno disso podemos visualizar o campo religioso, como uma dessas áreas que viveu esses tempos de controversas para manutenção da mesma, sobre o catolicismo e sua relação com a dança no decorrer da história, como nos afirma R.T e SILVA (2013),

A dança no catolicismo passou por um processo histórico polêmico, sendo exaltada por alguns católicos e reprimida por outros. Durante a Idade Média houve até a tentativa de extinção da mesma, porém ela conseguiu estar presente de forma não predominante no meio da sociedade. (pg.2)

Assim como podemos perceber que a dança e a sua relação com o catolicismo e sua realização, vem da antiguidade, realizado nos templos, como forma de louvor e agradecimento ao Deus Javé, seja por um pedido de oração, cura, ou demonstração de alegria, evidências que podemos encontrar nos livros sagrados,

---

<sup>59</sup> Graduando em Pedagogia (UFPA); Técnico em Dança (EETEPA SÃO LUCAS); Pós- Graduando em Arte, Cultura e Educação (UNYLEYA); e-mail: [afonsojrpts@gmail.com](mailto:afonsojrpts@gmail.com)

demonstrando o caráter contraditório que a igreja assumi perante ao modo de fazer e se ver a dança. É importante ressaltar que atualmente podemos ainda ver um quadro de restrições feitas em relação a prática da dança no âmbito da religião/católico, porém é imprescindível dizer que há em muitas paróquias espalhadas pelo Brasil, e pelo mundo, que utilizam a dança (e as artes de maneira geral) como uma das principais formas de evangelização e atrativos aos fiéis, nos demonstrando o caráter de resistência que a dança tem até hoje.

O referido trabalho tem por modelo teórico-metodológico, e adotado nesta pesquisa a natureza qualitativa, que segundo Minayo (1994) busca responder questões bem particulares, trabalhando com uma variedade de universos e significados. Este estudo também caracteriza-se por uma pesquisa documental, que segundo Severino (2007) é uma “fonte de documentos no sentido amplo, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise acerca da temática escolhida”.

A aproximação com a temática ora apresentada, se deu por meio da disciplina “História da Dança” ministrada no curso pela docente Marta Jardim, bem como o trabalho que eu desenvolvia na paróquia de Nossa Senhora de Nazaré em Vigia de Nazaré no nordeste do Pará, ao qual tinha sobre a minha responsabilidade o setor de arte/dança do grupo denominado Jovens Apóstolos(JOAP), que atendia jovens e adolescentes com intuito de evangelizar por meio da dança. Neste sentido ao ter contato com a disciplina já citada, fui impulsionado a estudar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos acerca desta temática, ao qual gerou o presente trabalho.

Por fim, neste contexto o presente texto traz uma discussão acerca da influência do catolicismo na maneira de ver a dança e seu instrumento o corpo, e suas influências para a manutenção ou a reclusão do mesmo, tendo em vista que ambas atitudes contribuíram para que em alguns momentos a dança fosse levada ao cárcere e em outras como fonte principal de atrativo para novos fiéis, bem como nos mostra o panorama atual ao qual a dança ganha destaque como instrumento concreto na evangelização e em documentos da igreja reforçando o caráter relevante que a mesma possui. É necessário ressaltar que tudo isso contribuiu para que expressão da arte mais antiga da humanidade, dançasse no compasso do tempo e solidificasse sua existência.

## **1 A DANÇA E O CORPO NO CONTEXTO BÍBLICO**

Podemos observar que quando se fala de origem da dança, no que concerne a evidências históricas, as fontes para afirmação da mesma, podem ser encontrada nos livros bíblicos, segundo Diniz, Santos (2009) podemos localizar essas evidencias em quatro momentos, o primeiro trata-se da passagem épica dos hebreus pelo mar vermelho, ao qual as mulheres pegando seus tamborins, formavam coros de dança, e entoavam cantos a javé (NOVA BIBLIA PASTORAL,2014), o segundo momento diz a respeito à ocasião da adoração ao falso deus de Israel, ao qual é interrompida por Moisés, que ao descer do monte Sinai e aproximando-se do local vê o bezerro e as danças, enfurece-se e joga as tabuas da lei , quebrando-as ao pé da montanha,

espalhando o pó na água, e fazendo posteriormente os filhos de Israel beberem (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014)

A terceira evidência encontra-se logo após a esses acontecimentos, Moisés munido dos dez mandamentos, e por ventura guardados dentro de um arca, e aberta por Davi (sendo uma exigência a abertura da mesma, realizada por um pessoa desprovida de pecado um vez por ano) é transportada por ele da casa de Absedão para a sua cidade (DINIZ, SANTOS, 2009). Sobre este momento:

Davi e toda a casa de Israel dançavam diante de Javé com instrumentos de ciprestes, harpas, saltérios, pandeiros, flautas e címbalos (...) Cingindo com um efo de linho, Davi dançava como toda a energia diante do Javé(...) Quando a arca de Javé estava entrando na cidade de Davi, Micol, filha de Saul, olhou da janela e viu o rei Davi pulando e dançando diante de Javé. (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014.p.343, 2 Samuel, c 6 v 5, 14,16)

O livro de Samuel ainda continua dizendo que as mulheres após aguardarem os soldados retornarem para suas casas, tendo por aquela ocasião Davi ter matado o filisteu, nos diz que:

