

## **Organizadores**

Melly Fátima Góes Sena

Douglas Alves da Silva

Caciano Silva Lima

Elisângela Castedo Maria do Nascimento

Luciane Toledo Monteiro

Sarita Souza dos Santos

Vanessa Basso Perosa

Leandro Queiroz

Marco Aurélio de Almeida Soares

# **Arte, cultura e educação**

## **Pesquisas, propostas e ações**





Coleção Tuiuí  
PERSPECTIVAS LOCAIS,  
CONTRIBUIÇÕES GLOBAIS



# **Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul**

## **Coleção Tuiuiu Direção Científica**

Douglas Alves da Silva

## **Coordenação do projeto**

Douglas Alves da Silva

Melly Fátima Góes Sena

Caciano Silva Lima

## **Comissão Editorial**

Caciano Silva Lima (FCMS)

Carlos Eduardo da Costa Campos (MuArq/FACH/UFMS)

Douglas Alves da Silva (FCMS)

Eduardo Pereira Romero (SECIC)

Elisângela Castedo Maria do Nascimento (FCMS)

José Francisco Ferrari (FCMS)

Marco Aurélio de Almeida Soares (SEMED)

Laura Roseli Pael Duarte (MuArq/GAB/PROECE/UFMS)

Leandro Mendonça Barbosa (SEMED)

Leandro Queiroz (UFMS)

Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (MuArq/GAB/PROECE/UFMS)

Luciane Toledo Monteiro (FCMS)

Melly Fátima Góes Sena (FCMS)

Sarita Souza dos Santos (FCMS)

Wilker Solidade da Silva (UEMS)

## **Comitê técnico**

Caciano Silva Lima (FCMS)

Douglas Alves da Silva (FCMS)

Elisângela Castedo Maria do Nascimento (FCMS)

Melly Fátima Góes Sena (FCMS)

Sarita Souza dos Santos (FCMS)

## **Apoio Institucional**

Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS)

Arquivo público Estadual de Mato Grosso do Sul (APEMS/FCMS)

Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de Mato Grosso do Sul (SEBP-MS/FCMS)

Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul (SIEM-MS/FCMS)

### **Organizadores**

Melly Fátima Góes Sena (FCMS)

Douglas Alves da Silva (FCMS)

Caciano Silva Lima (FCMS)

Elisângela Castedo Maria do Nascimento (FCMS)

Luciane Toledo Monteiro (FCMS)

Sarita Souza dos Santos (FCMS)

Vanessa Basso Perosa (FCMS)

Leandro Queiroz (UFMS)

Marco Aurélio de Almeida Soares (SEMED)

# **Arte, cultura e educação**

**Pesquisas, propostas e ações**



Copyright © 2022 by Vários autores, Desalinho.

*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009*

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

## Capa e projeto gráfico

Pablo Rodrigues

## Imagem de capa

Casa do Artesão, Índias, Campo Grande (MS). Flávio André. Flavio Andre/MTur©  
Os conteúdos dos capítulos assinados são de responsabilidade dos seus autores. Ao submeter os capítulos, o(s) autor(es) garante(m) que não violaram direitos autorais ou outros direitos de terceiros. Citações de artigos sem a autorização prévia é possível, desde que seja identificada a fonte.

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Arte, cultura e educação : pesquisas, propostas e ações. – 1. ed. – São João de Meriti, RJ : Desalinho, 2022.

Vários organizadores.  
Vários colaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-88544-32-7

1. Arte e cultura 2. Educação 3. Museus - Aspectos educacionais 4. Patrimônio cultural - Mato Grosso do Sul.

22-138848

CDD-700

---

Índices para catálogo sistemático:

I. Arte e cultura 700

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Sistema Estadual  
de Museus de MS

Sistema Estadual  
de Bibliotecas de MS



SECI  
Secretaria de Estado  
de Cultura e Artes



GOVERNO  
DO ESTADO  
Mato Grosso do Sul

## Desalinho Publicações

@desalinhopublicacoes

desalinhopublicacoes@gmail.com

(21) 99442-8064



# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO 11**

**LITERATURA E CULTURA COMO DIREITO  
DE TODOS 13**

Volmir Cardoso Pereira

**A EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE POR ETNIAS  
EM EVIDÊNCIA 17**

Taiana Hoslbach de Almeida Flores

Paula Valeria Sanches

**CULTURARTE: UM INTERCÂMBIO ENTRE ARTE,  
CULTURA E EDUCAÇÃO 23**

Fernanda Soares Godoi Yano do Canto

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL  
NAS ATIVIDADES CURRICULARES  
E EXTRACURRICULARES 29**

Isis Batista Moraes

**MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE  
NO ENSINO DE ARTE 33**

Ruan Pina Quevedo

**OS CAMINHOS DE UMA SOCIEDADE  
EM TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE RELATO  
DE EXPERIÊNCIA – FORMAÇÃO CONTINUADA 37**

Pamela Savala

Everton Gentil Rodrigues de Almeida

**PATRIMÔNIO CULTURAL-CONHECER  
PARA PRESERVAR 43**

Natália Elias Rodrigues

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO POVOS INDÍGENAS DO  
MS – DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS 49**

Sueli Levandoski Furtado Paroni

**O NEGRO NO MUNDO DOS BRANCOS 63**

Aldo Torres Nunes

**DECOLONIZAÇÃO MUSICAL: O QUE É? 67**

Amarandes Rodrigues Oliveira Júnior

**MEDIAÇÃO CULTURAL 75**

Camille Belido Espinosa Silva

**PATRIMÔNIO CULTURAL DE CAMPO GRANDE/MS: UMA  
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS AUTISTAS 81**

Edivânia Freitas de Jesús

**VIVER DE ARTE 89**

Eminassai Barbosa Rodovalho

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO CURSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA CULTURARTE DA FUNDAÇÃO DE  
CULTURA DE MS 93**

Erenil Martins Cardoso

**CUTURARTE: RELATO E POSSIBILIDADE  
DE MEDIAÇÃO CULTURAL, SOCIAL E DECOLONIAL  
IDENTIFICADA NA SÉRIE DE ALDO TORRES 99**

Israel Aparecido da Silva Junior Zayed

**O ENSINO DA ARTE DECOLONIAL 111**

Jéssica de Souza

**UM ESTUDO DECOLONIAL SOBRE CULTURA 121**

Joelma Pereira de Souza

**ARTES, CULTURA E EMPREENDEDORISMO  
PERSPECTIVA DA PALESTRA DE FRAN ZAMORA 129**

Lívia de Mello Ribas Borine do Nascimento

**CULTURA E ARTE: UMA EXPERIÊNCIA  
ENRIQUECEDORA 135**

Maria Renata Tavares

**O CONHECIMENTO DA ARTE E CULTURA ATRAVÉS  
DA DANÇA 141**

Mariana Gomes de Souza

**MEDIAÇÃO CULTURAL EM SALA DE AULA 151**

Marisa da Conceição Gonzaga

**NÃO FOI DESCOBERTA, FOI INVASÃO 161**

Maurício Cintrão França

**MEDIAÇÃO CULTURAL – O PROFESSOR  
SE APROPRIANDO DO ESPAÇO MUSEU 175**

Natalia de Assis Dias

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE E CULTURA INDÍGENA  
PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR  
UTILIZANDO A DECOLONIALIDADE 187**

Taiana Hoslbach de Almeida Flores

Elvys Ferreira da Silva

**A CULTURA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DA  
DESCOLONIALIDADE 197**

Nathalia Flores Soares

Edgar César Nolasco

**A DECOLONIALIDADE NA PRÁTICA DA ARTE EDUCAÇÃO: A  
MODELAGEM DE BICHINHOS DO PANTANAL EM BISCUIT  
COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 201**

Ângela Cristina Colognesi dos Reis

Maurício Cintrão França

**APONTAMENTOS SOBRE A VIOLA DE COCHO  
ENQUANTO PATRIMÔNIO CULTURAL  
IMATERIAL BRASILEIRO 207**

Amarandes Rodrigues Oliveira Júnior

Douglas Alves da Silva

**A COLONIALIDADE DOS CORPOS NA POÉTICA  
DE ANGÉLICA FREITAS E BERNA REALE 215**

Daniel Almeida Machado

Angela Maria Guida

**A MAÇÃ NO ESCURO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO  
PENAL BRASILEIRO SOB UM OLHAR CLARICIANO 219**

Bárbara Artuzo Simabuco

Edgar César Nolasco

**PARA ALÉM DO CORPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA  
PRÁTICA DE *POLE DANCE* À SAÚDE MENTAL  
DA MULHER 225**

Jonatan Oliveira Espindola  
Serginaldo José dos Santos

**DA TRANSGRESSÃO A UMA EPSTEMOLOGIA DECOLONIAL:  
SILVIANO SANTIAGO SOB UM OLHAR DA CRÍTICA  
BIOGRÁFICA-FRONTEIRIÇA 249**

Dênis Angelo Ferraz  
Edgar César Nolasco

**LINGUAGEM E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE  
DO USO DO VERNÁCULO ESCOCÊS NA OBRA  
*TRAINSPOTTING* DE IRVINE WELSH 257**

Ronaldo de Carvalho Gomes  
Michele Eduarda Brasil de Sá

**MESTRE DIVINO: UMA TRAJETÓRIA FRONTEIRIÇA  
ENTRE CULTURA E MEMÓRIA 263**

Maria do Carmo Souza Drumond

**O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS:  
CONTEXTOS DE ENSINO MÚLTIPLOS E INCERTOS 271**

Daniele de Oliveira Moreira Barbosa  
Simone dos Santos França

**OS CAMINHOS E O RIO: DOS JOGOS DELINGUAGENS  
A INOVAÇÕES VISUAIS 279**

Sirley da Silva Rojas Oliveira

**EMPODERAMENTO FEMININO  
EM *PHENOMENAL WOMAN*, DE MAYA ANGELOU 285**

Michele Eduarda Brasil de Sá  
Nicole Maciel Souza

**MUSEUS EM MATO GROSSO DO SUL:  
ESPAÇOS EDUCADORES PARA DIFUSÃO  
DA BIODIVERSIDADE REGIONAL E EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL 289**

Maristela Benites  
Simone Mamede  
Dirceu Mauricio van Lonkhuijzen  
Marinete Pinheiro  
Icléia Albuquerque de Vargas

***I CANT BREATH: UMA ANÁLISE DAS RESPOSTAS À  
TENTATIVA DE SUFOCAMENTO DAS IDENTIDADES PRETAS  
NO BRASIL E ESTADOS UNIDOS 305***

Jonatan Oliveira Espindola

**SACI GO – CAÇANDO SERES FOLCLÓRICOS 321**

Daniele Navarro Dias Andrade  
Douglas Alves da Silva

**DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS NA  
ESCOLA ESTADUAL CARMELITA CANALE REBUÁ  
MIRANDA-MS 341**

Lucia Mara Figueiredo Cristal Alcântara  
Elisangela Castedo Maria do Nascimento  
Aparecida de Sousa Santos

**EQUIPE ORGANIZADORA DA COLETÂNEA 357**

**SOBRE OS AUTORES 361**



# APRESENTAÇÃO

A Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS) tem, dentre as atribuições de suas funções as finalidades de planejar, promover, orientar, coordenar, incentivar, apoiar e executar as atividades direta ou indiretamente ligadas aos assuntos de cultura, voltados para a difusão artística e preservação do patrimônio artístico e cultural do Estado conforme em seu Estatuto. Deste modo, a promoção das atividades que unam a cultura e a educação tornam-se intrínsecas as ações de fomento a cultura e pesquisa em nosso estado.

Partindo de reflexões produzidas por participantes em nossos cursos e eventos, este livro intitulado “Arte, Cultura e Educação: pesquisas, propostas e ações” tem no tripé já intitulado por ele – arte, cultura e educação – a base da proposição do planejamento de nossas ações na Gerência de Patrimônio Histórico e Cultura da FCMS.

Partindo da ideia de Paulo Freire em que ninguém aprende nada sozinho e sim aprendemos uns com os outros, as ações apresentadas nesse e-book, são resultados de reflexões em torno das práticas e pesquisas desenvolvidas pelos participantes de nossas atividades em reflexões conjuntas.

Os eventos/cursos que estão inseridos nessa obra são: Culturarte/Literarte e Simpósio Cultura e Educação.

Culturarte e Literarte foram dois cursos ofertados pela FCMS nos anos de 2018 e 2019 cujo objetivo era capacitar interessados na arte, literatura, educação e cultura, voltados para profissionais das áreas de gestão cultural, arte-educação, mediação de leitura (professores, bibliotecários, contadores de histórias, etc.) e público em geral que tinha interesse. A proposta dos projetos foi envolver e auxiliar os participantes na compreensão aprofundada do papel da Arte, Literatura e da Cultura como recurso sócio inclusivo e dos potenciais educativos das disciplinas e dos espaços culturais.

Eles se desenvolveram em seis módulos abordando os temas mais atuais e pertinentes à formação dos participantes. Como trabalho final, os participantes deveriam entregar um trabalho escrito de acordo com algum tema que o interesse seja artigo, relato de experiência ou outro gênero que abarcasse o seu fazer prático e reflexivo.

Já o Seminário Cultura e Educação tem o objetivo de promover o diálogo entre a Cultura e a Educação, por meio do debate entre professores, acadêmicos, arte educadores, educadores museais e artistas do estado do Mato Grosso do Sul, carregando em sua constituição social a pluralidade cultural e propiciando um espaço de construção e disseminação de saberes pertinentes as diversidades culturais. Os trabalhos presentes nessa obra foram apresentados na quarta edição do seminário em 2019.

Com essa pluralidade de pensamentos como marca a nossa cultura, a coletânea é composta por ensaios, artigos, resumos expandidos, relatos de experiências e propostas de trabalhos do Seminário Cultura e Educação e do Culturarte/Literarte, além de outros eventos, formações, cursos e palestras que foram organizados nos últimos quatro anos pela Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul e suas unidades tais como a Semana Nacional de Arquivos, Semana Nacional dos Museus, Proler, dentre outros.

Desejamos uma boa leitura a todos e ótimas reflexões em torno da arte, cultura e educação.

**Organizadores**

*Campo Grande/MS, outubro de 2022*

# LITERATURA E CULTURA COMO DIREITO DE TODOS

Volmir Cardoso Pereira

Em 1988, Antonio Candido proferiu uma conferência para a SBPC com o título “O direito à literatura”.<sup>1</sup> O texto da conferência expressava, naquele contexto, um anseio da intelectualidade brasileira por articular políticas culturais e educacionais progressistas após vinte anos de Ditadura Civil-Militar que, como sabemos, censurou duramente as humanidades e as diversas formas de expressão cultural e artística.<sup>2</sup> Nesse sentido, Candido propôs pensar o acesso à literatura e à cultura como um direito humano. Ambas seriam *bens incompressíveis*, ou seja, bens que não devem ser reduzidos ou subtraídos das sociedades democráticas e “que não podem ser negados a ninguém” (1995, p. 173). Na visão do autor, portanto, literatura e cultura deveriam compor um patrimônio comum, pois dele dependeriam

---

1. CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

2. Como destaca Zuenir Ventura, entre 1968 e 1978, anos de vigência do AI-5, foram censurados “cerca de 500 filmes, 450 peças de teatro, 200 livros, dezenas de programas de rádio, 100 revistas, mais de 500 letras de música e uma dúzia de capítulos e sinopses de telenovelas”. (VENTURA, Zuenir. **1968 o ano que não terminou**. A aventura de uma geração. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 285).

o processo civilizatório e o tornar-se humano, algo tão fundamental quanto o direito à moradia, à saúde, à alimentação, dentre outros direitos que a democracia deve fomentar a fim de suprimir a barbárie. Assim, Candido ratificava a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, escrita em 1948, na qual já se afirmava: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios” (Art. XXVII).

No entanto, a perspectiva do velho mestre Antonio Candido, dentre outros intelectuais de sua geração, anda um pouco esquecida. Hoje o argumento principal em defesa da cultura nas políticas públicas tem assumido outra direção. Geralmente, os gestores culturais buscam captar verbas e investimentos tentando provar o quanto o setor pode ser rentável e gerar uma cadeia relevante de consumo e geração de empregos. É claro que tal discurso faz sentido,<sup>3</sup> mas mesmo assim ele não tem surtido efeito nas decisões políticas sobre o orçamento público. Com o predomínio da ideologia neoliberal na política brasileira atual, assistimos a cada dia mais e mais cortes no investimento público em todas as áreas, especialmente naquelas que a princípio não são compreendidas como “produtivas” ou não se adequam plenamente às regras do mercado.

Em Mato Grosso do Sul, a situação não é diferente. As políticas culturais têm muitas dificuldades para serem implementadas, mas mesmo assim é preciso que destaquemos o esforço incansável dos trabalhadores da cultura que dedicam suas vidas aos eventos e ações artístico-culturais, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas.

Assim, os projetos LiterArte e CulturArte, discutidos neste livro, foram realizados em 2018 pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, sendo resultado dos esforços destes profissionais, professores e artistas que compuseram dois cursos sobre literatura e cultura, debatendo e produzindo conhecimento sobre arte literária, contação de histórias, bibliotecas, museus, dança, música, artes cênicas e plásticas, bem como as possibilidades didáticas do fazer literário e cultural. Vale a pena ler os relatos de experiência e as discussões aqui apresentadas, pois elas ilustram justamente a visão humanista que não podemos perder de vista ao advogarmos o investimento público em cultura. Temas como diversidade, decolonialidade, identidade

---

3. Em torno de 5,2 milhões de trabalhadores (5,7% da força de trabalho do país) e de 325 mil organizações registrados em 2018 pelo IBGE (SIIC 2007-2018).

indígena, negritude, entre outros, pontuam as experiências relatadas e registram, portanto, esse compromisso do fazer cultural com a transformação democrática da sociedade a partir da incessante luta por direitos.

A tarefa de nossos dias é recompor coletivamente a partilha do sensível,<sup>4</sup> recuperando uma fruição comum, dialógica e democrática da cultura e da arte em nosso cotidiano. Só assim poderemos fazer frente ao neofascismo e às várias formas de fundamentalismo e intolerância que marcam a atomização da vida no tempo presente. Mais do que uma demanda de mercado, os bens e as práticas artístico-culturais são estruturas de sentimento que dialeticamente organizam e transformam a vida social, na medida em que produzem intensos vínculos comunitários.

---

4. Cf. RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.



# **A EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE POR ETNIAS EM EVIDÊNCIA**

**Taiana Hoslbach de Almeida Flores**  
**Paula Valeria Sanches**

## **Introdução**

Na contemporaneidade, momento em que as pessoas deveriam estar inclusas a uma sociedade muito mais aberta a uma vida onde todos tem seu valor ainda vemos o retrocesso, começando das escolas que trabalham datas comemorativas com uso inadequado de materiais e propostas mal elaboradas, que apenas fazem separação de etnias.

Construção de novos modelos de cognição, não são apenas valores morais, mas sim conseguir considerar hipóteses diversas, não é ser a favor ou contra, mas sim aceitar que vivemos em um momento diverso. O Brasil se tornou Brasil com a tropicália com a miscigenação de acordo com Mosé.

## **Questões étnicas e suas adversidades**

É impactante o assunto quando falamos de todos nós como um só, pois todos os direitos de um precisam ser do outro também, as pessoas tem se tornado cada vez mais inflexíveis e imparciais, assim fazendo com que a educação passe por tantas falhas, o olhar necessita ser rebuscado e inde-



pendente quando se trata de etnias, de datas, de tudo que foge dos padrões hierárquicos de uma sociedade hipócrita que não vê além dos olhos, que deixa para trás tudo que uma classe de arte educadores, vem a tanto tempo lutando para conseguir tornar melhor a todos, levando a educação aonde ela nunca chegou, trazendo o processo criativo para um exterior por pessoas de lugares, etnias e classes sociais extremamente distintas.

Viviane, que além de filósofa é poetisa, trouxe sua visão de que a escola brasileira não estimula a criatividade. “Ela deixa de ser imaginativa a partir do final da educação infantil. Vamos esquecendo o pensamento e a ação. É um erro acreditar que a educação vai dar suporte sozinha à inquietude de uma estudante que não tem uma liberdade para ser criativa no dia a dia. A vivência acadêmica não incentiva a liberdade”, disse, lamentando que a cultura escolar brasileira seja caracterizada pela excessiva reprodução de conceitos (ESCOLAS TRANSFORMADORAS).

Na escola ainda em tempos atuais existem profissionais da educação cometendo erros graves que passam despercebidos por muitos, mas a verdade é que nunca em hipótese alguma se pode propagar o preconceito, seja ele: por raça, gênero, classe social. O educador precisa saber que a palha de aço não deve ser usada em cunho pedagógico para imitar o cabelo de um negro, é preciso se ter o bom senso em saber que o tal cabelo Bombril foi um bullying quando ainda não se reconhecia por determinada nomenclatura e que por tanto mal que fez, existem tantos materiais ricos em detalhes, de baixo custo e que embelezam ainda mais as características que se deseja apresentar como uma celebração ou memória, assim podendo citar: lã, papel cartão recortado em retângulos e colando as pontas formando cilindros que colados uns aos outros trazem a riqueza ao trabalho elaborado.

Mulheres sofreram e sofrem ainda hoje alisando os cabelos para parecerem com pessoas brancas para que o sofrimento do preconceito seja minimizado, existe um filme que retrata muito essa questão do cabelo e o sofrimento da mulher negra por gerações, o filme é “Felicidade Por um Fio” exibido em 2018 consegue passar a mensagem do sofrimento com o cabelo afro e toda sua representatividade em um momento em que a pessoa já não reconhece sua verdadeira essência ao passar por algum trauma que a afeta a ponto de buscar a libertação e passar pela transição capilar o que atrai ainda mais a curiosidade e críticas da sociedade que a rodeia.

É necessário enfatizar que todo cabelo é bom, cada um com sua característica, e que o tom de pele é único e todos tem seu valor. Seja Indígena, Negro, Quilombola, Asiático, Branco; o respeito precisa prevalecer. O texto ainda engloba pensamentos da psicanalista e professora Viviane Mosé, dado em uma entrevista ao programa Educação em debate.

Apesar de a plena igualdade entre todos os indivíduos de uma dada sociedade ( e muito mais entre os indivíduos das diferentes sociedades) ser uma meta só imaginável em sonho (e de alguns poucos), a conquista da igualdade de oportunidade para que cada se desenvolva a partir de suas potencialidades deve ser perseguida pelos homens. Pelo que conhecemos da história da humanidade, sempre que os mais fortes e poderosos conseguirem encontrar formas de se manter nas posições de mandos, explorando em benefício próprio os mais fracos e desamparados, se apegarão a elas, buscando garantir sua posição privilegiada de todas as maneiras que encontrarem. Por outro lado, os dominados, sempre que possível, tentarão reverter essa situação e assumir por sua vez o papel de dominantes. (SOUZA, 2007, p. 140).

O dia do Índio não pode ser comemorado apenas com penas coladas em papel e colocado na cabeça das crianças, o que esse aluno está absorvendo? O educador e o corpo docente acredita que fazendo isso o aluno terá qual percepção? Frustrante tratar como intruso aquele que estava lá desde o início, quando a natureza era preservada e a vida animal era respeitada, o aluno tem sede de conhecimento então não há necessidade de priva-lo por desinteresse ou pelo comodismo de simplesmente ignorar uma etnia tão rica em história, em cultura e sabedoria.

Se analisar ainda que pouco é possível afirmar que são os indígenas os verdadeiros donos do Brasil, o mínimo em respeito a eles é estudar uma variação de sua etnia e trazer para sala de aula, vivencias, costumes, trajes, alimentação, tipos de caça e pesca, símbolos e artesanatos e muito mais que eles tem a ofertar. O que também pode ser feito é trazer um representante de determinado para que fale um pouco de sua cultura ou até fazer uma pesquisa mais especifica e mostrar como nosso estado e pais são ricos em diversidade e que isto é muito positivo.

A arte dos povos indígenas brasileiros está em todos os lugares. Do norte ao sul do Brasil, vemos grupos mais numerosos ou pequenas comunidades que se estabelecem próximos a cidades, em zonas rurais, regiões e cidades litorâneas, assim como também existem povos indígenas morando em florestas. A tradição da arte indígena nasceu do encontro de pessoas com a natureza e da vida em harmonia com ela. (FERRARI, 2015, p.81).

O mundo é diverso e o dialogo tem que acontecer dentro da escola, a sala de aula tem que fazer sentido e o aluno tem sede de estar inserido, os grupos que se formam, a escola não pode ser convencional. A escola precisa ser presente e precisa que a Arte esteja acessível para que o educando tenha vontade de estudar. A influência no Brasil não é apenas africana ou indígena, a sociedade brasileira é fruto de uma diversidade que foge do contexto de apenas o que se prega, culturas do mundo todo se misturam no Brasil.

A riqueza está na diversidade, a pequena parcela que chega até cada um é apenas uma gota do que existe, a criticidade é que pode trazer a troca de conhecimentos, a escola pode transformar e a educação é o primeiro local que pode iniciar a transformação da sociedade.

O dever do professor é conseguir chegar ao aluno deixando claro que a diversidade não é algo ruim, que cada pessoa vive, pensa e age de uma forma e que sua religião, sexualidade, tom de pele, ou classe social, apenas o faz ser único e não inferior ao restante da população, pareceria até clichê se não fosse tão obscuro e amedrontador, pessoas sofrem por falta de informação que poderia e deve ser inserida no ambiente escolar. Reconstruir valores de uma cultura que necessita de mais arte e apoio a diversidade é o foco para que a mudança aconteça.

## Considerações Finais

Através da pesquisa de cunho científico é possível concluir que, tudo que o professor de Arte faz pela educação muitas vezes passa despercebido, mas nunca pode deixar de existir. A luta não pode parar, e a educação de qualidade foi feita e precisa ser praticada para o coletivo de uma forma bem singular para que assim as etnias sejam respeitadas e aceitas.

A tecnologia é uma ferramenta para auxílio a esse avanço, e o trabalho do Arte educador em trazer motivações ao aluno, com reflexivas e processos criativos que instigam o saber e o compartilhar de saberes com a inserção

de novos valores do coletivo e de que o diferente não seja visto como ruim, mas apenas como diferente e que as diferenças existem em todas as etnias, e credos.

## Referências

**POR TODA PARTE**, 6º. Ano / dos Santos, Solange Utuari Ferrari... [et al.]. – 1. ed. São Paulo : FTD, 2015. s716a 2.ed.

<https://escolastransformadoras.com.br/noticias/debate-importancia-da-criatividade/> acesso em 2019/02/08, 16:09h.

SOUZA, Marina de Mello e **África e Brasil africano** / Marina de Mello e Souza. 2. Ed. – São Paulo: Ática, 2007.176p. :il.

BOULOS Júnior, **Alfredo História Sociedade e cidadania**, 7º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 3. Ed.- São Paulo: FTD, 2015.



# **CULTURARTE: UM INTERCÂMBIO ENTRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO**

**Fernanda Soares Godoi Yano do Canto**

## **Introdução**

Embasados em dados feitos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e pela Organização das Nações Unidas – ONU, a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul procurou fomentar e contribuir com cursos de formação que promovessem o intercâmbio cultural, permeando os mais variados conhecimentos educacionais e profissionais; visando o compromisso que a Fundação traz consigo, com as questões sociais, diversidades culturais, interdisciplinaridade, democratização do conhecimento e autonomia intelectual.

Com a preocupação com a oferta de formações continuadas na Cultura de modo a atingir as diversas linguagens e manifestações artísticas, como música, dança, literatura, artes visuais, artes cênicas, patrimônio, entre outras, e os órgãos culturais como, museus, bibliotecas, centros culturais e escolas, o

objetivo geral deste projeto foi de capacitar os profissionais desta área, atingindo gestores, artistas e professores, com os temas: CulturArte<sup>1</sup> e LiterArte.<sup>2</sup>

## CulturArte

A escolha para participação foi pela formação do CulturArte, que buscou “[...] envolver e auxiliar os participantes na compreensão aprofundada do papel da arte e da cultura como recurso sócio inclusivo e dos potenciais educativos da disciplina e dos espaços culturais” (FCMS, 2018), que nos rodeiam. Consistiu num curso de formação continuada sobre educação, arte e cultura para profissionais das áreas de gestão cultural, arte educação, historiadores e qualquer pessoa que tenha interesse pelo assunto.

A educação em Artes Visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionadas aos materiais, às técnicas e as formas visuais de diversos momentos da História, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiência de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (PCN/ARTE, 1997).

A intenção inicial do projeto era de serem desenvolvidos seis módulos, porém, o último módulo de ‘Mediação Cultural’, que seria realizado pela Professora Ma. Mara Pereira, do estado do Rio de Janeiro, não pode ser executado devido a um contratempo, dessa forma, foram realizados cinco módulos. Abordando sempre temas contemporâneos e oportunos a formação dos participantes, como: vivências em arte educação, diversidade cultural, multiculturalismo/interculturalidade no ensino de arte, patrimônio cultura e elaboração de projetos.

---

1. Termo utilizado pela FCMS no projeto de formação continuada relacionada à Cultura e a Arte.

2. Termo utilizado pela FCMS no projeto de formação continuada relacionada à Literatura e a Arte.



## Relato sobre os módulos do CulturArte

No dia cinco de maio do ano de dois mil e dezoito, às treze horas e trinta minutos, nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, iniciava-se a abertura deste projeto, com apresentações culturais, como músicas e declamações de poesias. Logo após, foi apresentada toda a equipe que estava à frente desta formação, gerenciada pelo Professor Caciano Silva Lima, seguida por um delicioso coffee break, onde houve interação entre seus pares.

Posteriormente, foram separadas as turmas do CulturArte e LiterArte. Encaminhados ao Anfiteatro da FAALC – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, onde o Arte Educador Felipe Tenório, proferiu a palestra de abertura ‘Eu sou porque nós somos – Experiências inspiradoras em arte educação’. Destacando vários experimentos realizados por professores e pesquisadores da área realizados por todo Brasil, ressaltando também, algumas exposições e artistas.

Pimentel (2015) também ressalva que, “[...] a pesquisa em Arte é relativamente recente e que tende a buscar paradigmas em outras áreas do conhecimento além da Arte, identificar como a experiência contribui para os diversos campos de estudo pode ajudar a destrinchar como ela está ligada aos processos artísticos”.

No dia nove de junho do ano de dois mil e dezoito, às treze horas e trinta minutos, nas dependências da UNIGRAN – Capital, iniciou-se o segundo módulo com o tema ‘Diversidade cultural nas atividades curriculares e extracurriculares’, realizado em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, destacando a importância de conhecer e respeitar as diversidades culturais, principalmente, em nosso estado que é tão rico.

Normalmente, quando se refere ao ensino de artes, logo vem à memória obras e artistas conhecidos mundialmente, raras às vezes, lembra-se da arte regional. Comumente, são conteúdos deixados de lado, abordados esporadicamente.

Dessa forma, os PCN enfatiza em seus objetivos a importância do papel do professor e da escola em orientar e proporcionar aos educandos o respeito e apreço as diversidades culturais.

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCN/ARTE, 1997).

O próximo encontro (módulo) ocorreu no dia sete de julho de dois mil e dezoito, às treze horas e trinta minutos, nas dependências da UNIGRAN – Capital, com o tema ‘Multiculturalismo/Interculturalidade no Ensino da Arte’, articulado pelas professoras Ma. Aline Cerutti, Dra. Simone Abreu e Ma. Clarissa Suzuki, do Polo Arte na Escola.

O quarto módulo foi realizado no dia onze de agosto de dois mil e dezoito, na UNIGRAN – Capital, às treze horas e trinta minutos, sobre ‘Patrimônio Cultural’, proferido pela Professora Ma. Camila Lara, residente na cidade de Dourados, trazendo vários dados interessantes e importantes sobre o patrimônio histórico e cultural do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, repassando sites e informações pertinentes.

A Constituição Federal de 1988, art. 216, conceitua patrimônio cultural sendo os bens “[...] de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

A palestrante destacou a ação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em promover e coordenar o processo de preservação e valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro, em suas dimensões material e imaterial.

O quinto e último encontro ocorreu no dia primeiro de setembro de dois mil e dezoito, no auditório do Museu da Imagem e do Som – MIS – na Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, às treze horas e trinta minutos, com a participação da Secretaria de Estado de Educação, que relatou sobre ‘Laboratório de Projetos’, enfatizando sobre a caracterização e características de um projeto de trabalho, a importância de se trabalhar com o método científico e alguns processos e produtos possíveis por meio de projetos.

## Considerações Finais

Em tempo, ressalta-se a importância de projetos como o CulturArte e LiterArte, pois ao refletir a formação continuada no espaço escolar e cultural, promove-se o diálogo com a realidade na qual a escola e a sociedade está inserida, e evidencia como esta realidade favorece uma prática docente comprometida com seu tempo – ressaltando que a educação na contemporaneidade nos coloca vários desafios para a formação docente, principalmente, em Arte.

Portanto, destaca-se que a formação continuada no espaço escolar e social é uma das condições para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora, que tem em vista a efetiva construção de um ensino de qualidade, comprometido com a formação integral de indivíduo, tanto no aspecto acadêmico científico, como na formação humana e inserida no seu tempo.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – Iphan. **Inventário Nacional de Referências Culturais, Manual de Aplicação**. Brasília-DF, 2000.

**Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Artes**. 6º Vol. Brasília, 1997.

PIMENTEL, L. G. **Processos Artísticos como Metodologia de Pesquisa**. Ouvirouver. Uberlândia. V.11, n.1, p.88-98. Jan/Jun. 2015.



# **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL NAS ATIVIDADES CURRICULARES E EXTRACURRICULARES**

**Isis Batista Morais**

## **Introdução**

O presente trabalho tem como finalidade o relato de experiência no curso de capacitação profissional – formação continuada – oferecido pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, o CulturArte. O tema abordado no presente relato será “diversidade cultural”, assunto abordado no módulo “Diversidade cultural nas atividades curriculares e extracurriculares” ministrado pela Secretária Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, pelos representantes da Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC) e Divisão de Educação e Diversidade (DED).

## **Desenvolvimento**

Segundo a Lei Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Lei Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de

janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena passam a ser conteúdo obrigatório em toda a rede de ensino para fomentar a quebra de preconceitos, redesenhando a história quase sempre resumida à descoberta do Brasil e à escravidão.

Com o olhar voltado apenas ao do colonizador europeu, nossa grande diversidade acaba por não ser repassada aos nossos alunos, precisamos quebrar o estereótipo de que existe um só índio e um só negro, aquele índio de 1500, quase pelado e com cocar e aquele negro subjugado, escravo e considerado como mercadoria.

Atentando que antes mesmo de transmitir aos alunos o que é diversidade cultural, necessário cursos de formação ao professor que já estão fora dos bancos da universidade, e aos que ainda estão no curso superior, disciplinas que repassam como esse ensinamento deve ser administrado. Para que seja ensinado nas escolas quem é o brasileiro, o verdadeiro brasileiro, aquele que resultou de uma mistura étnica do branco europeu, do negro africano e do indígena nativo.

Mas o que é diversidade cultural? É toda linguagem, tradições, culinária, religião, costumes, modelo de organização familiar, tudo que resume a cultura de um povo e sua singularidades.

E o que se pode aprender e ensinar com a Diversidade Cultural? Primeiramente, podemos instruir sobre o Brasil geograficamente, e a formação da sociedade brasileira sem ausentar, como antigamente, as culturas nativas e todas as advindas da colonização. Demonstrando a dinâmica, a pluralidade cultural e o caráter multiétnico do brasileiro. E atualizando às mudanças ocorridas na cultura no passado e no hoje.

Ao mais identificar traços culturais das diferentes regiões do Brasil, que em sua enorme geografia, difere substancialmente do norte ao sul do país.

A visão de mundo deve ser construída e desconstruída sempre, ao afirmar que “somos todos iguais”, nega-se a diversidade sociocultural e linguística dos povos, temos que expressar que somos iguais apenas em direitos e deveres, e devemos lutar para sermos iguais perante o ordenamento jurídico, e somente a ele.

Segundo o site da UNESCO:

É preciso que mais seja feito para preservar:

- tradições indígenas,
- línguas indígenas ameaçadas de desaparecimento,
- conhecimento tradicional indígena sobre a natureza
- terras indígenas – há conflitos a respeito da expansão a — fronteira agrícola e os investimentos em infraestrutura,
- afirmação dos direitos dos povos indígenas,
- influência da cultura africana na cultura e história do Brasil.

A necessidade do estudo da história da África e dos Indígenas pré-colonização faz com que dirima preconceitos e valorize o outro em “pé de igualdade”, não apenas nos dias comemorativos, que auxiliam, mas que devem ir além do dia 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Repassar aos alunos o ensino da influência africana e indígenas no geral, como também regional, aqui no Mato Grosso do sul existem diversas comunidades quilombolas pouco conhecidas, bem como uma rica cultura indígena de várias etnias. Porque, se você não conhece, você não valoriza.

Ensinar que nossa descendência como vinda do exterior, esquecendo das raízes indígenas. E dando um sentido a raça negra, como se todo negro tivesse sido escravo; eles não nasceram assim, eles foram escravizados, passaram a ser considerados como mercadoria, esqueceram que houveram reis e rainhas africanos, como exemplo maior os faraós no Egito, país esse que situa na África.

O maior obstáculo para os educadores entenderem e repassarem a diversidade cultural brasileira, não está naquilo que sabem, mas naquilo que pensam que sabem, que pensam que está correto, necessário ressignificar o conhecimento, começar a explanar um novo modelo de reflexão sobre nossa herança cultural, passar a valorizar nossas raízes nativas e as advindas das culturas estrangeiras sem as amarras do preconceito de uma colonização européia, ajudando ao estudante a pensar e criticar todo esse processo, respeitando os diferentes níveis de escolaridade.

## Conclusão

É na área educacional que está a ressignificação cultural. As alterações do currículo e a formação continuada ao professor amplia e contextualiza



a diversidade cultural, iniciar na educação infantil e ensino fundamental I, trabalhando os “diferentes tons de pele” ao ensino fundamental II e ensino médio explanando sobre a miscigenação racial brasileira, história dos povos nativos e colonizadores, e geograficamente a própria diversidade do norte ao sul do país.

Quando conseguirmos esse novo olhar, escola e alunos desenvolverão uma nova perspectiva do brasileiro e de sua rica cultura e o preconceito racial e cultural será destituído.

## Referência

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10** de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

UNESCO. **Diversidade cultural no Brasil**. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/cultural-diversity/>>. Acesso em 08/02/2019.

# MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTE

Ruan Pina Quevedo

## Introdução

No módulo do curso denominado CULTURARTE, realizado pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul no dia 7 de julho de 2018, os cursistas tiveram a oportunidade de conhecer e/ou rever alguns fundamentos teóricos a respeito das definições do tema: multiculturalidade/interculturalidade. Estes dois conceitos, surgidos em um contexto de apreensão pós-guerra, possui suas particularidades e diferenças, causando ainda muita confusão até mesmo no meio acadêmico. A partir dessa premissa, as professoras ministrantes deste módulo – Aline Cerutti e Simone Abreu – buscaram utilizar uma metodologia lúdica de forma que os conteúdos fossem melhores apreendidos pelos alunos em três momentos distintos conforme veremos a seguir na seção metodologia.

## Multiculturalidade *versus* Interculturalidade:

O que é cultura? Esta palavra traz em seu histórico diversas definições de acordo com a época. De acordo com DAMÁZIO, 2018:

O termo germânico kultur, desde o final do século 18, referia-se aos aspectos espirituais de uma comunidade. A palavra civilization dizia respeito às realizações materiais de um povo. O antropólogo Edward Tylor (1832-1917) sintetizou tais termos no vocábulo inglês culture.

A autora prossegue sua explicação sobre as mudanças históricas do conceito, em um primeiro momento cultura se refere a todo saber produzido e sistematizado de acordo com um determinado padrão ocidental e num segundo momento a aceitação de outras culturas diferentes através de teorias relativistas. No entanto essas duas concepções se complementam pois foram amplamente utilizadas pra legitimar o expansionismo eurocêntrico e sua suposta superioridade sobre as demais culturas “inferiores” e “periféricas”.

Foi possível, por meio destes dois modos de definir a cultura, estabelecer uma distinção entre as sociedades modernas, as estruturalmente diferenciadas que têm cultura e as outras sociedades pré-modernas ou orientais que são culturas. Por intermédio de instituições como as universidades, o ensino obrigatório, os museus e outras organizações, estes modos de cultura foram consagrados e reproduzidos. Também foram “exportados para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocênicas de universalidade e de diversidade” (SANTO; NUNES:2003,p. 23 *apud* DAMÁSIO,2018, p.66 )

No período pós-colonial, de acordo com Damásio, há uma crescente imigração devido a globalização entre os hemisférios Norte e Sul, portanto fica difícil de sustentar a ideia “povos com cultura” e “povos sem cultura”. Neste cenário surgem no campo das ciências sociais novas definições para tentar suprir essa lacuna. Surge o multiculturalismo e o interculturalismo.