Quando os soldados voltavam para casa, depois que Davi matou o filisteu, as mulheres saíram de todas as cidades de Israel ao encontro do rei Saul com cânticos e danças, com tamborins, com músicas alegres e instrumentos de três cordas. As mulheres dançavam e cantavam: "Saul matou milhares; Davi, dezenas de milhares" (NOVA BIBLIA PASTORAL) 1 Samuel 18:6-7

Ainda na esteira dos achados no contexto bíblico, podemos encontrar a dança em mais dois livros na bíblia contidas no antigo testamento, um no livro do Êxodo, que retrata a passagem do povo pelo mar vermelho a terra prometida, e nos salmos, sendo esta literatura o objetivo de "reflexões sapienciais; suplicas ao lado de louvores; orações de dor misturadas com outras que cantam a alegria, a doença e a cura" (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014, pg.658), sendo estes as citações:

Então Miriã, a profeta-sa, irmã de Arão, pegou um tamborim e todas as mulheres a seguiram, tocando tamborins e dançando. E Miriã lhes respondia, cantando: "Cantem ao Senhor, pois triunfou gloriosamente. Lançou ao mar o cavalo e o seu cavaleiro". (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014, Êxodo 15:20-21)

Alegre-se Israel no seu Criador, exulte o povo de Sião no seu Rei! Louvem eles o seu nome com danças; ofereçam-lhe música com tamborim e harpa. (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014.Salmos 149:2-3)

Mudaste o meu pranto em dança, a minha veste de lamento em veste de alegria, para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale. Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre. (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014.Salmos 30:11-12)

Por fim, encontramos a última evidência descrita no novo testamento em Marcos, o episódio que descreve a morte de João batista, que já em cárcere em poder de Heródes, é decapitado a pedido de Herodíades que por ter atritos com João que acusava a união dela com o rei como algo imoral, sua filha dança ao rei com ensejo de tudo o que for pedido seria atendido, como podemos observar:

Chegou porém um dia oportuno, quando Herodes, por ocasião de seu aniversário, ofereceu um banquete aos seus magnatas, aos oficiais e às grandes personalidades da Galileia. E a filha de Herodíades entrou, dançou e agradou a Herodes e aos convidados. Então o rei disse a menina: “Peça-me o que você quiser, e eu lhe darei”. E jurou: “Qualquer coisa que você me pedir, eu lhe darei, ainda que seja metade do meu reino” (...) ela pediu “Quero que me dê agora mesmo, num prato, a cabeça de João Batista” (...) imediatamente o rei mandou um executor, com ordens de trazer a cabeça de João. (NOVA BIBLIA PASTORAL, 2014, p.1232, c 6 v 21,22,23,24,27)

Segundo DINIZ, SANTOS(2009) no que concerne a questão bíblica relacionada a menção da dança em seus escritos, nos dizem que as danças de cunho religioso eram realizadas nos próprios locais de culto religioso(templos) ou em outros locais, porém todas voltadas a um ser superior denominado o “Senhor”, pode-se exemplificar essas atividades pela dança de tochas realizadas nos festejos dos tabernáculos, tendo evidências bem prováveis de bailarinos profissionais na corte do rei Salomão.

É necessário refletir que a noção de dança e corpo descritas na bíblia, se estabelecem por meio de dois âmbitos: o primeiro a expressão da dança como louvor e exaltação a um ser superior, aqui visto como Javé, ao qual podemos vislumbrar na escrita dos salmos presentes na sagrada escritura e o segundo como forma de entretenimento, que no caso específico do palácio de Herodes, gerou o assassinato de João Batista, pontos de vistas distintos porém que se cruzam nesse período da história, nos levando a pensar de que maneira se deu o processo de reclusão do mesmo nas civilizações modernas, que tiveram ligação direta ao pensamento ideológico provindo da igreja católica, seu modo de ver o corpo e a dança, expressão maior desse sujeito.

## **2 A DANÇA E O CORPO: A DEGRADAÇÃO DA ARTE E A CORRUPÇÃO DA ALMA**

A dança, atualmente, pode ser concebida como um fenômeno com muitas variantes. Sua aceitabilidade como arte, autónoma, detentora de instrumentos que anseiam a exploração do potencial de engajamento do Corpo na elaboração de objetos artísticos. Neste sentido não basta apenas saber dançar, mas entender “por que esse corpo dança?”, compreender que esse corpo que dança pode gerar linguagem, deter diferentes idiomas e, na constituição de suas sintaxes, possibilitar a aplicabilidade dos seus conteúdos nos mecanismos processos de formação dos envolvidos.

É necessário dizer que a compressão deste corpo que dança, se faz necessário para sabermos porque se dança, a relação do corpo com a dança, todavia é útil dizer que:

O corpo não pode ser explicado somente por leis ditas universais, mas sim, ser compreendido em sua contingência e na experiência vivida. Aberto, inacabado, sempre em busca de um gesto a mais, uma nova significação; é à obra de arte que este corpo pode ser comparado. O corpo realiza a existência e assim faz surgir instrumentos, edifícios, aparatos, quadros, esculturas, músicas, gestos, rituais. VIANA(2012)

A experiência de arte que o autor cita, traduz o corpo também como uma expressão de uma experiência estética ocorrida no corpo, na sua relação com os objetos e com outro no espaço. Merleau-Ponty (1999) nos diz sobre essa experiência, que o corpo na perspectiva fenomenológica que o corpo é um ser vivo, que trabalha, sente prazer, sofre, molda-se, transforma-se, se conforma, é um corpo que escreve sua história e possui sua expressão corporal ao dançar.

Dessa forma, esse corpo que ao movimentar-se, experiência sua vivencia estética da dança, assim como em qualquer outra esfera da vida, não o realiza mecanicamente, porém repercutem ações de cunho biológico e cultural. Merleau-Ponty (2003) afirma que não podemos reconstituir o corpo para formar dele uma ideia clara, pois o corpo é sempre algo além do que se pode ter consciência dele, não podendo ser comparado a um objeto físico, e sim como obra de arte, aberta, inacabada; nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado (VIANA 2012). Contudo, podemos observa que na construção do corpo ao qual reside a dança, o corpo torna-se a possibilidade, que agrega técnica, criatividade, objetividade e subjetividade, ao qual é imponderado de comunicação, de ir ao outro sem deixar de esta em si, relacionando-se com o ambiente e sentindo-se parte dele

Neste entorno é necessário ressaltar que apesar da dança e o corpo nas civilizações antigas, descritos na bíblia como elemento de exaltação e glória ao Senhor, não sofreram imposições para a sua realização nem pelo sistema político ou religioso , com o advento da ideologia romana que voltava-se principalmente a conquista de territórios por meio de combates por seus soldados, a dança parecia a eles como algo que não fazia parte do contexto social, fazendo com que a dança e as demais artes fossem reprimidas ou transformadas em representações violentas e obscenas ( DINIZ,SANTOS,2009) . No que concerne ao âmbito religioso muitos padres apoiados em Santo Agostinho, denominava a dança uma loucura libertina e fruto da obra do demônio, bem como essa ideologia ganhava força na visão de São Paulo a respeito da alma em detrimento do corpo, como podemos observar:

Em nome do Senhor Jesus, estando reunidos vocês e o meu espírito com o poder de nosso Senhor Jesus, tal homem seja entregue a Satanás para a perda da carne, afim de que o espírito seja salvo no Dia do Senhor (NOVA BIBLIA PASTORAL,2014, p.1392, c 5 v 4,5)

[...] concluiremos, assim, as tentações da concupiscência da carne, que ainda me perseguem, fazendo-me gemer e desejar ser revestido pelo nosso tabernáculo que é o céu. Os olhos amam a beleza e a variedade das formas, o brilho e amenidade das cores. Oxalá que tais atrativos não me acorrentassem a alma! (SANTO AGOSTINHO, 2000, p. 294)



Segundo Diniz, Santos (2009) neste contexto do pensamento católico, no qual o corpo é fruto do pecado, sendo a alma o aspecto humano levado em consideração, a dança perde força e a partir do século IV os imperadores denominados cristãos condenam não somente a dança, como o teatro, porém “A tradição popular, no entanto, é tanto que até o século XII a dança sob a forma de rondas que acompanhava os salmos, fez parte da liturgia. A partir do século XII, a dança foi banida” (DINIZ, SANTOS, p.5,2009).

Nesse momento a dança passa por um tempo de profunda escuridão no véu da história, porém reaparece na idade média, por meio das danças populares, com a tentativa do cristianismo de enfraquecer o movimento não apagaram o cunho pagão dessas danças (DINIZ, SANTOS, 2009). Ainda segundo as autoras a dança no âmbito do popular reaparece na era cristã, por meio da transição da vivencia pagã, tendo como maior expressão dessa transição o carnaval para o patamar de manifestação popular, demarcando a passagem da dança do domínio religioso, para o domínio do povo.

Segundo Silva (2013) Apesar da censura estabelecida pela Igreja e as ameaças de castigos destinados a quem praticasse a dança, acredita-se que tais práticas continuaram acontecendo, tendo em vista mesmo que dentro do catolicismo não havia uma compreensão concisa acerca da prática ou não da dança. Ainda segundo a autora com a ineficácia das punições tornaram-se ineficientes para contenção de pessoas a prática da dança, desta maneira o cristianismo acabou por admitir a dança. Externo a Igreja, dançava-se por diversos motivos, seja quando a peste negra vitimizava milhares de pessoas, e neste caso dançava-se para exorcizá-la. Ou pelo simples fato de enaltecer a alegria de estar vivo.

A dança só reapareceu e se difundiu com o advento do renascentismo, ao qual a relação com o corpo e a religião não tinha predominância e não influenciava de maneira direta a ideologia da sociedade, os valores mundanos de corpo e vida ganharam destaque novamente (CALDEIRA,2008).

Contudo, é necessário ressaltar que essa pensamento ideológico que permeava a igreja no século XII e a sociedade como todo, modificou-se e o que vemos hoje é a relevância que a dança e outras formas da expressão da arte possuem no contexto da evangelização. Podemos observar isso em documentos importantíssimos para igreja como o produzido a partir do Concílio Vaticano II, e em uma carta que o Papa João Paulo II fez direcionado aos artistas, nesta carta o referido papa nos diz “o homem recebeu a tarefa de ser artífice da própria vida: de certa forma, deve fazer uma obra de arte, uma obra prima” CARTA AOS ARTISTAS(1999). Nesse sentido o documento do Concílio vaticano II nos diz que,

Entre as mais nobre atividades do espírito humano contam-se com todo o direito as belas- artes, principalmente a arte religiosa e a sua melhor expressão, a arte sacra. Por sua própria natureza estão relacionadas com a infinita beleza de Deus a ser expressa de certa forma pelas obras humanas. (CONCÍLIO VATICANO II. Constituição Sacrossanctum, Cap.7;n.730/122).