A autora cita Fornet –Betancourt, para responder aos desafios conceituais de cada terminologia surgidas no contexto do pós colonialismo aonde há a convivência mutua de várias culturas diferentes em um mesmo espaço. O interculturalismo aparece como critica ao multiculturalismo, pois este segundo tolera “o outro”, desde que estes não interfiram nas estruturas de poder da cultura hegemônica já existente.

Fornet-Betancourt também alerta que o termo interculturalidade não deve ser confundido com multiculturalismo. O multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa uma estratégia política liberal que visa a manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemônica. Sendo assim, o respeito e a tolerância, tão difundidos pela retórica do multiculturalismo, estão fortemente limitados por uma ideologia semicolonialista que consagra a cultura ocidental dominante como uma espécie de metacultura que benevolmente concede alguns espaços a outras. A interculturalidade, pelo contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço (BETANCOURTE, 2008 apud DAMASIO, 2018, p. 77)

Em suma, estas foram as premissas teóricas que nortearam este módulo integrante do curso de formação CULTURARTE. Dominar esses conceitos, mostra-se necessário para nortear futuras práticas pedagógicas. No tópico seguinte será abordado o processo metodológico adotado durante este módulo.

## **Metodologia**

Na primeira parte do curso, foi proposto aos alunos recortarem figuras (de revistas e outros suportes impressos já previamente solicitados pelos ministrantes do curso) que representassem “a cultura” do ponto de vista de um professor dentro de sala de aula. Para tal exercício, a sala foi dividida em grupos de quatro pessoas aproximadamente e cada grupo ficou com uma cartolina aonde seriam coladas as figuras. Ao final de tempo estabelecido, os grupos colocaram as cartolinas no centro da sala de forma que essas formaram um quebra-cabeça aonde cada grupo era uma peça.

Quando o quebra-cabeça se completou, um representante de cada grupo foi convocado para ir à frente da sala apresentar o seu conceito teórico, ou seja, o porque das escolhas daquelas figuras para a composição da peça. Surgiram vários subtemas durante as apresentações: artesanato, arquitetura, fotografia, música, pintura, cultura indígena, folclore e outros temas.

O objetivo do exercício era mostrar ao aluno que na contemporaneidade, tudo está relacionado e cada um tem seu papel fundamental que se complementam na construção de uma sociedade que busca o respeito e a cooperação mútua.

Em um segundo momento, foram apresentadas aos alunos certas afirmações teóricas sobre os conceitos abordados e os alunos tinham que responder se concordavam ou não com tais afirmações e justificar por quê. Com esta dinâmica, os ministrantes poderiam debater pontos de vistas contrários e elucidar determinadas dúvidas teóricas em alguns casos.

Por último foi passado um filme apresentando projetos de sucessos ocorridos no ambiente escolar de algumas escolas brasileiras com este tema, demonstrando a importância de estimular nos alunos a conscientização de que é possível unir o conhecimento da sala de aula com a prática de preservação dos saberes de sua comunidade.

## Considerações Finais

A partir dos conceitos e exemplos apresentados neste módulo, foi possível mostrar aos cursistas, a maioria professores, que é possível estabelecer um diálogo entre teoria e práticas sobre o tema. Os conceitos, apesar de a primeira vista parecer confuso, apresentam distinções que precisam ser analisadas de forma crítica para não incorrer no erro da reprodução de forma errônea e mecanizada em sala de aula. Dominar certos conceitos são fundamentais para um diálogo produtivo em um tempo que se pregam o extremismo em todas as esferas da nossa sociedade.

## Referências

DAMAZIO, E.S.P, Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito, **Revista Eletrônica Unijui, on-line**, Santa Catarina, v.10, n.12, jul-dez, 2008. Disponível: [http://www.sobep.org.br/revista/images/stories/pdf-revista/vol10-n1/v.10\\_n.1-art4.pesq-preparando-o-aluno-de-pos-graduacao.pdf](http://www.sobep.org.br/revista/images/stories/pdf-revista/vol10-n1/v.10_n.1-art4.pesq-preparando-o-aluno-de-pos-graduacao.pdf) Acesso em 20 set de 2018.

# **OS CAMINHOS DE UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE RELATO DE EXPERIÊNCIA – FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Pamela Savala**

**Everton Gentil Rodrigues de Almeida**

A vontade de se fazer arte, de se produzir, criar, fomentar dentro do espaço formal é uma vontade de qualquer profissional da educação, seja licenciado, agente cultural ou artistas no geral. A cultura que está sempre presente nas comunidades, nem sempre está dentro das escolas, estudantes que por muitas vezes não compreendem sua identidade, sua raiz, pelo simples fato de não conhecer sua cultura e de não compreender o que é cultura no cotidiano.

Não há como um indivíduo se encontrar culturalmente se não compreende o conceito de cultura, e sem saber a qual pertence, se isso é difícil para um adulto, como transmitir esse conhecimento a uma criança? De uma forma lúdica, com brincadeiras, aguçando a curiosidade, tornando o acesso mais fácil e interessante para o indivíduo podemos então tornar o aprendizado prazeroso com eficaz absorção.

Stuart Hall 1992:

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos

centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O indivíduo passa a viver em um mundo líquido, onde o tempo corre e conhecimentos são momentâneos e transitórios, entretanto há uma perda de conceitos individuais de nossos alunos: Quem sou eu nesse mundo? Qual tribo eu me encaixo? Será que gosto de Pequi? São questões que invadem a nossa sociedade juvenil através da REDE.

Visualiza-se que a elaboração de tal formação para professores que se encontram empenhados em degustar e se aprimorar dentro da área de culturas que tal necessidade fosse de uma certa forma melhor compreendida, visto que a formação tratou das matérias de Arte e Culturas:

A aprendizagem da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção da cidadania cultural, expressão que diz respeito a superação das desigualdades, as dimensões sociais e culturais, pressupõe a participação em múltiplos contextos simbólicos, em múltiplos pertencimentos, em múltiplas identidades (GRUMAN, 2010, p.6).

Visando essa linha de fruição a organização liberou as inscrições a discentes, gerentes culturais e estudantes universitários todos nas quatro linguagens que correspondem ao currículo.<sup>1</sup> Sendo assim já no espaço de formação se obteve a multiculturalidade entre os participantes, onde obtiveram aulas de práticas artísticas com parceria da SEMED.<sup>2</sup> Apresentação de Palestras com profissionais vindos de fora do Estado em parceria com o Instituto Arte na Escola, tivemos o professor Felipe Tenório, que contribuiu muito, mostrando e relatando como é possível mudar uma comunidade através da arte, e como projetar é necessário, agregar conhecimento dentro de um projeto de arte no espaço formal modifica vidas.

Mediação, segundo Vigotsky (1978), acontece através dos artefatos presentes nas relações do indivíduo com o mundo, tais como as diversas formas de linguagens, as quais trazem consigo conceitos do contexto cultural ao qual pertence o sujeito. Desta forma, ao tomarmos a Arte como forma de

---

1. *Curriculo Estadual do Ensino de Artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.*

2. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande Mato Grosso do Sul.

linguagem, podemos tê-la como mediadora de relações entre o sujeito e sua realidade. Mas ao tomarmos esta Arte como parte da realidade é que encontramos o papel de um outro sujeito, o mediador, aquele que se coloca entre o fazer artístico, o processo criativo, e o apreciar e fruir, podendo ser desta forma o próprio artista criador. (Mesquita, 2010)

A fala do palestrante emocionou muitos que ali estavam, porque a teoria muito lida, discutida vista com resultados tão positivos em uma periferia mudando a cultura de uma sociedade que muitas vezes crê que a cultura é algo somente para a classe A, acaba desvalorizando a própria cultura e ao assistir esse resgate de identidade e valor social, não há como não se emocionar com tal profissionalismo. Todos que de uma certa forma deixaram um tempo para essa formação, assim o fizeram na credibilidade de tais palestrantes que estavam na programação, na organização que presenteou todos os inscritos com DVDs de Dança, Uma pequena obra literária e uma obra de arte em canson A4, fora que dialogar com outras linguagens é de um enriquecimento inigualável.

De volta ao texto, ainda tivemos palestrantes de parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde o ouvinte era instigado a opinar em temas distintos de um mesmo foco: A construção cultural, e os caminhos que ela vai. Deu a construção de uma colcha de retalhos ou um quebra cabeça, enfim em cada um que ali estava teve sua imaginação, dentre tanto o que se percebeu foi que todas as linguagens estão entrelaçadas dentro do caldeirão que é a cultura.

[...] a cultura é agora o meio partilhado necessário, o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar e sobreviver e produzir. Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos respirar, falar e produzir; ela tem que ser, assim, a mesma cultura (GELLNER, 1983, pp. 37-8).

Compreendendo essa atmosfera, a formação Culturart levou seus participantes a palestra: Patrimônio Cultural: conhecer para preservar, com turismóloga Camila de Brito, onde foi abordado o patrimônio material e imaterial, aqui neste ponto do relato fica uma certa euforia de uma pesquisadora da cultura regional, que transita entre tais linguagens para produzir



um material de qualidade aos alunos, e uma arte educadora do Pará, que ao sair desta palestra surgiu o projeto IBIROCAI CANTOS E ENCANTOS, que já está em elaboração.

Mesmo que o caminho seja difícil, torto e com pedras cada um seguirá o mesmo, para uns o caminho será penoso, para outros um pulsar, mas cada um passara a sua maneira, e compreender o seu lugar no caminho já auxilia a modificar toda a trajetória para algo mais... essa formação de forma nenhuma deixa lacunas, profissionais de qualidade, conduzindo o olhar a profissionais que ansiavam pelo conhecimento, o artigo não produzido em suma se necessita, visando a elaboração de um projeto maior.

## Referências

MinC, A. (23 de 05 de 2013). **MinC e MEC lançam Mais Cultura nas Escolas**. Acesso em 22 de 06 de 2014. Disponível em MINISTÉRIO DA CULTURA: [http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/minc-e-mec-lancam-mais-cultura-nas-escolas/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/minc-e-mec-lancam-mais-cultura-nas-escolas/10883) Acesso em: MINISTÉRIO DA CULTURA. (2013). **PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: MANUAL DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento\\_maisculturanasescolas\\_periodo+eleitoral\\_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56](http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_periodo+eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56) Acesso em: 01 de 10 de 2014.

SIMEC. (10 de abril de 2013). **Manual Mais Cultura nas Escolas.**, disponível em Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle: <http://www.treinamentosimec.mec.gov.br/minc/minc.php?modulo=principal/parceiros&acao=A> Acesso em: 10 de abril de 2013.

Cultura, M. d. (03 de 07 de 2014). **Plano Nacional de Cultura (PNC)**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc> Acesso em: Acesso em 12 /10 /2014

FUNDAÇÃO DE CULTURA DE MATO GROSSO DO SUL. (02 de 04 de 2013). **Minuta para Consulta Pública**. Disponível em: Plano Estadual de Cultura: <http://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=133911> Acesso em: 12 de 10 de 2014.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **MinC e MEC lançam Mais Cultura nas Escolas**. 2013 disponível em: [http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/minc-e-mec-lancam-mais-cultura-nas-escolas/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/minc-e-mec-lancam-mais-cultura-nas-escolas/10883) Acesso em 22 de 06 de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. **Sistema Nacional de Cultura**. 25 de 01 de 2010. disponível em Plano Municipal de Cultura de Campo Grande é aprovado: <http://blogs.cultura.gov.br/snc/2010/01/25/plano-municipal-de-cultura-de-campo-grande-e-aprovado> Acesso em: 02/04/2014.

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

GRUMAN, Marcelo. Nem tanto ao céu, nem tanto a terra: limites e possibilidades da lei de incentivo fiscal à cultura. Rio de Janeiro. 2010

MESQUITA, G. R. **Vygotsky and the Theories of Emotions: in search of a possible dialogue**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 4, p. 809–816, 2012. Disponível em: Acesso em: 8 de Fevereiro de 2019.

GELLNER, E. **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwell. 1983



# **PATRIMÔNIO CULTURAL-CONHECER PARA PRESERVAR**

**Natália Elias Rodrigues**

Patrimônio geralmente representa um vínculo com passado, vem de Pater (pai/família), o que passa de pai para o filho ou pode ser algo que recebemos e repassamos como tradição. O patrimônio pode ser público e privado/individual tendo assim, valores, sentidos e significados diferentes para cada pessoa ou grupo social. Tem em seu sentido mais profundo a preservação da identidade e a continuidade, cultural e tradicional para cada indivíduo.

Pode ser definido em três categorias sendo eles naturais (meio ambiente, recursos naturais que torna o ambiente habitável como: arvores, rios e terras), construídos (bens tangíveis, como: prédios e igrejas) e de saberes (saber fazer, são elementos não tangível do patrimônio) LEMOS (1981).

No decorrer do tempo definições foram surgindo para categorizar as várias formas de patrimônio, definições essas que deram maior entendimento e abrangência do conhecimento sobre o que é, e de que se trata esse contexto. Conforme estabelecido em nossa Constituição Federal de 1988. Artigo.216. “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores

de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Nesse sentido o patrimônio pode ser material como tudo aquilo que pode ser tocado (prédio, mobílias, estatuas, quadros) e imaterial coisas abstratas sem existência palpável (música, poesia, receita, contos e fábulas) e outros como, bens móveis objetos que podem ser transportados (obras de artes, louças, artigos religiosos, documentos); imóveis objetos intransferíveis que não podem ser transportados (casas, prédios, igrejas, sítios arqueológico) e integrados tudo que seja fixo na arquitetura ou na estrutura original de uma construção (altares de igreja, chafarizes, telhas, azulejos entre outros).

São registrados e catalogados de acordo com sua especificidade e possui um livro para cada tipo de patrimônio exemplos: Livro Tombo é por meio desse registro que ocorre o tombamento de certa estrutura que tenha valor ou representação cultural para uma determinada sociedade, pode ser natural ou construída, garantindo assim sua preservação, ex. Morada dos Baís; Livro dos Saberes, que registra o modo de fazer, como realizar uma determinada receita seguindo o passo a passo de sua origem, utilizando os mesmos materiais e produtos, ex. a confecção da Viola de Cocho, são feitas somente de uma determinada madeira e seu modo de fazer é único; Livro de Lugares, são registrados locais como feiras, mercados, praças que reproduzem práticas culturais coletivas, ex. Feira de Campina Grande.

Para melhor conservação e auxílio para tais ações foram criadas instituições que se responsabilizam em fiscalizar e catalogar esses patrimônios que muitas das vezes correm risco de se perder no tempo. São elas: UNESCO- *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura) que são popularmente conhecidos como Patrimônio da Humanidade e IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural Nacional.

O Patrimônio histórico/cultural pode ser do mundo, de uma nação ou de um povo. Assim como, As Sete Maravilhas do Mundo Antigo e Moderno reconhecidos e catalogados pela UNESCO, são patrimônios mundial ou da humanidade; o Cristo Redentor da cidade do Rio de Janeiro-Brasil, patrimônio cultural da nação brasileira (patrimônio nacional), outro exemplo de patrimônio da nação brasileira são as cidades Ouro Preto e Mariana cidades históricas de Minas Gerais, tendo como parte de sua estrutura cons-

truída (igrejas, casarios e praças) conservadas e tombadas pelo IPHAN; o Forte Coimbra complexo de edificações localizado na cidade de Corumbá de Mato Grosso do Sul, pode ser identificado como o patrimônio de um povo, o povo sul-mato-grossense, construção que faz parte da história do Estado em tempos da guerra do Paraguai entre outros fatos importantes do antigo Mato Grosso é tombado pelo IPHAN e se encontra na lista indicativa para ser reconhecido como Patrimônio Mundial.

Portanto se expressa a importância da preservação de todo esse contexto histórico que nos cerca. “O sentido de preservar deve ser usado com toda sua amplitude de seu significado” (LEMOS, 1981, p. 26). É dever da sociedade conservar e preservar tudo que pertence a comunidade, e por isso deve ser ensinada desde de cedo aos indivíduos (em especial as crianças), para que aprendam a respeitar e cuidar de um local, estrutura e saberes pertencentes a todos.

Sampaio (2002, p.43-44) “Patrimônio é valor e o Patrimônio Histórico/Cultural é o valor atribuído ao conjunto de símbolos e sinais que revelam no passado os fatos, os feitos, os momentos, os perfis decisivos, na formulação e edificação do presente”. A preservação dos patrimônios vem do fato de que é preciso conhecer para preservar, introduzir na sociedade/comunidade a importância de se preservar a história e de como aprender para poder ensinar é importante para as constantes sociais da atualidade. Assim como a autora cita que “patrimônio é valor”, valor esse imensurável na construção dos saberes, da cultura e da tradição.

Tal valor tem o peso de que a valorização do passado e os feitos realizado no mesmo, possui algo que possa ser aproveitado na atualidade/presente. Da mesma forma patrimônios construídos hoje, em algum momento será parte de um passado no futuro e terá sua importância no aprendizado de outros. Nesse sentido Tomaz (2010, p. 5);

A preservação de bens patrimoniais deve ter por finalidade conservar traços da vida comum, quotidiana, e mostrar como vivia a sociedade em determinada época, pois o que tende a ser conservado sempre será o objeto considerado valioso, seja pelo valor do material de que é composto, seja por uma herança histórica ligada a uma personalidade ilustre e por isso mesmo dominante. A conservação de bens patrimoniais deve ter por objeto edificações que tenham um significado coletivo para determinada comunidade,

pois se perpetua a memória de uma sociedade preservando-se os espaços utilizados por ela na construção de sua história.

Com relação a preservar o ensino-aprendizagem tem efeito direto e fundamental na conservação e preservação desses bens tangíveis e intangíveis, por meio da educação patrimonial tem se grande relevância nesse assunto porque consiste nos processos formal e não formal de aprendizagem, formal pelo fato de se ensinar e aprender a história teórica dentro de sala de aula e não formal pela realização de aulas passeios/vistas em locais históricos (ruínas, igrejas, praças, centros das cidades, etc.) ou locais que preservam a histórico-cultural de povos do passado (museus, bibliotecas, entre outros). Essa prática educativa tem como finalidade mostrar como o passado se perpetua no futuro e assim será sucessivamente.

A preservação do patrimônio de uma sociedade não é somente importante para perpetuar sua cultura e tradição. Significa também a movimentação da economia do local que se encontra patrimônios conservados, por exemplo uma cidade que possui vários monumentos tombados e preservados abre suas portas para o turismo de várias modalidades podendo ser cultural, histórico, gastronômico, contemplativo, educacional e pedagógico, todos com nomenclaturas diferentes, mas, com finalidades parecidas, que é aprender. Aprender sobre tal significado do patrimônio cultural e suas tradições, seja elas tangíveis ou intangíveis (construções, danças, culinária, músicas, expressões artísticas entre outros). O turismo reforça o sentido da perpetuação da história, a comunidade local se encarregara de cuidar de tudo a sua volta para melhor atender esses turistas curiosos em conhecer sua cultura, por isso manterão suas raízes preservadas, por meio da atividade econômica do turismo.

Como mencionado o patrimônio possui mais importância para uma sociedade do que imaginávamos, pelo fato de que carrega toda uma bagagem de histórias, culturas e tradições, que representaram a evolução do ser até os dias atuais. Nesse sentido as práticas educacionais patrimoniais são elementos obrigatórios na formação de um ser em desenvolvimento, assim, como a cultura e uma forma de obtenção do conhecimento o patrimônio quando se junta com a cultura transforma-se em histórico-cultural tornando-se uma potência de ensino-aprendizagem.

O módulo ministrado no dia onze (11) de agosto de 2018 pela Prof.<sup>a</sup> Ma. Camila de Brito Quadros Lara.<sup>1</sup> Teve como objetivo demonstrar as várias formas de preservação e de interação com o patrimônio, e como devemos nos posicionar conforme cada ambiente social e profissional, repassando de alguma forma o conhecimento adquirido desse momento. Mostrando principalmente a importância para as crianças o valor que cada tipo de patrimônio tem para sociedade e até mesmo para sua formação, como pessoa e de um futuro profissional que respeita todas formas de cultura. Sua metodologia de ensino se baseou em um primeiro momento de conversa e interação de todos participantes, sobre o que se entendia ou sabiam sobre a temática do módulo Patrimônio Cultural e, posteriormente houve a apresentação do conteúdo teórico, explicando e elucidando todas dúvidas levantadas pelos cursistas. Sua didática de ensino foi muito proveitosa para todos que estavam presente.

De forma produtiva foi nos mostrado diversas maneiras de analisar e contemplar o patrimônio diferente do que estávamos acostumados, o primeiro contado com o estudo foi esclarecedor e não olharemos mais para o Patrimônio Cultural como apenas uma coisa antiga e ultrapassada, que na maioria das vezes, achamos que tem que ser remodelado ou demolido para que possa acompanhar o avanço da modernidade.

Portanto o apelo da importância de entendermos, estudar e preservar essa cultura que retrata nossa história, origem e referência como ser existente em uma sociedade/comunidade. O encontro atingiu as expectativas com uma aula dinâmica e interativa com todos participantes, aberta a discussões e respeitando todas opiniões citadas.

## Referências

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>

LEMOS, Carlos A.C. **O que é patrimônio histórico**. Ed. Brasiliense, 1981. Coleção primeiros passos.

---

**1.** Graduada em Turismo com Ênfase em Ambientes Naturais, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, no ano de 2007. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), em 2011.



Sampaio. Suzanna. **Reflexões sobre a Preservação do Patrimônio Cultural.** ANO II / Nº 3 / JAN-JUN 2002- Revista Da Cultura Disponível em: [http://www.funceb.org.br/images/revista/10\\_1s8w.pdf](http://www.funceb.org.br/images/revista/10_1s8w.pdf)

Tomaz. Paulo Cesar. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no brasil.

Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais** Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2010 Vol. 7 Ano VII nº 2 ISSN: 1807-6971 Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)

# **RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO POVOS INDÍGENAS DO MS – DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS**

**Sueli Levandoski Furtado Paroni**

## **Introdução**

O presente trabalho trata de um relato de experiência sobre a vivência teórico-prática de docência em Arte, no Curso de Formação Continuada – CULTURARTE, oferecido pela FUNDAÇÃO DE CULTURA DO MATO GROSSO DO SUL, que tem o objetivo de promover a compreensão do papel da arte e da cultura como recurso sócio inclusivo e dos potenciais educativos. Os módulos: “Diversidade Cultural nas Atividades Curriculares e Extracurriculares” e “Multiculturalidade/Interculturalidade no Ensino de Arte”, propuseram reflexões e debates acerca da diversidade cultural, conceitos e suas implicações no contexto escolar.

Esse estudo reverberou em um projeto escolar, desenvolvido com cinco turmas de 2º ano do ensino fundamental, da rede particular de ensino de Campo Grande/MS, que trouxe em seu escopo a difusão e valorização da cultura indígena, especificamente das etnias presentes no Mato Grosso do Sul, por ser uma das principais matrizes culturais do Estado, contudo um conteúdo pouco abordado no ambiente educacional.

Um mundo que se auto define como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece- e o que é bem pior- não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? (LUCIANO, 2006, p. 35)

A Lei 10.639/03 alterou o art. 26 da LDBEN tornando obrigatório o Ensino sobre História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Em 2008 a Lei 10.639/03 foi ampliada originando a lei 11.645/08 inserindo os estudos da cultura dos povos indígenas.

Os entraves ao trabalhar com as temáticas da História e Cultura Indígena na escola se apresentam evidente como, por exemplo, o despreparo do professor em relação ao conteúdo.

Segundo Amâncio (2008), são poucos pesquisadores que tem fluência para trabalhar a temática com professores da Educação Básica, limitando as suas pesquisas no contexto do ensino superior. Esse distanciamento entre o conhecimento científico voltado à temática e a formação de professores é justificado, afirmando que:

A relação pedagógica, a dimensão didática e a capacidade de transposição didática dos resultados das pesquisas articuladas às práticas pedagógicas em sala de aula demandam uma competência pedagógica específica, que nem sempre faz parte do perfil dos intelectuais que produzem pesquisa no ensino superior. (AMÂNCIO, 2008, p.21)

Outro obstáculo é a insuficiência do material didático, comumente reforçando a reprodução de valores eurocêtricos e colocando a história indígena à margem do currículo. Contribuindo para a construção de uma visão estereotipada desses povos.

A pesquisa de RUSSO e PALADINO no Estado do Rio de Janeiro aponta, através de dados, a necessidade da aplicabilidade da lei 11.645/08 no contexto escolar:

Superficialidade e descontextualização no tratamento da temática indígena, quase sempre reduzida a este período do ano (referia-se ao dia do índio) e a menção a características genéricas e traços isolados e folclorizados que não

representam nenhum povo específico” (...) “a longo da pesquisa, observamos que a inclusão da temática indígena deve-se muito mais as iniciativas de professores de forma individual, do que uma preocupação da instituição escolar. (RUSSO, PALADINO, 2014).

Um dos objetivos desta ação pedagógica, esteve focado à um ensino que pudesse ir além do conteúdo, permitindo, também, refletir sobre o contexto dos povos indígenas no século XXI, mostrando-os como agentes históricos, políticos, institucionais, sociais e culturais.

Ficou evidente que o ensino de história indígena amparado por meio da interculturalidade crítica pode ser visto como um intercâmbio diversificado de conhecimento, na medida em que possibilita reflexões e debates sobre a história, cultura e lutas dos povos indígenas.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 apresenta um indício do reconhecimento da interculturalidade brasileira: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Nessa perspectiva, a interculturalidade valida sua relevância no campo da educação.

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum. (CANDAU, 2008, p. 52).

Segundo o PCN e a LDB (Lei 9394/96), estabelece que o aluno conheça e valorize a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de etnia ou outras características individuais e sociais. O projeto proposto tem como objetivo principal a valorização das culturas indígenas. Refletir sobre os aspectos socioculturais dos povos indígenas sul-mato-grossenses. Reconhecer, analisar e debater os hábitos, arte, vocabulário e costumes dos indígenas, desconstruindo estereótipos.

## Desenvolvimento

Conforme previsto no calendário escolar/2018 do Colégio Oswaldo Tognini –FUNLEC, escola pertencente à rede particular de ensino em Campo Grande/MS, anualmente a comunidade escolar participa da Feira Cultural, evento em que alunos e professores orientadores apresentam os resultados de pesquisas desenvolvidas durante ano letivo. No início do segundo bimestre do ano letivo de 2018, para as cinco turmas do segundo ano do ensino fundamental, totalizando 81 alunos, adotou-se o livro paradigmático NÂNDE RETÃ, das autoras Mara Calvis e Maria Auxiliadora Bezerra (etnia Terena), que apresenta conteúdo relacionado aos povos indígenas. A partir deste contato com a literatura, despertou o interesse nos alunos sobre o tema, e, por conseguinte a proposta de desenvolvimento de pesquisas sobre o mesmo para a Feira Cultural.

A princípio houve um empasse, uma vez que as professoras apresentaram dificuldades sobre as abordagens teóricas referentes ao tema. Atuando como professora de Arte, nesse período participei das discussões e debates acerca da diversidade cultural e da interculturalidade no curso de formação CULTURARTE, essa vivência instigou-me a desbravar novos conhecimentos, os quais partilhei com as professoras envolvidas no projeto. Na busca de aporte teórico, encontrou-se na publicação do Prof<sup>o</sup> Dr. Giovani José da Silva, “Histórias e culturas indígenas na Educação Básica” lançado em 2018, subsídio para nortear as ações pedagógicas, pois conforme o autor, “diante a frequente construção da imagem do índio estereotipado, romantizado e genérico, torna-se necessário desnaturalizar tais concepções reprodutoras de noções que fortalecem visões deturpadas e preconceituosas”.

Para tanto, planejou-se experiências significativas, na perspectiva da transdisciplinaridade um princípio do qual, segundo Ubiratan D’Ambrósio:

O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. (D’AMBRÓSIO,2009).

Representantes de diversas etnias foram convidados para palestrar aos alunos sobre aspectos das culturas indígenas, entre elas: Kinikinau, Guató, Terena, Guarani Kaiowá e Kadiwéu.



**[Figura 1]** Palestra: Cultura Kinikinau. / Oficina: Cestaria Guató.  
/ Oficina: Brinquedos Terena  
**[Fonte]** Dados da pesquisa



**[Figura 2]** Danças e rituais: Guarani Kaiowá. / Palestra: Artesanato Indígena  
**[Fonte]** dados da pesquisa

No período de 7 meses (abril a outubro/2018) o projeto propiciou aos alunos muitas vivências significativas que oportunizaram, aprendizado e a construção de novos conceitos acerca das culturas indígenas, por meio de aulas interculturais mediadas pelas trocas de saberes.

O artesanato indígena foi o tema da palestra proferida pela professora Giani Ramona da Silva aos alunos do 2º ano. A palestrante compartilhou sua experiência na Educação Indígena, bem como sua vivência com os povos Kadiwéu e Guató apresentando aspectos culturais de várias etnias presentes no MS.

Também se possibilitou a visita de Dona Catarina, indígena da etnia Guató, que veio apresentar, aos alunos, a técnica de confecção da cestaria Guató produzida a partir do aguapé (planta típica dos rios do pantanal).

Outra contribuição importante foi do técnico da SPPPI/SECC -MS Genilson Roberto Flores Kinni que apresentou uma palestra sobre o atual contexto dos povos indígenas do MS, bem como os aspectos culturais da etnia Kinikinau.

Com o intuito de dar voz aos representantes indígenas o Sr. Nito, cacique da aldeia urbana Água Bonita, foi convidado para conversar com os alunos do sobre aspectos da cultura da etnia Guarani- Kaiowá. Nesta oportunidade, os alunos assistiram rituais de rezas e danças, como também conheceram um pouco do artesanato e da língua Guarani. Essa ação de aproximar indígenas e não indígenas busca desconstruir os estereótipos sobre os povos indígenas e promover uma educação intercultural que valorize as diversidades de saberes e vivências culturais.

Para enriquecer experiências de aprendizagem por meio da arte e da cultura foram propostas aulas extraclasse, os alunos visitaram o Museu das Culturas Dom Bosco e à exposição “Todo Dia Era Dia” em cartaz no espaço cultural da TVE, propiciando novos olhares sobre o tema pesquisado.



**[Figura 3]** Visita ao Museu das Culturas Dom Bosco /  
Visita À Exposição: “Todo dia era dia”.

**[Fonte]** dados da pesquisa

Para envolver as famílias no projeto foi organizado o “ENCONTRO NA ALDEIA”, ação cultural que promoveu a aproximação de alunos e familiares aos saberes indígenas. Participaram de visita ao Memorial da Cultura Indígena, situado na aldeia urbana Marçal de Souza, conheceram as características singulares do artesanato, símbolos e danças da etnia Terena e



participaram da oficina coletiva de pintura do grafismo indígena, momentos de aprendizagens e confraternização. Finalizando o evento com a dança circular e um saboroso lanche com pratos de deliciosas receitas inspiradas na culinária indígena, compartilhadas coletivamente entre as famílias e indígenas presentes no evento.

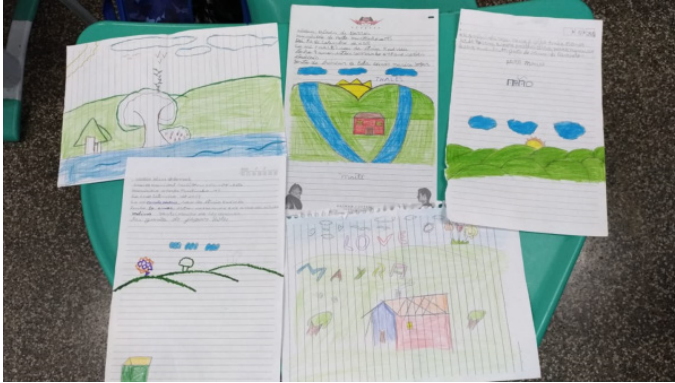




**[Figura 4]** “ENCONTRO NA ALDEIA”( Aldeia urbana Marçal de Souza):  
Visita ao Memorial da Cultura Indígena, oficina de pintura)  
**[Fonte]** dados da pesquisa

O projeto “Povos Indígenas do MS” rendeu doces frutos. Frutos do aprendizado e frutos de solidariedade. Convidados pelo Prof. Dr. Giovani José da Silva, os alunos participaram do projeto “Cartas da Aldeia”, que possibilitou a correspondência dos alunos (não indígenas) com os alunos da etnia Kadiwéu, estudantes da E M. Ejiwageji situada na Aldeia Bodoquena.





[Figura 5] PROJETO “CARTAS DA ALDEIA”

[Fonte] Dados da pesquisa

A partir desse contato observou-se a carência de materiais escolares nesta localidade, então surgiu a proposta de uma ação solidária, com o intuito de incentivar os estudantes da aldeia a prosseguirem seus estudos.

Foram organizadas oficinas de arte com a colaboração de renomados artistas de MS, com a perspectiva de uma produção coletiva de telas e gravuras em coautoria (artista/aluno).





[Figura 6] Registros das oficinas de pintura com artistas convidados.

[Fonte] Dados da pesquisa

Para tanto, contou-se com a participação de consagrados artistas sul-mato-grossenses de trajetória artística marcada pela influência da cultura indígena, especificamente da etnia Kadiwéu, são: Andrea Gaspar Luz, Pedro Guilherme Garcia Góes, Ângela Miracema, Adriele Vergilio (etnia kadiwéu) que gentilmente, ministraram oficinas de pintura e colagem aos alunos, os quais produziram telas e gravuras que foram expostas e trocadas por kits escolares durante a Feira Cultural.

As famílias apoiaram essa ação oferecendo “kits escolares” para trocarem com as produções artísticas dos alunos, assim contribuindo com as doações dos materiais aos alunos indígenas.

A participação nesta ação foi voluntária (não obrigatória), e simbólica no sentido de valorizar o protagonismo infantil, bem como promover os princípios éticos, inclusivos e solidários.



**[Figura 7]** Doação dos kits de materiais escolares, ação solidária durante a Feira Cultural. **[Fonte]** dados da pesquisa.

## Conclusão

A culminância do projeto “Povos Indígenas do MS” apresentou à comunidade escolar, na Feira Cultural 2018, os resultados de pesquisas e vivências desenvolvidas nos últimos 7 meses, pelos alunos do 2ºano, com o intuito de promover a valorização da diversidade étnica, saberes e culturas. Desconstruindo estereótipos com base em princípios éticos, inclusivos e solidários. A ação solidária foi um sucesso! Dezenas de kits escolares foram doados e encaminhados à Aldeia Bodoquena/MS, sendo que o projeto Cartas da Aldeia ainda está em andamento e terá continuidade em 2019.

Esta experiência nos permite avaliar que a temática indígena, atuando como linha norteadora entre diferentes disciplinas e espaços da escola, contribuiu efetivamente para que os estudantes e também os professores, pudessem conhecer, respeitar e valorizar as culturas indígenas, percebendo suas peculiaridades e diversidade como peças de um rico e variado tesouro, que caracteriza a cultura indígena como um todo.

## Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. (org.) **Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil** Contemporâneo, 2º Modulo. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

AMÂNCIO, I. M. C; GOMES, N. L; JORGE, M. L. S. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2009.

JOSÉ DA SILVA, G. (Org.). **Kadiwéu**: senhoras da arte, senhoras da guerra. Curitiba: CRV, 2011. 211p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Via dos Saberes nº 1, Coleção Educação para Todos. UNESCO: 2006, 233 p.

RUSSO, K. PALADINO, M. Reflexões sobre a lei 11.645/08 e a inclusão da temática indígena na escola. Revista Fórum Identidades. Itabaiana, v. 16. 2014.





# O NEGRO NO MUNDO DOS BRANCOS

Aldo Torres Nunes

Sem ter uma certeza absoluta do significado real da palavra “decolonização”, resolvi propor aos alunos uma atividade onde o exercício é fazer uma obra apropriando-se do tema do livro “O Negro no Mundo dos Brancos”. Para orientar os mesmos a respeito do que é apropriação, vejamos o que RIBEIRO, 2008 diz sobre isso:

[...] Os artistas se apropriam de ideias, imagens e objetos pré-existentes como matéria prima para seu trabalho. “Não se trata mais de elaborar uma forma a partir de um material bruto, nem mesmo de fabricar um objeto, mas de selecionar um entre os que existem e utilizá-lo ou modifica-lo de acordo com uma intenção específica [...]”. (RIBEIRO, 2008, p. 798).

Dos cinco módulos que assisti no decorrer do CULTURARTE, identifiquei-me com dois deles. Não que os demais módulos não tenham surtido nenhum efeito sobre a forma que desenvolvo as minhas aulas, mas, aparentemente, meu inconsciente acabou por selecionar apenas estes:



“MEDIÇÃO CULTURAL”

Local: Museu de Arte Contemporânea de MS  
Rua Antônio Maria Coelho, 6000  
Ministrantes: Lúcia Monte Serrat  
Polo Arte Na Escola/ Aline Sest Cerutti e Simone Abreu

“PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DA ARTE”

Local: Faculdade Insted  
Rua 26 de Agosto, 63  
Ministrante: Clarissa Suzuki – SP  
Doutoranda em artes visuais pela USP

Os módulos acima citados aconteceram nos dias 26 de setembro e 28 de outubro, das 13h30 às 17h30.

Durante esse pouco menos de 1 ano de carreira docente, desenvolvi um método nada convencional de jamais anotar nada de tudo que vejo/ assisto/vivencio em uma aula ou palestra, e não foi diferente nesse meu primeiro CULTURARTE. Tenho nenhuma ou quase nenhuma preocupação em guardar referências práticas de outros/as, e isso eu não considero bom ou ruim, mas parte essencial no meu processo criativo.

Diferentemente de tudo que já fiz em uma sala de aula, escolhi a “apropriação” para propor um exercício com os alunos. Mas não a apropriação de objetos como fez Duchamp, mas a apropriação do título de um livro: “O Negro no Mundo dos Brancos”, de Florestan Fernandes.

O negro no mundo dos brancos sintetiza, pois, as conclusões de tantos anos de estudo de Florestan Fernandes. Nos diferentes ensaios que compõem esse livro o autor denuncia a supremacia da “raça branca”, acusa a “acomodação racial vigente” e seu lugar como protagonista da própria história. Por isso, Fernandes não se restringe aos dados das obras anteriores, mas introduz o teatro, a poesia e a religião para chegar ao que chama de “alma do homem negro”, com suas ambições e frustrações [...]. (FERNANDES, 2003, p. 15).

O projeto é bem simples, consiste em fazer um desenho colorido com lápis de cor após a leitura e contextualização do texto, que é um recorte (1 parágrafo), retirado do livro “O Negro no Mundo dos Branco”, que é também o título do nosso projeto que acontecerá em 2 tempos de 50 minutos

cada, durante a Semana da Consciência Negra, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Arthur Timóteo da Costa (12 de novembro de 1882, Rio de Janeiro – 5 de outubro de 1922, Rio de Janeiro), foi pintor e designer afro brasileiro. No período em que a obra “O Menino” foi pintada, a cidade de São Paulo passava por mudanças no que se refere à vida do negro. O livro “O Negro no Mundo dos Brancos”, de Florestan Fernandes nos conta sobre esse momento histórico.(Texto no anexo).

Sabemos da dura realidade em que vive boa parte da nossa população, e das dificuldades que existem na maioria das escolas brasileiras, maior ainda torna-se o desafio do aprendizado, cabendo ao professor, e a formação que este professor recebe, o desenvolvimento de tais pedagogias, objetivando uma prática docente que leve o aluno a refletir, sobre a arte, a cultura, a sociedade e sobre si mesmo. FERRAZ e FUSARI nos mostra isso no texto abaixo:

Ao fazer e perceber a arte como autonomia e criatividade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 57).

## Projeto

### Aula 01

O professor fará a chamada, em seguida, pedirá para que os alunos se organizem em círculo, e distribuirá folhas sulfites com o texto que será lido junto com os alunos. Uma imagem impressa em folha A3 colorida da obra “O Menino”, 1917, de Arthur Timóteo da Costa será fixada sobre o quadro branco para que seja feita a leitura da imagem. A obra não foi escolhida por acaso, o artista é contemporâneo ao momento histórico descrito no texto de Florestan Fernandes. O texto que será lido e problematizado nessa aula corresponde a 1 parágrafo do livro “Um Negro no Mundo dos Brancos”. Toda a aula será utilizada na leitura e Contextualização da obra e do texto.

## Aula 02

Na aula, o professor distribuirá lápis de cor aos alunos, e, como na aula anterior, fixará sobre o quadro branco a imagem impressa em folha A3 colorida da obra “O Menino”, 1917, de Arthur Timóteo da Costa. A pintura de Arthur Timóteo da Costa retrata um menino negro com o semblante triste, aparentemente, parece estar adivinhando a dureza que terá que encarar sendo ele um negro no mundo dos brancos. Diante da obra, será pedido para que cada aluno faça sua obra (desenho colorido), apropriando-se do tema “O Negro no Mundo dos Brancos”. A aula seguirá com a prática, e faltando 25 minutos para o fim da aula, cada aluno terá a oportunidade de expor sua obra, bem como, poderá dizer sobre qual ponto de vista seu desenho foi concebido. A aula terá fim assim que todos tiverem a oportunidade de expor suas obras e seus pontos de vista.