A nível nacional podemos perceber a presença da dança nas novas comunidades católicas, nos movimentos da RCC<sup>60</sup>, trazendo a dança com o caráter como aqueles descritos nos salmos, ou presentes nos livros do Antigo testamento, esses movimentos e novas comunidades possuem grupos ou setores que são denominados ministérios de dança, que tem por objetivo evangelizar por meio da dança, como nos diz Maués (2000), com a RCC houve:

Restauração da importância da dança nos rituais do catolicismo oficial. No caso da RC ela está sempre presente, desde as reuniões dos Grupos de Oração, até, com ênfase especial – como não poderia deixar de ser –, nas reuniões que se chamam de “Renovativos” (ou “Carnaval com Cristo”). (pg.130)

Desta forma podemos observar a abertura da igreja ao valor imaterial e material que as artes possuem na vida da sociedade como todo, é importante dizer que o documento produzido a partir do concílio Vaticano II além de abrir espaço para as artes de maneira geral, mudou a forma da participação que os fiéis tinham nos rituais dentro da igreja, os tornando mais ativos, bem como a participação das mulheres na liturgia e em outros setores onde a atuação de homens era predominante. Em relação a dança apesar de a mesma ter tido seu berço em solo religioso, ela enfrentou diversos entraves para se manter firme e consolidou-se como expressão marcante da experiência humana, e hoje contemplamos o seu regresso como instrumento da chamada de fiéis para dentro dos templos, tendo a RCC e as novas comunidades como agentes principais dessa inserção, nos deixando a mensagem que a arte não somente faz parte do indivíduo como ser individual, como demonstra o caráter benéfico que se tem quando compartilhado como todos ao redor, construindo e reconstruído a partir das experiências individuais e coletivas de cada pessoa.

## CONCLUSÃO

Por fim, concluímos, que apesar da dança e o corpo seu instrumento maior terem passado por um processo histórico polêmico ao longo da história, sendo exaltada em algumas horas e reprimida por outras levando até mesmo a tentativa de extinção, a mesma conseguiu está presente de maneira intrínseca no meio da sociedade.

No que concerne os documentos usados neste trabalho como referencial norteador desta pesquisa, especificamente os textos retirados da bíblia, é imprescindível pontuar que o mesmo não possui valor científico, mais é justificado sua presença, já que o mesmo possui caráter histórico, bem como retrata o aparecimento da dança através dos séculos, assim como ratificando o propósito deste trabalho, que é a

---

<sup>60</sup> A Renovação Carismática Católica, ou o Pentecostalismo Católico, como foi inicialmente conhecida, teve origem com um retiro espiritual realizado nos dias 17-19 de fevereiro de 1967, na Universidade de Duquesne (Pittsburgh, Pensylvania, EUA). Histórico d RCC.pg,3.2011.

permanência desta expressão artística no espaço dessas instituições religiosas, assegurando ao seus agentes o livre uso dessa prática, como mais uma das mais variadas formas de culto e vivência da sua fé

É importante ressaltar que atualmente a relação entre esses dois sujeitos: a dança e a igreja, passa ainda por certos conflitos em alguns aspectos, assim como podemos visualizar um quadro que nos demonstram sua valorização ativa dentro das instituições religiosas, exemplo disso é o documento do Concílio Vaticano II denominado *Sacrossanctum Concilium*, ao qual enaltece a arte como expressão singular da beleza de Deus que materializa-se nas mãos humanas, e sua inserção por meio da RCC e as novas comunidades, como instrumento principal de evangelização.

Contudo, o desejo é que a dança bem como todas as artes ganhem ainda mais destaque e importância no contexto religioso, sendo ela a fonte para expressão de individualidade e coletividade dos indivíduos, assegurado assim a permanência dela a todos aqueles aos quais assim os desejarem.

## REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Solange Pimentel. **A religiosidade na dança**: entre o sagrado e o profano. Revista Eletrônica História em Reflexão 2, no. 4. 2009

CONCÍLIO VATICANO II. **Constituição Sacrossanctum Concilium**. 1963

HISTÓRICO DA RCC. 2013. Disponível: [www.rccbrasil.org.br/institucional/historico-da-rcc.html](http://www.rccbrasil.org.br/institucional/historico-da-rcc.html).

JOÃO PAULO II. **Carta aos Artistas**. 1999.

Letícia R. T. e Silva. IV SEMINÁRIO NACIONAL DE CORPO E CULTURA. **A CORPOREIDADE EXPRESSA PELA DANÇA NO CATOLICISMO**, 2013

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Algumas técnicas corporais na renovação carismática católica**. Ciencias Sociales y Religión, no. 2, p. 119 - 151. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed.. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

Merleau-Ponty, M. (2003). **O Visível e o Invisível** (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva

MINAYO, M. C. de S.(Org). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 17ªed. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.80 p.

NOVA BÍBLIA PASTORAL. São Paulo: Paulus, 2014

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.23.ed.SãoPaulo:Cortez,2007.

Thays Naig Diniz, Gisele franco de Lima Santos. **HISTÓRIA DA DANÇA-SEMPRE**, 2009

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **DANÇA, CORPO E PERCEPÇÃO EM MERLEAU-PONTY: O BUMBA MEU BOI COMO FENÔMENO ESTÉTICO**. II Encontro Ludovicense de Fenomenologia, Psicologia Fenomenológica e Filosofias da Existência realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia e Psicologia Fenomenológica– CNPq-DEPSI da Universidade Federal do Maranhão. 2012

## **ARTE-EDUCAÇÃO, ESCRITA DE SI E LUGARES DE MEMÓRIA: PERCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DE UMA PESQUISA EM ARTES NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Matheus Luan Freitas de Amorim (UFPA)<sup>61</sup>

**Resumo** O presente trabalho deseja comunicar o conteúdo e as materialidades introdutórias de uma pesquisa em Arte-Educação, vinculada a linha “Memória, História e Educação em Artes” do Programa de Pós-Graduação em Artes; (PPGARTES-UFPA). O presente artigo tem como objetivo desenhar uma reflexão introdutória acerca da Arte-educação no Brasil, bem como sobre a Escrita de Si e seus Lugares de Memória, por meio de uma lacônica revisão de literatura destes temas, bem como expor as mudanças de perspectivas e princípios norteadores desta pesquisa após sua apresentação no I Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação (DILAE) do Instituto Federal do Pará (IFPA). A relevância deste trabalho encontra-se na necessidade de aprofundando numa narrativa contracultural em busca de pontes e diálogos a respeito do que temos por base curricular para se desenvolver uma futuridade educacional transformadora, inclusiva e equitativa no Brasil. Este trabalho conclui introdutoriamente a possibilidade da inserção circunspecta da prática de uma escrita-pesquisa artística capaz de gerar reflexões a respeito dos propósitos de uma investigação, revelando um percurso capaz de desdobrar-se numa potencialidade de organização e estruturação do pensamento dissertativo a cerca das narrativas e dos discursos identitários contemporâneos no campo das artes e da educação.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Escrita de si. Lugares de Memória. Discursos. Identidades.

### **ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE LUTAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIA: UMA BREVE INTRODUÇÃO**

Na obra “Ensino da Arte: memória e história”, organizada por Ana Mae Barbosa e publicada pela editora Perspectiva em 2019, a autora apresenta no capítulo de introdução intitulado “Entre Memória e História”, um olhar próprio a respeito de como o ensino da arte foi se construindo, desenvolvendo-se e sendo aplicado no Brasil desde 1927, a obra aponta diversos fatos históricos e sociais sobre o enfrentamento e a luta contra um “estado de falsa liberdade” no qual, segundo a autora, a arte-educação ainda se encontraria, levando em conta a retenção de autonomia da arte enquanto agenciadora de transformações efetivas no campo da Educação. Desde os anos de 1930, vem pontuar Mae, o ensino da arte está sendo demarcado “como um componente extracurricular” (2019, p 11) o que gera cada vez mais um diluimento

---

<sup>61</sup> Artista-Pesquisador discente do Programa de pós-graduação em artes pela UFPA (PPGARTES). Especialista discente em semiótica e análise crítica do discurso pela Faculdade Metropolitana. Especialista técnico em dramaturgia, Licenciado Pleno em Teatro e técnico em Produção Cultural e Design pela Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA). [matheus.amorim@ica.ufpa.br](mailto:matheus.amorim@ica.ufpa.br)

do papel da arte enquanto pilar de sustentação de práticas e experiências ontológicas de alteridade vivenciadas potencialmente por àqueles que acessam o espaço escolar.

Este fato histórico sinalizado pela obra supracitada é capaz de revelar, se observarmos seus desdobramentos transtemporais, um código sistêmico de estratificação política e ideológica estrutural que lê a arte de um lugar ainda subjugado em relação à outras disciplinas, naturalizando e escamoteando práticas escolares que se valem da arte para seus projetos, eventos e programações, mas que não permitem institucionalmente que a mesma assuma uma postura cada vez mais autônoma e reconhecidamente transversal dentro das dimensões curriculares. Ainda que de algum modo percebamos um tráfego de outras disciplinas atuando por princípios artísticos nos seus desenvolvimentos em sala de aula, esse diálogo acaba ficando apenas numa permissão utilitarista, impossibilitando por diversas vezes que as contribuições aureoladas pela arte dentro de determinados processos educacionais alcancem um lugar efetivo de realização e proposição estética à educação, o que significaria estabelecer a priori práticas de retomada à uma consciência reflexiva sobre as problemáticas geradas a longo prazo por tal utilitarismo que ainda vê a arte enquanto ferramenta.

A questão da extracurricularidade por assim dizer seria diminuta se caso não pudéssemos intencionar a elegibilidade tardia da arte enquanto conteúdo disciplinar obrigatório e legal no Brasil anos após o período interpretado historicamente enquanto ditadura militar brasileira. Tal interpretação contextual acaba concebendo uma finalidade instrumental e tecnicada para com o ensino da arte, à exemplo do desenho industrial inserido neste período. Posteriormente a arte passa a se mover com mais afinco para ser inserida contingencialmente, dentro dos Projetos Pedagógicos (PP) ou ainda nos Planos de Aula de arte-educadores brasileiros.

Ressalta-se ainda o interesse de instituições públicas e privadas nesse processo, para com as Diretrizes Curriculares, para que em suas formulações, estas instituições se vejam representadas a instaurarem práticas de liquefação e diluimento de valor simbólico do ensino da arte na educação básica brasileira. Contemporaneamente, o ensino da mesma como vemos na educação básica, passando por um processo de amplificação interdisciplinar, nos coloca de frente ainda sim, a um constante estado de oclusão, onde estaria a Arte-educação buscando por uma auto representação curricular expansiva constante, visando contribuições efetivas dentro dos projetos políticos pedagógicos, que desobstrua o processo de ensino e aprendizagem reticulado e detido às formas, entre as habilidades e competências previstas na BNCC.