## Avaliação de Aprendizagem

O professor deverá avaliar seus alunos de acordo com a participação, empenho e comprometimento ao longo das atividades propostas.

## Referências

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Europeia, São Paulo. 1972.

FERNANDES, Florestan, 1920-1995. **O Negro no Mundo dos Brancos**. [recurso eletrônico]/Florestan Fernandes; apresentação Lilia Moritz Schwarcz. – São Paulo: Global, 2013.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, V. C. Apropriação na Arte Contemporânea: colecionismo e memória. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; 17, **Anais**. Florianópolis: [s. n.], 2008. p. 796 – 807. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/075.Pdf>>. Acesso em 27 fev 2020.

# DECOLONIZAÇÃO MUSICAL: O QUE É?

Amarandes Rodrigues Oliveira Júnior

## Introdução

Este trabalho partiu da inquietação do autor desta pesquisa por meio da diversidade cultural existente ao seu redor na linguagem musical, que é em sua maior parte “desfeita” ou “menos prezada” frente a manifestações culturais musicais classificadas como “importante”, “música de verdade” e etc. Mediante a isso, este trabalho irá pontuar a importância do olhar para um fazer artístico que não encontra-se em sua maioria dentro da academia, isto por motivos expressamente eruditizados que seguem diversas escola europeias. Veremos que isso acontece nos mais diversos processos de colonização, onde culturas, ritos, manifestações foram e são “agressivamente” substituídas como “forma de um projeto de domínio e opressão aos colonizados” (REIS & ANDRADE, 2018, p. 03).

A metodologia aderida é a pesquisa de revisão, onde autores como Suzuki (2018), Queiroz (2017), Reis e Andrade (2018), Pereira (2018) e Lima (2019) embasam e alicerçam o referencial teórico no transcórre do trabalho.

A seguir iremos contextualizar brevemente o que é decolonização musical passando rapidamente pelo colonialismo, para que o leitor entenda as

duas visões. Depois teremos um sintético apontamento sobre o Programa de Formação CultuArte e por fim as conclusões do trabalho.

## O Decolonialismo Musical

Antes de entendermos o que é o decolonialismo, vamos compreender rapidamente o colonialismo, que é o objeto de impulsão para o movimento decolonial.

O colonialismo é tudo aquilo que exprime sentidos eurocêntricos europeus, onde uma determinada cultura “propõe” (impõe) determinados costumes, crenças, ritos, educação e etc., ou seja, fazem permanecer um modo único de pensar e agir dentro de um mundo híbrido. Segundo Queiroz isso leva ao Epistemicídio, que na verdade é levar a morte de uma cultura o seu jeito de pensar, de ser, agir, subalternizando tudo o que for diferente da cultura dominante.

Desta forma:

[...] a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos, dando evidência ao imaginário do invasor europeu, à subalternização epistêmica do outro não-europeu e à própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (Oliveira & Candau, 2010 *apud* Queiroz, 2017, p. 137).

A citação acima evidencia o poder do homem branco europeu, e com isso percebemos o quão discriminado e/ou esquecido são as culturas colonizadas, é uma forma de pensamento que está ligada “as tradições greco-romanas, eurocentradas” (REIS & ANDRADE, 2018, p. 05).

Segundo Reis e Andrade, o movimento decolonial ou pós-colonial por mais que recente, visa desfazer esse modo de pensar, “trata-se, por conseguinte, de conceder voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial” (2018, p. 05).

Com isso, Pereira (2018) chama a atenção dos educadores musicais no âmbito da deconolização musical, que não deve ser algo apenas mecânico, técnico, que “[...] antes de impor a todas as músicas sistematizações e prá-

ticas próprias da música de uma minoria, um sempre ideológico, artificial, arbitrário e seletivo “nós”; precisamos abrir os olhos e ouvidos, e verdadeiramente procurar VER e OUVIR” (p. 18).

Em seu trabalho intitulado “Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial”, Pereira (2018) fala indiretamente sobre importância da música, da cultura que origina-se de periferias, classes menos prevaletidas e etc., que possuem sua importância dentro do espaço-tempo que estão inseridas em tal comunidade, e que essa realidade deve ser levada em consideração, partindo desta estaremos trabalhando conceitos que serão entendíveis para estes agentes, estaremos saindo do modelo Francês, Alemão e Europeu de ensino musical.

Portanto, se queremos contribuir para a formação de músicos e de cidadãos, precisamos iniciar esse giro decolonial – ou deconservatorial em nossas práticas, crenças e percepções individuais. Lembrando que este giro não implica em queimar como bruxas o conservatório e a música erudita. [...] o defeito não é o que está sendo dado (e acrescentaria o como se está estruturando e sistematizando isto que está sendo dado), mas o que é deixado de fora. Não se trata de negar ou excluir aquilo que vem sendo abordado nos processos educativos. Trata-se de questionar essa tradição seletiva, que exclui os modos de vida e a produção de sentidos daqueles que são considerados como “outros”, passando a considerá-los tanto no processo educativo quanto no de construção de uma cultura realmente comum (PEREIRA, 2018, p. 20).

Como diz a citação acima, o colonial não será extinto e combatido como em uma guerra, mas deve ser questionado quanto a exclusão de saberes indispensáveis para a formação do ser numa sociedade miscigenada.

Em perspectiva similar Suzuki (2018) comenta que não se pretende negar a história ou saberes ocidentais, mas fortalecer situações de diálogo e conflito baseando-se em perspectivas que considerem as culturas afro-brasileiras e indígenas (p. 3132).

Suzuki ainda debate sobre a seguinte situação: considerando que praticamente 70% da população no início do século XIX era composta por negros, indígenas e mestiços, qual o legado da formação artística desses povos na história do ensino de arte no Brasil? (2018, p. 3135), mediante a isso

percebemos a luta constante pela valorização dos artistas e cultura de uma classe segregada por ideias conservadoras.

Contudo, a autora saliente que graças a:

[...] implementação da lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, entendemos que já é tempo de assumir outros saberes nos currículos e processos formativos (SUZUKI, 2018, p. 3141).

Segundo a citação, é explícito que nossos moldes de ensino devem de fato adotar outras formas de ensino aprendizagem, outros materiais, outras artes, em fim... deve e precisa ser um momento transformatório, tanto para o artista subalterno, para o professor colonizado quanto para o aluno (colonizando) que não faz muitas ligações com preceitos divergentes a sua realidade.

Exemplo: qual é a forma mais fácil de falar de música com os educandos se não a partir do que estes já conhecem, ao invés de começar uma aula com conteúdo padronizado, numa sala toda colonial em fileiras onde o detentor do conhecimento é o professor, que por sua vez irá falar e tratar de música medieval. Isso foga do educando, por que é algo novo para este e tudo que é novo causa estranheza se não for tratado com cautela.

Diante disso, o Programa de Formação CultuArte é um fomento que veio contribuir teoricamente na prática dos profissionais da educação em Campo Grande/MS, com este tivemos acesso a profissionais e pesquisadores de grande valia no meio da Arte Educação principalmente. Em especial um dos temas tratados foi justamente sobre Decolonização, onde a referida ministrante consta como alicerce teórico deste trabalho.

E isso foi muito interessante pois, trata-se de um tema super atual, que teve e vêm sendo discutido nos principais meios de Arte Educação, porém, ainda temos muitos olhares e profissionais que devido a sua formação tradicional “esbranquiçada”, não consideram o olhar do outro, os costumes e seus hábitos. Isso sem dúvidas foi um ponto auge dos encontros, sem falar da preocupação dos organizadores em trazer ministrantes com uma mesma linha de pensamento, que por vez em outros lugares percebemos divergências entre os próprios palestrantes.

Desta forma, trazer estas discussões para a nossa realidade que se prevalece do natural, do homem pantaneiro, da guarânia, do chamamé, do artesanato indígena, das formas de fazer e cultivar de um povo híbrido, em fim... não é lógico esquecer ou menos prezar nossa realidade tão rica e finita, e trabalhar em sala de aula com temas distantes da realidade de cada educando, não é lógico para ele. Isto sim foi algo marcante nesses encontros e pontual também, pois como já dito não iremos abdicar de teorias coloniais, apenas ressignificá-las.

Lima (2019) vêm ao encontro e corrobora com a importância do CulturArte, como da formação continuada em geral.

[...] a formação de professores nos tempos atuais parece demandar epistemologias e metodologias que contemplem as pedagogias decoloniais, cujos princípios materializam-se, sobretudo, nos processos de autoria e coautoria das etapas de produção, circulação e interpretação do conhecimento. Desse modo, o Culturarte e o Literarte podem promover tais pedagogias, que permitem aprender a desaprender para reaprender de outro modo (WALSH, 2013), uma vez que as concepções e metodologias dos cursos visam à valorização das práticas locais, inéditas, autorais e coautorais (LIMA, 2019, p. 03).

Segundo o autor, os diversos cursos de formações continuadas já estão trabalhando temas interligados a decolonização, isso sem dúvidas são formas de aprender, ver e ouvir discursos que por vezes não se diferem dos tradicionais. Desse modo, devemos ter atenção para não cairmos em discursos alienados e assim reproduzir “escolas” já fixadas num contexto sem cabimento, sem o outro, principalmente quando falamos de educação.

## Conclusão

Assim, os processos de decolonização musical giram em torno de resignificar os modelos de pensamentos pré-estabelecidos, fazendo com que este venha a agregar os conhecimentos de classes subalternas, ou seja, é dar vez e voz a estes.

Para isto, provocar e demonstrar que é possível e necessário romper o colonialismo imposto, cabe aos profissionais de educação e pesquisadores um estudo crítico, acerca de sua própria capacitação para que este não se



torne um agente alienado em campo fértil. Como discutir decolonização se estou num meio que prega com afincos preceitos coloniais? É uma reflexão que devem ser observada para que não haja “armadilhas” implícitas.

Vejamos alguns exemplos: numa sala de concerto, a formação da orquestra, do público, do próprio espaço em si, são moldes grego-romanos colocados como única e exclusivamente forma de apreciação musical, o que é um equívoco. Por que não dispor a orquestra ao redor do público? Será que essa formação não seria possível equalizar? Por que não realocar o público em pequenas partes distantes uma das outras, como espécie de blocos, porém, completamente deslocados do convencional? São pontos que o decolonialismo musical irá apresentar e principalmente, o por que um orquestra ou banda sinfônica precisa executar exatamente música erudita? Frente a diversa riqueza instrumental “esbranquiçada”, onde ficará as obras afro-brasileiras, indígenas e etc., são rupturas precisas e possíveis.

Com isso, a formação do CulturArte contribuiu dando uma abertura de idéias mediante a este vasto universo de pensamentos, onde o que é “Belo” torna-se relativo na visão de cada sujeito, sendo preciso nada mais do que uma igualdade cultural, que é uma luta constante no movimento decolonial. É um evento que deve e precisa continuar para que possa capacitar e discutir tais questões.

## Referências

LIMA, Caciano Silva. CULTURARTE E LITERARTE: UM INTERCÂMBIO ENTRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO.. In: **Anais** do 2º CineFórum UEMS – Cinema, Literatura, Sociedade e Debate: Conexões. Anais...Campo Grande(MS) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária Campo Grande/MS, 2019. Disponível em: <<https://www.event3.com.br/anais/cineforum/172801-CULTURARTE-E-LITERARTE--UM-INTERCAMBIO-ENTRE-ARTE-CULTURA-E-EDUCACAO>>. Acesso em: 17/02/2020 23:26

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, Colégio Pedro II, v. 10, n. 6, p.10-12, 2018. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1944>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p.132-159, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.i], v. 17, n. 202, p.01-11, mar. 2018. Mensal. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070/21945>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais, In **Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º**, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3131-3143. Disponível em : [http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro\\_\\_\\_\\_SUZUKI\\_Clarissa.pdf](http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro____SUZUKI_Clarissa.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.



# MEDIAÇÃO CULTURAL

Camille Belido Espinosa Silva

## Introdução

Este artigo visa refletir sobre a responsabilidade que o professor de arte possui em mãos para proporcionar experiências que envolvam os alunos, podendo encontrar na leitura e apreciação de obras de arte estas experiências.

Observando as atividades proporcionadas pelos organizadores da 33ª Bienal, e também a formação sobre Mediação Cultural realizada no dia 28 de setembro de 2019, no Museu da Arte Contemporânea, ministrada por Lucia Monte Serrat, Aline Cerutti e Simone Abreu, ocorreu a inspiração de discorrer sobre o assunto.

Durante a 33ª Bienal, os organizadores do evento distribuíram panfletos que visavam uma atenção maior para as obras contidas no local, este trabalho se apresentou muito rico, oferecendo ao professor a possibilidade de utilizar a mesma dinâmica em sala de aula, ou em outras exposições de arte.

Em formação sobre a Mediação Cultural, percebemos o resultado destas dinâmicas, que foram aplicadas por professores no Museu de Arte Con-

temporânea de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Pudemos então perceber o excelente resultado que essa experiência proporcionou aos alunos.

Portanto, buscamos neste artigo refletir sobre o papel que o professor de arte tem para aproximar os alunos cada vez mais do mundo da arte, permitindo que os alunos vivenciem experiências únicas em contato com a arte.

## Contaminados

“Não sei se a gente ensina arte. Acho que a gente contamina com arte”.

É com essa frase de Ana Mae Barbosa (2019, p. 102) que esse texto se inicia, é um convite à reflexão de sua veracidade. A magia da arte se encontra nesta mescla de sentimentos em que ela nos introduz, uma capacidade tremenda de nos fazer nos enxergar nela própria, que proporciona questionamentos, a debates, mexe com nosso interior de forma agridoce, assim como Perissé (2009, p.52) diz, a arte é formativa porque:

dá forma a sentimentos e ideias. [...]. Mas também é formativa quando nos forma, quando forma e transforma a nós próprios. Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir. Quando nos ajuda a reconhecer intensamente o insípido e o amargo, o doce e o ácido, o ardente e o azedo, o agridoce e o salgado (PERISSÉ, 2009, p.52).

Como arte-educadores, já fomos contaminados pela arte, e segundo Martins et al. (1998, p. 129), o momento de ensino e aprendizado é um momento mágico e assim cabe ao professor construir situações de aprendizagem significativa.

Cada aluno já carrega em seu interior o seu próprio conhecimento, “o olhar já vem carregado de referências pessoais e culturais” (MARTINS et al., 1998, p.136) e assim através dele temos a chance de construir estas experiências que vão envolver o aluno, mas também abrir um caminho ao desconhecido, como Martins et al. explicita:

É preciso abrir espaço para que [o aluno] possa desvelar o que pensa, o que sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo

mais rica e significativa. Desvelar/ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica, pó de pirlimpimpim, na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva do poetizar, do fruir e conhecer arte (MARTINS et al., 1998, p. 136).

Desta forma, a leitura visual é uma dessas experiências, uma possibilidade para ampliar o conhecimento do aluno em relação à arte, pois nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas imagens, o que proporciona uma percepção mais ampla da linguagem visual (MARTINS, 1998, p. 136).

Nesta reflexão, vamos visualizar uma situação em que é apresentado pela primeira vez aos alunos imagens de mascaras africanas, iremos ter várias reações diferentes, como medo, curiosidade... Alguns alunos ficarão buscando semelhanças ou não com imagens que ele já possuíam em sua mente, e desta forma ficarão instigados, sua curiosidade foi despertada! A partir de então, eles serão guiados pelo professor através da contextualização, compreendendo os significados por trás daquelas imagens e da cultura em que estão inseridas, Barbosa (2019, p.108) aponta a contextualização como “a porta aberta para a interdisciplinaridade”, uma forma de criar consciência do meio ambiente e a consciência de si mesmo nesse meio.

Martins ainda salienta a importância de um olhar mais atento às obras, indo na contramão de um olhar superficial, mas que o professor deve instigar o aluno a olhar as obras com mais profundidade e densidade, ainda diz que ter contato direto com a obra de arte proporciona uma experiência mais rica ainda (MARTINS 1998, p. 136).

Durante a 33ª Bienal de São Paulo em 2018, a organização do evento distribuiu panfletos ao público que visava esta proposta: a de olhar com mais atenção às obras.

Na cartilha de divulgação, defendem que

A aproximação com a arte constitui uma oportunidade para esse encontro consigo mesmo. As afinidades afetivas que surgem da proximidade com o fruto do talento criativo permitem abordar as empatias, as predileções e até mesmo o desconforto gerado por essas manifestações humanas.

Depois dessa experiência, ninguém será o mesmo. À formação da personalidade acrescenta-se uma carga nova, e talvez inesperada, de como do- sar o tempo e de perceber que o instante de atenção devotado ao trabalho

do outro imprime solidez à edificação da própria obra. A obra maior e irrecusável de construção de sua história (NALINI, 2017, p.3).

Assim, foram distribuídos panfletos com questionamentos para que o público pudesse ter seu momento de reflexão e observação para as obras. Eram quatro propostas a primeira era a de escolher uma obra, podendo ser a que mais gostaram, ou a que mais lhes chamou atenção, o segundo momento era o de destinar atenção à obra, em que o espectador deveria passar um tempo com ela e observá-la com mais profundidade.

A terceira proposta era a de realizar um registro. Assim depois de observá-la, deveria ser realizado um desenho, ou uma narrativa em que a pessoa poderia contar o que sentiu diante dela, havia também a possibilidade de realizar este registro utilizando o próprio corpo. E por último, essa experiência deveria ser compartilhada, e de forma muito interessante perceber como os outros reagem em relação a mesma obra.

Como Coli (1995, p.122) salienta, nós somos treinados para absorver as informações à nossa volta com rapidez, “de um só golpe”, as tecnologias tão facilmente acessíveis, as publicidades com mensagens muito simples já nos treinaram muito bem e assim perdemos esse olhar que “analisa, perscruta e observa”, deste modo a proposta da 33ª Bienal é trazer este olhar de volta.

Assim propostas abriram a possibilidade para um olhar mais atento para as obras e com estes estímulos diferentes, os organizadores constataram que o principal efeito foi o de decentramento, de oferecer às obras o foco principal nessa experiência com a arte (Kelian, Weffort, 2018).

## Possibilidades

A partir destes relatos, podemos ver como é possível trazer essa experiência para dentro de sala de aula, levando os alunos aos museus, ou até mesmo o professor criando uma “mini” mostra visual na escola e oportunizando que os alunos tenham um contato direto com a arte.

Convidar os alunos à atenção para com as obras, registrar e partilhar as sensações vividas pode ser uma abertura para o mundo da arte e um auxílio em seu primeiro contato com ela, ampliando assim seus registros visuais. Uma permissão para os alunos possam ser contaminados pela arte.

## Referências

Fundação Bienal de São Paulo [et al.]; curadoria Gabriel Pérez-Barreiro **33 Bienal de São Paulo: afinidades afetivas: convite à atenção**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, Mirian Celeste; Gisa Picosque; M. Terezinha Telles. **A didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo. FTD, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Não sei se a gente ensina arte. A gente contamina com arte**. [Entrevista concedida a] SESC São Paulo. mais60 – Estudos sobre o envelhecimento, 2019.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1995.





# **PATRIMÔNIO CULTURAL DE CAMPO GRANDE/MS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS AUTISTAS**

**Edivânia Freitas de Jesús**

## **Introdução**

Este relato constitui-se um recorte de uma experiência de aula de educação patrimonial para alunos diagnosticados com o transtorno do espectro autista – TEA, na Associação de Pais e Amigos do Autista – AMA, do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. De acordo com pesquisas realizadas pelo IBGE, estima-se que existia, em 2014, cerca de 9 mil pessoas com TEA em Campo Grande, que conta com população estimada de 895.982 pessoas (IBGE, 2019). Essa atividade foi realizada com alunos da AMA, com faixas etárias entre 14 e 35 anos, verbais e não verbais, diagnosticados com os graus leves e moderados de Autismo, entre abril de 2019 até os dias atuais.

É comum entre indivíduos com autismo dificuldade de sócio interação, fazendo-se necessário adequação de espaços públicos, como ergonômicas, atitudinais, sociais, metodológicas e pedagógicas. Considerando a legislação vigente, entre os direitos básicos, de todos, encontra-se o direito à cultura, desporto, turismo e lazer, no caso de pessoas com deficiência, suas limitações precisam ser levadas em consideração.

Dessa forma, a ação de educação patrimonial feita com os alunos da AMA CG/MS, vai de encontro com o exercício e a formação da cidadania cultural. Ou seja, através da discussão dessa temática, que eles possam se interessar a conhecer e frequentar esses espaços mais assiduamente e que também possam se manifestar nas diversas artes.

## Os Primeiros Passos

A ação faz parte da Oficina de Cidadania oferecida pela Associação de Pais e Amigos do Autista – AMA, do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul através de uma parceria com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho – SEDHAST – MS, termo de fomento nº 29298/2019, que tem por objetivo garantir o desenvolvimento como pessoa e prepará-lo para o exercício da cidadania. A AMA é um centro especializado no atendimento de crianças, jovens e adultos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na área de educação e na área de saúde, desde 1990.

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), **caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança**. Essas alterações levam a importantes dificuldades adaptativas e aparecem antes dos 03 anos de idade, podendo ser percebidas, em alguns casos, já nos primeiros meses de vida. As causas ainda não estão claramente identificadas, porém já se sabe que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e independente da etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica. (SÃO PAULO, 2011, p. 02)

Essas alterações na comunicação, interação social e no comportamento, contribuem para que muitos pais de autistas, evitem sair de casa com seus filhos, principalmente para locais públicos, que costumam ser lotados e barulhentos, o que pode ocasionar crises de ansiedade seguidas por crises de agressividade nos indivíduos com o transtorno.

No primeiro semestre de 2019, iniciamos a abordagem da temática de educação patrimonial com os alunos autistas da Associação, dentro da oficina *City Morena*, onde foram convidados a conhecerem a história do município, seus distritos (como Anhanduí), o bairro de cada um e a história da

rua onde mora. Uma das ferramentas utilizadas em sala, foi a exploração do significado de algumas palavras e personalidades da letra dos hinos de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande.

Em junho, ao iniciar o curso de formação CULTURARTE, ação da Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, não imaginei como os encontros presenciais e suas discussões, contribuiriam com novos elementos para se trabalhar a valorização da cultura local em diferentes espaços, como por exemplo, com meus alunos autistas.

Outro projeto, de suma importância, no aperfeiçoamento da abordagem usada até então, foi o Projeto Patrimônio Vivo: Troca de Saberes, coordenado pela Antropóloga Wanessa Rodrigues, na Cidade de Corumbá/MS, realizado com Recursos do Fundo de Investimentos Culturais – FIC Pantanal 2019 da Fundação de Cultura e Patrimônio Histórico de Corumbá, do qual faço parte.

Buscando que os alunos autistas que atendo, possam se adaptar aos diferentes locais de lazer distribuídos pela cidade e considerando a preservação do patrimônio como uma questão de cidadania, fundamental para a construção da identidade cultural, sempre abordo esse tema nas aulas.

## **Educação Patrimonial**

De acordo com um estudo bibliográfico realizado por Tolentino (2016, p. 41), com o objetivo de discutir conceitos e práticas em torno da educação patrimonial, essa prática costuma ser erroneamente datada dos anos de 1980. O autor, aponta que a relação entre educação e patrimônio foi introduzida no serviço educativo do Museu Nacional, no ano de 1926.

A educação patrimonial é um processo, uma prática educativa com metodologia multidisciplinar, que deve considerar as especificidades, peculiaridades e contextos de cada caso, preocupando-se principalmente com os sujeitos envolvidos nesse processo.

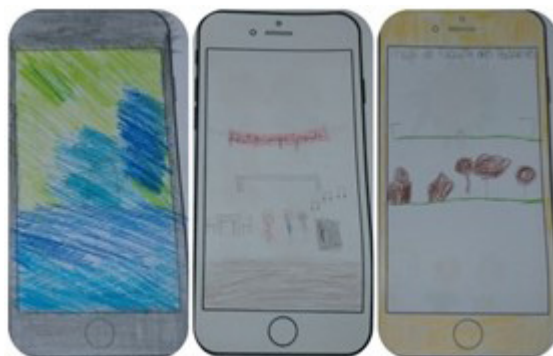
É importante frisar que os alunos da AMA foram convidados a pensar para além dos bens culturais tutelados pelo Estado, sendo ele municipal, estadual ou federal. Antes de qualquer atividade proposta, foi pedido que levassem em consideração os lugares, manifestações, festividades, saberes que fizessem parte do seu dia a dia. Ou seja, o seu próprio patrimônio.

Como por exemplo, as imagens abaixo, no primeiro o aluno que desenhou a sopa paraguaia que ele faz, em sua receita não vai cebola. No outro, um segundo aluno retratou um pé de guavira, pois gosta da fruta e não gostaria que acabasse.



**[Imagem 1]** Sopa Paraguaia, na receita não vai cebola; Pé de Guavira e Igrejinha. Comunidade Quilombola Tia Eva. **[Fonte]** dados da pesquisa

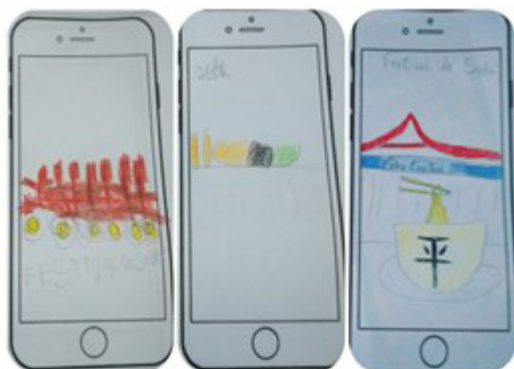
Foi acordado com os alunos que dividiríamos essa ação em várias etapas, respeitando as particularidades de cada aluno. É necessário registrar, que apesar dos alunos possuírem o mesmo diagnóstico, cada um tem suas particularidades, são únicos, assim como qualquer ser humano. Dessa forma, um dos objetivos, é que viesse à tona, principalmente os elementos que estão presentes em seu cotidiano e que ainda não fossem tutelados pelo Estado.



**[Imagem 2]** Chafariz da Praça Ary Coelho; Festa de aniversário da Cidade de Campo Grande/MS e a Praça do Recanto dos Pássaros  
**[Fonte]** dados da pesquisa

Muitos registraram através de desenhos, bens já reconhecidos pelo poder público, como patrimônios culturais ligados as suas histórias. O sobá, eleito prato típico (Lei n. 6.072, de 09 de agosto de 2018) de Campo Grande por meio de uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo – SECTUR, também declarado como patrimônio cultural, doze anos antes, do município (Deliberação CMC n. 01/ 2006, de 08 de agosto de 2006) e o tradicional Festival do prato, apareceram várias vezes entre as ilustrações dos alunos.

Todos os desenhos foram acompanhados por relatos orais de suas vivências e sua relação como bem ali retratado. Seja o desejo de realizar uma visita a pé a Praça do Peixe, onde só conhece por passar frequentemente de ônibus. Ou, que o trem volte a “passar”, para que possa viajar nele pelo Brasil. Até mesmo, de poder ir nas lojas do centro sozinho.



**[Imagem 3]** Festival do sobá; Sobá e a Feira Central (novamente com o Festival representado). **[Fonte]** Dados da pesquisa.



**[Imagem 4]** Praça do Peixe; Explanada Ferroviária e o Centro da cidade **[Fonte]** Dados da pesquisa

Cada aluno, dentro de suas limitações, buscou retratar o mais fiel possível, aquilo que gostaria que fosse preservado ou conhecer. Ainda serão realizadas outras etapas, afinal só conhecer não basta, é necessário mais que conhecer para preservar.

A partir do pedido de que os alunos autistas representassem em imagens o que significava a cidade de campo grande para cada, o objetivo foi compreender quais os lugares ou manifestações que os alunos consideram como sendo patrimônios da cidade e que possuem algum significado para ele.



[Imagem 5] Danças; Barracas de Anhandu e Churrasco.

[Fonte] Dados da pesquisa

Uma das dificuldades encontradas é que a atividade foi desenvolvida somente com alunos autistas atendidos pela Associação, aproximadamente 35, verbais e não verbais, respeitando as especificidades de cada um e o grau (três níveis: Severo; Moderado e Leve.).

## Considerações Finais

Concordamos que o conceito de patrimônio cultural envolve o modo de vida de um povo, os costumes, os saberes tradicionais, festividades, ritos, bem como engloba a natureza e está diretamente ligada à nossa qualidade de vida. É de fundamental importância que os alunos possam aprender a história local e contribuir para a preservação e salvaguarda da mesma.

A proposta dessa ação em trabalhar cidadania, em um primeiro momento com base em uma educação patrimonial dialógica, reflexiva e crítica, é bastante significativa na formação dos alunos da AMA, porque permite aos estudantes autistas que criem interesse em conhecer e usufruir dos espaços culturais.

A disseminação, pura e simples, do patrimônio e das ações desenvolvidas não é o objetivo do projeto que desenvolvemos. Mas sim, de um trabalho reflexivo e crítico em relação ao patrimônio cultural. Tudo isso soma forças para ações conjuntas importantes a curto, médio e longo prazo.

Assim, é tamanha sua importância e real necessidade a adequação desses espaços, especialmente parques de recreação, otimizados à integração



sensorial, visando garantir o acesso e a consequente inclusão à vida digna, à integridade física, segurança e ao lazer das pessoas portadoras do TEA. Posteriormente, como parte da etapa do projeto, pretendo realizar aula passeio com eles, pelos bens que cada um tratou como relevante e como patrimônio cultural do município.

## Referências

BRASIL. IBGE. Cidades Mato Grosso do Sul. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/historico>>. Acessado em 05 dez. 2019.

CASTILHO, Maria Augusta de. SANTOS, Maria Christina de Lima Félix. **Catálogo Patrimônio Histórico e Cultural de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2016.

FUNDAÇÃO DE CULTURA DE MATO GROSSO DO SUL. MS: **Patrimônio Histórico Cultural de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: 2011.

SÃO PAULO. Núcleos Especializados da Infância e Juventude, de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito e do Idoso e da Pessoa com Deficiência da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Cartilha Direito das Pessoas com Autismo**. São Paulo, 2011. Disponível em: < <https://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf> >. Acessado em 01 dez. 2019.

TOLENTINO, Átilo Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. In.: TOLENTINO, Átilo Bezerra, Braga, Emanuel Oliveira (org.). **Educação Patrimonial** [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5).

VERGARA, Lizandra Garcia Lupi. TRONCOSO, Marcia Urbano. RODRIGUES, Gabriela Vargas. **ACESSIBILIDADE ENTRE MUNDOS: uma arquitetura mais inclusiva aos autistas**. Disponível em: < <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2018/043.pdf> >. Acessado em 05 dez. 2019.

# VIVER DE ARTE

Eminassai Barbosa Rodvalho

## Introdução

“Nosso patrimônio cultural é nossa herança. É o que temos de valioso na história da humanidade”, segundo a professora Camila de Britto Quadros Lara, ministrante da aula temática “A diversidade Cultural Brasileira e a Imaterialidade do Patrimônio”. O tema é cativante e produz uma vontade de mergulhar na pesquisa, registro e inventário da nossa riqueza cultural.

Em nossa sociedade há grande importância em compreender passado e presente, a fim de construir o futuro com sabedoria, preservando o legado histórico-cultural e gerando conhecimento para as gerações futuras. Nosso Patrimônio Imaterial é tema que merece pesquisa, estudo, documentação. Contudo, na última aula do Culturarte 2019 surgiu outro assunto atual e também imprescindível: “Arte, Cultura e Empreendedorismo”, ministrado pela professora Fran Zamora.<sup>1</sup> Em nossa sociedade contemporânea existem

---

**1.** Fran Zamora é militar e professora de arte, graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pós-graduada em Arte, Educação e Cultura pela Faculdade Novoeste, autora do livro “Nu Silêncio”, desenvolve projeto empreendedor na empresa CHROMA.

diversos conflitos e questionamentos referentes à utilidade da Arte e Cultura; para alguns é artigo supérfluo, para outros é essencial à manutenção da vida.

Há diversas questões no universo da Arte que perpassam nossa história sem respostas ou estudos científicos, tais como: ser artista é profissão? É possível viver apenas com trabalho artístico? Como vender artigos culturais numa sociedade cheia de insurgências? O presente trabalho busca compreender tais questões em torno do comércio de Arte e Cultura para trazer possíveis respostas.

## Ofício da Arte

Arte é trabalho como qualquer outro. A classe artística faz coro para se reafirmar enquanto classe trabalhadora. Essa necessidade de autoafirmação faz parte de um contexto social de desvalorização da importância da arte e cultura. Segundo Miqueli Michetti e Fernando Burgos:

Nos últimos anos, a ideia de utilizar a cultura como mecanismo de desenvolvimento econômico e social tornou-se comum no mundo e também no Brasil. Para os mais pobres, ela é apresentada como possibilidade de incremento de renda. Aos mais ricos, ela surge como meio de acumulação de capital com grande legitimidade. Diante disso, os governos têm formulado e implementado ações públicas de fomento ao “empreendedorismo cultural” (MICHETTI, BURGOS, 2016, p. 584).

É notável a importância do tema empreendedorismo cultural para democratizar o acesso, para que todos os profissionais da arte e cultura tenham possibilidade de viver plenamente do ofício escolhido, não apenas como uma renda extra, ou informal.

De acordo com a professora Fran Zamora, “no universo da arte, valor é diferente de preço”. Para comercializar produtos artísticos é fundamental conhecer formas de fomento, e estar atualizado diante das mudanças que acontecem no mundo.

Em geral artistas possuem grande dificuldade na hora de precificar os produtos objetos de sua arte. Segundo as dicas da professora Fran Zamora é necessário colocar preço no próprio tempo que foi gasto na manufatura,

além de levar em conta o acabamento; o valor conceitual e poético; a apresentação do produto; e preços de concorrentes diretos e indiretos.

No desafiador mundo do empreendedorismo, a criatividade é o guia para indicar caminhos não convencionais a fim de alcançar objetivos. O escambo, ou a troca de produtos e serviços com amigos é muito comum e valiosa.

## Artista versus Empreendedor

Empreender significa “1. Propor-se, tentar (ação, empresa laboriosa e difícil). 2. Pôr em execução”<sup>2</sup> Em outras palavras, lançar-se ao desafio, realizar atividade complexa.

A atividade de empreender se tornou popular na sociedade contemporânea. É área do conhecimento experimentada e aclamada por alguns setores da sociedade e abominada por outros. O chamado empreendedorismo é difundido como sendo um meio do indivíduo declarar sua independência do sistema formal de trabalho, se tornar empresário de suas ideias.

No Brasil, a utilização do conceito de empreendedorismo remete aos anos 90, porém, a invenção do termo aconteceu no início do século XX. Segundo Oliveira (2012, p. 1), “no início do século XX, a palavra empreendedorismo foi utilizada pelo economista Joseph Schumpeter em 1950 como sendo, de forma resumida, uma pessoa com criatividade e capaz de fazer sucesso com inovações

Existem quatro tipos de empreendedorismo cultural: por necessidade, disposição, opção e vocação. Por necessidade se refere à um grupo vulnerável socialmente, normalmente são informais e correm risco de parar a atividade quando consegue emprego formal. Por disposição remete à classe média, em geral utilizam a cultura como ocupação complementar Quando é por opção significa que se trata de indivíduo ou empresa que deseja obter lucro com a atividade cultural. A vocação define artistas consolidados (MICHETTI e BURGOS, 2016).

---

2. Definição segundo o Dicionário Aurélio.

## Considerações finais

Empreendedor é a pessoa visionária, capaz de gerar e colocar em prática novas invenções. Notamos aqui a fundamental similaridade entre artista e empreendedor. O objeto de ação do artista é justamente a criação de novas ideias e produtos de arte.

No entanto, as vezes o próprio artista não vê seu trabalho como produto vendável, o valor da arte é sempre subjetivo comparado ao preço objetivo imposto pelo mercado.

Por fim, políticas públicas de formação cultural são essenciais para o fortalecimento do mercado de arte.

## Referências

OLIVEIRA, Fabiana Morais de. **Empreendedorismo: teoria e prática**. Disponível em <<http://www.ipoggo.com.br/uploads/arquivos/191322dcff82e06081272bf77fb3beae.pdf>>. Acesso em 16/12/2019 às 15:05h.

MICHETTI, Miqueli e BURGOS, Fernando. **Fazedores de cultura ou empreendedores culturais? Precariedade e desigualdade nas ações públicas de estímulo à cultura**. Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Burgos4/publication/317255911\\_Fazedores\\_de\\_cultura\\_ou\\_empreendedores\\_culturais\\_Precariedade\\_e\\_desigualdade\\_nas\\_acoes\\_publicas\\_de\\_estimulo\\_a\\_cultura/links/59a0605b458515fd1fde8333/Fazedores-de-cultura-ou-empreendedores-culturais-Precariedade-e-desigualdade-nas-acoes-publicas-de-estimulo-a-cultura.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Burgos4/publication/317255911_Fazedores_de_cultura_ou_empreendedores_culturais_Precariedade_e_desigualdade_nas_acoes_publicas_de_estimulo_a_cultura/links/59a0605b458515fd1fde8333/Fazedores-de-cultura-ou-empreendedores-culturais-Precariedade-e-desigualdade-nas-acoes-publicas-de-estimulo-a-cultura.pdf)>. Acesso em 16/12/2019 às 15:55h.

Filme: **A Corrida da Arte** (La Ruée vers l'Art). Direção Marianne Lamour. 2013.

# RELATÓRIO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CULTURARTE DA FUNDAÇÃO DE CULTURA DE MS

Erenil Martins Cardoso

## Introdução

Este artigo tem como finalidade relatar experiências e aprendizados no curso de formação continuada. Tal curso abordou os seguintes assuntos, educação, arte e cultura, arte-educação, processos históricos, conhecimentos acadêmicos, entre outros. Nesse sentido, as proposições supracitados atingiram de modo geral os mais variados públicos que tiveram interesse frente às temáticas.

Seu objetivo trouxe como perspectiva envolver e auxiliar os participantes na compreensão do papel da arte e da cultura como recurso sócio inclusivo, além de discorrer sobre os potenciais educativos da disciplina e dos espaços culturais.

Os encontros foram realizados em cinco módulos, na qual, foram relatados assuntos atuais e pertinentes à formação dos participantes. O primeiro encontro, Oficina de Quadrinhos, explicitou o conteúdo “*Arte, cultura e Meio Ambiente*”, ministrados pelo prof.º Dr. Heitor de Medeiros – (UCDB) e prof.º Esp. Wanick Correa. O segundo, Patrimônio Cultural, tratou do tema “*A diversidade Cultural Brasileira e a Imaterialidade do Patrimônio*”, mi-

nistrada por Camila de Brito Quadros Lara – Turismóloga e Prof.<sup>a</sup> Acadêmica. O terceiro, expos sobre a “*Mediação Cultural*”, ministrados por Lúcia Monte Serrat e Polo Arte na Escola MS/Aline Cerutti e Simone Abreu. O quarto, perpassou a “*Perspectiva Decolonial no Ensino da Artes*”, ministrada por Clarice Suzuki – Doutorando em Artes Visuais pela USP/SP. Já o quinto e último encontro, informou a respeito da “*Arte, Cultura e Empreendedorismo*”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Fran Zamora – Designer, empreendedora, proprietária da marca Chroma. Nesse viés, cada módulo foi ministrado por parceiros da Fundação de Cultura e da Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso do Sul.

As realizações do curso Culturarte, são de fundamental importância para o desenvolvimento do tutor e para a sua atualização, o que agrega uma ampla visão sobre como trabalhar arte em sala de aula principalmente com teorias e práticas.

Neste ano um dos temas levantados – Mediação Cultural – ministrado no dia 28 de setembro de 2019 no auditório do Museu de Arte Contemporâneo – MARCO, situado em Campo Grande/MS, na qual, estavam em exposição os artistas, Lídia Coimbra (MS), com a Mostra “Antropia”; Mariana Arndt (MS), com “Corpo-Resistência; Neusa Silva (DF), com “Mundo Arqueológico” e Pedro Gottardi (SC), com a Mostra “Dilaporal”, agregou diversos conhecimentos frente os saberes práticos. No que tange a questão, após a temática administrada, houve a visita ao museu que nos apresentou como é realizada tal ato, haja vista que é preciso de agendamentos e das escolhas das obras para a sua exposição que é feito por meio de edital.