No ano de 1971 entra em vigor a prática de polivalência do ensino da arte, um novo conceito para as instituições passarem a aplicar, visando estabelecer sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura em Educação artística com duração de dois anos para a formação de professores polivalentes. Nesta reforma, vai pontuar a autora, “as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente” (p 26) por um único educador. Ana Mae prossegue dizendo junto a outras autoras como

Rita Luciana e Fernanda Pereira, coautoras na obra apresentada no começo desta introdução, que teria sido ainda na “pós-modernidade em arte/educação” que se assinalou “a entrada da imagem, sua decodificação, e interpretação em sala de aula junto a conquista da expressividade” (p 32) visando estabelecer um contato entre as linguagens artísticas.

Ao observar tais movimentações históricas em direção a uma percepção polivalente do ensino das artes, percebe-se a linha ténue entre a repressão e o ganho. Acredito que entre aquilo que está posto e aquilo que é dito, existe também o que se efetiva e se possibilita ou não materialmente. Observar esta relação entre a memória e a história coletiva de resistência, na trajetória de arte-educadores e na própria arte-educação brasileira, nos possibilita olhar com mais sensibilidade para a contemporaneidade. Este debate sobre o que estaria produzindo os desdobramentos do pensamento polivalente desde 1971 no campo da arte-educação, revela-nos a necessidade de partir por outras vias de reflexão, sobre aquilo que vem sendo desenvolvido neste momento em contrapartida aos gestos de dominação e estruturação tardios quanto a que hajam professores que acumulem uma série de linguagens e as ensinem de modo conjunto e não sobre a proposição de empenhar-se na formação de arte-educadores especializados em suas áreas de atuação, o que efetivamente possibilitaria ao processo escolar e educacional uma visão ampla e ao mesmo tempo específica, reflexiva e avançada de concepção, produção e história das artes em suas múltiplas linguagens.

## **1 A ESCRITA DE SI COMO LUGAR DE MEMÓRIA: DESENVOLVENDO UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA**

*A escrita de si* foi manifesta em 1983, junto com outros cinco artigos que compõem a produção de Michael Foucault que sucedeu ao lançamento de *A vontade de saber* (1976), e que, de acordo com o autor, faz “parte de uma série de estudos sobre as ‘artes de si mesmo’, isto é, sobre a estética da existência e o governo de si e dos outros na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos do Império” (2009, p 129). Aos que portam interesse nestas obras de Michael, na qual se delineiam seus pronunciamentos sobre a escrita de si, é entendível que tal movimentação de discussão e reflexão abordada pelo autor é resultado de um atrevido deslocamento teórico realizado em direção à antiguidade, onde tal referimento aqui tem uma acepção também ousada. Todavia ainda trata-se de uma hipótese, logo se lida com um entremeio de contornos rabiscados, por isso talvez seja necessário, “esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo” (FOUCAULT, 2001, p. 12).

E nesse intuito de começar e recomeçar, entendendo o risco e a possibilidade em experimentar a cada passo a escrita como caminho de encarnar o pensamento e a reflexão sobre o óbvio do mundo, que a mesma salienta em sua formulação, a viabilidade de depreender uma leitura produtora de movimento

reflexivo sobre a arte-educação. Trazendo o leitor entre a memória a história do ensino das artes, para recobrar e adentrar um portal reflexivo a partir da escrita de si, que se move daqui como sendo a própria argumentação ressignificada. Pensar no lugar dimensionando por um escrever basilar na educação é regido por uma reforma constante das prioridades de um sistema que é induzido pela lógica de alienação do corpo e da matéria humana. Pensemos naqueles que não chegam a letra, nem a palavra, que não sabem escrever e nem ler, e por conseguinte pensemos naqueles que chegam, e ao depararem-se com o conhecimento da escrita se vejam levados a abraçar a possibilidade de compartilhar de si, numa escrita inclinada para a transformação do pensamento daqueles que não cedem os processos necessários para que haja um letramento da escrita e da palavra como reparação ética de humanização, de libertação, em sua alma, como subsídio para a existência, observando a própria escrita como um lugar para o auxílio na sua disposição de vida.

Assim, de acordo com o Vocabulário de Foucault (2009) que define o caderno de notas grego, o *hypomnemata*, como sendo possuidor das características para um estar ao alcance das mãos. Penso aqui num virar a chave, entrar em casa, como um lugar, expressado acima em transformação do pensamento, para qualquer das volubilidades da vida que se apresente tais como “um luto, um exílio, uma ruína, a desgraça” de um lado; e de outro, combater “este ou aquele defeito como cólera, a inveja, a tagarelice, a bajulação”, afinal de que modo se lida com a realidade da vida? Não tem sido esta a questão central à qual se volta o trabalho da educação brasileira, ao pensar em temas contemporâneos transversais emergentes que residiam na aproximação disciplinar realizada em sala para com a vida que se estende fora dela? Então, Foucault vais nos afirmar que:

“Não haverá que considerar esses *hypomnemata* como um simples suporte de memória, que poderia consultar a cada tanto, caso se apresentasse a ocasião. Eles estão destinados a substituir a recordação eventualmente débil. Eles constituem, antes, um material e um quadro para os exercícios a realizar frequentemente: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc. Trata-se de constituir um *logos bioethikos*; um equipamento de discursos que servem de ajuda, suscetíveis, como diz Plutarco, de levantar eles mesmos a voz e de fazer calar as paixões, como um amo que com uma palavra aplaca o latido dos cães” (FOUCAULT, 2009, p. 221).

Quando distingue-se a escrita de si como uma espécie de lugar aqui, capaz de aplacar questões, silenciar e fazer falar objeções antes reclusas, invisibilizadas e sombrias, como uma espécie de trazer a luz da palavra a busca por entendimento daquilo que se vai por dentro, é porque acredita-se numa memória em atuação dentro de seus procedimentos de expressão, que reverberam-se desde os *hypomnemata*. A ideia de um suporte para a memória sinaliza este encontro e admissão de um saber que se escreve para se fazer lembrar, um saber que não deseja esquecer-se. De modo que o movimento desta escrita nos possibilita desenvolver uma vista sobre o lugar de memória que seus procedimentos recobram, armazenam e

sedimentam, compreendendo a própria escrita de si, como uma metodologia de pesquisa pessoal em ascensão científica para o campo das artes e da educação, esta é a discussão principal que possivelmente este artigo vem abrir. Um campo de discernimento que ultrapassa as lentes subjetivas para nos volver a interpretação de processos de subjetivação coletivos. Quando vista pela ótica processual da leitura, a escrita como sendo uma potente expressão arte educadora do pensamento, gera uma reflexividade e abstração com profunda dimensão estética, capaz de ler a própria história e apresentar suas próprias memórias.

Ao tocar em Lugar de Memória aqui, é importante sinalizar uma formulação de Pierre Nora sobre o assunto, em seu trabalho chamado “Entre Memória e História: a problemática dos lugares” o autor possibilita um entendimento complexo desses lugares, salientando com profundidade argumentos que se expressam em partes, localidades, escritas e linguagens distintas entre si, Pierre afirma que seriam esses lugares, “antes de tudo, restos”, restos cujas partes estariam a meu ver, distribuídas entre papéis, notas, oralidades, modalidades de armazenamento e virtualidades dispostas ao humano; do seu córtex cerebral e sistema límbico, que produzem tais memórias, à uma biblioteca física ou digital por exemplo. O que nos levaria a questionar não o papel, mas o significante interno de toda escrita, partida de um pensamento, residente em um corpo, narrado por uma experiência e assinalada por um vida.

Tais restos para o autor seriam a “forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa” que abre uma percepção sobre o que se registra no escopo da crença humana a respeito daquilo que fica para a posteridade, memórias e pensamentos em relação ao conhecimento e à história que contamos sobre a vida, seja ela pessoal ou coletiva, e que se faz assim pois a “história que a chama”; a memória, a chama “porque ela a ignora”(NORA, 1993, p 12). Possivelmente, se nos debruçarmos num aquém e além de Nora e Foucault para compreender o sentido de memória e escrita que não deixa de responder e corresponder a uma história e seu lugar de pertencimento, no sentido a que o historiador e o filósofo abrem possíveis interpretações, a lembrança se apresentaria enquanto um mecanismo que dá a estes restos ou partes de memória e obtidas do fluxo do pensamento e deste também materializadas no campo da própria escrita, um compasso de recomposição sobre as partes e o restos que ficam.

Aqui, interpreto tais restos como aquilo que é dito pela própria escrita de si, numa sonoridade e visualidade capaz, por meio de obras de arte, sejam elas musicais, performativas, teatrais e audiovisuais, produzir uma educação do pensamento humano. Aqui, a escrita estaria somada a cada linguagem artística, porque a mesma recobra sua memória e seu lugar de produção, estando ela presente em algum canto do processo, seja ele primário, no rabisco da ideia, ou no corpo informativo do conteúdo, para dar um salto as escritas estilizadas pelo entretenimento e algoritmo, então seria ainda a escrita, antes da produção efetiva dessas obras e conteúdos, a partir de suas linguagens, uma forma extrema de significado transtemporal capaz de rememorar e comemorar uma lembrança impossível de esquecimento que reside no significante interno e volitivo de uma obra e seu arcabouço estético educativo.



Seria entre o que se escreve e o que se produz enquanto obra, enquanto pensamento crítico sobre, que cria e rearranja simbolicamente o sentido desejado, que coexistiriam em um estado contemporâneo da arte e da educação, práticas afirmativas e ou negligentes de memórias e histórias esquecidas, negadas e ou subjugadas, isso quando nos voltamos a pensar naquilo que comunica uma obra de arte. Este estado que investigo e analiso a partir da escrita de si, estaria empenhado num processo de busca constante por representação de lugares sociais historicamente invisibilizados e subalternizados por processos coloniais e escravocratas.

Nesse tocante é que se percebe que tal processo de educação por meio da arte possuiria resquícios argumentativos entre a história e a memória sobre outros campos como a própria cultura e as tecnologias informacionais, sedimentando questões em torno do porque criam-se auto imagens dialéticas no tempo presente entre a arte e a educação, do porque deseja-se contar uma história outra através da virtualização de experiências de si, ou ainda do porque se criam palavras, conceitos ou formas frágeis de abstração cultural para as artes, de modo que tais sedimentações tornam-se a própria justificativa do ato de criação e produção neste atual momento de passagem entre o campo subjetivo e o estado de subjetivação, sobre os quais aqui não abro longa argumentação além de citá-los pois cabe ao prosseguimento desta pesquisa apresentá-los pela lente reflexiva de seu teor. Contudo acredito que fazer-se assim, na aparência imagética do teor e do conteúdo assinala um signo e um processo histórico desde a idade média como a própria escrita de si remonta, passando pelo romantismo, pelo renascimento e engendrando nesses períodos a própria palavra, levada para o campo desejante de liberdade das formas.