A Mediação Cultural trouxe, ainda, como circunstâncias, a atitude pedagógica de instigar e a construção de significados. Seguindo essa linha de pensamento, seria instigada a curiosidade através de jogos de percepção mediante as perguntas que as obras nos fazem. Faz-se necessário, dessa forma, cativar o público para participar da exposição, para isso podem ser feitos questionamentos, vale citar de exemplo, “Como fazer ser prazerosa e dar sentido em espaço tão curto?” A resposta para tal indagação é o emprego de convite à atenção – educativo da 33ª Bienal de SP. Este conjunto de cartas é um convite a exercitar a atenção e compõe-se de 4 etapas: 1. Encontrar uma obra. 2. Dedicar atenção. 3. Registrar a experiência. 4. Compartilhar.

Portanto, o conjunto de aspectos mencionados, desde a apresentação dos conteúdos elucidados, a aprendizagem de funcionamento do museu até

o seu despertar para as visitas são fatores agregados no curso de formação continuada. Dessa maneira, foi possível absorver criticidade e conhecimentos para ser perpassados aos alunos de modo a deixar as aulas mais lúdicas.

## **Visitação ao Marco – Museu de Arte Contemporânea de MS**

O projeto foi dividido em duas etapas. A primeira foi à aprendizagem dos educadores com o curso, através da palestra Mediação Cultural e os conhecimentos expostos pelos palestrantes, na qual, norteou muito sobre a relevância em conhecer antes os museus e sobre a preparação para tal visitação, desse modo, foi possível criar estratégias a fim de despertar nos alunos a vontade de futuras visitas em novos museus ou no mesmo.

Diante dos conhecimentos adquiridos foi utilizado com os alunos os métodos elaborados através dos exemplos apresentados pelos palestrantes que foram dispostas em quatro etapas, respondendo às seguintes questões:

- Encontrar uma obra – durante a visitação encontrar uma obra e arriscar-se a escolher a obra que mais te desafie.
- Dedicar atenção: Investigar a obra. Quais perguntas a obra te faz?
- Registrar a experiência- através das perguntas e desenhos da obra escolhida.
- Compartilhar.

A segunda etapa foi realizada, na instituição, com as turmas de oitavo e nono ano da Escola Estadual Manoel Ferreira de Lima do município de Maracaju/MS, em que as orientações coletadas durante a formação continuada foram explícitas aos aprendizes, além da exposição do tema, Cultura Sul Mato-grossense e, por conseguinte foi realizada a visita ao museu do MARCO (Campo Grande) com os estudantes.

Esteve presente, ainda, com locomoção no ônibus (pago pelos alunos) e a autorização da escola e dos pais ou responsáveis. Durante a visita foram aplicadas as etapas indicadas, os alunos demonstraram empolgação e curiosidade em conhecer uma exposição de arte, eles estavam amparados pelo apoio e acompanhamento dos tutores, especialmente do MARCO, na qual, a companheira de curso Evelyn Lechuga acompanhou e orientou os alunos



na visitação norteando sobre o que é o museu e as obras de arte expostas, conforme fotos em anexo.

Após o retorno em sala de aula foram apresentadas as questões e os relatos de suas experiências para turma, principalmente para aqueles que não tiveram oportunidade de ir à visitação, pois, assim, eles puderam conhecer através dos colegas um pouco dessa realidade.

A princípio o projeto seria apenas o “passeio no museu”, como contemplada. Porém, devido o tema e a aprendizagem, as sugestões e as experiências durante o curso o passeios no museu fez com que mudasse completamente o projeto, tornando-o mais recreativo e interessante.

Dessa maneira, é possível lembrar a escritora Ana Mae Barbosa – “Proposta triangular” – Contextualização/Prática/Apreciação. TRÊS PALAVRAS-CHAVE: Apreciar: enxergar as oportunidades para o desenvolvimento da sensibilidade artística, da capacidade do aluno de ler e apreciar obras de arte de diferentes linguagens; Contextualizar: possibilitar a contextualização das obras, dando acesso ao conhecimento da história das diferentes artes, da vida e obra de artistas consagrados pela humanidade. Produzir: promover situações em que a expressão de cada indivíduo se manifeste em produções próprias. Esse processo se dá o nome de protagonismo juvenil, ou melhor dizendo, uma troca de saberes colaborativos que aumenta o pertencimento dos alunos e seu engajamento na escola com o mundo fora dos muros. Ou seja, é evidente que tal projeto proporcionou conhecimentos mútuos tanto ao professor quanto aos estudantes possibilitando novos saberes.

## Conclusão

Os conhecimentos dos aspectos citados foram de grande importância para a minha prática escolar na sala de aula e no meu dia-a-dia. Com a experiência do projeto, visita ao museu, pude perceber que o mundo da arte dentro da instituição escolar pode ser abundante e divertido e ainda mais, no espaço externo mesmo perante as muitas dificuldades encontrada durante o processo no ambiente escolar.

É válido dizer, também, que “A arte é o exercício experimental da liberdade”. Freire (2007), tal frase mostra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção,

e nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

O projeto foi responsável, em parte, pela experiência dos alunos de trabalhos externos, uma vez que esses aprendizes se sentiram mais participantes, o que proporcionou um ambiente mais atrativo e favorável à aprendizagem em sala de aula. Nessa lógica, são muitos os pontos positivos que o projeto trouxe para os alunos e também para o seu entorno, trazendo um novo olhar sobre o ensino de arte.

A experiência significativa dos alunos é na verdade um reflexo da experiência significativa dos professores deles. Essa formação me presenteou com profundas reflexões e o convite a repensar minha prática pedagógica.

Dessarte, realizar essa experiência me trouxe aprendizados com a arte e com meus alunos, visto que nos aproximamos mais, estreitando laços afetivos e melhorando o ambiente e a relação ensino aprendizagem, como, por exemplo, os passeios culturais – museus. Isso mostra que objetivo do projeto foi alcançado e que devemos nos capacitar a todo o momento para as melhorias serem alavancadas, haja vista que a todo instante tudo sofre transformações.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae e COTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. SP – UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KELIAN, Lilian L.; WEFFORT, Helena F.; e MAMMI, Lorenzo. **Convite à atenção**: educativo da 33ª Bienal de SP – Afinidades Afetivas. (online).



# **CUTURARTE: RELATO E POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO CULTURAL, SOCIAL E DECOLONIAL IDENTIFICADA NA SÉRIE DE ALDO TORRES**

**Israel Aparecido da Silva Junior Zayed**

## **Introdução**

O presente relato de experiência tem por objetivo demonstrar alguns percursos trilhados entre teorias e práticas com base no CulturArte, programa de formação continuada em arte, cultura e educação realizado pelas instituições Águas Guaruroba e Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul e seus parceiros que, fomentaram sete encontros, de agosto a novembro, no decorrer do ano 2019 na perspectiva de capacitar, valorizar e explorar as potencialidades de sujeitos ligados a arte/educação, gestão cultural, comunicação e público geral que tenham interesse e atuem no estado de Mato Grosso do Sul.

Me identifico portanto, nos caminhos da arte/educação e cultura. Portanto me engajo a curiosa e epistemologicamente, sete anos, pesquisar, experimentar e realizar o meu melhor enquanto arte/educador e encontrei também neste programa arcabouço para ampliar, especialmente, minha prática docente ligada à mediação cultural e social sob uma perspectiva decolonial.

Nesse sentido que irei conduzir meu relato, na possibilidade de fomentar práticas cidadãs emancipatórias, históricas, culturais e socialmente situadas através da arte e do ensino de arte, com enfoque em educandas e educandos da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, onde atualmente estou contratado e atuo.

Atuando nesta rede, portanto, pude verificar a possibilidade de ampliar as orientações, conteúdos, objetivos e discussões apresentadas no referencial do município pois, criticamente, se encontra distante de perspectivas mais contemporâneas e progressistas no campo do/para ensino de arte. Onde estão, de maneira equitativas, as matrizes artísticas não europeias como as de base indígenas, africanas, latino-americanas e asiáticas?

Compreendo que currículo municipal de arte é antes de tudo, um documento histórico e temporalmente situado, mas também penso que traz consigo outros elementos: Presenças e ausências, organiza conteúdos e objetivos ao mesmo momento que pode invisibilizar populações. Exclui, por contexto, ocultamento ou ausência, dos espaços formais de ensino uma diversidade de saberes e seres que existem e convivem, inclusive dentro dos espaços escolares.

Crianças, jovens e adultos, imigrantes, indígenas, negrxs, com condições especiais, pessoas em situações protetivas, refugiados e outra série de sujeitos estão em sala de aula diariamente por diversos motivos, que vão da importância pessoal e/ou familiar dada aos estudos, da obrigatoriedade de estar matriculado, na necessidade de garantir ao menos uma alimentação diária (para o corpo) entre outros fatores.

Inserido nesse contexto e de modo geral, como, de maneira ética e estética podemos proporcionar experiências significativas em arte e cultura diante da diversidade e das adversidades?

## **Ética, mediação cultural e decolonial e a estética do subalternizado.**

### **Ética**

Aqui ecoam campos que integram à minha práxis e também o compromisso por parte de alguns provocadores responsáveis desta formação con-

tinuada que remetem, por exemplo, ao compromisso ético explicitado ao longo de boa parte da obra do educador brasileiro Paulo Freire (1967;1996). Portanto a ética não deve surgir apenas no trabalho docente, posto que é impossível relegá-la à prática em um ambiente ou campo em específico, mas sim, na práxis do ser humano envolvido no processo como um todo, desde a escolha dos temas, da abordagem, a investigação dos conteúdos etc. Penso que nosso compromisso ético pode também dialogar com o compromisso moral do espírito de nosso tempo, esta sim encontrada no espaço da cultura (ethos), segundo Terezinha Azeredo Rios (2008) dos hábitos criados e cultivados pelos seres humanos.

Neste sentido a ação ética percorre o recurso da moral, mas no sentido de se mover para a análise dos fundamentos desta, da reflexão. Como podemos observar, através da ética podemos pensar criticamente sobre a moral, de tentar compreender por que se faz o que se faz e de se perguntar se podemos fazer diferente. Na busca pela questão da ética em Paulo Freire (1987), verificamos que ela se contrapõe ao determinismo, ao fatalismo e a chamada “ética de mercado”, que busca condicionar o homem à serviço do mundo. Para ele essa lógica reduz o sujeito a um simples objeto, escondendo dele a possibilidade de ser autor de sua própria transformação, protagonista de sua própria libertação.

Enquanto me parece que é a moral responsável por pautar a boa e a má conduta, é no campo da ética que podemos promover vigília no sentido de construir a percepção das noções do que podemos ou não fazer e daquilo que devemos fazer. Para trabalhar o respeito e a ética dentro da práxis em arte podemos utilizar da abordagem/prática da mediação cultural dentro do campo das artes visuais contemplando a pluralidade das abordagens: seja nas linguagens artísticas, nas temáticas, nas técnicas, nos contextos históricos e sociais apresentados, pautando a ação docente no diálogo com a discente, afinal, a proposta é avançar através dos recursos que a educação no campo das artes visuais permitem, com o enfoque no desenvolvimento da cidadania.

## **Mediação cultural e a perspectiva decolonial**

A Mediação Cultural em arte é utilizada por arte educadorxs como Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins entre outrxs para explicitar e ampliar

as possibilidades de promover, organizar e experimentar arte e cultura através do ensino de arte. No programa de formação continuada as ministrantes Lúcia Monte Serrat, Aline Sesti Cerutti e Simone Rocha abreu integraram uma fala entre as possibilidades entre o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul e práticas educativas a partir da proposta de Mediação Cultural, que possibilita percorrer, experimentar e investigar arte através de uma abordagem rizomática.

A idéia de rizoma aparece pela primeira vez em *Mil platôs*, livro escrito por Deleuze e Guattari (1995) [...] O rizoma é um processo de ramificação aberta, não remete a um centro ou núcleo e pode expandir-se em direções móveis e indeterminadas, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. A estrutura da Internet como rede de computadores ligados entre si e não mediados por um núcleo ou uma central é o fato contemporâneo que mais se aproxima aos princípios de um rizoma [...] Deleuze e Guattari designam um modelo semântico oposto às concepções de “árvore” (com hierarquia, centro e ordem de significação). Ao contrário, o rizoma, liga um ponto qualquer a outro ponto qualquer, num sistema acêntrico, não hierárquico e não significante [...] O rizoma, portanto, realiza-se por variação, expansão, conquista, captura, abertura. (MARTINS, 2007 p. 1025).

Ao sistematizar arte e seus conteúdos, obras, patrimônios, manifestações e espaços o mediador cultural deve propor de modo criativo, fugindo apenas da organização histórica linear e hegemônica, a abordagem adotada para a exposição dos temas de arte levantados considerando a participação e o protagonismo conjunto entre educador(es) e educandxs.

Desta maneira, temas do conhecimento ganham novas organizações que trabalham com características particulares deste grupo que aprende junto, como ocorria nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire onde, por exemplo, as palavras geradoras eram extraídas a partir da realidade dos camponeses e demais trabalhadores que desejava se alfabetizar. Através desta iniciativa que as mediadoras já citadas trouxeram alguns trabalhos realizados via Pólo Arte na Escola UFMS, um programa de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, parceiro do CulturArte, do qual também faço parte e que visa à formação continuada dos professores de Arte de Campo Grande, envolvendo também alunos de graduação para troca de experiências e grupo de estudos com base em au-

tores que seguem a linha de pesquisa das coordenadoras e/ou em diálogo com os integrantes participantes.

Essa pluralidade por si só já fomenta muitas indagações, desafios e possibilidades, contudo, mediar considerando os desafios já supracitados é uma tarefa exaustiva e complexa que, como já defendi, não se inicia no planejamento e se encerra ao terminar da aula/ visita/ experiência. Devo aqui registrar que para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2004) a mediação cultural desvela-se também no campo do social. Ou seja, encontramos na e através da arte a oportunidade afirmativa de trabalhar aguçando os sentidos, apropriando-se da sensibilidade, da expressividade e significados que não podem ser contemplados em totalidade, de maneira discursiva ou descritiva sem o contexto, defendo, histórico e social.

Através da mediação cultural há aberturas, mas a mediação social, cultural e decolonial torna vasto esse olhar pois há de se destacar as aberturas possibilitadas pelo campo da arte sim, não seria possível desenvolver a percepção e a imaginação, tão fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico analítico e científico. Mas há agora rachaduras e fendas que antes poderiam não ser visualizadas e pode ser através da mediação em/ com e através da arte que adentramos aos campos do social, através de suas significações imaginárias e podemos descobrir, por exemplo, as culturas silenciadas no currículo. Nesta postura crítica é que se encontra a perspectiva decolonial apresentada pela ministrante Clarissa Lopes Suzuki em “Perspectiva decolonial no Ensino da Arte”.

Inicialmente revisei através dela e colegas acerca das bases teóricas do pós-colonialismo, uma perspectiva mais crítica de averiguação, análise e revisão história. Embasada por autorxs diversos entre elxs Luciana Ballestrin que produziu o artigo América Latina e o giro decolonial, aponta que o poder hegemônico (de base capitalista neoliberal, majoritariamente européia e norte americana) ocorre em vários níveis: sociais, econômicos, no controle dos recursos naturais, controle de gênero e sexualidade, controle da autoridade, da subjetividade e do conhecimento.

E ainda que, no mundo compreendido como “moderno” (de países colonizados), é intrínseca sua relação com à experiência colonial. Ou seja, as relações de administração/domínio continuam ainda que o local/região não pertença/ seja colônia. Isso de dá pois ainda existe uma estrutura “sistema-mundo moderno/colonial“. O objetivo do discurso (e das práticas)



coloniais são de perpetrar, manter ou continuar a reproduzir as estruturas culturais, morais, políticas, econômicas, estéticas, étnicas e raciais do poder (seja na esfera material ou subjetiva) do Norte (branco) (Europa e Estados Unidos) sobre o Sul-global. No enfrentamento à isso, vem essa perspectiva decolonial de base crítica, que busca identificar, investigar e agir a partir do entendimento desse emaranhado de estruturas modernas/imperiais/capitalistas.

Cabe ressaltar que a perspectiva [...] Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. (p. 108, 2013) A autora também destaca que o processo de colonização não conduz a uma rejeição pelo Norte Global, substituindo suas bases por um Sul Global, mas a decolonialidade se apresenta como contraponto ao processo da modernidade<sup>1</sup>/colonialidade, com intenção de criar outras modernidades alternativas frente ao único modelo ocidental. A autora também destaca que o processo de decolonização não conduz a uma rejeição pelo Norte Global, substituindo suas bases por um Sul Global, mas a decolonialidade se apresenta como contraponto ao processo da modernidade/colonialidade, com intenção de criar outras modernidades alternativas frente ao único modelo ocidental.

Na contemporaneidade, os tecidos sociais estão bastante complexos e nessa disputa de narrativas a corrente decolonial apresenta vozes plurais e híbridas de uma série de populações que foram subalternizadas por essas relações verticais (e desiguais) de poder(es) da organização do pensamento, prática e claro também produção cultural, artística e histórica em estruturas de ordem colonialistas e coloniais. Como arte educador é imperativo entrar ao enfrentamento dessa condição buscando uma superação crítica, responsável e radical das mais distintas formas de opressão. Os diálogos, mediadores e autores aqui, de modo geral, atuam criando este campo ainda em formação. Trago também a definição do que seria a prática decolonial segundo João Colares da Mota Neto, que analisa a produção de Paulo Freire e Orlando Fals Borda:

---

**1.** Explicitado pelo aporte teórico no artigo da autora como processo de dominações sofridas ao longo do processo de colonização da América Latina.

[...] práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas com respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo com horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.“ (NETO, 2016; pág. 318).

Essa base do pensamento decolonial, apresentada pelos autores demonstra também uma reflexão democrática e auto-crítica. Existem sujeitos em situações marginais em espaços que vão de Norte ao Sul para Leste e Oeste. Desigualdades não são distribuídas nas mesmas condições; elas sempre existiram. Como objeto deste artigo, apresentamos, algumas dessas desigualdades étnicas e culturais, contudo, como aponta o autor palestino Edward Said:

É inadequado afirmar apenas que um povo foi espoliado, oprimido ou massacrado, e que lhe foram negados seus direitos e sua existência política, sem ao mesmo tempo fazer o que Fanon fez durante a guerra argelina, ou seja, relacionar esses horrores a aflições semelhantes de outros povos. Isso não significa de modo algum perda de especificidade histórica; trata-se, ao contrário, de uma prevenção para evitar que uma lição sobre opressão, aprendida num determinado lugar, seja esquecida ou violada numa outra época ou lugar. E só porque representamos sofrimentos vividos pelo nosso povo — sofrimentos que nós mesmos poderíamos ter vivido —, não estamos livres do dever de revelar que nosso próprio povo pode estar agora cometendo crimes semelhantes contras suas vítimas.” (SAID, 2005; p. 53)

Nesse sentido é que a produção pedagógica de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e tantos outros autores e colegas deste programa de formação continuada CulturArte parece se destacar, justamente porque propõe a partir das experiências e práticas atuais que, de modo geral, consideram o contexto local em relação ao regional e global. Nesse sentido se insere a contextualização, ou seja, aprender a não só ler imagens, técnicas, criar, produzir, estimular a imaginação e identificar a criatividade. Uma mediação responsável é aquela que oportuniza a leitura de mundo e a compartilha, bem como a leitura da palavra e seus aportes intelectuais plurais – ocidentais e orientais,

norteadores e suleadores – praticar ações politizadas<sup>2</sup> que visam superar a exploração de classe e gênero, o preconceito racial e a discriminação negativa por qualquer condição e/ou característica.

É a partir daí que podemos oportunizar mediações através de produções como as do artista Aldo Torres e sua série “A revolta da escultura” (2019).

## A estética do subalternizado

Na série deste artista de Mato Grosso do Sul encontramos um percurso que dialoga não só com a perspectiva da denúncia, já a partir do título eleito para nomear sua série, a revolta se dá contra esses agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e segregação da colonialidade.

Não existiu, até o presente momento, uma série tão pulsante neste sentido. A obra de Aldo Torres é definitivamente decolonial. No último encontro do CulturArte Aldo relatou outros aspectos da sua vida, sua história com a rua, com sua poética e os questionamentos provocadores que sua arte, em especial esta série, provocou em nossa cidade. Aldo traz em seu discurso e poética o hibridismo na produção das obras, nas técnicas e escolha de materiais, organiza sua poética junto à crítica de um sujeito que possui leitura de mundo. O genial, ao meu ver, em sua atual produção de arte está no tecido contemporâneo, nas narrativas locais e nacionais que encontram eco nas histórias e conflitos da humanidade. Aldo produz arte e fala através dela. Fala coisas que minhas educandas e meus educandos, por exemplo, identificaram na expedição que fizemos ao museu. Crianças do 4º ano que possuem e compreendem as relações que nos atravessam enquanto sociedade. Tanto as impressões de ordem plástica puderam ser identificadas, relatadas pela turma e seguidas pelas leituras formais das obras e se integraram às relações percebidas e certos elementos identificados na cultura brasileira questões sociais, políticas, étnico-raciais, de gênero e econômicas foram apresenta-

---

2. Paulo Freire compreende a potência política do papel da educação, e consciente da posição que ocupa enquanto educador, por influências como as de Franz Fanon, pauta parte de seus escritos nesse sentido. [...] pois, como defende Fanon: ‘ser responsável num país subdesenvolvido, é saber que tudo repousa, definitivamente, na educação das massas, na elevação do pensamento, naquilo que se chama, rapidamente demais, de politização.’ (FANON in NETO, 2016; p. 12)

das através da vivência em um espaço formal de arte que pode eleger temas atuais através das produções de arte contempladas no museu.

Parte da experiência foi relatada em registros fotográficos, vídeo, e todos os registros documentais dos alunos (desenhos, textos e cores) estão servindo para a produção de um artigo específico e alimentam o meu pensar para outras propostas de mediações culturais, tanto neste quanto em outros espaços formais, informais e não formais pois os resultados obtidos, a resposta corporal integral das crianças e os dados captados através de suas experiências particulares e coletivas me estimulam nesse conjunto de sentidos e significados, nestas potências criadoras em arte e educação.

## **Arte/educação: percorrendo caminhos do ensino-aprendizagem pela cultura, poética e política pública**

Deste modo, vejo que as formações continuadas do CulturArte provocaram ainda mais inquietações sobre os temas, em especial o pensar sobre minha experiência enquanto latino-americano, brasileiro, híbrido e exercendo função pública de responsabilidade social enquanto arte educador são urgentes e de ordem legítima, essencial e humanitária.

Acrescento ao relato que a experiência desta formação junto de outros programas já citados me dão meios de refazer o meu ensinar e me ensinam a aprender cada vez mais com minhas educandas e meus educandos mas também com demais colegas, em especial àquelxs engajados na educação, arte e/ou cultura.

Que os relatos, reflexões e práticas aqui colocadas são, assim como eu inacabadas pois vão se construindo pelo percurso do aprender-reaprender e ensinar, são vias de mão dupla que avançam, saem chegam e devem chegar em caminhos distintos. Busco exercer esse caminhar de maneira saudável, respeitosa e prazerosas e assim nestas trocas de experiências e significações desejo que encontremo-nos através de outras e outros sujeitos e comunidades e/ou coletivos a oportunidade de ser ressignificadas ou inter-relacionadas para estimular o cuidado, respeito, a curiosidade epistêmica e guiar o nosso fazer pedagógico, inspirar o fazer artístico, zelar pelos bens e modos de ser dos campos da cultura e fomentar o entendimento da necessidade de reconhecer os saberes e direitos fundamentais da pessoa humana em prol

do contínuo desenvolvimento inacabado das comunidades e sujeitos com o qual somos responsáveis ou que interagimos enquanto seres sociais.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.) **Arte/educação como mediação cultural e social**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa (trad). —Rio de janeiro : Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Paz e Terra. 1967.

FUNDAÇÃO DE CULTURA DE MATO GROSSO DO SUL. **CulturArte. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO**, 2019. Campo Grande. MS

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação Cultural – Entre sujeitos/corpos/ experiências estéticas. Revista Art&. 2016

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista GEARTE. Volume 1, Número 2, Agosto/2014

MARTINS, Mirian Celeste (org). Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Meditação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura. Ed Intermeios, 2012

MARTINS, Mirian Celeste. Um pequenina pesquisação para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte. ANPAP 2007

NETO, João Colares da Mota. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. – Curitiba: CRV, 2016

REME: Rede Municipal de Educação, Campo Grande – MS; 2008

RIOS, Terezinha Azerêdo. **O gesto do professor ensina.** UNESP. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** -7. ed. – São Paulo : Cortez, 2008

SILVA JUNIOR, I. A. ; SOUZA, Paulo César Antonini de . **Mediação cultural: uma análise de trabalhos monográficos de artes visuais na UFMS.** In: XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, 2017, Campo Grande. Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2017. v. 27. p. 2236-2248.



# O ENSINO DA ARTE DECOLONIAL

Jéssica de Souza

## Introdução

Neste encontro foi apresentada uma discussão sobre a Arte/Educação a partir do pensamento decolonial. Na oficina Perspectiva Decolonial no Ensino da Arte do curso, demonstrou-se as possibilidades educativas e metodológicas advindas do questionamento que podem ser aplicados em sala de aula visando um processo de conscientização e posteriormente uma superação do colonialismo. Portanto as perspectivas apresentadas no encontro direcionam a uma reflexão conforme cita Candau; Oliveira (2010):

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva



somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (p. 19).

A seguir descrever nossa experiência docente a partir de um dos assuntos percorridos na oficina sobre Perspectiva Decolonial relacionado às questões que permeiam a discussão dos conflitos culturais e sociais que estão coadunados a conflitos decorrentes das relações estabelecidas através do pensamento colonial. Entre os assuntos discutidos temos o racismo epistêmico tema que foi focado nas atividades em sala de aula.

## Arte Decolonial

### A Colonialidade e Seus Reflexos na Arte Educação

Desenvolveram-se as ações do que foi captado na oficina em sala de aula, buscando adequá-las a realidade do conteúdo em que os alunos do ensino médio já estavam inseridos devido ao planejamento e que abordava a semana da consciência negra, a cultura e a arte africana. Reelaboraram-se as aulas considerando propor exercícios mais aprofundados a fim de alcançar reconhecimento de um passado colonial, sua compreensão histórica, potencializando questionamentos e ações anti-hierárquicas em favor da decolonialidade na Arte/Educação. Para tanto, pode-se considerar a afirmação de MOURA (2019), que elucida bem o ponto de partida que será necessária para adentrar no pensamento decolonial que se propõe:

O ponto de partida está na “colonialidade do poder”, do saber e do ser na América Latina, de que trata o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007, 2005, 1992), a qual, refletida na Arte/Educação, privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica deslegitima outros saberes e outras artes. O cerne da lógica da colonialidade é discutido por Quijano (2005, p. 107) quando legitimou as relações de dominação do conquistador sobre o conquistado, e o capitalismo, como nova estrutura de controle do trabalho, articula os processos de exploração e expropriação, incluindo a escravidão e a servidão. Esse padrão de poder, além de garantir a exploração de uns seres humanos por outros em escala mundial, cria subalternizações de experiências de vida e hierarquizações de conhecimentos que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando. (p. 316)

Ao relatar a experiência considera-se importante especificar que estão propostas para o processo de aprendizagem a intenção de pensar na arte decolonial, refletindo sobre as potencialidades do pensamento artístico para a produção de consciências decolonizadas, como MOURA (2019) defende.

Desde 1980, a Arte educadora pioneira e brasileira Ana Mae Barbosa já fazia referências a uma visão de educação decolonial, portanto não é algo realmente novo a ser discutido.

De acordo com MOURA (2019) que cita Barbosa (1998, p. 14):

A ideia de Arte/Educação no pensamento da autora se contrapõe às anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’. O termo, em si, já aponta para uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, para o que Barbosa (1998, p. 32) chama de “perturbação da consciência colonizada”. A autora trata de pensar a cultura e o ensino de arte pela “necessidade de reconhecer a si próprio” como uma “necessidade básica de sobrevivência e de construção da sua própria realidade”.

## Relato de Experiência

### *Aula 1*

A professora apresenta o conteúdo: Perspectiva Decolonial que segundo Oliveira pode ser definido por:

[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (2018, p. 54)

E Racismo epistêmico que teve como base os estudos feitos pela ministrante da oficina realizada pelo CulturArte e também autora do artigo: “Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” em que tenho como base para explicação do conteúdo e expõe em sala de aula as principais características envolvendo o contexto do conteúdo abordado.

Citamos Suzuki (2018) para elucidação de um pouco do conteúdo abordado em sala de aula:

Alguns autores do movimento latino da Modernidade/Colonialidade, como Quijano (2007), falam sobre a colonialidade do saber, que é a inferiorização de grupos não europeus, do ponto de vista da produção social, cultural e histórica. No contexto da América Latina e do Brasil, essa inferiorização ocorreu com a negação do legado intelectual dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de não civilizados, tribais e, portanto, passíveis de dominação. A colonialidade do saber é sustentada por alguns dispositivos, dentre os quais se destaca o racismo epistêmico. [...] É pelo racismo epistêmico que se reconhece a produção teórica dos sujeitos brancos, enquanto os não brancos produzem folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento de igual para igual com o Ocidente. (p. 3133)

Na sequência a professora propõe que os alunos registrem no caderno de atividades os principais pontos do assunto, para dar continuidade na próxima aula.

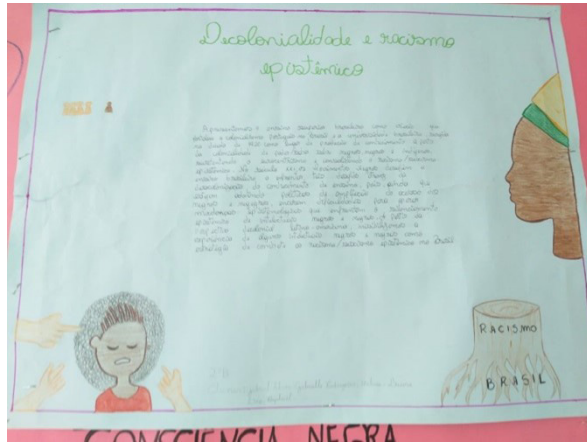
## *Aula 2*

A professora leva os alunos para a sala STE para a exibição do vídeo: Permanências da Colonialidade e o Racismo, Colonialidade de Saber e Poder, e Introdução ao Pensamento de Frantz Fanon – Deivison Nkosi. Na sequência orienta os grupos lerem o livro “Pele Negra, Máscaras Brancas, por Frantz Fanon (1952)” e a planejar a confecção de um texto ou desenho que retratasse o que entenderam sobre o racismo epistêmico para expor no encerramento do projeto “Sarau da consciência negra” evento este promovido pelo Grêmio Estudantil da escola envolvendo todos os alunos do ensino fundamental e ensino médio.

## *Aula 3*

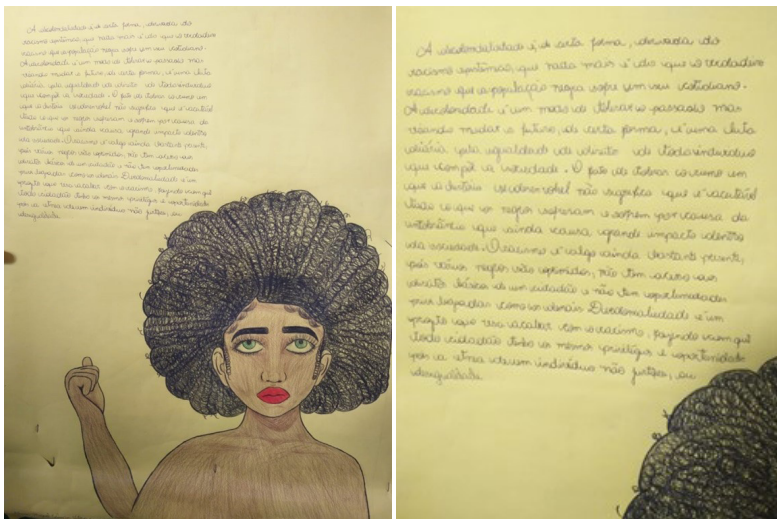
A professora dispôs materiais para os grupos e eles produziram seus trabalhos optando por uma das linguagens da Arte com mediação da professora, sendo que dependendo da linguagem escolhida aconteceu: revisão ortográfica no caso de textos e poesias, estética e produção relacionada ao

tema. Na Aula seguinte começamos a montagem do mural na parte externa da escola com participação de todos os alunos.



[Figura 1] Cartaz produzido por alunos do Ensino Médio

[Fonte] Acervo Pessoal



[Figura 2] Cartaz produzido por alunos do 1º ano do Ensino Médio

[Fonte] Acervo Pessoal

## *Aula 4*

Após revisarmos alguns pontos das aulas anteriores demonstramos aos alunos o símbolo Sankofa, que segundo Suzuki (2018):

é uma representação de um pássaro com a cabeça voltada à sua própria cauda. Portanto, uma tentativa de recuperação da ancestralidade por meio do reconhecimento histórico, um valor existencial que permeia tanto as culturas afro-brasileiras quanto as indígenas. (p. 3132)



**[Figura 3]** Sankofa, ideograma Adinkra

**[Fonte]** <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdiasnascimento/sankofa/>

Após uma leitura em grupo de trechos do artigo da autora citada sobre o assunto, propomos aos grupos que fizessem anotações sobre o que entenderam e qual importância para o jovem do século XXI conhecer o assunto, para apresentarem por escrito na aula seguinte.

## *Aula 5*

Organizamos os alunos em um círculo e depois cada representante do grupo formado na aula anterior leu o texto que produziram sobre o tema proposto. Depois foram disponibilizados alguns minutos para comentários sobre cada produção. Nos minutos finais da aula exibimos a Performance intitulada: Bombril, disponível em: ([https://www.youtube.com/watch?v=-lHV2\\_5naHH8](https://www.youtube.com/watch?v=-lHV2_5naHH8)).

## *Aula 6*

Retomamos o vídeo Performance Bombril e novamente com os alunos sentados em círculo solicitamos que explicassem oralmente o que entenderam sobre a performance e se haviam passado por alguma experiência que remetesse a proposta do filme.

Para tarefa avaliativa o aluno deveria trazer na próxima aula por escrito uma definição do que entendeu sobre: Decolonialidade, racismo epistêmico, nomes de artistas, escritores e filósofos africanos e ou indígenas. Com o objetivo de incentivar o pensamento de como estas questões estão presentes no nosso cotidiano.

### *Aula 7*

Propomos que os alunos se subdividissem em grupos e internamente em um período de 10 minutos mostrassem sua pesquisa, reunindo, comparando e acrescentando informações transformando-as em um texto que foi apresentado por um representante de cada grupo. Após a leitura na roda de conversa finalizamos expondo o que aprendemos com as aulas.

## **Conclusão**

A experiência relatada neste trabalho traz apontamentos que sugerem que os educadores deveriam se preocupar mais com o conteúdo trazido para as salas de aula. Pois segundo Barbosa (2008):

Os arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos. (p. 171)

O racismo epistêmico ainda é muito praticado e para que esse projeto educacional aconteça e ocupe a escola precisamos nos informar melhor sobre o assunto e nos comprometermos enquanto profissionais e indivíduos com os assuntos que permeiam a perspectiva decolonial para que não haja mais a negação da memória e história dos nossos ancestrais africanos e indígenas. Matosinhos (2011) atenta para estas questões quando afirma que:

Trazer referências culturais diversas para o contexto da sala de aula é abrir espaço para que determinados conflitos venham à tona. Em algumas situações, certas produções culturais apresentadas durante um dado processo pedagógico ou determinadas propostas didáticas trazidas pelos educadores podem se chocar com as convicções mais íntimas de certos educandos, gerando impasses. Para Negro F, as situações de conflito podem ser ricas para que os educandos sejam levados a refletir sobre o fato de que os educandos sejam levados a refletir sobre o fato de que seus próprios padrões de conduta são construções culturais. [...] situações em que conflitos de valores vêm à tona podem ser importantes para que os educandos reflitam sobre o tema e, eventualmente, reelaborem suas próprias posturas, mesmo que isso ocorra apenas no futuro. [...] é importante que os educandos lancem “coceirinhas” que acompanhem os educandos ao longo da vida. (p. 97)

Levando em consideração toda essa experiência, acreditamos que não só lecionei, mas especialmente, que houve despertar e um estímulo para que os alunos reflitam sobre a decolonialidade. Sabemos que há um longo caminho de desconstrução daquilo que aprendemos ao longo da história. Mas refletir sobre o assunto, ou mesmo saber de sua existência será um passo importante para respeitar nossas origens. Sabendo ainda que a aprendizagem se deu em vias duplas, pois certamente o despertar não aconteceu apenas com os alunos. Conhecer mais sobre o assunto trouxe crescimento individual e profissional que será aproveitado em minha docência enquanto arte educadora.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. P. 169 – 172. – ISBN: 978-85-249-0790-6

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2010, vol. 26, n. 1, p.15-40.

MATOSINHOS, L. M. **Encontros de diálogo** – Rio de Janeiro: Oi Futuro; Belo Horizonte: Associação Imagem Comunitária, 2011. P. 74 – 97 – ISBN 978-85-99247-23-5.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina.** 319 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

SUZUKI, Clarissa. **Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais,** In Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3131-3143.





# UM ESTUDO DECOLONIAL SOBRE CULTURA

Joelma Pereira de Souza

## Introdução

Os estudos sobre decolonialidade e cultura perpassa a minha trajetória em pesquisa científica desde a graduação, integrando o Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificação Epistemológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Unidade Universitária de Campo Grande (UUCG), sob orientação do Professor Doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

E esse tema foi novamente retomado no Programa de Formação Continuada em Arte, Cultura e Educação da Fundação de Cultura do Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2019, com a palestra “Perspectiva Decolonial no Ensino da Arte”, ministrada pela Clarisse Suzuki, doutoranda em Artes Visuais pela USP.

O presente relato de experiência busca apresentar uma possibilidade de como aconteceu a construção sobre o conceito decolonial, e como este difere do conhecimento moderno. Destaca-se aqui que os grandes centros de pesquisas, não generalizando, mas em sua maioria empregam os conhecimentos pautados no saber clássico, decorrente do pensamento moderno.

E dessa forma, as pesquisas somente são consideradas válidas se estas pertencerem à esse modelo de pensamento.

Por conseguinte, esse relato visa promover uma outra possibilidade de investigação científica, na qual estarei usando teóricos latino-americanos para discutir sobre a produção de conhecimento, cultura e educação.

Ressalta-se que se continuarmos a reproduzir o modelo de sociedade que tenhas a produção científica embasada na concepção moderna europeia, estaremos realizando a extinção de nossa própria cultura, de nossa identidade, pois esta não pertence, e sim é diversa às demais “sociedades modernas”.

## **Uma reflexão sobre Decolonialidade**

O primeiro contato com o que seria o pensar fora do pensamento moderno, deu-se na graduação. Ao ler os referenciais das disciplinas percebemos que existe uma predominância de clássicos modernos europeus, logo estes podem ser considerados como única forma de se construir qualquer tipo de conhecimento.

Assim, como muitos profissionais formados nos diversos cursos de Arte, em grande maioria, reproduzem e reforçam esse discurso modernista europeu inconscientemente. O saber moderno reproduz um discurso universal, originado em tempo e sociedade diferente da atual.

*A ciência moderna é a disciplina e seus limites, a sua palavra cifrada, hermética, o verbo especializado que não comunica, não dialoga como deveria – como dele se esperaria para que pudesse ser o verbo do saber (SANTOS; HISSA, 2008, p. 17).*

Percebemos que no pensamento moderno temos a monocultura da razão cartesiana, que não permite uma diversidade de razão, tornando tudo o que é diverso invisível e deslegitimado enquanto saber científico. A ciência moderna e a “alta cultura” detêm a verdade e a qualidade estética, tudo o que não se enquadra é inexistente, é incultura.

E assim percebemos que o único conhecimento moderno e cultura considerada válida para realizar qualquer pesquisa é a que os colonizadores infligiram rigidamente na construção da sociedade brasileira. Tudo o que

existe e que não seria possível explicar a partir dessa concepção moderna não é válido para estudo.

Entretanto, essa imposição sempre me incomodava, pois gostaria de falar em minhas pesquisas sobre a cultura que pertencço. E dessa forma encontro alguns estudos acadêmicos que promoveram pensar o saber científico, de forma diversa à moderna. E a partir de leituras descubro que há outras perspectivas para se pensar e produzir conhecimento científico. Destacando:

[...] os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura (ROSEVICS, 2017, p. 189).

Dessa forma, consegui achar referenciais teóricos que permitiriam falar sobre a cultura periférica e os sujeitos subalternos, antes inexistentes ao pensamento moderno. Assim, a construção de conhecimentos científico emergido a partir do âmbito local, um conhecimento latino-americano.

Para tanto destaco o escritor argentino Mignolo (2003), que em seu livro *Histórias locais/Projetos globais* o autor discute a produção cientificamente subalterna, uma vez que:

[...] compete a este tipo de intelectual (crítico) não embarcar acriticamente nas epistemologias ancoradas numa tradição do centro. Essa via de mão única que traduz o modo como a crítica subalterna recebe e hospeda a crítica do centro não permite que se discuta a relação, por exemplo, entre produção do saber e o local geoistórico. [...] O problema reside quando elas (teorias) não são transculturadas, como acontece e vem acontecendo com a crítica do centro e de fora que aportam nesse lado da fronteira-sul (NO-LASCO, 2011, p. 38).

E enquanto pesquisadora emprego esta perspectiva epistemológica outra, uma vez que esta, atribui visibilidade ao que está fora do padrão moderno europeu.

Logo, a pesquisa, objeto e objetivos estão relacionados e serão pensados a partir do local subalterno que está inserido. Será analisado algo que

está fora da margem do que é considerado como conhecimento moderno. Assim, para pensar sobre cultural, não devemos pensar como algo universal à todos, mas sim como algo que possui especificidades dentro de uma mesma sociedade.

## Um reflexão sobre cultura

Ao pensar dessa forma, busco então evidenciar como que dentro de uma cultura “universal” imposta pelo colonizador, originada no conhecimento moderno europeu. Entretanto, para se falar de cultural não podemos realizar comparações entre as suas diferenças, e sim pensar que existem várias culturas e que cada uma apresenta suas especificidades perante de um determinado local. Lembrando que:

[...] Nos últimos anos, porém, em um contexto mais próximos das ciências sociais, a palavra “cultura” passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social – o que veio a ser conhecido como a definição “antropológica” (HALL, 2016, p. 19).

Apresento assim, o estudo antropológico de Kluckhohn (1972), que de modo geral, as sociedades possuem características intrínsecas que definem sua identidade cultural, que são delimitadas por suas especificidades geográficas e históricas. Esses aspectos culturais podem promover na atualidade pesquisas sobre a outra cultura, seja por aproximação ou distanciamento de sua própria cultura.

O que torna então imprescindível esclarecer aos leitores que “[...] é preciso delimitar o espaço territorialmente falando (o que aqui é denominação de local) e situar o local de onde os sujeitos envolvidos, inclusive a crítica, proferem seus discursos [...]” (NOLASCO, 2009, p. 12). Pensando:

[...] como Boaventura de Souza Santos também propõe – uma Epistemologia do Sul (2006). Para este pensador português, “sul” é uma metáfora que engloba todos os povos oprimidos e pobres do planeta; por-

tanto, não designa uma mera localização geográfica. (PALERMO, 2014, p. 31, tradução nossa).<sup>1</sup>

E ironicamente destaco a palavra Sul, nesse caso delimito as investigações o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul (MS) – situado na fronteira sul do Centro-Oeste do Brasil, margeada pelo Paraguai e a Bolívia e (de) limitado dos outros lados com cinco Estados Brasileiros: Paraná (PR), São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Goiás (GO) e Mato Grosso (MT) de quem, deste último, foi constituído numa divisão (geográfica, político e cultural) em 1977 (completando 42 anos em 2019).

Para melhor compreender como constitui-se a identidade cultural sul-mato-grossense ao qual pertencço, é necessário compreender também como ocorreu a formação cultural de MS. E dentre as perspectivas epistemológicas decoloniais, considero a do antropólogo cubano Fernando Ortiz (1991), como a mais próxima para apresentar esse assunto. Ortiz emprega a concepção do termo de transculturação, que considera durante o processo de colonização o processo de perdas e ganhos nos contatos culturais. Desse modo:

O conceito [transculturação], mesmo que sujeito a crítica quanto a sua natureza pouco precisa, foi rapidamente incorporado pelo discurso nacionalista/criolista latino-americano e, muitas vezes, utilizado como sinônimo de mestiçagem cultural. No entanto, sua pertinência permanece, e o conceito de transculturação continua na base de inúmeras reflexões acerca da questão identitária, não apenas em Cuba, mas em toda a América Latina (REIS, 2010, p. 469).

Para ficar mais claro o conceito de transculturação de Ortiz, precisamos compreender que uma cultura primária, ou seja, de uma sociedade que irá ser “colonizada”, irá sofrer um processo de perda cultural, devido à imposição cultural a qual será imposta. Contudo, deve-se considerar que ambas as

---

1. [...] como también propone Boaventura de Souza Santos – una *epistemología del sur* (2006). Para este pensador português, “sur” es una metáfora que encierra en si a todos los pueblos oprimidos y pobres del planeta; por lo tanto, no designa una mera localización geográfica.

culturas, a colonizadora e a colonizada, irão sofrer esse processo de perda cultural, independente do número de culturas existentes nesse processo.

Para Ortiz, o resultado dessa perda e contato cultural faz originar uma neocultura, e esta, por sua vez, pode-se constituir das inúmeras culturas que se definem em culturas transculturadas, a partir dos contatos que são nominados de transculturação. Entretanto, deve ressaltar que esse contato cultural inicial, não se dá de forma pacífica. Podemos perceber que em nos nossos registros históricos oficialmente aceitos, apresentam-se apenas a perspectiva do colonizador europeu, que tenta apagar a existência de uma cultura primária.

E por isso que somente por uma perspectiva decolonial, é possível pensar diverso sobre o processo de formação cultural, aqui concebida pela transculturação de Ortiz, que possibilita ao sujeito transitar de modo voluntário ou involuntário, entre as diversas culturas que precederam a cultura atual.

De modo geral, sou um sujeito sul-mato-grossense de diversas culturais, sem mesmo possuir consciência dessa pluralidade cultural em meu cotidiano. Se situarmos especificamente a cidade de Campo Grande, capital do Estado, que possui 147 anos de fundação, e 120 anos de emancipação de Nioaque.

A cidade de Campo Grande está localizada na região central do estado, percebemos que esta tornou-se paradeiro de imigrantes espanhóis, japoneses, portugueses, italianos, sírio-libaneses, armênios, paraguaios e bolivianos, dos migrantes paulistas, paranaenses, mineiros, gaúchos e além das culturas indígenas existentes no estado.

O que pode deixar claro o conceito de transcultural, pois é possível que o sujeito que vive possa permear todas essas culturas, dentre de uma única sociedade. Contudo, percebo que a definição do que é considerado certo como “cultura” está ainda condicionada ao poder/conhecimento do pensamento moderno. O que infelizmente dissemina um certo a massacre à riquíssima cultura brasileira.

## Conclusão

Portanto, o presente estudo evidencia que a história e a produção de conhecimento científico brasileiro estão pautadas na hegemonia do saber

moderno europeu. E dessa forma faz com que os estudos realizados no Brasil sejam meros reprodutores do modelo europeu.

Logo, essa forma de pensar busca tornar a formação de uma sociedade hegemônica, com sujeitos que possuem uma cultura igualitária a todos, que, de certa forma, apaga e elimina a existência de muitas culturas e suas minorias sociais. Enfim, esse modelo de sociedade torna-se utópica ao ser empregada à sociedade brasileira, pois esta possui uma infinidade de culturas dentro da cultura brasileira.

Os indivíduos brasileiros possuem aspectos culturais de acordo com a região em que vive. E o trânsito entre diversos locais torna-o um sujeito que participa de diversas culturas, como os sul-mato-grossenses, que vivenciam inconscientemente a cultura indígena, boliviana, paraguaia, japonesa, italiana, nordestina, sulista, entre muitas outras.

Dessa forma, cabe a nós pesquisadores buscar maneiras de pensar a produção de conhecimento a partir da cultura local. Uma vez que podemos dialogar saberes científicos a partir de outras epistemologias, como a Desconstrução, a Subalternidade, os Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais. Somente com uma outra de pensar e produzir conhecimentos teremos um emancipação de saber científico, que não precisa necessariamente estar relacionado ao conhecimento moderno para ser válido.

## Referências

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia: um espelho para o homem**. Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia, 1972. p. 11-53.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalterno e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar César. “**Crítica fora do eixo: onde fica o resto do mundo**”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Eixos periféricos**. Campo Grande, MS, v. 3, n. 6, jul/dez. 2011, p. 27-41.



NOLASCO, Edgar César. “Bugres *subalternus*”. In: **Cadernos de Estudos Culturais**: Estudos Culturais. Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, jul/dez. 2009, p. 09-16.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: ed. Ciencias Sociales, 1991.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

ROSEVICS, Larissa. “*Do pós-colonial à decolonialidade*”. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo Contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017 p.188-192.

REIS, Livia de Freitas. “Transculturização e Transculturização Narrativa.” In: FIGUEIREDO, Eurídice. (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Niterói: EDUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010.

SANTOS, Boaventura de Soussa; HISSA, Cássio Eduardo Viana. “Transdisciplinaridade e ecologia de saberes”. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Saberes ambientais**: desafios para o conhecimento disciplinar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

# **ARTES, CULTURA E EMPREENDEDORISMO PERSPECTIVA DA PALESTRA DE FRAN ZAMORA**

**Lívia de Mello Ribas Borine do Nascimento**

## **Introdução**

O trabalho artístico provém de uma construção de idéias transmitidas para as outras pessoas de diversas formas. Por meios materiais como escultura e pintura, meios sensitivos podemos citar o teatro, a música e a poesia, entre outros. Para aqueles que optam por comercializar sua arte o ideal é aperfeiçoasse sempre, com cursos, palestras, treinamentos, não só que melhorem suas técnicas, mas sim que auxiliem na administração do seu negócio.

No Culturarte tivemos uma experiência de grande aprendizado na aula da Ministrante Fran Zamora, que nos trouxe a ideia da arte como meio de sustento e renda e para complementar com instruções de como administrar seu dinheiro e colocar valor em seus produtos. Essa foi minha palestra escolhida por se tratar do meio que me conduz a arte, como profissão, sustento e liberdade de expressão.

## **Desenvolvimento**

O curso Culturarte, é um projeto desenvolvido para profissionais de Artes Visuais mais focado para o meio educacional, como ainda estou cursando a faculdade e não participo do sistema de ensino, priorizei a palestra

da Fran Zamora, que trouxe a arte como meio de produção, aquela que traz renda ao vender os produtos fabricados por nós.

“A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.” (Brasil escola, 2020).

Para iniciar qualquer palestra que se trate de arte é impossível fugir da “arte/criação”, que é materializar aquilo que está dentro de você, sua ideia, sua criação. Ao se tratar desta visão inicial temos em mente nossa cultura, o meio onde fomos criados, o que observamos desde pequenos, o bonito e o feio, e equilibrar por meio de instruções a criação da nossa arte.

Segundo nossa palestrante, Fran Zamora, desde pequena era curiosa para descobrir como alguns objetos eram construídos, como funcionava, seu foco era sempre voltado à criação, segundo o site leiturinha “Os pequenos são **curiosos** por natureza!”, e essa curiosidade transforma o intelecto na infância.

Por estarem, a todo tempo, descobrindo o mundo ao seu redor, são questionadores e adoram saber o porquê de tudo. Aproveitar essa curiosidade inata para o aprendizado das crianças é uma ótima maneira de tornar estes pequenos curiosos, jovens intelectualmente mais ativos. (Leiturinha, 2018).

Produzir ideias, alimentar curiosidades, estimular as crianças com atividades que as conduzam a achar soluções para determinados problemas, pode ser feito através da arte. Não podemos deixar de citar esse período para a escolha do nosso futuro profissional.

Em vários momentos pude me enxergar em suas palavras e perceber que os instintos artísticos se desenvolvem na infância, que seria necessário a percepção dos pais para alimentá-los e desenvolver um ser humano mais capacitado.

Decorrendo sua palestra, chega a hora da escolha profissional, aquele momento em que temos que decidir qual caminho seguir. Surgiu uma gran-

de pausa na sala, pois escolher artes visuais como futuro profissional não é qualquer familiar que aceita. No meu caso essa opção já tinha ficado para traz à muito tempo.

Essa praxe sobre a disciplina de artes visuais já deveria ter sido esclarecida, parece que até hoje se trata de algo banal, que não precisamos ou de baixa importância, mas se observarmos somos mais rodeados de arte do que outra coisa.

Através dos artistas podemos observar melhor a arte, eles trazem para perto de todos a visão do mundo de forma ilustrada, a cor, a forma, a estrutura, o desenho, “A **arte visual** é de extrema **importância** porque é através dela que percebemos melhor o mundo que nos rodeia.” (Aprendendo com arte, 2009.)

Produzir arte onde ela não é muito valorizada empenha ao artista saber colocar valor em sua obra, mostrar que para alcançar a construção daquela peça foi necessário muito esforço, estudo, dedicação e horas para produção.

Para alcançar o valor ideal ou pelo menos aproximado das vendas de nossos produtos, devemos levantar alguns fatores, que foram apresentados na palestra da Fran.

Criar os potenciais exatos para apresentar seu produto aos clientes e conseguir atraí-los ao custo ideal para seu lucro, envolve nos dias de hoje vários fatores, inclusive as mídias sociais.

Segundo Daniella Bonachella do site o artista criativo :

1. Você precisa ser um artista dedicado a sua arte, comprometido com ela. Você precisa realmente acreditar naquilo que faz e se esforçar para fazer cada vez melhor;
2. Apresente seu trabalho de forma apropriada. Tenha um site simples, mas limpo, eficiente e que seja agradável aos olhos de quem visita;
3. Além do seu site ou de sua página no Facebook, você precisa estar presente em outros lugares que contribuam para que você seja encontrado. (O Segredo para se viver da arte, 2017).

Fazendo um adendo à citação incluo a Mídia Social Instagram, que hoje é o maior potencial de vendas na internet, pois a conectividade da população é alta e podemos mostrar nossos produtos a qualquer momento e sem custos.

Sobre valores das peças, selecione o gastou em material, em tempo, rateie custos adicionais (luz, aluguel...), criação, adicione a porcentagem e verifique se o valor está compatível com o mercado, no meu caso, pois produz algo que outras pessoas fazem.

A arte é algo a ser compreendido, a ser desejado, a ser inspirado e acima de tudo valorizado.

## Conclusão

O Culturarte contribuiu para me aproximar do estudo da Artes Visuais nas escolas, a comunicação com outros profissionais na área e acima de tudo a adquirir conhecimento.

Enquanto aluna, cursando a faculdade ainda, pude observar a importância desta disciplina no meio escolar, o quanto podemos auxiliar nossos alunos a capacitar seus talentos e curiosidades, para quem sabe um dia se tornarem artistas e poderem viver de suas obras.

Na palestra da Fran Zamora, o reconhecimento de todo percurso, as dificuldades partilhadas por quem vive da arte, os valores dados ao seu trabalho, foram de alguma forma esclarecedor e reconfortante para continuarmos a caminhada.

Ao curso, no contexto gera, a todos os grandes profissionais envolvidos, fico grata e honrada em saber que a Artes Visuais no nosso estado está amparada por vocês, que continuem essa caminhada com o mesmo ânimo e gratidão por ter participado do Culturarte.

## Referências

ESCOLA, Equipe Brasil. “Arte”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/artes/arte.html>. Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

LEITURINHA. “Porque a curiosidade melhora o processo de aprendizagem”. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/por-que-a-curiosidade-melhora-o-processo-de-aprendizagem/>

ARTE, Aprendendo com. “Artes Visuais”. Disponível em: <http://aprender-comaarte.blogspot.com/2009/12/artes-visuais.html>

CRIATIVOS, Os Artistas. “**O segredo para se viver da arte**”. Disponível em: <https://www.oartistacriativo.com/single-post/2017/04/22/O-Segredo-para-se-viver-de-Arte>



# CULTURA E ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ENRIQUECEDORA

Maria Renata Tavares

## Introdução

O projeto foi realizado no período de 29 de junho e 30 de novembro, na cidade de Campo Grande, MS. Os encontros aconteciam aos sábados, uma vez por mês, na faculdade Insted, e uma única vez no MARCO (Museu da Arte Contemporânea). Profissionais como, Wanik Correa, Camila de Brito Quadros Lara, Aline Cerutti, Simone Abreu e Clarissa Suzuki deram um *show* ao ministrar palestras com as abordagens de temas como, a diversidade cultural brasileira, a imaterialidade do patrimônio e a perspectiva decolonial no ensino das artes. Além disso, participamos de uma oficina de quadrinhos e uma mediação cultural a respeito do ensino da arte na escola.

A arte é interessante não só pelas peças imóveis expostas em salões, mas pelo movimento gerado por ela. É assim que posso descrever os encontros do Culturarte, um movimento de professores e alunos e de artista e plateia. A turma foi formada por pessoas talentosas, não só por sua capacidade de criar esse movimento, mas pela grande carga de conhecimento que cada um deles generosamente compartilhou com o grupo. O que tornou a



experiência mais enriquecedora foi a forma como os ministrantes compartilharam suas vivências.

Apesar de uma experiência limitada no quesito arte, o projeto me fez reviver momentos da infância, quando as aulas de educação artística eram um desafio e uma diversão ao mesmo tempo. Aparentemente as aulas de educação artística mudaram bastante de 20 anos para cá. Naquela época ficávamos limitados a estudar os grandes e consagrados artistas como, Leonardo da Vinci, Picasso, Aleijadinho, Dalí, entre outros. A arte contemporânea ainda não era levada a sério e, por isso, ficava muitas vezes de fora das nossas experiências infantis.

Foi fascinante ver como os professores estão abordando as variantes da arte, e saber que essa geração de estudantes conhece os referências, mas que vão além, e interpretam a arte com mais liberdade, reconhecendo os vários tipos de artes e artistas. Quando conseguimos libertar nossas mentes de padrões estáticos e reconhecer nas mais variadas forma a cultura e a arte, o mundo se abre em possibilidades e é esse o propósito do Culturarte, abrir nossa mente e levar isso para nossos alunos e para a sociedade como um todo.

## **Interdisciplinaridade**

O principal objetivo quando optei por participar do Culturarte era somar a cultura e a arte à literatura. O propósito foi atingido. Um dos encontros de maior relevância foi a oficina de quadrinhos. Eu estava trabalhando com meus alunos do 1º ano do ensino médio a temática história em quadrinhos, o propósito, é claro, era desenvolver neles a capacidade interpretativa e fazê-los compreender que imagem, som e texto compõe a linguagem. Mas como estudar quadrinhos sem desenvolver uma imagem sequer?

A cada atividade que íamos propondo aos alunos sempre vinha as reclamações sobre a incapacidade de desenhar. Assim como alguns deles, não disponho de habilidade para tal arte e sempre fomos contornando o problema tentando apontar soluções alternativas como programas de internet. Durante a oficina de quadrinhos, quando Wanik nos fez pôr a mão na massa, consegui ficar mais próxima dos meus alunos e entendi suas dificuldades. Talvez se aquela palestra tivesse acontecido alguns meses antes,

teríamos abordado a construção das imagens na história em quadrinhos um pouco diferente.

O exemplo citado foi para relatar como a perspectiva cultural e artística pode mudar o andamento de um projeto. Trabalhar questões ambientais e arte é possível, trabalhar história e patrimônio é fundamental e trabalhar literatura com música e arte é essencial. É exatamente esse crescimento que o culturarte proporciona em nossas mentes. Não nos limitarmos a uma área, mas casá-las com outras matérias levando aos alunos e a nós mesmos a possibilidade de explorar mais de um assunto por vez e despertando o interesse no trabalho em equipe.

## **Decolonialidade**

Antes da maravilhosa palestra da Clarissa Suzuki, eu nunca tinha ouvido a palavra e muito menos sabia o que significava. Anteriormente comentei sobre minhas aulas de educação artística do ensino fundamental e como sempre trabalhávamos com artista consagrados como, Picasso, Dalí e outros. Isso é colonialidade, os materiais didáticos trazem como referência de arte o que o colonizador impôs a cultura já existente em uma terra.

Sabemos que existe um grande esforço dos educadores para levar aos alunos a consciência que a cultura e arte é muito mais que o padrão europeu/ocidental que está enraizado nos materiais didáticos. As abordagens da Suzuki foi fundamental para desmistificar algumas crenças infantis que infelizmente permanecem pela falta de informação. Suzuki (2018, p. 3140), diz o seguinte: Defendemos a desconstrução do currículo que inviabiliza outras formas de ser e existir distintas do padrão europeu/ocidental, para que haja a valorização da diversidade cultural e artística por meio do levante dos que foram subalternizados desde a colonização, e assim permanecem em decorrência da exclusão promovida pelo capitalismo.

Nós somos reconhecidos por ter uma cultura riquíssima, mas são poucas as vezes que nos recordamos que todo essa riqueza se dá pelo fato de termos sofrido a influência de culturas da raiz africana, indígena e até mesmo de povos asiáticos. A decolonialidade é exatamente isso, a desconstrução da ideia de que só existe uma raiz cultural e conhecer as mais variadas estéticas que compõem nossa cultura.

A decolonialidade trata-se de uma desconstrução de ideais que foram ensinados durante os primeiros anos da formação escolar ou social. Aparentemente esse processo de reconstrução ainda encontra com as barreiras da própria sociedade, uma vez que a história torna-se um limitante na aceitação de que a sociedade não precisa de padrões estéticos ou culturais.

Apesar do conhecimento teórico limitado a respeito da temática, posso dizer que é um assunto relevante, pois possibilita trabalhar com os alunos questões de identidade. Muitos deles sentem-se deslocados na sociedade por não obedecer a padrões estéticos desenvolvidos pela mídia e que não representam a maioria da sociedade. Trabalhar a decolonialidade pode ser um transformador do que temos por sociedade hoje.

Segundo Suzuki (2018, p. 3141) “Desde o princípio cabe esclarecer que o que se pretende não é negar a história e/ou os saberes ocidentais, mas fortalecer situações de diálogo, conflito e encantamento baseados em outras perspectivas que contemple as culturas afro-brasileiras e indígenas [...]”. Assim como qualquer mudança o processo de decolonialização será lento. Porém, o processo torna-se fundamental para a reconstrução de uma sociedade ciente de suas origens.

## Conclusão

O que foi relatado neste trabalho é apenas um grão de areia de todo o conhecimento que o Culturarte proporcionou a mim e a todos os participantes. Apesar de minha formação ser voltada para a literatura, às vezes precisamos encarar desafios diferentes para que nossa mente se abra para perspectivas diferentes.

Em certos momentos tive a sensação de ser *um peixe fora d'água*, pois as temáticas eram desconhecidas, mas justamente por não ter uma base teórica prévia que senti um grande enriquecimento cultural, artístico e profissional. Os próximos projetos que serão desenvolvidos com minhas turmas terão questões culturais mais bem desenvolvidas.

A decolonialidade foi o mais marcante e o que mais vem provocando questionamentos. Minha iniciação na educação artística foi feita exclusivamente pelos padrões estéticos europeus. Assim como levarei para meus alunos a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, também

passarei por um processo de reconstrução da visão de sociedade como detentora das mais diversas formas de cultura.

Dessa forma, o Culturarte representou um papel muito importante na minha vida. Além da estimulante troca de conhecimento, o projeto proporcionou uma abertura para que possamos tratar das questões culturais e artística de forma mais ampla e aberta. Acredito que a partir de agora estarei mais ligadas ao mundo artístico, buscando desapegar de padrões estéticos e valorizando, não só os grandes referenciais, mas também as manifestações que valorizam nossas raízes. É na valorização do passado histórico e na reconstrução cultural que devemos apostar nossas fichas, pois isso faz parte da sociedade que queremos construir.

## Referências

Culturarte e Literarte. Fundação de Cultura de MS. Disponível em: <<http://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/estao-abertas-as-inscricoes-para-o-culturarte-e-literarte-capacitacao-em-gestao-cultural-arte-e-educacao/>> Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

SUZUKI, Clarissa. **Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro:** de-colonialidade no ensino das artes visuais, In Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3131-3143



# O CONHECIMENTO DA ARTE E CULTURA ATRAVÉS DA DANÇA

Mariana Gomes de Souza

## Introdução

É mais do que natural se ouvir falar em arte na vida das pessoas, afinal são vários os movimentos artísticos na vida, a música, a dança, cinema, teatro, literatura, pintura, artesanato, artes plásticas, enfim, inúmeras manifestações que poderia citar que representam aquilo que uns chamam de “dom”, mas que eu prefiro denominar de aprendizado em sua própria experiência de vida. Dentre todas essas e outras manifestações artísticas, vem o seguinte questionamento, por que a arte é tão importante na vida das pessoas?

A arte é importante, pois nos dá um entendimento de mundo mais amplo, ela é um meio de comunicação entre as pessoas e os povos, ela nos dá subsídios para compreender melhor a vida e nos proporciona a união da nossa racionalidade com a nossa emoção e a nossa atividade corporal.

Conhecer a arte que é praticada pela nossa sociedade, ou pelo grupo cultural a que pertencemos é fundamental para construirmos a nossa própria identidade, contudo o contato com outras artes de outros grupos culturais nos proporciona o aprendizado e um melhor convívio com pessoas o

que amplia a nossa visão de mundo. E através da dança também conseguimos ter essa visão de outras culturas.

A dança é uma manifestação cultural bastante significativa em nosso país e não é recente a sua presença em diversos espaços na sociedade, seja como festejo, como atividade, ou como conhecimento.

Ela assumiu várias formas e tem se transformado, assim como a sociedade e vem favorecendo a nós, educadores e aprendizes dessa arte, com um universo de possibilidades a serem trabalhadas. Não é mais considerada como um ato mecânico, ou apenas reproduzido pela mídia, mas como uma proposta educativa a ser desenvolvida com criatividade, expressão e comunicação, em virtude de uma intensa possibilidade de linguagem corporal.

Conforme a psicóloga Renata Moreira da Silva diz:

[...] a organização do desenvolvimento se inicia na concepção, o domínio motor, afetivo social e o cognitivo vão se diferenciando gradualmente, Mas no início da sequência, o comportamento motor é uma expressão de integração de todos os domínios. Este caráter do movimento indica importante papel do domínio motor na sequência de desenvolvimento de ser humano, mas isto leva às vezes à concepção de que o movimento para medir outros domínios de comportamento (apud NANNI, 2001, p. 112).

Para Bertoni (1992, p. 38) a dança é um fato que contribui para a reeducação no desenvolvimento psicológico, social anatômico, intelectual, criativo e familiar. Portanto a vantagem desta linguagem ser inserida na sociedade para apreciação de tal espetáculo é trazer o coletivo e o lúdico educativo, pois tendo como objetivo beneficiar a valorização das criações das próprias pessoas que investem nesse tipo de linguagem como renda, pois se percebe que a dança mexe com todas as dificuldades do ser humano.

A cada dia a dança vem sendo incluída em diversos lugares e nas escolas também, aliadas a disciplina de arte com a música e as artes plásticas, por ser a dança uma atividade que usa métodos e processos livres as crianças e adultos tem possibilidade de aprender e conhecer o próprio corpo agindo livremente nos espaços diversos e escolares destinados as atividades lúdicas da dança e ainda tornando favorável a interação com as demais pessoas que o cercam, além da liberdade de expressar o pensamento de forma diferente através da comunicação corporal.

A dança permite a educação motora mais consciente e ampla, não se limitando as atividades unicamente pedagógicas, pois busca atender o psicológico da pessoa visando melhorar o comportamento delas em todos os aspectos.

As atividades lúdicas da dança proporcionam diversos benefícios nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais, são nestes momentos que as pessoas despertam para entenderem os valores culturais e artísticos e levando-os a compreender o cuidado que devem ter com o corpo e a saúde, desenvolvendo nas pessoas a importância do senso crítico.

Neste relato de experiência estarei explicando um pouco sobre a história da dança e sobre o processo de como as pessoas conseguem passar uma sensação através da dança que se dá início nos ensaios até a sua culminância (apresentação) do espetáculo.

## Desenvolvimento

### Breve História da Dança

Não se pode afirmar com exatidão quando surgiu a dança, sabe-se que ela é fruto da necessidade de expressão do homem, e está diretamente ligada a cerimônias religiosas.

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (TAVARES, 2005, p. 93).

Também percebemos em uma dessa primeira forma de comunicação, que a dança:

[...] aparece registrada nos mais antigos testemunhos gráficos da pré-história, documento que datam da última época glacial, dez a quinze anos antes da nossa era e podem ser observados nas cavernas pré-históricas do Levante espanhol – Alpera (Valência) e Cogull (Lérida) – e são semelhantes a outros documentos pré-históricos relativos à Dança encontrados na África do Sul (Rodésia e Orange) e na França (Solutrais e Dourdogne). Tais pinturas



rupestres levam-nos a crer que o homem primitivo executava danças coletivas nas quais predominavam os movimentos convulsivos e desordenados (...) (RIBAS, 1959, p.26).

A dança na época primitiva o homem dançava pela sobrevivência, para a natureza como uma maneira de pedir algo ou apenas para agradecer a algo, e esse instinto era registrado nas paredes das cavernas, ou seja, era a maneira que eles tinham para se expressar naquele momento.

Continuando o percurso, logo surgiram as danças milenares, onde no Egito as danças eram ritualísticas e tinham características sagradas, que nada mais elas eram feitas para os Deuses, em casamentos e ou em funerais.

Na Grécia a dança também era pra os deuses, pois eles acreditavam no seu poder mágico e também serviam para o preparo físico dos guerreiros e era feita em grupo. Nesse período a dança era muito importante, mas na Idade Média ela teve sofreu uma decadência e só foi reaparecer no Renascimento, pois foi considerada profana.

Os padres da Igreja, Santo Agostinho entre elas, condenara “essa loucura lasciva chamada dança, negócio do diabo”. Além desta maldição circunstancial, a contaminação do pensamento bíblico pelo dualismo grego que levou São Paulo a opor o espírito aos sentimentos e a desprezar o corpo: o bem, no homem, só está na alma, e todo o mal vem da carne. Essa perversão dualista do cristianismo trouxe como consequências a consideração do corpo como obstáculo à vida da alma e a orientação da vida para outro mundo, com a negação da carne, que deve ser ignorada, punida, e mortificada. (WISSMANN, 2008, p. 25).

Por volta do século XV a dança ressurgiu no Renascimento onde é apreciada pelos nobres adquirindo um aspecto social e tornando-se mais complexa, pois ela passa a ter estudos específicos feitos por pessoas e grupos organizados sendo conhecida como Ballet.

Nesse período o Ballet toma todos os olhares, complicando a Dança de domínio do povo para ser uma Dança de domínio de quem poderia se manter dela, escapando dos cortesãos “amadores” para agora tornar-se a ocupação de profissionais como o rei Luís XIII; o ballet subiria às cenas mais elevadas do teatro mudando a sua ótica e transformando a sua técnica. Os movimentos dos braços, dos joelhos, os tempos saltados e batidos e logo

depois as figuras de elevação, passarão a não ser vistos do alto como na pantomima, mas de frente, horizontal como uma Dança espetáculo. Temos então algumas vezes uma estreita união entre a pantomima e a Dança, o equilíbrio entre representações e passos virtuosismo, mas que dão certo encanto a estes ballets.

É interessante notar com Faro (2004, p. 32) que, durante vários séculos, a Dança era apanágio do sexo masculino, e só muito mais tarde as mulheres passaram a participar ativamente das danças.

Na segunda metade do século XIX, Isadora Duncan revolucionou toda a dança, deixando de lado aquela técnica rigorosa do ballet clássico e renovando com uma dança mais livre, mais solta, mais ligada a vida real a Dança moderna.

A dança moderna é uma negação da formalidade do ballet, onde os movimentos são mais livres, porém os bailarinos não rompem completamente com a estrutura do ballet clássico. Os movimentos corporais são muito mais explorados, existe um grande estudo das possibilidades motoras do corpo humano. Solos de improvisação são bastante frequentes e na dança moderna os bailarinos se expressavam muito mais através da dança.

Por fim surge a dança contemporânea na década de 1960, como uma forma de protesto ou rompimento com a cultura clássica. Depois de um período de intensas inovações e experimentações, que muitas vezes beiravam a total desconstrução da arte, finalmente – na década de 1980 – a dança contemporânea começou a se definir, desenvolvendo uma linguagem própria. Os movimentos rompem com os movimentos clássicos e os movimentos da dança moderna modificam o espaço, usando não só o palco como local de referência. Ela é uma explosão de movimentos e criações, o bailarino escreve no tempo e no espaço conforme surgem e ressurgem ideias e emoções. Os temas refletem a sociedade e a cultura nas quais estão inseridos, uma sociedade em mudança, são diversificados, abertos e pressupõem o diálogo entre o dançarino e o público numa interação entre sujeitos comunicativos. O corpo é mais livre, pois é dotado de maior autonomia. A dança contemporânea não possui uma técnica única estabelecida, todos os tipos de pessoas podem praticá-la.

A Dança tem hoje em dia usos nunca sonhados antes. Pode ser usada até terapêuticamente, prescrita por muitos médicos como forma de obter

recuperações físicas ou musculares. Segundo Faro (2004) hoje tudo pode ser considerado Dança,

É dança o que de bom se fez no passado, o que de bom se faz agora e o que de bom se fará no futuro, e será dança aquilo que contribuir efetivamente, aquilo que se somar positivamente às experiências vividas por gerações de artistas que dedicaram suas existências ao plantio e cultivo de uma arte cujos frutos surgem agora, não apenas nos nossos palcos, mas nas telas dos nossos cinemas e das nossas televisões, deixando de ser algo cultivado por uma pequena elite para se transformar num meio de entretenimento dos mais populares nas últimas décadas (FARO, 2004, p. 130).

## A Importância do Ensino de Dança

Os estudos feitos sobre o ensino-aprendizagem apontam para um repensar a prática educativa atual. De acordo com Gadotti (1991, p. 23), “a escola é constituída com a miscigenação de sujeitos que faz a diferença no processo ensino-aprendizagem”.

E nas escolas de dança não tem diferenças, as pessoas que se encontram lá são de locais e culturas diferentes, onde nesse ambiente aprendemos a conviver com nossas diferenças para que possamos transmitir todos os nossos sentimentos e emoções em nossas apresentações finais.

Conforme afirmativa de Verderi (2009, p. 89), o estudante deve ser um ser participativo do ensino-aprendizagem, tornando assim satisfeito e realizado tendo a oportunidade de expor a sua criatividade e através das mesmas e mostrarem os conhecimentos adquiridos.

Portanto devemos pensar num processo de ensino onde o educando aprende construindo o seu próprio conhecimento valorizando os seres humanos inseridos numa cultura e com histórias e experiências particulares de vida.

Freire afirma (1992, p. 46) que “o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender”. Por conta disso, percebe-se que a aprendizagem se dá no coletivo e sendo assim só acontece com o interesse do estudante, professor, comunidade e outros fatores que envolvem o processo.

Esse processo é feito através de várias aulas e ensaios durante o ano, onde o professor explica sobre o tema que será trabalhado, após isso temos

a escolha das músicas e depois começamos a aprendizagem dos passos em si para desenvolver toda a dança que contará determinada história/estória para o público.

Por isso a dança torna-se um importante elo entre o aprender científico com o lúdico, pois a arte desenvolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente. Entende-se que é através da dança que o indivíduo é capaz de demonstrar os seus conhecimentos e habilidades, pois ele se expõe por completo.

Por essa razão a dança está sendo incorporada em vários ambientes e principalmente nos escolares, pois vem só contribuir com o crescimento enquanto arte e educação. Visto que existe uma melhor compreensão dos valores formativos e criativos da dança que usa ações corporais, sabendo-se que dentro deste contexto ela trabalha a indisciplina por ser espontânea e ajuda na autoestima dos estudantes, combate o estresse, a depressão e o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim a dança está tornando um meio de inovar as práticas pedagógicas por auxiliar na orientação corporal de cada criança de forma a explorar a capacidade de criação de cada estudante, estimulando o autoconhecimento e favorecendo a aprendizagem.

Em nossa região temos vários projetos que são desenvolvidos pela a rede de Estado e Município, onde além de esportes como judô, futsal, entre outros; a dança também esta sendo inserida como atividade extracurricular em turnos diferentes de aulas do currículo básico.

O grupo de dança onde participo é composto por oito integrantes e cada uma de nós tem um tipo de corpo, mas isso não nos impede de mostrarmos nossa arte através da dança e como ela nos proporciona um estado de espírito mais leve. É nas aulas que aprendemos a relaxar, a lidar com alguns problemas, pois é através dela que conseguimos ser e demonstrar como somos felizes mesmo nosso dia tendo sido difícil.

No local que ensaiamos tem outros grupos de dançarinos além do nosso, cada um tem seu horário de aula, apenas nos ensaios gerais para ser estudado como está o desenvolvimento de cada dança que reunimos todos.

Nossa escola de dança contém integrantes de todos os tipos, cada um com seu biofísico e expressão corporal. A cada ensaio que vai sendo realizado melhoramos alguma coisa na dança ouvindo as opiniões das outras pessoas que participam, principalmente do Diretor da Escola.

Todo espetáculo é estudado durante o período de 5 a 6 meses, nesse período como dito anteriormente, discutimos sobre o tema, qual a música, figurino, maquiagem, cabelo e os passos que formarão a dança. Entre os intervalos de aulas acontecem os ensaios gerais que são cerca de 4 a 5 durante esse período, são nesses ensaios que decidimos ordem das apresentações, iluminação e claro todas as danças são apresentadas e assistidas pelos alunos, professores e diretor da escola.

A dança preparará o corpo e a mente do estudante para que o mesmo possa exercitar suas necessidades, estimulando através dos movimentos espontâneos e a precisão do gesto, o processo ensino aprendizagem.

Passamos por esse processo de meses estudando a dança e aprendendo com ela para chegar até o dia da culminância que acontece através da apresentação do espetáculo, não apenas para mostrar nosso trabalhado e esforço que fizemos durante o ano, mas para transmitirmos a emoção de diversão e felicidade que a dança proporciona em nossas vidas para as pessoas que estão na plateia.

Podemos dizer e perceber que a dança não é apenas a arte do espetáculo, mas educação por meio da arte, pois é muito importante no desenvolvimento do aspecto afetivo e social. Tornando esta prática como grandes mudanças internas e externas, no comportamento e na forma de expressar e pensar dos estudantes, sendo eles crianças, adolescentes e até mesmo adultos.

## **Conclusão**

Concluimos que a dança contribui no processo de ensino aprendizagem, pois por meio desta arte as pessoas adquiriram um desenvolvimento gradativo, com melhoras e mudanças positivas no comportamento mental e físico, entre muitos outros aspectos, pois a dança é uma atividade completa que exercita o corpo, mente e alma.

Pois, a importância da dança auxilia tanto na mente e corpo das pessoas, porque proporciona aproximação com outras pessoas, o aluno de dança aprende a se conhecer melhor através dessa linguagem, adquirindo a confiança e auto-estima. Através da dança o estudante consegue transmitir e expressar o que sente, tornando-o mais aberto para a sociedade.

Sabemos que a arte é uma forma de expressar o que cada um sente no íntimo. Ela traduz as experiências de vida, além de ser um veículo de informação.

Em cada trabalho artístico independente da linguagem escolhida é percebido certa tendência, um estilo de época marcado por fatos que atingem a sensibilidade do artista. O artista coloca suas emoções na obra independente do suporte escolhido.

Não importa se é escritor, escultor, ceramista, pintor, arquiteto, músico, ator, dançarino ou outro profissional, pois todos estão fazendo na sua arte de vida a rota para o desenvolvimento e aprendizado na evolução do calor humano. O amor de alma!

Finalizamos dizendo que através dessa manifestação artística que é a dança podemos nos expressar sem utilizar a oralidade, apenas através de nossos corpos e também conhecer culturas de outras regiões de uma maneira mais dinâmica e divertida.

## Referências

BERTONI, Íris Gomes. A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico; programação didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. Zahar, 2004

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

NANNI, Dionísia. **Dança educação** (Pré escola a Universidade). Sprint, 2001.

GADOTTI, Moacir. Revista Nova Escola. Entrevista Moacir Gadotti. São Paulo (53), pp. 22-25, 1991.

RIBAS, Tomás. **Que é o Ballet**. 3ª ed. Lisboa: Coleção Arcádia, 1959. (Arte).

TAVARES, Isis Moura. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.

VERDERI, E. B. **Dança na Escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

WISSMANN, Ana Elise Lopes. **Uma breve dissertação sobre a história da dança através das épocas**. 2008. Disponível em: <<http://www.balletgutierrez.com.br/>>. Acesso em: 15/12/2019.



# **MEDIAÇÃO CULTURAL EM SALA DE AULA**

**Marisa da Conceição Gonzaga**

## **Introdução**

Neste encontro foi apresentado o projeto do museu à sala de aula. Na oficina Mediação Cultural do curso CulturArte oferecido pela Fundação de Cultura do MS, que aconteceu em 28/09/2019 no espaço do MARCO (Museu de Arte Moderna e Contemporânea de Mato Grosso do Sul) demonstrou-se as possibilidades educativas e metodológicas advindas da mediação cultural contextualizada com obras de museus. Também foram discutidas questões relevantes para o ensino da arte tanto no âmbito acadêmico quando se trata de pesquisa e extensão e na prática docente no ensino básico, entre as quais se podem citar alguns pontos pertinentes como a aproximação da Universidade com a comunidade ou ainda, a aplicação da teoria aprendida na academia e a prática cotidiana do docente.