## **2 ARTE-EDUCAÇÃO, ESCRITA DE SI E LUGARES DE MEMÓRIA: QUAIS O PRÓXIMOS PASSOS?**

Direcionando este artigo para uma conclusão introdutória a respeito dos temas apresentados e brevemente discutidos nesta argumentação narrativo-reflexiva, afirmo até aqui ter buscado assinalar um contexto de lutas, histórias e memórias sobre a arte arte-educação no Brasil, cuja contemporaneidade vem vivenciando os resultados de uma aposta ministerial da educação básica de 1971 que ainda subsiste sob a forma de perspectivas polivalentes para o ensino das arte na educação básica brasileira. Contudo, acredita-se que de modo emergente, práticas de ensino têm sido implementadas para que esta compreensão basilar da educação e do ensino das artes seja transformada mediante aberturas e possibilidades de reinvenção do imaginário sócio-político, cultural e econômico do país.

Acredito que depois do I Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação (DILAE) do Instituto Federal do Pará (IFPA), considerando tudo aquilo que foi exposto sobre a apresentação do trabalho

original, as mudanças realizadas tanto naquilo que consiste no cerne deste texto quanto nos aprofundamentos realizados sobre os temas e áreas indicados por professores e colegas de comunicação, dos encontros e das transformações que perpassam o campo de uma pesquisa e seu processo, foi possível realizar uma reconfiguração importante no que tange o olhar e o foco desta pesquisa em artes, de modo que este artigo é fruto de reconsiderações, redirecionamentos e justificações importantes para que a pesquisa possa continuar apontando um caminho estreito e multiforme de conhecimento e percepção da realidade por meio de uma escrita-pesquisa em artes.

Até aqui também foi possível desenvolver um traçado compreensível a respeito das possibilidades existentes em mover-se metodologicamente a partir das configurações narrativas de um escrita de si, como sendo esta uma das práticas de reflexão que parte de uma referencialidade geradora de questões e tensões internas, concernentes aos novos modos de se pensar a pesquisa em arte-educação. Acreditando ainda numa dimensão estética educacional que pode continuar sendo trabalhada, pesquisada e desenvolvida mediante práticas formativas que esperam o tempo de maturação e acesso desejado pela pesquisa, entendendo-a como fruto de um prosseguimento cuja subsistência material encontra-se em revisão e revisitação bibliográfica, bem como na produção e no acompanhamento desta escrita.

O presente artigo buscou expressar por fim, conexões entre a escrita de si dimensionada por Michel Foucault, com a concepção de lugares de Memória sinalizada por Pierre Nora, de modo a densificar uma discussão acerca da abertura desses lugares a partir de escritas memorialísticas, enxergando-as como um procedimento existente no interior de outras linguagens artísticas. A narrativa não referencial busca desde aqui assinalar uma possibilidade de argumentação dissertativa que vem ganhando corpo e expressividade no ato próprio da escrita-pesquisa, com vista para uma modalidade de manifesto dissertativo capaz de revelar um atual estado da arte-educação contemporânea.

Aqui, utilizo-me desta possibilidade infinita de criação para instigar e investigar a necessidade contemporânea pela imagem, representação, autorrepresentação e empoderamento social de quem cria, compõe, atua, politiza, luta e discursa por seu lugar no mundo, de quem determina o prosseguimento histórico do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido. É um desejo de participar e não abster-me, de não se calar ante aquilo que se vê com os olhos da palavra e do verbo. Afinal quem determina, esquematiza, valida e aplica os campos do saber e do conhecimento humano, seja do jurídico ao econômico, da arte à tecnologia, bem como da ciência à informação dentro da sociedade brasileira, para que hoje vivamos uma falta de tudo? Não sei se conseguirei responder a tantas questões em futuridade de pesquisa, mas ainda sim as faço, acreditando ser estes os próximos passo deste trabalho de pesquisa

Movo-me acreditando nesta escrita do meio que não olha para o tornado, mas que aponta o caminho para o abrigo, porque sabe que o tornado está, que não se pode evitá-lo, esta escrita que defende algo além de um ponto de vista ou a vista de um ponto, mas que apequena-se em lugar de apenas uma escrita que se

quer aberta para quem não sabe começar, mas que quando vê algo refletido com uma semelhança no traço, no gesto, se vê convidada para estar e buscar na palavra uma luz. A palavra escrita da memória é a que busco, algo que sonha entre o possível e o necessário um sonho de arder a chama da esperança de uma aurora, um romper do ocidente ao oriente que todo olho verá, “um dia para todos que não tarda”, mas que virá em breve como disse Amílcar Cabral em seu Poema. Essa escrita que traduz um grito que feneceu lá longe, do verbo que principia e dá forma ao vazio, esta escrita é a que me convoca, que me chama.

## REFERENCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo. Perspectiva (2019).
- CABRAL, Amílcar. **Emergência da Poesia**. Coleção Dragoeiro. Praia: Edição Graf Editora, 1983.
- FOUCAULT, Michel. **A escrita de si: O que é um autor?** Lisboa: Nova Vega, 2009. p. 129.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Veja, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O Governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A Coragem da Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade vol. II O uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade vol. III O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política. Col. Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993