Em seguida pode-se também citar as metodologias que poderiam orientar o desenvolvimento de uma mediação significativa para a aprendizagem do indivíduo tendo como eixo norteador obras de arte expostas em museus. No caso do MARCO, considera-se que a relação da imagem com o espectador será o ponto de partida para uma assimilação da aprendizagem



e da própria criação, desabonando o sentido copista que se propõe nas questões da releitura praticadas de forma equivocada em algumas aulas de arte.

O professor de arte poderá agregar a sua práxis, abordagens que a relação da imagem explícita em uma obra não seja meramente contemplativa como finalidade, mas constitua-se a apreciação como início de uma jornada cheia de possibilidades criadoras e significativas fomentando uma emancipação criativa que perpassa por aspectos históricos, sociais, criativos e de suas vivências particulares e em comunidade. Além de possibilitar ao mesmo um despertar para um olhar mais atento ao que lhe é apresentado em seu meio através das imagens. Portanto as perspectivas apresentadas no encontro direcionam a uma reflexão conforme cita Barbosa (1990):

Um país só pode ser considerado culturalmente desenvolvido se ele tem uma alta produção e também uma alta compreensão dessa produção, declara: A linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta educação para a arte, é preciso que o aluno tenha também uma alfabetização visual para compreender a linguagem que o rodeia em outdoors, na televisão, no computador. É importante entender arte, que é a representação do país por seus próprios membros (BARBOSA, 1990).

A seguir apresenta-se o relato de uma experiência docente tendo como ponto de partida o aprendizado adquirido no curso CulturArte na oficina de mediação cultural.

## **Desenvolvimento**

### **E Agora? Meu Lugar Não Tem Museu!**

Desenvolveram-se as ações do que foi captado em mediação cultural em sala de aula, buscando adequá-las a realidade do conteúdo em que os alunos do 5º ano fundamental já estavam inseridos devido ao planejamento e que abordava os aspectos culturais do Mato Grosso do Sul. Reelaboraram-se as aulas considerando propor exercícios mais aprofundados relativos à

apreciação. Para tanto, pode-se considerar a afirmação de Pimentel apud Barbosa e Cunha (2010), que elucida bem a afirmação:

Nas aulas de arte não basta apenas propor e desenvolver atividades; é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-a, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando aulas de arte pressupõem intrinsecamente o trabalho com o pensamento artístico. A abordagem Triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação; cabe aqui ao arte-educador levar em consideração as diversas possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que pontue os relevantes (BARBOSA e CUNHA, 2010).

Ao relatar a experiência considera-se importante especificar que estão propostas para o processo de aprendizagem uma cultura visual e das relações com a imagem que perpassa como proposto no encontro que vivenciou-se no MARCO e que foi ela a norteadora de nossa mediação, partindo do princípio de que somos seres sociais, culturais, sabendo que o aluno também traz seus saberes, o que deve ampliar os horizontes ao propor as atividades. Tais afirmações são mantidas conforme Fusari e Ferraz (2010), quando tratam da relação com o conhecimento e a própria prática que deve ser vista pelo professor de arte como algo que:

Aproxime os estudantes, do legado cultural, e artístico da humanidade, permitindo assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico (FUSARI e FERRAZ, 2010).

## Relato de Experiência



**[Figura 1]** Jorapimo Barco com bandeirinhas e aves.

**[Fonte]** Google

### *Aula 1 – Contemplação da Obra*

Optou-se por fazer uma associação da obra de Alfredo Volpe e Jorapimo como se pode ver nas imagens acima, enfatizando os aspectos da cultura do MS. Na sequência didática, a professora apresenta aos alunos a imagem da obra projetada em sala de aula e solicita aos mesmos que fiquem olhando fixamente por alguns minutos, em seguida, sugere aos alunos o que gostariam de falar sobre a imagem. Conforme estes falavam, anotavam-se as palavras que os demais colegas contavam e suas próprias, por fim, colaram-se as anotações em um espaço da sala de aula e deixaram-nas expostas para ter continuidade na próxima aula.

### *Aula 2 – Fazendo meu Barco*

Na aula seguinte revisou-se o assunto e propôs-se construir barquinhos de dobraduras, cada um fazendo o seu. E em uma folha em branco colaram seus barcos e os ilustraram com as palavras e as ideias da aula anterior conforme imagem abaixo.



[Figura 2] Atividades práticas em sala de aula

[Fonte] Acervo pessoal

### *Aula 3 – Lendo a Obra*

Para que ocorresse a leitura das imagens propôs-se uma conversa através das perguntas: Quais os elementos da obra? Cores? Formas? No barco que construímos tem algo em comum com a imagem que vemos? Comparou-se e conversou-se sobre as obras e o que produziram o que ambas tinham ou poderiam ter em comum. Vivenciou-se então o ato de ler uma imagem em sua integridade formal e informal, e os alunos relataram suas observações e conclusões.

### *Aula 4 – Mato Grosso do Sul e os Museus*

A professora propôs aos estudantes um exercício: “Vamos ouvir uma canção chamada Chalana, após ouvirmos a canção conversamos sobre alguns locais que tem referência na letra da canção e a sua relação com as obras que conhecemos de Volpi e Jorapimo”. Logo após, viram as imagens das chalanas (embarcação que atravessa o rio Paraguai), em seguida assistiram um documentário de 2001 que contava a história do compositor e da própria música. Propuseram-se incursões para chamar atenção para as imagens dos casarões da reportagem e findou-se a aula explanando sobre as riquezas culturais dos lugares e a importância de preservá-las. Já como tarefa foi solicitado aos alunos que fotografassem um lugar em Terenos-MS que deveria ser preservado.



Figura 3: Casarão de Terenos.

[Fonte] Acervo pessoal

### *Aula 5 E 6 – Lá Vai a Chalana*

A dinâmica sugeria que os alunos poderiam ficar com olhos fechados em silêncio e ouvir a música “Chalana”, conforme a música tocava a professora fazia inserções com frases: “Por onde a chalana está viajando? O que podemos ver na natureza do MS? Você conhece um lugar assim?”. Ao final da dinâmica a professora propôs que os alunos desenassem o que imaginaram através de técnicas de desenho, pintura e colagem, agregado ao conhecimento adquirido nas aulas anteriores.



[Figura 4] Produção dos alunos 5º ano.

[Fonte] Acervo pessoal.

## **Conclusão**

É sempre um desafio para o professor em sua prática docente propor ações metodológicas diferenciadas e significativas em suas aulas. Participar

de formações que estimulem tais ações, além de valorizar sua própria prática e o ensino da arte nos meios educacionais, pode-se também explicitar o que a formação e as atividades práticas agregaram a docência, destacando o papel de mediador no processo de aprendizagem, tendo como principal atribuição a construção e organização do conhecimento através da mediação. Ao desenvolver no aluno uma visão crítica através da leitura de imagens, este será capaz de desconstruir conceitos e ler as mensagens subliminares contidas nas mesmas. A ideologia difundida por Paulo Freire defende a apropriação da cultura de um povo ou lugar através da arte, além de dizer que a escola se constitui em um importante local de vivência cultural

As mesmas, em determinado local ou ao atender determinado grupo social poderão ser o único lugar onde o aluno terá acesso a Arte. Considerando todas as possibilidades expressivas advindas dos estudos no curso em questão, atrevemo-nos a parafrasear o poeta Manoel de Barros, que com um sentido de contexto expressa de forma quase intuitiva o papel do professor de arte no processo de aprendizagem, pois o poeta fala de um menino e de um ermo enorme dentro do olho, define o poder de olhar e ver que todos nós temos, além do que, as aulas de arte podem se ampliar, através inclusive de uma mediação cultural proporcionada pela união do Museu e da sala de aula.

O poeta conta da comunhão do menino e de seu meio, capaz de fazê-lo mesmo só, sentir-se acompanhado por seres vivos e inanimados perceber-se o fazer advindo da contemplação, a transformação que se dá através da criatividade, ou ainda a concretização de ideias e pensamentos possuídos de um senso estético próprio. Aprendeu sem censura, sem pudor, por conta da liberdade em criar e transformar latas em navios, pedras em lagartos, sabugos em gafanhotos.

Neste aspecto fala-se da cultura de cada um naquele dia vinte e oito, embalada nas memórias e devaneios advindos da infância, da sua cultura, da sua história pessoal e familiar relativizados nas obras que se teve contato no museu. Terreno fértil onde arte e criatividade podem ser eternas companheiras nesta viagem que é a prática do docente de arte em sua regência nas escolas que trabalhar.

O poeta fala de sensibilidade em ver vida, em ver história onde aparentemente não existe, em conhecer o lugar. Isto é contexto, no sentido de encontrar valor, sentido, movimento e expressão com o lugar em que se vive,

tratado com muita seriedade na proposta de mediação. O ensino da arte passa sim por competência, qualidade e pesquisa, assim como a comunhão do que parece impossível aos olhos nus. Mas no campo da imaginação e criação como o menino unido com seu universo sensibilizado fruindo o sol, o rio e as árvores.

## Referências

BAPTISTA, Abakerli Blotta Mariane. **Aprendendo com Arte: relações e possibilidades entre o ensino da arte e a perspectiva da cultura visual**. Disponível em: <[aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- o- ensino- da-Arte- 2017](http://aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- o- ensino- da-Arte- 2017)>. Acesso em: 3 mai. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Antologia. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONZAGA, Marisa da Conceição. **Dissertação de mestrado: A Formação de professores de artes no ensino á distancia nos municípios de Terenos e Sidrolândia**. UEMS: 2018.

MARTINS, Miriam Celeste. **Arte e horizontes potenciais na escola contemporânea**. Disponível em: <[aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- oensino- da- Arte-2017](http://aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- oensino- da- Arte-2017)>. Acesso em: 3 mai. 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez- site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez- site.pdf)>. Acesso em: 3 mai.2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. **Fruir, Contextualizar e Experimentar, como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no Ensino de Arte: O contemporâneo de vinte anos**. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

VOLPI, Alfredo. **Coleção Museu da Arte Contemporânea**. Universidade de São Paulo. 1950.





# NÃO FOI DESCOBERTA, FOI INVASÃO

Maurício Cintrão França

*“Este é o país que nos foi tomado.  
Dizem que o Brasil foi descoberto.  
O Brasil não foi descoberto, não, Santo Padre,  
o Brasil foi invadido e tomado dos indígenas.  
Esta é a verdadeira história”.*

Marçal Tupã'í de Souza

*“Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América  
Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos  
tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos  
mares e lhe cravaram os dentes na garganta”.*

Veias Abertas da América Latina,  
de Eduardo Galeano

Como a ressignificação da história e da cultura pode auxiliar em uma educação integradora nas escolas brasileiras, em especial no Mato Grosso do Sul, onde a diversidade étnica está presente (mas, quase invisível) no co-

tidiano das salas de aula? Como integrar alunos descendentes de indígenas e afrodescendentes vencendo as barreiras estabelecidas pela educação formal, marcadamente eurocêntrica, excludente e discriminadora?

As Américas são uma invenção dos colonizadores. A terra existia desde tempos imemoriais. Mas a ideia de conjunto geopolítico surgiu muito recentemente. O Brasil não fugiu a essa regra. Os portugueses aqui chegaram e daqui foram se apossando como se ninguém (nem nada) houvesse, só matérias-primas a extrair, terras para explorar e almas por converter (ou corromper, ou eliminar).

Quando Cabral aportou na praia que depois passou a ser chamada por Porto Seguro, havia nesta parte do continente mais de 5 milhões de habitantes originais (Baniwa, 2006) pertencentes a culturas em muitos casos mais evoluídas do que as dos europeus agressores.

Mas a potência da agressão e a consolidação do processo de exploração dizimaram corações e mentes, culturas milenares e conhecimentos que se perderam para sempre.

Os europeus construíram uma dominação que partiu do pressuposto da inferiorização da produção social, cultural e histórica dos grupos originais e, mais tarde, dos povos de origem africana, reduzidos à categoria de “não civilizados, tribais e, portanto, passíveis de dominação” (SUZUKI, 2018), conforme o conceito de colonialidade (Quijano, 2007).

É nesse contexto que é preciso pensar a educação no Brasil, reconstruindo as referências históricas e criando uma nova crônica da formação brasileira, visando a construção de uma “brasilidade” multicultural.

Uma reconstrução que deixe claras as políticas de desqualificação e extermínio praticadas pelos europeus nestas terras. Mas que não envolva necessariamente revoluções ou soluções de continuidade.

No microcosmo da sala de aula pode-se recontar a história do Brasil, dando vez e voz a alunos e alunas representantes de etnias e povos formadores da nação, eliminando o caráter preconceituoso e depreciativo para o que é indígena e/ou afrodescendente.

[...] os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil (BANIWA, 2006).

## Desobediência Epistêmica

O pensamento do semiólogo argentino, Walter Mignolo, fundamenta o que pode ser o repensar da prática em sala de aula a partir de duas teses. Uma, de identidade na política visando ultrapassar as limitações conceituais da teoria política advinda da Europa renascentista, patriarcal e fundadora da ideia de inferiorização com base em gênero, raça e sexualidade. Outra, baseada no princípio de que as pessoas subalternizadas tiveram seus direitos usurpados.

Assim, toda mudança de descolonização política (não-racista, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Mignolo faz coro ao pensamento de Aníbal Quijano, remetendo-se ao artigo “Colonialidad del poder y clasificación social”, texto seminal nos estudos decoloniais, citado pelo próprio argentino em “Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/ modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres (QUIJANO, 1992 apud MIGNOLO, 2008).

Considerando a necessidade da desconstrução de uma colonialidade do saber, ou seja, de um saber construído a partir apenas da versão dos invasores europeus, que nega o “legado intelectual dos povos indígenas e africanos” (SUZUKI, 2018), é preciso acabar com a invisibilidade dos descendentes dos povos originais e dos afrodescendentes nas salas de aula.

Um caminho é a rediscussão do ensino das artes em escolas públicas e a adoção de posturas questionadoras em relação aos currículos formais. Nada mais rico do que a pluralidade das culturas indígenas e de matrizes africanas.

Apenas entre indígenas, por exemplo, povos que somam mais de 300 etnias e quase o mesmo número de línguas, a riqueza cultural oferece diversas possibilidades de discussões, práticas e reinvenções em sala de aula. Mas é preciso ir além do que o formalismo dos currículos propõe.

Será que os livros didáticos de arte dedicam a quantidade devida de páginas a esses 305 povos e suas formas de produção cultural e artística? E mesmo considerando que nos últimos anos houve um crescente interesse sobre as artes indígenas e afrobrasileiras, há um acompanhamento dessas criações e recriações dotadas de notáveis especificidades histórico-culturais como há das artes contemporâneas institucionalizadas nas aulas de Arte? (SUZUKI, 2018)

## Falar do cotidiano

A partir de uma experiência realizada no início do segundo semestre de 2019 em uma escola pública de ensino fundamental da periferia de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, propomos ampliar a prática diferenciada de arte em sala de aula.

Em parceria com a arte educadora Ângela Colognesi, realizamos quatro oficinas em sala de aula de confecção de “bichinhos do Pantanal” em Biscuit. O contexto era exaltar as culturas pantaneiras. Mas a proposta ia adiante: colocava os alunos em contato direto com o artista.

A nutrição estética pode ser um procedimento do educador para iniciar um assunto que deseja abordar, ampliar o repertório dos aprendizes sobre algum conceito, fato ou, ainda, alimentar os sentidos para aprender a sentir o deleite, o prazer estético

Foram abrangidos pelas oficinas cerca de 60 alunos na faixa etária compreendida entre 4 e 6 anos, em três classes: as turmas 4, 5 e 1º ano de ensino fundamental (esta última teve duas oficinas).



**[Figura 1]** Imagens de oficinas com crianças, o artista e a professora Ângela Colognesi, com tucaninhos em biscoit  
**[Fonte]** Arquivo pessoal

Os alunos foram previamente preparados pela professora com discussões sobre a importância do Pantanal para o Brasil e os Estado de MS, sua flora e fauna e reflexões sobre o significado de empenho de cada um em defesa desse bioma. Quando o artista (no caso, o autor deste texto) chegou às salas de aula, as crianças já estavam motivadas para a confecção de bichinhos em biscuit.

O material denominado como biscuit consiste em massa plástica atóxica produzida a partir da composição de cola branca (acetato de polivinila), amido de milho e creme hidratante. No Brasil, o material popularizou-se nos anos 1980.

As oficinas resultaram em 38 “esculturinhas”, sendo 18 tucanos e 20 onças pintadas, além de 67 pequenos “bichinhos do Pantanal” entre 19 capivarinhas, 16 ararinhas azuis, 15 jibóinhas e 17 oncinhas pintadas. As crianças se divertiram e a escola apresentou uma exposição muito mais colorida.





**[Figura 2]** Ararinhas Azuis, Oncinhas Pintadas e Tucaninhos em biscoito feitos pelas crianças. **[Fonte]** Arquivo pessoal



## Inspiração e coragem

A experiência de pensar o ensino da arte em um contexto decolonializante foi enriquecedora em vários aspectos. A começar pela oportunidade de reflexão teórica sobre uma vivência nova e encantadora para o artista.

Mas o encantamento foi além da primeira experiência. Demonstrou novas possibilidades de enfrentamento da invisibilidade dos alunos descendentes de indígenas e afrodescendentes.

Por que não realizar oficinas focando objetivamente as questões de identidades?

O que é bonito? O que é cabelo bom? O que os indígenas nos ensinam? O que é possível ensinar com ações afirmativas de negritude e valores indígenas?

Pensando nisso, criamos três cenários possíveis de novas oficinas, desenvolvidas para lidar efetivamente com traços culturais, heranças familiares e de antepassados, diferenças e sentidos.



[Figura 3] Mano Brown

[Fonte] Arquivo pessoal

Na primeira vertente, a proposta seria confeccionar em biscoit personagens fictícios que traduzissem traços, características e o pitoresco em torno da figura do afrodescendente de cabelos armados, cuidadosamente penteados e indiscutivelmente black power, no sentido da valorização do visual dos anos 1960. O que há de relevante, belo e inspirador nessa personagem?



[Figura 4] Mina Rainha

[Fonte] Arquivo pessoal

O mesmo princípio nortearia a confecção de personagem feminina em biscoit com tranças coloridas, turbantes e brincos exuberantes. Como essa maneira de ser bela representa uma contribuição para todos os conceitos de

beleza? No embalo das discussões, poderiam ser debatidas questões sobre forma e uso de cabelos e penteados, sacrifícios para alisar e “disfarçar” a negritude dos cabelos, e princípios de estética que fujam do modelo top model das revistas norte-americanas/européias de moda.



[Figura 5] Sábio Cacique

[Fonte] Arquivo pessoal

Muitos usos e costumes do nosso cotidiano tem origem nos conhecimentos milenares dos povos indígenas, da culinária à medicina natural, dos

cuidados com a natureza à luta por modos mais simples de viver. Confeccionar rostos de indígenas em biscoito permitiria discutir essas questões.



**[Figura 6]** Saindo do quadrado

**[Fonte]** Arquivo pessoal

Por meio dessas reflexões é possível discutir entre arte educadores de escolas públicas de Mato Grosso do Sul possibilidades de inserir no contexto da prática escolar experiências novas, enriquecedoras e, especialmente, dialógicas, que permitam abrir espaços para a reflexão da invisibilidade dos povos tradicionais e dos afrodescendentes.

Chega de “nega do cabelo duro”. A afrodescendente tem trança, usa dread, cabelo solto ou cacheado. E não precisa seguir o padrão de penteado da loira de cabelo liso. Os traços acentuados do descende de indígena não o transformam em canibal violento ou um sujeito inferior. Demonstram um tipo de beleza muito significativo. O indígena maltratado não é feio, é vítima do descaso. Porque o indígena bem tratado é lindo, forte, empoderado.

Acreditar nos padrões ancestrais de beleza é voltar a acreditar nas próprias raízes. Exaltar outras possibilidades de arte, beleza, estética e emoção é fundamental para tornar a vida mais interessante para todos.

Portanto, fica a sugestão. Vamos sair do quadrado e encontrar novas possibilidades teóricas e práticas de valorização da diversidade do ser humano. Não foi descoberta. Foi invasão. Mas ainda é tempo de corrigir essa falsa interpretação e enxergar os povos originais e afrodescendentes sob a óptica da decolonialidade.

## Referências

HISTÓRIA do Brasil. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67622/historia-do-brasil>>. Acesso em: 01 de Nov. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BANIWA – Gersem dos Santos Luciano – **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-57-3** <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/livrocolegao.pdf>> Acesso em: 1 de Nov. 2019

GALEANO, Eduardo H., **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket V. 900, 2019

MARTINS, Maria Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria Terezinha Telles, **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo, FTD, 1998

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em:

<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf> Acesso em 13/10/19

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las América. In: BONILLA, Heracio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447

QUIJANO, Aníbal – Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126. APUD SUZUKI, 2018

SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais, In **Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3131-3143



# **MEDIAÇÃO CULTURAL – O PROFESSOR SE APROPRIANDO DO ESPAÇO MUSEU**

**Natalia de Assis Dias**

## **Introdução**

O presente trabalho analisa uma experiência educativa realizada pela autora em escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande, MS, que consistiu na utilização da Mediação Cultural e apropriação dos espaços públicos (Museu Marco) no ensino de arte para crianças.

O curso Culturarte desenvolvido pela Fundação de Cultura/MS foi um importante espaço formativo para docentes e público de nosso Estado, envolvendo conhecimentos das áreas de: Cultura, Arte, Patrimônio Cultural, Mediação Cultural, Empreendedorismo e Ensino de Arte. Organizado em diferentes espaços, possibilitando além da formação, um ambiente propício para troca de saberes e disseminação de ideias da Cultura local.

No 3º encontro presencial do Culturarte 2019, MEDIAÇÃO CULTURAL, ocorrido no Museu de Arte Contemporânea (MARCO) mediado pelas professoras da UFMS, Polo Arte na Escola, apresentaram aos cursistas uma possibilidade de mediação cultural a ser desenvolvida com os estudantes da escola, de forma a apropriar-se do espaço Museu em todas as suas



possibilidades: Formativas, reflexivas, Artísticas, Maneira de Fruir uma obra e experienciar através da autonomia.

O ponto de partida encontrado por estas pesquisadoras foi o material educativo da 33ª Bienal de Arte de São Paulo (2018) denominado CONVITE À ATENÇÃO – Afinidades afetivas., em que consiste em alguns passos para promover mediação espontânea, autônoma e autoral, entre eles temos: *encontrar uma obra, dedicar atenção, registrar a experiência, compartilhar modo coletivo.*

Após esse módulo de formação e as discussões no grupo de estudo Diálogos Visuais (UFMS) foi possível compreender e elaborar novas possibilidades de Mediação Cultural. Realizando uma atividade e visita ao Museu Marco no dia 01 de novembro com 27 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista, em uma tarde repleta de descobertas e aprendizados.

## **Desenvolvimento**

A partir dos conhecimentos compartilhados no 3º encontro presencial do Culturarte 2019, MEDIAÇÃO CULTURAL e das discussões realizadas no Grupo de Estudo Diálogos Visuais (UFMS) em que participo, ambos mediados pelas professoras/formadoras Aline Cerutti e Simone Abreu (UFMS) deram embasamento a uma experiência de mediação cultural no Museu Marco com 27 estudantes do 5º ano na exposição ANTROPIA da artista Lidia Coimbra.

Após contato e estudo com o material educativo da 33ª Bienal de Arte de São Paulo CONVITE À ATENÇÃO – Afinidades afetivas (2018), elaborei uma Ficha Roteiro em que são descritos os seguintes passos:

*encontrar uma obra, dedicar atenção, registrar a experiência, compartilhar modo coletivo*, tendo como objetivo propor exercícios para que as crianças fiquem mais atentas com a experiência de Arte que participariam.



[Figura1] Ficha Roteiro Da Visita

[Fonte] Arquivo pessoal

Antes de sairmos da escola, foi elaborada uma caixa surpresa para que cada estudante escrevesse em um papel "O que você acha que encontrará no museu?" para ser aberta e lida, após a finalização da Visita para comparar com o que esperavam com o que encontraram de fato no Museu.

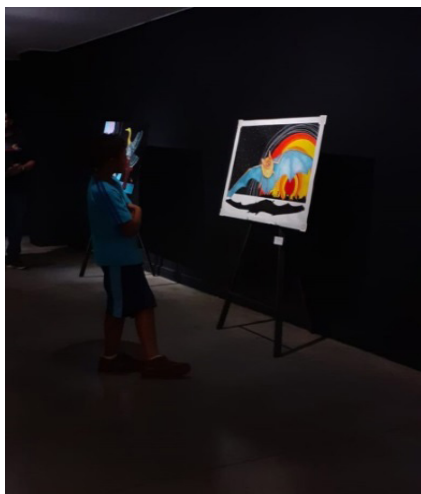


[Figura 2] Caixa Surpresa com as anotações das crianças  
[Fonte] Arquivo pessoal

## Encontrar Uma Obra

Em silêncio, ouvindo o som da natureza, procure, se atente aos detalhes e Arrisque-se a escolher a obra que mais te desafie.





**[Figura 3]** Estudantes observando as obras  
**[Fonte]** Arquivo pessoal



**[Figura 4]** Estudantes observando as obras  
**[Fonte]** Arquivo pessoal

## Dedicar Atenção

Neste momento foi entregue uma ficha para cada estudante, conforme modelo abaixo, para que dedicassem atenção à obra, possibilitando registrar suas dúvidas, questionamentos, interpretações e curiosidade. Descrito:



Logo do Museu Marco Eti Ana Lúcia com o texto: museu MARCO ETI ANA LÚCIA 01/11/2019

**dedicar atenção**

Escreva quatro palavras que vêm em sua mente ao olhar para essa obra.

---

---

Escreva quais perguntas você gostaria de fazer para obra

---

---

---

Se ela lhe fizesse uma pergunta, qual seria?

---

---

---

**Nome:** \_\_\_\_\_



[Figura 5] FICHA INDIVIDUAL ENTREGUE A CADA ESTUDANTE

[Fonte] Arquivo pessoal

## Pesquisas, propostas e ações

- Nesta folha de papel, escrever quatro palavras que vêm em sua mente ao olhar para essa obra.
- Escreva quais perguntas você gostaria de fazer para obra
- Se ela lhe fizesse uma pergunta, qual seria?



**[Figura 6]** Estudantes dedicação as obras

**[Fonte]** Arquivo pessoal

## Registrar A Experiência

— Em uma folha de papel, CRIE uma composição com base na experiência que você teve com a obra.

Escolha a silhueta de um animal e Use de maneira criativa, Escolha qual será o habitat (casa) dele, desenhando e colorindo.



**[Figura 7]** Estudantes registrando a experiência por meio de desenho, colagem  
**[Fonte]** Arquivo pessoal





[Figura 8] Estudantes registrando a experiência por meio de desenho, colagem  
[Fonte] Arquivo pessoal

## Compartilhar Modo Coletivo

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



## Conclusão



**[Figura 9]** Estudantes compartilhando a experiência  
**[Fonte]** Arquivo pessoal

É preciso acreditar que a educação escolar e universitária não deve formar docentes e discentes apenas com superficialidade, mas buscar meios de promover uma educação empoderadora, em que professores possam contribuir na transformação da realidade local em que desenvolvem suas práticas educativas com sensibilidade e conhecimento. A experiência relatada aponta para a possibilidade de que o ensino de Arte é uma ferramenta capaz de gerar transformação no modo ver, fruir, compreensão, sensibilidade e ocupação dos/nos espaços de Arte de nossa cidade.

A formação Culturarte (FCMS) promoveu um ambiente formativo em Arte para docentes, possibilitando assim, ampliar os conhecimentos e saberes dos módulos estudados, até a sala de aula das escolas públicas.

## Referências

BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

<http://www.bienal.org.br/agenda/4956> ACESSO 14/12/2019



# **A IMPORTÂNCIA DA ARTE E CULTURA INDÍGENA PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR UTILIZANDO A DECOLONIALIDADE**

**Taiana Hoslbach de Almeida Flores**  
**Elvys Ferreira da Silva**

O presente estudo ocorreu a partir da introdução a inserção da decolonialidade nas aulas de arte na Escola Municipal Santos Dumont, no bairro Santo Amaro, com o intuito de Identificar e apreciar as produções artísticas de várias culturas e etnias: Indígena. Com o objetivo de trabalhar habilidade na técnica de pintura, focando na Arte e Cultura regional. Pintura kadiwéu. As aulas aconteceram durante o período dos dias: 14, 15, 21, 22, 28 e 29 do mês de agosto de 2019. Alunos do 4º ano do ensino fundamental I. Seguindo com base no referencial da rede e o Projeto Político Pedagógico da Instituição, aonde deveríamos trabalhar com a cultura indígena nas aulas de artes.

Com a Lei 11.645/2008 que acresceu a como sendo obrigatório o ensino da cultura e história indígena nos currículos escolares, o propósito aqui é fazer com que as questões indígenas sejam estudadas em disciplinas como arte, literatura e, claro, história do Brasil. É fundamental que os alunos e a comunidade escolar reconheçam a importância dos indígenas e sua cultura para a construção identitária brasileira.

Os indígenas influenciaram muito a cultura de todos os brasileiros. A herança das culturas indígenas é presente em nosso cotidiano, com seus hábitos, suas crenças, seus costumes, técnicas, vocabulário, alimentação entre

outros. Em fim, essa cultura tão rica vem sendo esquecida e em muitos casos tratada com preconceito. A população precisa entender que Preservar a história indígena é manter viva grande parte da nossa identidade, a história do povo brasileiro.

É de extrema importância reconhecer as origens culturais do Brasil de forma dinâmica e pedagógica. Garantir esses temas, esse diálogo na educação tanto do fundamental I quanto em outras faixas etárias permite uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes culturais e desse processo de desconstrução de uma cultura imposta, devido à colonização. Visando conhecer e valorizar o povo indígena e sua cultura.

Buscamos analisar e identificar alguns aspectos no processo de ensino e aprendizagem, com a proposta de criar um método de ensino criativo e diferenciado utilizando o grafismo indígena no campo das Artes Visuais no 4º ano Ensino Fundamental I. Tal proposta vai de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL,1997), que afirmam que:

[...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, pag. 19).

Nas disciplinas que discorrem sobre a história das artes visuais estudamos vários movimentos artísticos, desde a pré-história, idade média, arte moderna e arte contemporânea, relacionando estes movimentos com a vivência de cada aluno. Uma vez que a Arte é fator primordial para a educação dos alunos, pelo fato de ter surgido antes mesmo da escrita e da fala, a temos incorporada como disciplina curricular como observamos nos PCNs:

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou o bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. (BRASIL, 1997, p. 21)

Não podemos nos afastar da cultura indígena pois ela está inserida nas nossas vidas, pelas ruas das cidades de Mato Grosso do Sul e do Brasil. Pode se dizer que a Pré-História brasileira ainda é recente, se nos basearmos, no conceito que diz que a Pré-história é a parte que estuda História sem registro escrito. A nossa tem 519 anos e temos por todo Brasil, inclusive em Mato Grosso do Sul, foco deste texto, a pintura rupestre que nos “conta” sobre esta pré-história recente.

É evidente que a influência indígena está na língua, na culinária, nas ervas medicinais, nas rezas, nos noticiários, na política e no meio universitário. Por que não inserir esta cultura tão rica no ambiente escolar? Por exemplo a pintura kadiwéu pode reconhecer a simetria nos traços culturais que este povo detém por vários milênios no conhecimento tradicional de pintar o corpo e utensílios em diferentes rituais.

Na turma de quarto ano do ensino fundamental I os alunos tiveram materiais disponíveis para realizar a confecção de pulseiras inspiradas na arte indígena, podendo utilizar de forma livre esse material e criar seus objetos artísticos com suas próprias características, após a compreensão das aulas ministradas anteriormente a eles. Essa liberdade foi dada seguindo a linha de pensamento Decolonial, podendo assim o aluno utilizar de sua criatividade sem a necessidade de padrões artísticos indígenas, ainda assim fica claro que os alunos ainda tem a necessidade de utilizar ainda características pré-determinadas o que terá uma continuidade no processo Decolonial para que futuramente o resultado dessas aulas possa ser diferente.



**[Figura 1]** Produção de artesanato, pulseiras inspiradas na arte indígena. Aula ministrada na data de 22 de agosto de 2019. Fotografada em sala de aula.

**[Fonte]** Arquivo pessoal

## A Arte Indígena E Sua Contribuição Histórica

Propor discussões em sala sobre esses registros é uma das formas de introduzir com as turmas do ensino fundamental, como foi o surgimento do homem e as formas de organização dos primeiros grupos sociais. “Essa delimitação facilita o trabalho, pois o estudante pode identificar, nos desenhos, atividades que ele já conhece, como uma caçada, uma festa, uma dança ou um grupo de pessoas usando um barco ou pescando”, explica Pedro Paulo Funari, doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). (NOVA ESCOLA/2011).

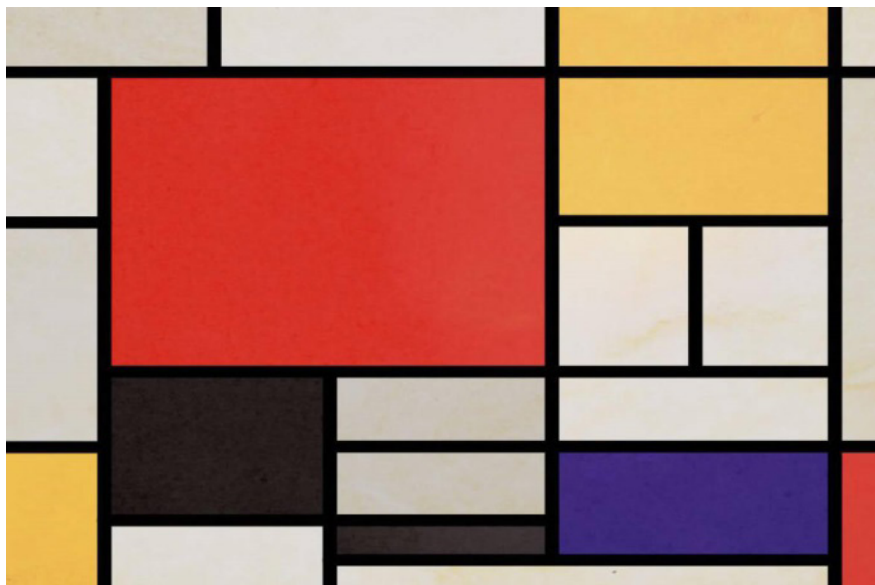
O componente curricular do 4º bimestre pedia que fossem trabalhados elementos da composição artística e a formas geométricas. Para trabalhar com estes conteúdos geralmente estudamos o Cubismo ou o Abstracionismo Geométrico, escolas artísticas que se desenvolveram bem longe do nosso continente, com grande importância para o mundo artístico.



**[Figura 2]** Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo 1930.

Mondrian. Exemplo de abstracionismo geométrico

**[Fonte]** [www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=403](http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=403)



[Figura 3] Ma Jolie, 1911. Exemplo de escola Cubista

[Fonte] <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfgggAA/vida-obra-pablo-picasso>

A decomposição figurativa para buscar a utilização de formas geométricas e cores é uma das principais características destes movimentos artísticos. Vale ressaltar que não vamos negligenciar o ensino da arte mundial, pois os mesmos serão ministrados no 8º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio. Pretendemos, sim trazer uma cultura que enaltece as formas, linhas e cores que está presente na nossa composição identitária, isto é a pintura Kadiwéu. Assim podemos identificar, ou melhor, reconhecer a arte como uma representação “humana”, comum a todos, sem superioridade ou inferioridade, inclusive com elementos que a relaciona diferentes culturas.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente. (PCN, 1997 p. 45)



Em um primeiro momento foi realizada uma coleta de dados sobre os conhecimentos prévios de cada aluno, questionando-os sobre o que entendiam por “índio”, as respostas dos alunos continham desde: “Vive na floresta”; “Caça com arco e flecha”; “Pessoa da natureza”; “Vivem em casas de palha”; “Estavam no descobrimento do Brasil”; “Andam nus”. Como podemos notar são respostas que compreendem todo o imaginário das crianças ao se remeterem ao passado. Sem mencionar a indagação entre passado e futuro, porque muitos, quando questionados, refletiram e acharam que o índio vivia no presente, mas de forma pré-histórica. Quando perguntado se o índio poderia usufruir de aparatos tecnológicos como relógio, celular e computador, as crianças achavam que isso não pertencia ao mundo indígena.

Em relação a este questionamento exibimos o vídeo “*Povos indígenas: conhecer para valorizar*”,<sup>1</sup> que aborda diversos temas como “Índio é tudo igual?”, “Índio é atrasado e primitivo?”, “Índio parou no tempo?”, “Índio é passado?” e “A importância da valorização dos etnosaberes (saberes tradicionais) e dos povos indígenas através da lei. 11.645/2008”.

Após o término do vídeo, organizamos os alunos em círculo e debatemos sobre o que foi visto, sobre o estereótipo que o homem contemporâneo tem em relação as nações indígenas e sobre como estes povos são importantes na construção cultural de nossa nação. Não houve aprofundamento sobre as questões políticas, pois é um assunto mais complexo e que levaria muito mais tempo ao ser debatido, uma vez que o foco era valorizar e conhecer a arte indígena e principalmente, a dos kadiwéu.

A atividade prática proposta para os alunos era trabalhar com os grafismos kadiwéu presentes na cerâmica semelhantes aos observados nas imagens trazidas pelo professor. Porém, como em bimestres anteriores estávamos trabalhando o assunto da reciclagem e sustentabilidade, decidimos fabricar os vasos em papel machê. Esta técnica utiliza de materiais como jornal, revistas e papéis diversos, que devemos colar em um balão de festas infantis, com uma goma feita de água e farinha de trigo.

Os alunos puderam colocar em prática o que foi apresentado nas aulas anteriores, como uma proposta de apresentar, realizar e abrir caminhos para uma compreensão sobre alguns conceitos da pintura Kadiwéu e trazer este novo conhecimento para a vida das crianças. Valorizando, assim, a cultura

---

1. [https://www.youtube.com/watch?v=Tf-tOJGRYOI&list=PLZP0zge-0\\_pyUKgo7D6TN-me4aALiavUkP](https://www.youtube.com/watch?v=Tf-tOJGRYOI&list=PLZP0zge-0_pyUKgo7D6TN-me4aALiavUkP) acesso Fev. 2017

que está próxima a nós e não deixar que o desconhecimento acerca da história se reproduza no ensino das artes.

## Conclusão

A importância de se trabalhar com as culturas indígenas nas aulas de arte, faz com que o conhecimento não fique retido e sim se espalhe para nossos alunos. Trazer novas visões e conceitos sobre a temática indígena, ilustrados com o grafismo Kadiwéu, algo que está tão próximo de nós, mas ao mesmo tempo, tão longe, possibilitou-nos romper as barreiras colocadas pelos colonizadores e trabalhar de forma cada vez mais produtiva com as temáticas indígenas.

Diante dos temas abordados várias reflexões foram feitas sobre o grafismo kadiwéu, desde a utilização das pinturas corporais, ate a utilização nas peças em cerâmica, e os alunos puderam compreender que o grafismo tem como característica desenhos geométricos que são usados em diferentes contextos, significando a cultura e organização social deste povo.

O trabalho buscou uma reflexão e compreensão da realidade imposta pelas observações dos diferentes olhares ao campo da prática de ensino da arte na educação brasileira, que vem se caracterizando como uma área ampla de conhecimento que abrange os aspectos mais expressivos das questões culturais e artísticas da nossa humanidade.

O professor tem o importante papel de provocar a reflexão crítica em seus alunos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano, e ate mesmo com a experiência de cada um. Ou seja, o professor determina uma técnica de ensino conveniente para transmitir ao aprendiz no momento adequado. Assim, se espera do professor um trabalho preliminar de descobrir a necessidade de esclarecimento de cada aluno e da classe como um todo, e se necessita que o professor tenha um bom preparo profissional.

As artes visuais, portanto, não são apenas processos lúdicos na vida da pessoa e sim processos pelos quais passa a se descobrir e ao descobrir o próximo, logo devemos olhar a arte e a temática indígena como um ensino primordial na vida do aluno, pois o mesmo poderá levar os ensinamentos para sua vida inteira.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para o aprimoramento da utilização da arte indígena nas aulas de arte, contudo cada dia mais es-

tudos em relação a arte indígena e seu universo cultural estão aumentando no Brasil e especialmente em Mato Grosso do Sul, estado onde temos a 2º maior população indígena do Brasil. Esperamos que este artigo sirva como inspiração para que outros professores possam trabalhar mais, não só com o grafismo, mas com toda a temática dos diferentes povos indígenas.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CALDERONI, Valeria A.M.O. **Desconstruindo Preconceitos sobre Os Povos Indígenas**. Campo Grande/MS, Editora UFMS, 2016.

GOMES. Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**. ed. São Paulo: Contexto, 2012.v.1.

LONKHUIJZEN. Dirceu Mauricio. **Cerâmica Kadiwéu**. Museu das Culturas Dom Bosco, Campo Grande MS, 2012.

MEC E SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

MELATTI. *Julio Cezar*. **Índios do Brasil**. E.D Universidade SP, 2007.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** -. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Constance Maria L. S. dos. 2008. **Kadiwéu-representação discursiva e identidade: uma análise do discurso indígena**. ANAIS do CIELL – Congresso Internacional de Estudos Literários e Linguísticos. Três Lagoas-MS: UFMS.

## Endereços de internet consultados:

<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/Kadiweu/266>. Acesso em: 20 Jan. 2017. >

<<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/Kadiweu/263>. Acesso em 10 Dez. 2019.>

<<https://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=403>  
Acesso 02 Fev.2017.>

<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfgggAA/vida-obra-pablo-picasso>  
02 Fev.2017.>

<[https://www.youtube.com/watch?v=TftOJGRYOI&list=PLZP0zge0\\_py-UKgo7D6TNme4aALLavUkP](https://www.youtube.com/watch?v=TftOJGRYOI&list=PLZP0zge0_py-UKgo7D6TNme4aALLavUkP) . Acesso 15 Fev. 2017.>

<<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/arte-rupestre-ajuda-entender-pre-historia-643068.shtml>. Acesso 15 Dez.2019.>



# A CULTURA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DA DESCOLONIALIDADE

Nathalia Flores Soares  
Edgar César Nolasco

*Ressalte-se, ainda, a condição fronteiriça de todo intelectual – embora em alguns esse traço seja mais forte – o que confirma a indeterminação dos saberes atuais, considerando-se que fazer crítica, hoje, implica permutar, transitar ou viajar por espaços incertos e, muitas vezes, efêmeros.*

Janelas Indiscretas,  
de Eneida Maria Souza

Esta pesquisa propõe o estudo da cultura enquanto um recurso ditático e revelador de uma opção descolonial, para tanto utilizaremos a obra **Cultura como recurso** (2012) da escritora, pesquisadora, professora e intelectual Heloisa Buarque de Hollanda à luz das reflexões, conceitos e teorizações engendradas pela Crítica biográfica fronteiriça (NOLASCO, 2015). Dentre esses conceitos, podemos citar: exterioridade, desobediência epistêmica, pensamento descolonial, arquivo, memória, amizade e intelectual das margens. Ademais, buscaremos, a partir da nossa visada fronteiriça e (bio)local,

teorizar sobre o texto feminino autobiográfico e como esse contribui para o projeto intelectual feminista da autora.

A leitura implica em escolher, o título desse trabalho, bem como a epígrafe que o inicia estão baseadas nas múltiplas escolhas que fizemos até aqui, acerca das teorizações críticas, culturais e marginais, da intelectual norteadora de nossa pesquisa, Heloísa Buarque de Hollanda, denota-se que este é um estudo em constante aperfeiçoamento, não findado, na busca de dialogar com os vários saberes exteriores das Letras, mais especificadamente da Literatura. Qual a importância de se estudar as margens e as fronteiras de onde se emerge o conhecimento?

A pergunta é de difícil resposta, se pensarmos na grande hegemonia teórica que fez e ainda faz parte das grades dos cursos de letras, qual a premissa que sobrepõe e consagra teorias como sendo parte de um cânone, fazendo com que outras sejam consideradas excludentes? Muitas são as indagações até se chegar a um consenso. Na tentativa de amenizar essas tensões, busca-se propor uma análise das obras da intelectual já citada em uma perspectiva descolonial, na tentativa de valorizar as produções marginais e compreender o conceito de cultura em seu sentido mais amplo a partir das produções intelectuais da autora.

Tendo em vista o proposto, demarcamos nosso lugar de fala é essencial para a consolidação do pensamento teórico, o lócus de onde erigimos nosso discurso vai em busca de um diálogo com as produções da intelectual, na busca de estender as relações, comparações, influenciando no exercício crítico da escrita.

Falar em Heloísa Buarque de Hollanda é falar em cultura como recurso, da literatura marginal, essa pesquisa trata de reiterar a intelectual nas várias esferas da sociedade, bem como, na academia, lugar onde é pouco falada e estudada. Na medida em que delineamos nosso perfil de crítico biográfico, demanda-se uma aproximação do nosso lócus, que não por acaso é alocado em uma fronteira, o que demanda de nós, críticos biográficos uma (re)existência, desse modo, elencamos a opção descolonial como uma escolha de vida que na medida em que quebra paradigmas impostos, representa nosso eu que habita e existe na fronteira.

Para um discurso crítico que se situa nas fronteiras dos saberes críticos conceitos dos centros como os que postulo aqui, saber que tal articulação peri-

férica deve passar por fora de qualquer dualidade crítica redutora é tão importante quanto reconhecer que o surgimento e a articulação de uma crítica pós-colonial na fronteira passa pelas “sensibilidades locais” (MIGNOLO) ou sensibilidades biográficas de todos os envolvidos na ação. Foi por priorizar isso que procurei agregar, ao recorte epistemológico pós-colonial, uma abordagem crítica biográfica brasileira (Souza), bem como não descartar a importância de uma delimitação territorial: a fronteira-Sul, de onde erijo meu discurso, tem de fazer toda a diferença na articulação epistemológica defendida. (NOLASCO, 2013, p. 15-16).

Com base no exposto pelo professor Edgar Cézár Nolasco, devemos pensar em uma epistemologia que represente a fronteira, que perpassasse nossas sensibilidades locais, tendo isso em mente, propomos aqui uma teorização acerca da cultura enquanto um recurso como defendido pela autora norteadora de nossa pesquisa, Heloisa Buarque de Hollanda pondera:

Frente à polivalência do conceito de “cultura”, seja aquele que, na academia, foi sempre do domínio das ciências humanas, particularmente da sociologia e da antropologia, seja o de “cultura” com C maiúsculo, província das letras e das artes, procurei definir um campo de trabalho interdisciplinar, distinto destas duas tradições, e que refletisse os imbricados contextos que condicionam a produção de conhecimento (HOLLANDA, 2009, p. 83).

Na esteira das proposições defendidas por Hollanda, vemos a urgência em pensar a cultura enquanto um instrumento pedagógico pautado em opção descolonial, que não polarize as culturas entre o culto e o erudito, é necessário levar em conta o lugar que habitamos e como se torna imprescindível a cultura e a descolonialidade andarem de mãos dadas para se consolidar uma epistemologia própria da fronteira-sul.

Procuramos expor aqui os novos termos da cultura, seu significado mais amplo, novas estéticas e tendências a cultura se desenvolvendo por meio de práticas e estratégias outras, diferentes das consideradas hegemônicas, estetizantes e excludentes, mostrando seu real sentido, interacional, criativo, uma maneira de barrar as desigualdades e levar em conta o que é produzido nas margens, fronteiras e espaços efêmeros desse conhecimento.

Como lembra Edward W. Said, no livro *Representações do intelectual* (2005), uma das tarefas desse personagem social “reside no esforço em



derrubar os estereótipos e as categorias redutoras que tanto limitam o pensamento humano e a comunicação” (SAID, 2005, s/p.) Heloisa assume o corpo a corpo com sua realidade e constrói sua dicção; enfrenta os ditames da universidade pública brasileira, o preconceito contra a mulher, o próprio sistema intelectual que se fecha em cânones metodológicos e escriturais e abre caminho para que novos lugares discursivos se apresentem e possam elaborar sua voz. Pretende-se olhar além do *status quo* moderno, revisitar o conhecimento que emana das margens, através da fronteira que habitamos e erigimos nosso discurso.

## Referências

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS. **Cultura Local**. Campo Grande – MS. Ed. UFMS, v. 3, n. 06, jul/dez 2011.

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS. **Crítica Biográfica**. Campo Grande – MS. Ed. UFMS, v. 2, n. 14, jul/dez 2010.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Escolhas**: uma autobiografia intelectual. Rio de Janeiro: Editora Língua Geral, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1993. Tradução: Milton Hatoum. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas Indiscretas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

# **A DECOLONIALIDADE NA PRÁTICA DA ARTE EDUCAÇÃO: A MODELAGEM DE BICHINHOS DO PANTANAL EM BISCUIT COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>**

**Ângela Cristina Colognesi dos Reis  
Maurício Cintrão França**

## **Introdução**

A proposta foi levar para a sala de aula a prática artística a partir da confecção de bichinhos com massa de biscuit. Como pano de fundo do trabalho esteve o exercício da decolonialidade (QUIJANO, 2000, MIGNOLO, 2013 e WALSH, 2014) por meio da ressignificação do papel de cada aluno na defesa da preservação do Pantanal e sua fauna, com valorização da cultura regional sul-mato-grossense. O esforço envolveu a utilização de ferramentas de Arte Educação para despertar o interesse das crianças na leitura do mundo por meio do processo artístico criativo. Foram oficinas desenvolvidas por voluntariado.

---

**1.** Este trabalho descreve a interação de um artista visual e uma arte educadora com alunos de uma escola municipal de educação infantil de Campo Grande, MS.

## O ambiente

A realização de oficinas de manipulação de massa de biscuit aconteceu entre os meses de agosto e setembro junto a cerca de 60 alunos na faixa etária compreendida entre 4 e 6 anos, em três classes: as turmas 4, 5 e 1º ano de uma escola municipal de ensino fundamental situada no Bairro Guanandi, na periferia Campo Grande, MS.

A realização das oficinas integrou o projeto “Riquezas da Nossa Terra”, que visava despertar a consciência dos alunos para a cultura regional e a preservação do Meio Ambiente, com destaque para o Pantanal. As oficinas foram inseridas nesse contexto, promovendo vivências dos alunos no processo de transformação da matéria bruta, no caso a massa de biscuit, em imagens artísticas, contribuindo com a alfabetização estética das crianças e compreensão do universo de valores da criação artística.

O material denominado como biscuit consiste em massa plástica produzida a partir da composição de cola branca (acetato de polivinila), amido de milho e creme hidratante. No Brasil, esse material ganhou popularidade no início dos anos 1980.

## Diversão e arte

Na ponta do processo estava a criação de acervo para realização de uma exposição dos trabalhos dos alunos no segundo sábado de setembro de 2019. E, a título de diversão, disseminaram-se conceitos estéticos de comunicação e expressão por meio da arte, utilizando códigos pouco praticados por crianças de periferia.

Mais do que brincar, artista, professora e alunos exercitaram a arte de sonhar com arte. No bojo das atividades de confecção dos “bichinhos”, desenvolveram-se discussões sobre a importância do Pantanal para o País e para o povo de MS.

Os alunos das turmas iniciais confeccionariam peças de aproximadamente 3 cm de altura, em oficinas de duas horas de duração, uma para cada sala. Os alunos do 1º ano, mais velhos, criaram peças maiores (15 cm de altura). Com elas, foram realizadas duas oficinas, com duas horas de duração, cada.

Representaram os “bichinhos do Pantanal” as figuras da arara azul, da capivara, da jiboia, do sapo cururu, do tucano e da onça pintada, sendo que os últimos dois foram confeccionados em tamanho maior.

## Como começou

“Aos Artistas Visuais de Campo Grande... quem gostaria de participar de um projeto cultural poderia me mandar um alô inbox?”. O chamamento foi feito no mês de maio de 2019 por meio das mídias sociais da arte educadora Ângela Colognesi. A proposta era apresentar aos alunos “ao vivo” os artistas visuais demonstrando suas técnicas em oficinas na escola, oferecendo na prática a experimentação do que é fazer arte.

Em todas as oficinas buscou-se a reflexão das crianças sobre o fazer arte em um contexto mais amplo, de ressignificação do seu papel pessoal de interpretação do mundo, com foco na preservação do meio ambiente. Mais do que assistir a performances de artistas, o projeto levou os estudantes a construir uma relação com a natureza a partir da confecção de bichinhos semelhantes aos encontrados no Pantanal.

Os grupos de alunos foram previamente preparados pela professora com discussões sobre a importância do Pantanal, sua flora e fauna, visualização de imagens e reflexão sobre o significado de empenho de cada um em defesa desse bioma. Quando o artista chegou à sala de aula, as crianças já estavam motivadas para a confecção de bichinhos em biscuit.

## Símbolo regional

Cabe destacar que há uma forte ligação cultural dos habitantes da região Centro-Oeste com o bioma e grande identificação com sua flora e fauna. Isso facilitou em muito a realização das atividades em sala, uma vez que os bichinhos escolhidos fazem parte do dia-a-dia de muitas das crianças.

Apesar de distante cerca de 2 horas de carro da Capital, o bioma Pantanal integra o repertório cultural da maioria dos moradores da cidade, inclusive das crianças. Patrimônio Natural da Humanidade e Reserva da Biosfera pela Unesco, o Pantanal abriga 3,5 mil espécies de plantas, 325 espécies de

peixes, 53 espécies de anfíbios, 98 espécies de répteis, 656 espécies de aves e 159 espécies de mamíferos.

A proposta de trabalho foi colocada para as crianças a partir de uma explicação muito simples. “Não podemos criar um bichinho real aqui na sala de aula”, foi dito aos alunos. “Então, vamos inventar uma forma em massinha que representará um bichinho. Este objeto é uma imitação de sapo. Vocês reconhecem? Então, vamos trabalhar a massinha para criar sapinhos como esse. Isso é arte. Um processo de interpretar a natureza”.

Um desafio foi a velocidade de produção. Em contato com o ar à temperatura ambiente, a massa de biscuit resseca rapidamente e endurece. A alternativa foi separar previamente a massa em pequenas porções individuais, para rápida utilização.

A velocidade de criação das crianças variou de turma para turma. Em uma das turmas, por exemplo, a confecção de bichinhos foi tão rápida, que permitiu uma brincadeira: criar “monstros” do Pantanal. Ao invés de reproduzirem suas interpretações de bichinhos do Pantanal, os alunos foram convidados a inventar bichos imaginários. E o resultado foi um novo universo de “seres” destinados a proteger o Pantanal.

## “Esculturinhas”

A turma de alunos do 1º ano teve o desafio de construir imagens maiores de bichinhos (apelidadas de “esculturinhas”) para uma exposição, que era sua tarefa desde o início do Projeto. Suas peças foram produzidas em duas etapas, divididas em duas oficinas. Primeiro, foi criado um tucano. Depois, foi criada uma onça pintada.

Para facilitar a produção das peças, bases em EPS (poliestireno expandido, ou isopor) foram montadas previamente. Em que pesem as dificuldades de descarte do poliestireno na natureza, o pressuposto foi de que as peças acabadas não seriam descartadas. Mesmo assim, foi alertado às crianças que esse material não pode ser descartado como resíduo comum.

A experiência levou as crianças a um nível de autonomia que não era esperado. Alguns aplicaram a massa na base como se estivessem “vestindo” o bichinho. Um processo de transformação que encantou os alunos.

O saldo final das oficinas resultou em 38 “esculturinhas”, sendo 18 tucanos e 20 onças pintadas, além de 67 pequenos “bichinhos do Pantanal”

entre 19 capivarinhas, 16 ararinhas azuis, 15 jiboinhas e 17 oncinhas pintadas. As crianças de divertiram e a escola apresentou uma exposição muito mais colorida.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae, **A Imagem no Ensino da Arte** – São Paulo, Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae, Entrevista à revista *Época*, 16/05/2016, “A importância do ensino das artes na escola” Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acessado em: 10/10/2019.

BNCC, **A Etapa de Educação Infantil**, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC, Brasília, documento em pdf. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acessado em: 22/10/2019.

CHIARETTI, Daniela, **A arte de educar**, Folha de São Paulo, 26/04/2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2604200506.htm>. Acessado em 17/10/19.

GADOTTI, Moacir, **A escola dos meus sonhos**, Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2019.

IMASUL – Instituto de Meio Ambiente do Mato Grosso do Sul Disponível em: <https://www.imasul.ms.gov.br/hoje-e-o-dia-do-pantanal-patrimonio-da-humanidade-e-reserva-da-biosfera/> Acessado em 17/10/19.

MARTINS, Maria Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria Terezinha Telles, **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo** – Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, FTD, 1998.

MIGNOLO, Walter. Entrevista. Em: GALLAS, Luciano. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. Trad. André Langer. Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU Online, Edição 431, 2013 Acesso em 08.04.19. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**  
**La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas**  
latino-americanas. Págs 201-246. Consejo Latinoamericano de Ciencias  
Sociales CLACSO, Buenos Aires 2000 Acesso em 08.04.19 Disponível em:  
<http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando.

Notas a Paulo Freire desde *Abya Yala* Revista Entramados – Educación Y  
Sociedad Univesidade Nacional de Mar Del Plata, Argentina Ano 1 nº 1  
2014.

# **APONTAMENTOS SOBRE A VIOLA DE COCHO ENQUANTO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL BRASILEIRO**

**Amarandes Rodrigues Oliveira Júnior  
Douglas Alves da Silva**

## **Introdução**

A viola de cocho pertence aos instrumentos da família das cordas, se assemelhando ao violão – quando relacionada à quantidade de cordas e a estruturação básica (braço, rastilho, caixa de ressonância e etc.). No entanto, difere-se principalmente pelo seu formato, timbre, modo de fabricação e contexto em que está inserida.

Desta forma, diversos estudos vêm se desenvolvendo a respeito das principais manifestações culturais (Banho de São João de Corumbá e Ladário, Cururu, Siriri), ligadas à religiosidade e à brincadeira (IPHAN, 2009, p. 08), bem como pesquisas que envolvem os instrumentos musicais utilizados nessas manifestações, tal como a viola-de-cocho, o ganzá e o mocho.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, onde mediante os autores Iphan (2009), Vilela (2010), Rozendo (2012), Rozisca (2017), entre outros, buscaremos discutir e apresentar o contexto em que a viola-de-cocho se insere, reforçando ainda sua importância enquanto patrimônio imaterial brasileiro e sul-mato-grossense.



Compararemos aqui, sucintamente, a viola-de-cocho com instrumento ancestral a ela, o alaúde, analisando a utilização da viola-de-cocho em suas práticas, e seu modo artesanal de fabricação que permanece vivo, sendo que este conhecimento tradicional é registrado pelo IPHAN como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

## **Apontamentos sobre a viola de cocho e sua semelhança com o alaúde**

Antes de falarmos da viola de cocho, é importante que o leitor conheça instrumentos musicais ancestrais como o alaúde, que é um instrumento de cordas semelhante ao violão e viola, porém com timbre e formato diferenciados. Segundo Vilela (2010):

O oud, também conhecido por alaúde árabe, foi o primeiro instrumento de cordas dedilhadas com braço, onde as notas podiam ser modificadas, que chegou à Europa. Curioso observarmos que a viola mantém como característica básica de seu velho ancestral as cinco ordens de cordas. O alaúde árabe tem cinco pares uníssonos, e, às vezes, um bordão só é colocado abaixo das cordas mais agudas para facilitar as respostas entre graves e agudos na melodia. Muitas vezes esse bordão é utilizado como um pedal (p. 324).

Percebemos a semelhança dos instrumentos na citação acima, onde vale ressaltar que estilo e época diferem-se neste espaço tempo. Abaixo, seguem imagens referentes ao alaúde e a viola de cocho, onde pretendemos ilustrar a semelhança citada, no tocante à estrutura física dos instrumentos.



**[Figura 1]** Alaúde (um dos primeiros instrumentos que mais tarde daria vida ao violão e as violas).

**[Fonte]** <https://alfredojunior.wordpress.com/2014/04/15/imagem-alaude/>.



**[Figura 2]** viola de cocho

**[Fonte]** Sesc/Violas Brasileiras (2015).

Contudo, Vilela (2010) comenta que:

Foram muitas as transformações pelas quais a guitarra latina passou até chegar à viola. As nossas violas descendem das violas de mão portuguesas. O período de ouro dessas coincide com os grandes descobrimentos ocorridos nos séculos XV e XVI (p. 324).

Em solo brasileiro e mediante a toda transição do instrumento, o termo viola esteve presente por volta do século XVI, sendo citada em uma comédia por volta de 1580/1581 em Olinda numa festa de Santíssimo Sacramento, em canções citadinas (VILELA, 2010, p. 326).

Já a viola de cocho é um instrumento natural do homem pantaneiro, que permeia os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, integrando o complexo musical, coreográfico e poético do cururu e siriri, cultivado por segmentos das camadas populares, principalmente no período de festas religiosas, como diversão e devoção a santos católicos (ROZENDO, 2012, p. 01-02), sendo que esta “é fabricada pelos próprios mestres cururueiros a partir de uma peça de madeira única” (ROZISCA, 2017).

Dentre essas manifestações temos o cururu e o siriri, que são os principais momentos em que é imprescindível a presença da viola de cocho, em termos gerais:

O cururu é realizado apenas por homens, podendo se apresentar como cantoria em forma de desafio, ou como uma celebração marcada por trovas de louvação, toques de violas-de-cocho e dança em roda (IPHAN, 2009, p. 51).

Segundo Iphan (2009) o termo cururu estaria ligado aos colonizadores que procuraram catequizar os índios mediante suas crenças ao redor dos santos, e o termo em si pode estar ligada a palavra “Cruz” em função da repetição habitual dos indígenas para com a palavra (p. 53).

Já o siriri chamado de “fim de festa”, que é a finalização dos festejos, por exemplo, possuindo textos mais curtos e leves, ressaltando a natureza e a mulher nestes (IPHAN, 2009, p. 59).

O siriri é uma dança de pares, em geral casais, e um gênero musical no qual são utilizados três instrumentos da região de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: viola-de-cocho, ganzá e tamboril ou mocho. É dançado principalmente por mulheres, e tem lugar nas festas católicas ou em outras ocasiões de divertimento e/ ou devoção, inclusive no carnaval e festivais durante todo o ano (IPHAN, 2009, p. 59).

Nestes casos a viola de cocho conduz a música nos cururus e a dança no siriri, contribuindo e sendo parte indispensável do folclore pantaneiro, que é entendido como algo próprio de um grupo ou comunidade, podendo ser distante de outros povos, porém não diferente (BENJAMIN, 2007, p.32 *apud* ROZENDO, 2012, p. 03).

Além da distribuição do cururu para o siriri, onde um se executa no início dos festejos e o outro no final, uma característica marcante destes, logo do ponto de vista musical, é a fórmula de compasso, que no cururu é executada em binário simples (2/4) e o siriri em binário composto (6/8), tendo uma variante na pulsação entre três a quatro batidas (IPHAN, 2009, p. 59).

## **O modo artesanal de fabricação da viola de cocho e seu processo de patrimônio cultural imaterial brasileiro**

A viola de cocho é fabricada pelos cururueiros, feita totalmente de forma artesanal com apenas uma peça de madeira, que é escavada e moldada segundo os padrões de cada artesão, ou seja, isso garante a peculiaridade e legitimidade de cada viola, onde os detalhes vão revelar a discreta assinatura do artesão no “braço” do instrumento. Contudo, para construir uma viola-de-cocho são necessários aproximadamente sete dias de intenso trabalho (ROZENDO, 2012, p. 05).

Os saberes referentes à construção da viola-de-cocho são muitas vezes passados de pais para filhos. Contudo, após seu reconhecimento como patrimônio cultural imaterial brasileiro em 2004, oficinas, cursos e pesquisas vem atraindo cada vez mais olhares e interessados sobre a região do homem pantaneiro e suas práticas como forma de salvaguardar esses conhecimentos (ROZENDO, 2012, p. 05).

Segundo o dossiê sobre o modo de fazer a viola de cocho (IPHAN, 2009):

Nesse contexto, o registro do modo de fazer a viola-de-cocho, como patrimônio imaterial, no Livro dos Saberes, tem se mostrado hoje como mais uma ação complementar aos esforços que vêm sendo empreendidos de coletar, sistematizar, valorizar e salvaguardar conhecimentos tradicionais (p. 71).

Como podemos ver na citação acima, o processo de registro da viola de cocho não garante um instrumento em si salvaguardado, mas sim o modo de fabrica-lo, seus materiais e formas, ou seja, são os ritos, o conhecimento que não é algo material e sim imaterial que está preservado enquanto patrimônio brasileiro.

Isso sem dúvidas é um ganho imenso, pois garante a sobrevivência dos costumes, das crenças destas comunidades que permeiam os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

## Considerações finais

Assim, percebemos a importância da viola de cocho enquanto patrimônio cultural imaterial brasileiro, que visa salvaguardar os costumes e toda uma tradição que não pode ser dissociada da viola, envolvendo assim, crenças, mitos e etc.

Desta forma, o cururu e o siriri são partes integrantes e indissociáveis dos ritos, crenças e festejos que envolvem a viola de cocho no meio do homem pantaneiro, onde o processo de salvaguardar esses costumes do fazer a viola contribuem para a preservação destas comunidades e de suas futuras gerações.

Percebemos aqui a importância de todo esse processo. Sua prática e contexto não se fazem presentes por questões políticas que muitas vezes não demonstram interesse algum para com as artes e seus agentes (artesãos, entre outros...), mas sim, por um movimento de luta dos “mestres cururueiros e as comunidades de artesãos e instrumentistas de viola-de-cocho têm se mobilizado para o reconhecimento da viola como um patrimônio cultural” (IPHAN, 2009, p. 80).

## Referências

- IPHAN. Dossiê: Modo de Fazer Viola-de-Cocho. Brasília, IPHAN: 2009
- ROZISCA, José Gilberto Garcia. O [fazer do] Cururu sul-mato-grossense: um recorte sob a perspectiva dos conceitos de tempo e resistência. **REVELL – Revista de Estudos Literários da UEMS**, Campo Grande/MS, v. 1, n. 15, p. 284-300, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/1515/0>, acesso em 08 nov. 2019.

ROZENDO, Suzana. Viola-de-cocho e manifestações folclóricas: retratos da cultura pantaneira. **Jornalismo Como Conhecimento**, São Paulo, v. 1, n., p.1-15, jul. 2012. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/fotos/PDF/viola.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

VILELA, Ivan. Vem viola, vem cantando. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p.323-347, jan. 2010. Disponível em: <[https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/2779/art\\_VILELA\\_Vem\\_viola\\_vem\\_cantando\\_2010.pdf?sequence=1](https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/2779/art_VILELA_Vem_viola_vem_cantando_2010.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 08 out. 2019.



# A COLONIALIDADE DOS CORPOS NA POÉTICA DE ANGÉLICA FREITAS E BERNA REALE<sup>1</sup>

Daniel Almeida Machado  
Angela Maria Guida

## Introdução

A gênese da modernidade é marcada pelo cogito cartesiano “penso, logo existo”. Em tal consideração, residia não só uma consideração do sujeito enquanto ser pensante (e do pensamento enquanto força de realização e existência), mas de que o humano seria dono de uma certa racionalidade, que o elevaria a um status superior na lógica do mundo.

No entanto, se a máxima de Descartes corresponde a uma consideração de outrora, a própria história da humanidade deu conta de, por meio de sua própria destruição, de desnudar um sujeito mais dotado de uma bestialidade do que humanidade. Por conseguinte, a arte e a literatura contemporâneas promovem reflexões que problematizam a noção de sujeito no mundo, bem como das violências das quais são capazes de cometer aqueles que são dotados da faculdade do pensar.

---

**1.** Trabalho vinculado à pesquisa de dissertação, sob orientação da Profa. Dra. Angela Maria Guida.



Neste sentido, o presente trabalho almeja analisar a presença da violência na poética da escritora Angélica Freitas, mais especificamente em seu poema “mulher de vermelho”, e da *performance* *Rosa púrpura* (2012), da artista visual Berna Reale. Literatura e *performance* são vistas, nesse diálogo, como denunciadoras de determinadas visões de mundo e de práticas coloniais de violências que foram imputadas ao corpo feminino.

## Metodologia

A presente pesquisa é do tipo bibliográfica. A fim de propor um diálogo entre literatura e *performance*, respectivamente, entre “mulher de vermelho”, de Angélica Freitas, e *Rosa púrpura*, de Berna Reale, buscar-se-á unir os dois objetos, pensando em como ambos incidem reflexões sobre a violência, não obstante, a violência em relação ao corpo feminino.

Assim, sendo, os pressupostos teóricos utilizados, ora do âmbito da literatura, ora do âmbito da *performance*, ou apresentando confluências entre os dois, serão os de Ravetti (2012), Rivera (2013), Fabião (2008), Maciel (2012), Butler (2003) e Almeida (2012), Lugones (2014) e Hollanda (2018). Serão considerados, acima de tudo, de modo a estabelecer como o tema da violência é perpassado tanto na literatura de Angélica Freitas quanto na *performance* de Berna Reale.

## Fundamentação teórica

Pensar em literatura e *performance*, ou se ambas compartilham alguma natureza (Ravetti, 2002), finda-se como proposta inicial da análise, para daí perscrutar o que há de insurgência entre ambas. No caso do tema elencando, da questão da violência, buscar-se-á compreender como esta foi historicamente posta sobre o corpo feminino, em uma lógica que remonta a colonização do Brasil (Almeida, 2012), bem como da importância da denúncia da violência – como algo ameaçador ao machismo (BUTLER, 2003) – que há na poética de Angélica Freitas e Berna Reale.

A relação de corpo, violência, literatura e *performance*, desse corpo que se torna escrita (Maciel, 2012) da violência e dessa literatura que igualmente desestabiliza o discurso violento machista, faz com que questionemos os limites do corpo (Maciel, 2012), onde um deles pode ser levantar uma ques-

tão da violência que logo somos, e da violência com que fazemos o corpo feminino habitar.

## Considerações finais

A análise, embora inicial e provisória, permite entrever como o discurso da violência, dentro de uma lógica machista e dominadora, é perpassado tanto em “mulher de vermelho” quanto em *Rosa púrpura*. No âmbito das cores, o *vermelho* do poema e o *rosa* da *performance* denotam não só a possibilidade de cores, mas servem como metáfora para uma colonização de gênero e do corpo feminino.

Ademais, se a lógica contemporânea visa desestabilizar os discursos historicamente construídos, de modo forçoso e vicioso, torna-se, também, o caso da literatura e da performance, especialmente no caso de Angélica Freitas e Berna Reale. Ambas, a partir do discurso poético/artístico, fazem com que seus objetos artísticos propiciem discussões outras, sendo uma delas o modo como a violência aprisiona a mulher na sociedade.

Por fim, o atravessamento de linguagens, do verbal ao não-verbal, do literário ao performático, perpassadas pelo visual, corpóreo e sensitivo, demonstra o cruzamento de fronteiras da qual o século XXI é herdeiro: de um espaço onde questiona-se as hierarquias entre as diversas artes, não obstante, pensando-as como um *locus* plural e, portanto, dialogal.

## Referências

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Corpo e escrita. In: **Revista da UFMG**. Belo Horizonte. v.19. n. 1 e 2. p. 92-111, jan/dez. 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: **Sala Preta**. São Paulo. v. 8, p. 235-246, 28 nov. 2008.

FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, set./dez./, p. 953-952. 2014.

MACIEL, Maria Esther. Corpo, Imagem e Escrita. In: **Revista da UFMG**. Belo Horizonte. v.19. n. 1 e 2. p. 76-91, jan/dez. 2012.

RAVETTI, Graciela. Narrativas performáticas. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (org.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Poslit/FALE/UFMG, p. 45-68. 2002.

REALE, Berna. **Rosa púrpura** (2014). Disponível em: <<https://nararoesler.art/artists/69-berna-reale/>>. Acesso em 10 outubro de 2019.

RIVERA, Tânia. O retorno do sujeito: sobre performance e corpo. In: RIVERA, Tânia. **O avesso do imaginário**. Arte Contemporânea e Psicanálise. São Paulo: Cosac Naify, p. 17-45. 2013.

# ***A MAÇÃ NO ESCURO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO PENAL BRASILEIRO SOB UM OLHAR CLARICIANO***

**Bárbara Artuzo simabuco  
Edgar César Nolasco**

## **Introdução**

Clarice Lispector é uma intelectual múltipla, amplamente estudada no meio acadêmico, tendo diversas personae exploradas, como a escritora, a pintora, a mãe, a jornalista, a cronista, dentre outras mais. Todavia, sua persona relacionada é, ainda, pouco estudada, especialmente sob um recorte epistemológico biográfico fronteiriço. Nesse sentido, ela ingressou na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil em 1939, concluindo o curso de direito em 1942 (MONTERO; MANZO, 2005). Durante a graduação, publicou o texto “Observações sobre o direito de punir”, no qual efetua críticas ao sistema prisional brasileiro.

Consta em entrevista concedida a seguinte justificativa para a escolha do curso: “[...] quando eu era pequena, eu era muito reivindicadora de direitos [...]. Então, me diziam: ela vai ser advogada” (LISPECTOR apud GOTLIB, 1995, p. 146-147). Lispector prossegue: “[...] isso me ficou na ca-

---

**1.** Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa de PIBIC intitulado “A estudante de direito Clarice Lispector: diferença e direito penal brasileiro”, desenvolvido sob orientação do professor Edgar César Nolasco.

beça e, como eu não tinha orientação de nenhuma espécie sobre o que estudar, fui estudar advocacia” (LISPECTOR apud COLASANTI; SANT’ANNA, 2013, p. 207). Assim, é possível inferir que a autora era afeita as questões sociais desde menina e essa característica não se perdeu com transcorrer do tempo. De acordo com a Gotlib (1995), Lispector possuía especial interesse no direito penal, apontando como causa provável o fato deste ramo tratar das causas humanas, tão comuns na obra clariciana, como é o caso do livro *A maçã no escuro* (1961).

Após estas breves considerações sobre a estudante de direito, apresentaremos, em linhas gerais, a metodologia adotada no trabalho, os fundamentos teóricos que permeiam o trabalho, em especial da Crítica Biográfica Fronteiriça e, por fim, adentraremos no livro *A maçã no escuro*, pontuando como o olhar clariciano ante as questões do direito penal brasileiro permeia a narrativa, tomando como enfoque o personagem Martim.

## Metodologia

A metodologia que norteará a pesquisa será essencialmente bibliográfica. A pesquisa fundamenta-se nas considerações feitas por Lispector no texto “Observações sobre o direito de punir” e no livro *A maçã no escuro* (1999), além de elementos biográficos (constantes em entrevistas e na biografia da autora). Alguns dos críticos e biógrafos utilizados são: Edgar César Nolasco (2015), Nadia Gotlib (1995), Eneida Maria de Souza (2011) e Silviano Santiago (2014). Dentre as obras que dialogam com a epistemologia adotada, estão: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS, Janelas Indiscretas (2011) e Clarice: uma vida que se conta.

## Fundamentação teórica ou discussões

O referido estudo será norteado pelos estudos descoloniais (MIGNOLO, 2015), uma vez que a persona voltada ao direito pensa na *diferença* (NOLASCO, 2015), discordando do sistema jurídico brasileiro, cuja base é essencialmente europeia e ainda pouco questionada, sem atender as especificidades do Brasil, detentor de uma das maiores populações carcerárias do mundo. Nesse sentido, o Prof. Dr. Edgar César Nolasco, em “A razão pós-subalterna da crítica latina”, ensina:

A razão política de uma crítica subalterna como a da América Latina resume-se, grosso modo, na descolonização intelectual, na descolonização dos saberes, da pesquisa, das teorias, das produções culturais e da própria crítica. Agora, pensando em termos de Brasil, já passou da hora de a crítica subalterna brasileira entender que as teorias críticas vindas de fora, como as dos Estados Unidos e as da Europa, se, por um lado, ajudam-nos a compreender nossos problemas internos, por outro, elas não são uma “revelação” nem muito menos uma tábua de salvação (de apoio incondicional) para o crítico periférico brasileiro. [...] (NOLASCO, 2013, p. 9).

É notável a necessidade de uma descolonização dos saberes também no âmbito do direito, uma vez que este é pensado pelos detentores da legitimidade/poder de punir. Tal modo de (re)pensar o direito não significa excluir os saberes outros (NOLASCO, 2013), mas observá-los de forma crítica, efetuando aquilo que é conhecido como opção descolonial (MIGNOLO, 2015), adotando um modo subalterno de pensar as questões relativas ao nosso lócus.

Cabe ressaltar que as teorizações voltadas à América Latina muitas vezes não contemplam a realidade do Brasil ou, quando o fazem, trazem o país em segundo plano. Ante a esta problemática, uma epistemologia de caráter biográfico fronteiriça norteará nossos estudos, pois uma teorização por ela guiada abrange não apenas o nosso *bios* mas também o nosso lócus geográfico (fronteira Sul do Mato Grosso do Sul) e nossas sensibilidades locais:

[...] O intelectual crítico fronteiriço aprendeu que somente uma crítica desse lócus pode considerar em suas discussões as sensibilidades biográficas e locais dos sujeitos e das produções envolvidas, inclusive do próprio intelectual que optou por aprender a desaprender as lições canonizadas e cristalizadas nas bordas dos pensamentos fronteiriços. (NOLASCO, 2013, p. 9).

Além disso, nos valeremos da crítica biográfica, teorização que possibilita efetuar a aproximação entre vida e obra do autor e do crítico, não sendo estas necessariamente verdadeiras e independentes da vontade do autor. Por meio dela amplia-se a leitura possível e permite-se a construção de analogias pelo crítico.

[...] Nas entrelinhas dos textos consegue-se encontrar indícios biográficos que independem da vontade ou propósito do autor. Por essa razão o referencial é deslocado, por não se impor como verdade factual. [...] Não se trata de converter o ficcional em real, mas em considerá-los como cara e coroa dessa moeda ficcional. Consiste ainda na liberdade de montar perfis literários que envolvem relações entre escritores, encontros ainda não realizados, mas passíveis de aproximação, afinidades eletivas resultantes das associações inventadas pelo crítico ou escritor. (SOUZA, 2011, p. 20-21).

Sob uma perspectiva crítico biográfica, Silviano Santiago (2014), ao efetuar sua leitura sobre a política em Clarice Lispector, menciona que existem imagens contraditórias sobre a escritora. Na primeira, ela aparece como militante sendo fotografada com membros do Partido Comunista e na outra como produtora de textos ficcionais que foram recebidos como apolíticos pela crítica. De acordo com a crítica tradicional, o livro *A hora da estrela* (1977) constituiria uma exceção na obra clariciana.

Porém, Santiago defende o caráter político da produção anterior de Lispector, pontuando ter ela adentrado na particularidade do Brasil, fator motivador sua indignação com a miséria vivida pelo povo brasileiro, citando como exemplo o bandido “Mineirinho”: “[...] o mergulho na especificidade brasileira é motivo para a crescente indignação contra a miséria em que vive nosso povo, seja ele o pobre nordestino seja ele o marginal assassinado pela polícia” (SANTIAGO, 2014, s/p).

Lispector, nascida na Ucrânia, veio para o Brasil fugindo da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Foi criada no Nordeste, local no qual a menina, reivindicadora dos direitos dos outros, conheceu a pobreza. Crescida, vivendo com a irmã no Rio de Janeiro, Lispector ingressou na faculdade de Direito e, ainda que nunca tenha exercido o ofício de advogada, seu olhar crítico em torno das questões do direito permaneceu.

Nesse sentido, é pertinente observar a perspectiva de Martim em *A maçã no escuro*, a título de exemplo. Após o fatídico acontecimento que permeia a história, Lispector empresta as seguintes palavras ao personagem: “[...] já cometera anteriormente os crimes não previstos pela lei, de modo que provavelmente considerava apenas dureza da sorte ter há duas semanas executado exatamente um que fora previsto” (LISPECTOR, 1999, p.35). Assim, ele tenta minimizar o crime, passando a chamá-lo de ato: “[...] depois

de duas semanas de silêncio, eis que ele muito naturalmente passara a chamar seu crime de ato” (LISPECTOR, 1999, p.36).

Dentre tantas condutas não relevantes para o Estado, Martim cometeu uma prevista como fato típico e a punição seria imposta por aquele que tem o Direito – ou o poder – de punir. A transformação do crime em ato é relevante, pois o crime deixaria de ser um fato típico que nas palavras de Fernando Capez é “[...] o fato material que se molda perfeitamente aos elementos constantes do modelo previsto na lei penal” (CAPEZ, 2010, p. 136), em outras palavras, trata-se de uma conduta prevista no código penal e, portanto, passível de punição pelo Estado (que possuía o poder, a legitimidade, de puni-lo pelo crime cometido).

Em seu ensaio jurídico, a escritora questiona a eficácia da punição fazendo uma analogia com um medicamento paliativo. Sob essa perspectiva de descrença ante ao sistema punitivo brasileiro, percebe-se que Martim foi juiz e testemunha de seu crime, não havendo necessidade de um julgamento formal, com a intervenção do Estado. É perceptível que a autora, marginalizada por ser mulher em um meio predominantemente masculino, discordava da eficácia da pena e até vislumbrava certo sadismo em sua aplicação, considerando a imparcialidade prejudicada daqueles que aplicavam a lei perante os que sofriam a punição.

## Considerações finais

Ante ao exposto, é possível verificar a pertinência de um novo olhar para a produção clariciana, sem excluir sua experiência enquanto estudante de direito, como fez a crítica tradicional. Sob essa égide, *A maçã no escuro* pode ser (re)lido, a experiência do protagonista vai além de reflexões de caráter intimista, passando por princípios do Direito Penal brasileiro, tal qual a legitimidade.

Confirma-se a politicidade na obra de Clarice Lispector, conforme as proposições de Silviano Santiago e caminha-se além: Embora Lispector tenha afirmado em entrevista que o direito não lhe serviu sequer para resolver questões de direitos autorais, em verdade, este faz parte de seu *bios* e seu olhar para o mundo é por ele atravessado.

Lispector, uma mulher em ambiente predominantemente masculino, de origem humilde em um curso predominantemente elitista, desobedece



ao direito canônico, questionar a eficácia da pena. Martim pode ser visto como um ser cujo arrependimento pelo seu ato não adviria de uma punição perpetrada pelo Estado e outras pessoas não deixariam de cometer o mesmo crime, caso ele cumprisse pena.

## Referências

- CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- COLASANTI, Marina; SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Com Clarice**. São Paulo: UNESP, 2013.
- GOTLIB, Nádía. **Clarice: Uma vida que se conta**. São Paulo: Ática, 1995.
- LISPECTOR, Clarice. **A maçã no escuro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antologia, 1999-2014). Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L., 2015.
- MONTERO, Teresa; MANZO, Lícia (org). **Outros escritos: Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- NOLASCO, Edgar César. A razão pós-subalterna da crítica latina. In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: pós-colonialidade**. v. 5, n. 9. Campo Grande: Ed. UFMS, jan/jun. de 2013, p. 9-27.
- NOLASCO, Edgar César. Crítica Biográfica Fronteiriça (Brasil\Paraguai\ Bolívia). In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Brasil\Paraguai\ Bolívia**. v. 7, n. 14. Campo Grande: Ed. UFMS, jul/dez. de 2015. p. 47-63.
- SANTIAGO, Silvano. **A política em Clarice Lispector**. Disponível em: <<https://www.rocco.com.br/blog/a-politica-em-clarice-lispector/>>. Acesso em: 01/11/2019.
- SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas: Ensaios de crítica biográfica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

# PARA ALÉM DO CORPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE *POLE DANCE* À SAÚDE MENTAL DA MULHER<sup>1</sup>

Jonatan Oliveira Espindola  
Serginaldo José dos Santos

## Introdução

O conceito de saúde compreende múltiplas dimensões da subjetividade humana. Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um completo bem-estar físico, mental e social, não relacionado apenas a ausência de doenças (OMS, 1986). Portanto, para que haja a promoção de saúde e melhores índices de indivíduos saudáveis, são necessárias ações direcionadas ao cuidado com a saúde física e mental.

No que se refere à prática de atividades físicas regulares é possível notar melhora no bem-estar físico e mental, autoestima e redução nos níveis de estresse, ansiedade, depressão e isolamento social (BRASIL, 2019). Straub (2014), dentro de uma perspectiva da Psicologia da Saúde, disserta sobre os benefícios psicológicos relacionados à prática de atividades físicas, como o aumento da produção de serotonina e o sentimento de satisfação em relação à aparência física. Aparência física, que no caso das mulheres apresenta altos níveis de insatisfação, comportamentos alimentares inadequados e

---

**1.** Trabalho de Conclusão de Curso – Requisito para Graduação no Curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

distorções de imagem corporal, que podem culminar em transtornos dismórficos-corporais e alimentares, devido a questões que atravessam diversos aspectos que vão desde a cobrança social por padrões estéticos incisivos até a relação com o próprio corpo e hábitos de saúde (SILVA; SILVA, 2019).

Frente a esta realidade de diferentes atividades esportivas surge o *Pole Dance*, um esporte frequentemente visto como uma extensão da dança exótica, em que se executam giros e movimentos conhecidos como “tricks” em uma barra vertical (WHITEHEAD; KURZ, 2009). Prática esportiva na qual, Godinho (2018) destaca como um potencial aliado ao processo de fazer as pazes com o espelho e de ressignificação das relações das mulheres que o praticam, contribuindo para a produção de modificações corporais positivas, resistência e aumento da autoestima. Dimler, McFadden e McHugh (2017) complementam que, identificaram melhoria em construtos diretamente ligados à imagem corporal de mulheres praticantes de *Pole Dance*, como: aceitação corporal, autoconfiança, crescimento pessoal e expressão sexual, conforto e valorização corporal.

Nesse sentido, Gonçalves (2021) corrobora expondo que dentro da realidade dos estúdios de *Pole Dance* é possível notar um ambiente que estimula a autonomia e a autoconfiança, haja vista que as praticantes deste esporte redefinem as percepções e posicionamentos em relação ao próprio corpo e aos que fazem parte de seu convívio por meio da relação com o esporte, com suas colegas e com os que fazem parte de seu convívio. Ainda nesse sentido, Ołpińska-Lischka *et al.* (2020) em estudo comparativo com mulheres praticantes de *Pole Dance* demonstraram a presença de maior valorização do corpo e uma melhor avaliação da imagem corporal assim como uma avaliação mais positiva da condição física e menores índices de preocupações com o peso corporal quando comparados com mulheres não praticantes da técnica.

Diante das singularidades do contexto da saúde da mulher, expectativas sociais em torno dos papéis sociais, padrões estéticos e dos processos de saúde-doença que circundam o feminino, o presente trabalho visa à realização de uma revisão narrativa acerca da produção científica a respeito da prática do *Pole Dance* como esporte ou atividade recreativa e seus impactos na saúde mental da mulher, sobretudo nas questões relacionadas à imagem corporal e autoestima, bem como a elaboração de reflexões em torno de

possíveis formas de exploração deste esporte como estratégia de promoção de saúde da mulher.

Para a seleção dos artigos foram realizadas pesquisas utilizando a ferramenta Google Acadêmico, com os descritores “*Pole Dance*”, “Saúde” e “Mulher”, em diferentes idiomas (inglês, espanhol e português). Foram utilizados apenas artigos publicados nos últimos dez anos (2011 a 2021) e que tratassem da temática em questão. Artigos repetidos, publicados em outros idiomas além do português, inglês e espanhol e/ou publicados em revistas que não fossem da área da saúde compreendem os critérios de exclusão.

O aporte teórico utilizado como subsídio para a discussão acerca do material encontrado neste trabalho é oriundo da Psicologia da Saúde, que por sua vez visa compreender como os fatores biológicos, comportamentais e sociais influenciam na saúde e na doença (APA, 2003), valendo-se de conhecimentos da Psicologia Clínica, das Ciências Biomédicas e da Psicologia Social-Comunitária (REMOR, 1999).

## **Pole Dance: notas sobre esta prática esportiva**

O *Pole Dance* é uma dança ou esporte, que até então, no contexto ocidental era tido como atividade restrita a *strippers* em casa noturnas de shows eróticos e prostituição, passando a ser visto como uma atividade esportiva recreativa (FERREIRA, 2015).

Dentre as principais modalidades de *Pole Dance* ensinadas nos estúdios, estão: *Pole Art*, *Pole Fitness* ou *Sport*, e o *Exotic Pole*. De modo objetivo e resumido, sobre as modalidades, podemos afirmar que, o *Pole Art* (figura 1) possui foco no lado artístico da performance, compreendendo algum conceito ou história expresso na coreografia, incorporando elementos do *ballet* contemporâneo, *ballet* clássico e jazz (GONÇALVES, 2019).

O *Pole Fitness* ou *Sport* (figura 2), objetiva explorar o lado mais técnico e acrobático da modalidade, de modo que nas competições sua pontuação em relação às acrobacias, combos, transições e/ou quedas, valem mais do que as relacionadas ao figurino, maquiagem e expressões faciais e artísticas (GONÇALVES, 2019).

E por fim, o *Exotic Pole* (figura 3), visa explorar a sensualidade, em que geralmente as/os praticantes utilizam um salto alto, comumente conhecido

como *pleaser*, em suas apresentações, também executando elementos de *floorwork* – como são chamadas as acrobacias de chão (GONÇALVES, 2019).



[Figura 1] Pole Art  
[Fonte] Corrêa<sup>2</sup> (2021).



[Figura 2] Pole Fitness/ Pole Sport  
Zuanazzi<sup>3</sup> (2021).

---

2. Kris Corrêa é profissional em *Pole Dance* e amiga íntima do autor que produz esse trabalho, foi autorizado a utilização de fotografia pessoa para realização desta pesquisa.

3. Monique Zuanazzi é profissional em *Pole Dance* e amiga íntima do autor que produz esse trabalho, foi autorizado a utilização de fotografia pessoa para realização desta pesquisa.



[Figura 3] Exotic Pole

[Fonte] Melo<sup>4</sup>

Conhecido em outros países como “*Stripper Pole*”, “*Caño*”, ou de modo simplificado, apenas como “*Pole*”, é um esporte complexo, com modalidades e elementos distintos, tornando-se uma nova forma de modalidade física dos estúdios de prática física, conforme exposto:

O *Studio* que tem sido meu locus nos últimos dois anos e meio oferece algumas modalidades de aula: as aulas regulares, oferecidas por algumas professoras que atendem diversos níveis de aprendizagem – do básico ao avançado – e que são o primeiro passo para quem começa a praticar a atividade; as turmas de *pole flex*, que são turmas dedicadas exclusivamente a trabalhar movimentos de flexibilidade e contam com um tempo de alongamento maior do que o regular; e as aulas de *exotic pole* e *floorwork* que são realizadas com a utilização de um salto específico para a dança, que pode ter de 17 cm a 20 cm.” (GONÇALVES, 2017, p.17)

Em geral, o *Pole Dance* é praticado majoritariamente pelo público feminino, assim, suas praticantes podem ser referenciadas como atletas-artis-

---

4. Lyanne Melo é profissional em Pole Dance e amiga íntima do autor que produz esse trabalho, foi autorizado a utilização de fotografia pessoal para realização desta pesquisa.

tas, entendimento compartilhado por muitos membros de sua comunidade. Nessa perspectiva, a *pole dancer* (mulher que pratica pole dance) atua ao mesmo tempo como ginasta, dançarina e performer em sua prática e em apresentações (ALVES; NÓBREGA, 2020).

As aulas/treinos geralmente possuem o período de uma hora, compreendendo uma rotina de treinos de forças, com foco em isometria a flexibilidade, de modo que em todas as aulas se realizam alongamentos de vários tipos (ROSIN et al., 2017). Geralmente, nessas aulas/treinos são reservados cerca de vinte a trinta minutos de alongamento e aquecimento, independentemente da modalidade de pole escolhida para a prática, para que assim seja possível prosseguir aos movimentos junto à barra.

Para que os movimentos sejam executados com segurança e adequadamente, recomenda-se o uso de vestimentas curtas, pois estes dependem de aderência da pele, fazendo com que as articulações das praticantes atuem como travas e não venham a cair da barra de ferro. Ou seja, o vestuário precisa atender demandas específicas, que diminuam a sudorese e contribuam para que a/o praticante possa exercer a flexibilidade necessária para a execução segura dos movimentos (BALDIN; MENEGUCCI, 2017), exigindo perseverança, apoio dos colegas e instrutoras e resiliência para a superação de dores e queimaduras, oriundas do atrito com a barra. (GONÇALVES, 2017).

## **O Pole dance como aliado à saúde física e mental da mulher**

Mulheres procuram realizar exercício físico devido a fatores como: melhoria do corpo no quesito estético, prazer pela atividade física em si, modificações corporais, melhora nos níveis de humor e bem-estar, e principalmente elevação da autoestima, que por sua vez está diretamente ligada à opinião sobre si (autoconceito), ao sentimento em relação a si próprias (autovalorização) e à autoconfiança, pensamentos e comportamentos que denotam segurança, sobretudo em suas relações sociais (SILVA; OLIVEIRA, 2008).

Múltiplas são as motivações e possibilidades de expressão e desenvolvimento que levam mulheres a praticarem este esporte, podendo realizar atividades físicas e a movimentação do corpo, alcançando melhora em aspectos psicológicos, de modo prazeroso, conforme exposto:

De modo geral, os resultados apontaram que os principais motivos foram “condicionamento físico”, “diversão e bem-estar” e “controle de estresse”, enquanto os fatores “competição”, “reabilitação física” e “reconhecimento social” assinalaram menor relevância. Evidenciou-se, dessa forma, que o que leva as mulheres participantes da pesquisa à prática do *pole dance* tem maior relação com a melhora/manutenção da saúde e com o prazer que o exercício da modalidade pode oferecer (LOPES; MEDEIROS; MATTES, 2018, p. 99).

A prática de *Pole Dance* em si, exige controle e o desenvolvimento de diversas características ou habilidades de ordem psicológicas, seja por questões de desempenho e/ou questões de segurança relacionadas à execução adequada dos movimentos, com finalidade da proteção da integridade física de quem treina ou se apresenta. Afinal, o esporte em si exige resistência, concentração, equilíbrio físico, mental e emocional, uma vez que a praticante pode estar diante em uma barra de mais de seis metros de altura, sendo capaz de controlar o corpo e as emoções, executando os sentimento e movimentos que necessita (HIDALGO; DENISSE, 2018).

Com o objetivo e compreender de identificar e compreender as repercussões do *pole dance* como atividade física na saúde da mulher, tendo como base os critérios de pesquisa estabelecidos, foram identificados nove artigos científicos do realizados no Brasil ( $n= 3$ ), Austrália ( $n= 3$ ), Chile ( $n= 1$ ), Polônia ( $n= 1$ ) e Canadá ( $n= 1$ ), utilizados na elaboração deste estudo. Assim, foi possível organizar o Quadro 1 a seguir, acerca dos tópicos relacionados à saúde da mulher, sobretudo os aspectos relacionados à saúde mental:



Título, autores e ano de publicação	Tipo de pesquisa, instrumentos utilizados e público-alvo	País em que o estudo foi realizado	Benefícios à saúde da mulher
‘Empowerment’ and the pole: a discursive investigation of the reinvention of pole dancing as a recreational activity. (WHITEHEAD; KURZ, 2015)	Pesquisa qualitativa com Grupos Comparativos/ Entrevista Semiestruturada/ 20 mulheres e 5 homens com idades entre 18 e 47 anos.	Austrália	Empoderamento Sexual e Empoderamento Feminino
Enjoyment of sexualisation and positive body image in recreational pole dancers and university students. (PELLIZZER; TIGGEMANN; CLARK, 2015)	Pesquisa Quantitativa com Grupos Comparativos/ Entrevista Estruturada (Escala Likert)/ 162 mulheres com idades entre 17 e 30 anos.	Austrália	Melhores índices de imagem corporal positiva em mulheres praticantes de pole dance.
“I kinda feel like wonder woman”: an interpretative phenomenological analysis of pole fitness and positive body image. (DIMLER; McFADDEN; McHUGH, 2017)	Pesquisa Qualitativa/ Entrevista Semiestruturada/ 7 mulheres com idades entre 20 e 36 anos.	Canadá	Imagem corporal positiva, promoção da aceitação do corporal, autoconfiança, crescimento pessoal e expressão sexual, apoio comunitário, conforto e valorização do corpo através do desenvolvimento de habilidades físicas.

<p>Motivação para prática do pole dance como atividade física por mulheres. (LOPES; MEDEIROS; MATTES, 2018)</p>	<p>Pesquisa Quantitativa/ Questionário Socioeconômico e Questionário de Motivação de Exercícios – 2 (EMI-2)/ 30 mulheres com idade média de 31,5 anos.</p>	<p>Brasil</p>	<p>Condicionamento físico, diversão e bem-estar e controle de estresse.</p>
<p>Pole dancing for fitness: the physiological and metabolic demand of a 60-minute class. (NICHOLAS et al., 2019)</p>	<p>Pesquisa Quantitativa/ Análise metabólica através de unidade portátil/ 14 mulheres com idades entre 23 e 47 anos.</p>	<p>Austrália</p>	<p>Benefícios para a saúde como melhora da aptidão cardiorrespiratória.</p>
<p>“Mas isso é porque as pessoas não sabem o que é o pole dance”: contribuições da avaliação para a análise discursiva de estigmas. (ALVES; NÓBREGA, 2020)</p>	<p>Pesquisa Qualitativa/ Entrevista Conversacional Semi estruturada/ 2 mulheres, sem informação de idades.</p>	<p>Brasil</p>	<p>Desenvolvimento físico, melhora na autoestima, sensação de liberdade, ressignificação de estigmas sociais.</p>
<p>Pole dance – a way to boost the sense of sexual attractiveness or body acceptance. (OŁPIŃSKA-LISCHKA et al., 2020)</p>	<p>Pesquisa Quantitativa com grupos comparativos/ Escala de Estima Corporal (BES) e Escala de Apreciação Corporal (BAS) 195 mulheres com idade média de 22 anos.</p>	<p>Polônia</p>	<p>Melhora nos níveis de satisfação corporal e autoimagem.</p>

Pole dance em estudantes de la universidad austral de chile y su relación com la autoimágen: repercusiones em la educación superior (NAVARRO; CASTRO 2021)	Pesquisa Qualitativa/ Escala Likert e Entrevista Semi estruturada/ 10 estudantes universitárias do sexo feminino	Chile	Melhoras na percepção de autoimagem e desempenho acadêmico e social.
O esporte pode ser um lugar de cuidado? A prática do pole dance como uma terapia (GONÇALVES; 2021)	Pesquisa Qualitativa/ Entrevista Etnográfica/ 4 mulheres, sem informação de idades.	Brasil	Desenvolvimento de Autoestima, autocuidado e autoconfiança.

[Quadro 1] Síntese dos artigos pesquisados.

Dentre os estudos identificados, que compreendem a saúde da mulher e a prática de *Pole Dance*, é possível perceber que os estudos de modo direto ou indireto em algum momento relatam as contribuições quanto à saúde física. Quatro destes estudos abordaram diretamente, seguidos por questões relacionadas à melhora de autoimagem e ou imagem corporal, seguidas de autoconfiança, empoderamento sexual, empoderamento feminino, socialização e bem-estar.

Vale ressaltar que, os estudos se deram com praticantes de diversas modalidades de em países diferentes. No entanto todos são pesquisas de campo, envolvendo análises comparativas e/ou entrevistas com praticantes de *Pole Dance*.

## Pole dance e saúde mental

Para compreender os processos de saúde da saúde das mulheres que praticam *Pole Dance*, utilizaremos a Psicologia da Saúde como aporte teórico. Uma abordagem psicológica que reconhece a importância da prática de atividades físicas e busca compreender o papel das variáveis psicológicas que contribuem para a manutenção da saúde, assim como para o desen-

volvimento de doenças e seus comportamentos associados, auxiliando aos psicólogos a intervir de modo efetivo na prevenção, no manejo e enfrentamento de doenças (MIYAZAKI, DOMINGOS; CABALLO, 2001).

Frente a este contexto, que compreende ações que contribuam para a prevenção e a promoção de saúde mental da mulher, o *Pole Dance*, ambiente fortemente caracterizado pela presença feminina, surge como um aliado, partindo da perspectiva, que, não há separação entre corpo e mente, e, considerando a dinâmica em que a instrutora se assemelha a uma terapeuta estimulando a autonomia das alunas.

A prática de *Pole Dance* em si, exige controle e o desenvolvimento de diversas características ou habilidades de ordem psicológicas, seja por questões de desempenho e/ou questões de segurança, com finalidade de proteção da integridade física de quem treina ou se apresenta. Afinal, o esporte em si exige resistência, concentração, equilíbrio físico, mental e emocional, uma vez que a praticante pode estar diante em uma barra de mais de seis metros de altura, sendo capaz de controlar o corpo e as emoções, executando os sentimento e movimentos que necessita (HIDALGO; DENISSE, 2018).

Em consonância, Krabbe e Vargas (2015) identificaram em estudo realizado com mulheres praticantes de atividades físicas, melhora nos níveis de autoestima, qualidade nas relações sociais e sensação de bem-estar, associado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo. Nessa direção, ao modificarem seus corpos, as praticantes modificam a si mesmas, conforme exposto por Gonçalves (2021) ao relatar a experiência de instrutoras de *Pole Dance* em seu estudo:

[...] Thalia (nome atribuído a instrutora) considera que seu trabalho a permite trabalhar com suas alunas um *Pole Dance* como uma terapia, lugar onde elas podem se sentir seguras e se soltar. Através do diálogo com suas alunas e do ensino da atividade, Thalia busca desconstruir certos aprendizados que envolvem dogmas, preconceitos, e opressões as vivências femininas. Outra trajetória que pude trabalhar é a de Renata, também instrutora de *Pole Dance* e dona de seu próprio Studio, ela começou a atividade após ter sofrido uma traição em seu relacionamento. Renata destaca este momento de crise como uma fase de sua vida em que ela percebeu que precisava olhar para si e se cuidar. É assim que o pole dance surge para essas pessoas como um lugar de cuidado. Destaca-se também a importância de se

estar em um espaço majoritariamente feminino, onde as mulheres desenvolvem uma relação de grupo e apoio (p. 7).

Alves e Nóbrega (2019) realizaram uma análise sobre “O que é o *Pole Dance*”, sustentando que, a nível social, a maior parte das pessoas desconhecem as contribuições do *Pole Dance*, fisicamente e mentalmente, por não entenderem a sua prática. Em sua pesquisa teve como amostra duas praticantes de *Pole Dance* com nomes fictícios Lorena e Marina, realizando a prática de *Pole Dance* há 4 (quatro) e 8 (oito) anos respectivamente. Diferentemente de outros estudos que a pesquisa semiestruturada é conduzida a partir do pesquisador para o pesquisado, essa pesquisa intermediou-se em uma conversação entre Lorena e Marina, na qual, Lorena fazia perguntas relacionadas ao *Pole Dance* para Marina.

Alguns trechos da pesquisa relatam que, segundo as praticantes: “o ‘libertar-se’ está relacionado aos aprendizados que o *Pole Dance* possibilita [...] existe a questão de aprender a lidar com o próprio corpo e para se olhar e ver o que você é capaz de fazer” (ALVES; NÓBREGA, p. 2194). Como resultado, Alves e Nóbrega (2019) identificaram que a prática do *Pole Dance* é tida como uma experiência libertadora, porque possui um discurso próprio e este é ressignificado, principalmente sobre visões hegemônicas conservadoras, que marginalizavam a prática e seus benefícios e a julgam como vulgar e fora do padrão.

Nesta perspectiva, o *Pole Dance* como atividade física é visto como um lugar positivo pelas praticantes, que identificam nele, dentre várias possibilidades, a capacidade de desenvolverem suas potencialidades, bem como libertar corpo e da mente (ALLEN, 2011). Em consonância com Di Pierro (2007), ao afirmar que por meio do esporte a mulher pode exercer sua autonomia, se superar fisicamente e psicologicamente, seu poder de escolha e competitividade.

Lopes, Medeiros e Mattes (2017) conduziram uma pesquisa tendo como núcleo central o Estado de Motivação na prática do *Pole Dance*, a amostra de pesquisa contou com cerca de 30 (trinta) mulheres com idade média de 31 (trinta e um) anos. Para a realização da pesquisa os autores utilizaram o método quantitativo do questionário socioeconômico e a validação em português do *Exercise Motivations Inventory* (EMI-2).

Nessa investigação, os autores sinalizaram que fatores motivacionais para prática do *Pole Dance* era sustentada por melhorar a condição física, diversão e bem-estar, controle de estresse, prevenção de doenças melhorar a aparência física e controle do peso corporal. Os autores ressaltam que, a busca pelo prazer e saúde são fatores motivacionais que merecem destaque, pois a dimensão do prazer está relacionada a fatores intrínsecos a motivação dos sujeitos para prática de exercícios físicos, por outro lado, a busca pela saúde é um motivo interno e externo, o que significa dizer que a dança em si não é apenas uma modalidade técnica, também oferece saúde para seus praticantes (LOPES; MEDEIROS; MATTES, 2017)

Dimler et al (2017) realizaram uma análise interpretativa e fenomenológica sobre o *Pole Dance* com o objetivo geral de relacionar o exercício físico e a imagem corporal positiva. Dessa forma realizaram uma pesquisa quantitativa por meio de entrevistas individuais semiestruturadas e entrevistas de acompanhamento, intermediada por uma amostra 7 (sete) mulheres com idades entre 20 (vinte) e 36 (trinta e seis) anos participaram. Para esta pesquisa, era importante que todos os participantes fossem mulheres que estavam, no momento do estudo, matriculadas como alunas em alguma aula semanal de *polefitness* (DIMLER; et al, 2017).

Cada participante teve a oportunidade de fornecer uma autodescrição e escolher um pseudônimo para a pesquisa. Anastasia (30 anos; técnica veterinária) descreveu-se como uma “viciada em *fitness*” com quatro anos de experiência de aptidão no *Poledance*. Athena (28 anos; especialista em vendas) participa do *Pole Fitness* por dois anos e, no momento do estudo, estava operando como instrutora em um dos mais altos níveis de *pole fitness* ensinados no estúdio (DIMLER; et al, 2017). Lola (36 anos, dona de casa) esteve envolvida no *pole fitness* por seis anos. Nikita (22 anos; estudante de psicologia) teve dois anos de experiência em *pole fitness*. Olive (20 anos; professora de dança) descreveu-se como “nova no *pole fitness*”, porque ainda possui 1 (um) ano de experiência (DIMLER; et al, 2017). Roxy (23 anos, estudante de serviço social) teve 5 anos de experiência no *pole fitness*, e Scarlett (31 anos; tatuadora) tinha 10 anos de experiência em *pole fitness*. Dos participantes, quatro (Anastasia, Nikita, Roxy e Scarlett) estiveram envolvidos em *pole fitness* tanto como alunos como instrutores (DIMLER; et al, 2017).

Com base nos resultados colhidos ao longo da pesquisa as principais experiências dos participantes eram representadas por cinco temas prin-

cipais:(a) observação e exposição promovendo a aceitação do corpo, (b) desempenho promovendo autoconfiança, (c) pessoal crescimento e expressão sexual, (d) condicional apoio comunitário e conforto, e (e) valorização do corpo através do desenvolvimento de habilidades física (DIMLER; et al, 2017). Anastasia descreveu o processo de aprender a ter confiança em si mesma e em seu corpo. Ela explicou ainda que o desempenho na classe ajuda as mulheres a se sentirem fortalecidas quando estão sendo observados por outros:

Temos que fazer isso na frente das pessoas, embora possa ser estranho porque eu só estive fazendo isso por um ano, estando na frente de estranhos todos os tempos e fazendo coisas desse tipo [*Pole dance*]. Estou totalmente confortável! É meu corpo, é o que eu quero fazer! Quando eu faço pole dance, eu pareço incrível, imparável, e eu meio que sinto me sinto uma Mulher Maravilha (DIMLER; et al, 2017, p. 7).

Com base no trecho supracitado, é possível verificar que as mulheres são encorajadas a serem sexuais e sensuais em seus movimentos, como uma espécie de regra da comunidade de *pole dancers*. Com base na pesquisa de Dimler et al (2017), muitos participantes discutiram como isso é estranho e desconfortável no início, mas ajuda as mulheres a desenvolverem confiança.

Outro aspecto relevante, presente nos estudos analisados, é a melhora do desempenho físico das mulheres praticantes de *pole dance*. Nesse sentido, Nicholas et al (2018) realizaram uma análise do “*Pole dance Fitness*”, no qual é imperioso ao destacar, que, esta é uma modalidade igualmente descrita por Dimler et al (2017), com um nome não tão usado no Brasil, onde, a nomenclatura é apenas “*Pole Dance*”.

Apesar de ser um estudo direcionado à avaliação do desempenho físico de *pole dancers*, Nicholas et al (2018) enfatizam, que, embora o pole dance tenha se popularizado, a pesquisa acerca do tema, até o momento, tem se concentrado em sua compreensão sociológico (em uma perspectiva feminista e de compreensão da sexualidade), cultural, e aspectos psicológicos (motivações para a prática e imagem corporal). Assim, ressaltam que o diferencial de sua pesquisa consiste em quantificar a demanda fisiológica metabólica do *pole dance* recreativo padronizado em aulas de treinamento, classificando os resultados de acordo com o *American College of Sports Me-*

*dicine* (ACSM, em português Faculdade Americana de Medicina e Esportes), e explorar as diferenças nas medidas fisiológicas e metabólicas entre componentes de classe baseados em habilidade e rotina.

Para realização do estudo os autores tiveram em seu desenho metodológico uma amostra de 14 (quatorze) dançarinas amadoras de nível avançado, sendo escopo realizado quando cada participante completava três aulas padronizadas de *pole dance* em 60 (sessenta) minutos (NICHOLAS; et al, 2018). Ao comparar habilidades e componentes da classe baseados em rotina, Custo energético por minuto (CE), obteve-se como resultado que, com um maior foco no treinamento baseado em rotina, o treinamento baseado em habilidades pode beneficiar aqueles que procuram exercício em um nível de intensidade mais alto, resultando em maior valor calórico (NICHOLAS; et al, 2018).

De acordo com as diretrizes do ACSM a aulas de *pole dancing* a nível avançado de 60 (sessenta) minutos podem ser classificadas como exercício cardiorrespiratório de intensidade moderada; quando compreendido por 30 minutos, 5 dias por semana (total 150 minutos) satisfaz o nível recomendado de exercício para melhorar a saúde e a aptidão cardiorrespiratória (NICHOLAS; et al, 2018).

Pellizzer, Tiggemann e Clark (2015) realizam uma análise sobre a apreciação da sexualização e da imagem corporal positiva em dançarinos recreativos e estudantes universitários que praticam *Pole Dance* na Austrália. O objetivo geral do estudo foi de oferecer uma análise conceitual e empírica detalhada do conceito de prazer da sexualização e, ao fazê-lo, dar sentido a anterior falta de relação entre o gozo de sexualização e imagem corporal positiva (PELLIZZER; TIGGEMANN; CLARK, 2015).

A amostra estudada incluiu 162 (cento e sessenta e duas) mulheres heterossexuais que participaram do estudo. É importante mencionar que, segundo os autores, nos Estados Unidos da América (EUA) e na Austrália as mulheres descobriram inicialmente que o prazer da sexualização era algo negativo, como auto objetificação que envergonhava o corpo, que por sua vez estava negativamente relacionada com a autoestima e imagem corporal positiva, mas um tanto curiosamente, o prazer da sexualização em si não estava relacionado com autoestima ou imagem corporal positiva (PELLIZZER; TIGGEMANN; CLARK, 2015). Os autores observaram, ainda, que



os estudos conduzidos nos EUA e no Reino Unido com dançarinos de rua e modernos tinham imagens corporais mais positivas.

Enquanto *pole dance* recreativo foi descrito como uma atividade sexualmente objetiva (semelhante à dança exótica), outros argumentam que é uma personificação de atividades capacitadoras (como dança de rua e dança moderna) (PELLIZZER; TIGGEMANN; CLARK, 2015). Assim, como resultado observou-se que o prazer de sexualização é uma construção mais complexa que compreende tanto aspectos negativos e positivos.

A *pole dancing* recreativa era examinado como um exemplo específico de desfrutar da sexualização e a tensão entre aspectos negativos e positivos. Todavia, a análise permitiu descrever o *pole dance* com algo mais benéfico a saúde mental e física dos dançarinos porque permite ampliar a imagem corporal positiva dos praticantes. Assim, a pesquisa contribui e amplia a escassa literatura sobre o gozo de sexualização, bem a análise recreativa do *Pole dance* (PELLIZZER; TIGGEMANN; CLARK, 2015).

Whitehead e Kurz (2015) realizaram um estudo sobre dois termos o “Empoderamento” e o *Pole Dance*, intermediado por uma investigação discursiva que analisa a reinvenção da dança do *Pole Dance* como uma atividade recreacional. Conforme descrito pelos autores, na-sua metodologia, os participantes eram categorizados como instrutores de estúdios de *Pole Dance*, alunos que frequentam regularmente os estúdios, dançarinos de *pole dance* e estudantes universitários (um total de 25 participantes; 20 mulheres e cinco homens) (WHITEHEAD; KURZ, 2015).

A análise se concentrou em identificar dilemas ideológicos em torno de questões como empoderamento, controle e o olhar masculino administrado nas falas dos participantes. Implicações destas construções foram discutidas em relação à redefinição/reiteração do hegemônico, patri-noções sobre a sexualidade feminina (WHITEHEAD; KURZ, 2015). Os resultados sugerem que há três discursos constroem posições de sujeito em torno do *pole dancing* recreativo, ao fazerem referência à sexualidade feminina, poder e controle. Ademais, surgem a diversão e/ou condicionamento físico como um qualificador para o envolvimento com o esporte (WHITEHEAD; KURZ, 2015).

Especificamente nessa seara, a *pole dance* recreativa foi repetidamente enquadrada em discursos de “diversão” e/ou “aptidão”. Esses discursos de diversão e boa forma costumavam servir à função retórica de negar, des-

ligar, ou contornar acusações potenciais que alguns podem tentar trazer contra a atividade *pole dancing*, incluindo argumentos como a afirmação de que poderia ser, potencialmente, uma atividade degradante para as mulheres (WHITEHEAD; KURZ, 2015)

Uma das participantes da pesquisa intitulada Helen utiliza o discurso divertido para negar argumentos potencialmente nivelados contra a *pole dance* recreativa. O questionamento do entrevistador se o *pole dance* recreativo é potencialmente degradante encontra uma negação muito enfática apoiada pela construção dela como “diversão”. Desta maneira, a dança não é considerada degradante porque é divertida. Esse argumento baseia-se no entendimento do senso comum de que tudo o que é divertido também deve ser uma experiência positiva.

No entanto, a parte mais importante deste extrato é o uso da frase: “não há nada de errado em se divertir um pouco” (WHITEHEAD; KURZ, 2015, p. 234). Em conclusão, Whitehead e Kurz (2015) argumentam que a *pole dance* recreativa pode ser vista para atender a uma variedade de dilemas ideológicos complexos e interessantes. Como uma atividade individual que pode ser construída como empoderadora, na medida em que dá às mulheres a oportunidade de exercer uma forma de ‘escolha’ e controle. Também pode fornecer um veículo para as mulheres resistirem às noções hegemônicas de feminilidade como passiva e modesta.

Os autores assinalam, ainda, que deve se considerar, que, as atividades experimentadas como libertadoras em um nível individual podem muitas vezes proteger a opressão no nível da sociedade de maneiras encobertas. Assim, a dança *pole dance* pode reforçar noções sociais da sexualidade masculina e feminina (e isto pode ser visto como algo positivo ou negativo dependendo do ponto de vista social) (WHITEHEAD; KURZ, 2015).

Gonçalves (2021) realizou uma pesquisa etnográfica sobre a ótica do *Pole Dance* entendido como “um lugar de cuidado”, e como uma “terapia”. Em sua metodologia o autor empregou a etnografia com relação a prática do *pole dance*, apresentou as trajetórias de algumas praticantes que situam o *pole dance* como uma atividade terapêutica e um lugar de empoderamento.

Com base neste estudo, o *pole dance* é tido como um mediador, uma espécie de laboratório de experimentações que, “com a junção de técnicas específicas, vivências grupais, criação de laços e trocas de experiência, atua como impulsionador de mudanças e como uma forma de trabalhar aspectos

peçoais” (GONÇALVES, p. 2021, p. 14). Dentro do espaço do *pole dance* os participantes conseguem manter relações de amizade ter encontros e eventos nos quais podem conversar, se libertar e se divertir. A temática da sororidade<sup>5</sup> aparece nas falas das participantes da pesquisa e se traduz em um conceito de não-competitividade e apoio mútuo na relação entre as *pole dancers*, segundo Gonçalves (2021):

Percebe-se como as habilidades adquiridas na prática são entendidas como capazes de promover o empoderamento, que faz com que a *pole dancer* não deixe homem nenhum mandar nela. Desta forma, as mudanças buscadas através da prática para si, como autoestima e autoconfiança, são entendidas como geradoras de mudanças em formas de se relacionar com os outros (GONÇALVES, 2021, p. 15).

Ołpińska-Lischka et al. (2020) realizaram uma análise sobre a prática do *Pole Dance*, o identificando com uma forma de aumentar o senso de atratividade sexual ou corpo aceitação. O objetivo do estudo foi encontrar diferenças na imagem corporal e apreciação corporal entre *pole dancer*, dançarinas e mulheres jovens fisicamente inativas. O estudo foi realizado em 134 (cento e trinta e quatro) alunos que não participaram de qualquer atividade física adicional e 61 (sessenta e um) dançarinas de *pole dance* (OŁPIŃSKA-LISCHKA, et al (2020). Para a métrica da pesquisa, os pesquisadores utilizaram o questionário *Body Esteem Scale* (BES, em português Escala de Estimativa Corporal) para avaliar a imagem corporal e, ainda, a *Body Appreciation Scale* (BAS) para avaliar os níveis de apreciação corporal de indivíduos (OŁPIŃSKA-LISCHKA, et al (2020)

O resultado mostra que as dançarinas avaliaram sua apreciação corporal mais alto do que os alunos ( $p < 0,001$ ). Além disso, as praticantes de *pole dance* se sentem mais satisfeitas com sua preparação física. No entanto, a realização de atividade física não está associada a um maior senso de atratividade sexual. Assim, pode-se presumir que não é o alto senso de atratividade sexual que determina a participação das mulheres na formação de *pole dance* (OŁPIŃSKA-LISCHKA, et al (2020).

---

5. “Aliança feminista entre mulheres”, “dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo” (ASSUMPÇÃO; ABRAHÃO, 2016).

Por fim, Navarro e Castro (2021) realizaram uma pesquisa sobre a prática da dança de *Pole dance* intermediada por estudantes da Universidade Austral do Chile e sua relação com a autoimagem, bem como, implicações na educação superior. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados de três instrumentos de coleta de dados (escala do tipo Likert, discussão em grupo e entrevista semiestruturada), que demonstraram que a prática desse esporte gera repercussões positivas na autoimagem dos participantes (NAVARRO; CASTRO, 2021).

Os autores analisaram que a categoria do *Pole Dance*, permite a expressão do corpo em outras circunstâncias que não pertençam ao ramo esportivo, ou seja, tem capacidade de ensinar a aceitação do corpo humano por sua capacidade de realizar exercícios e movimentos. Como resultado, a pesquisa enfatiza que por meio desse esporte, é possível conhecer as possibilidades do corpo humano em termos do que se pode fazer, além de incentivar o desenvolvimento dos traços de sensualidade de seus praticantes, enquanto eles fazem uma atividade física (NAVARRO; CASTRO, 2021).

Assim, nesse esporte, os alunos se sentem mais confiantes, uma vez que a ênfase é colocada na segurança desenvolvida em seus corpos. Segundo os participantes, graças ao *Pole Dance* eles se sentem livres para mostrar seus corpos sem preconceitos (NAVARRO; CASTRO, 2021).

## Considerações finais

Os estudos que compuseram a amostra deste trabalho compreendem análises de distintas modalidades de *pole dance* e se utilizaram de diversos métodos de investigação em diferentes países, o que dificulta o estabelecimento de parâmetros de análise aplicáveis a todos os artigos. No entanto, os nove textos analisados apontam contribuições do *pole dance* à saúde mental da mulher.

Diante das informações obtidas na literatura pesquisada, ainda que restrita em quantidade de estudos acerca do tema, é possível identificar o *Pole Dance* como uma potencial ferramenta de promoção de saúde da mulher. Mulher, que neste espaço, possui papel protagonista, se desenvolvendo por meio do autoconhecimento, da perseverança, da disciplina dos treinos e da sororidade, ou seja, do apoio entre mulheres, que se fortalecem e passam a ressignificar a relação com os próprios corpos e com a sociedade.

Face a este esporte, que viabiliza uma compreensão específica da saúde física e mental da mulher, compreender a dinâmica deste ambiente pode ser considerado favorável à produção de conhecimentos relevantes neste sentido, haja vista que os dados encontrados nos artigos, expressam sua efetividade sejam em questões como autoimagem, autoconfiança, autocuidado, empoderamento sexual, dentre outros.

Portanto, novos estudos devem ser realizados, abordando minuciosamente as dinâmicas relacionais e de funcionamento, assim como os aspectos técnicos relacionados aos treinos nos dos estúdios de *pole dance*. Ademais, novos estudos podem levar em consideração os níveis das alunas, tempo de prática e modalidade, para que assim possamos compreender de modo mais acurado, reforçar e possivelmente utilizar estas experiências em favor da saúde mental das mulheres, de modo interdisciplinar.

Por muitos anos o esporte foi negado às mulheres e conseqüentemente este espaço se tornou majoritariamente masculino. No entanto, o percurso histórico do *pole dance*, ainda que permeado pela erotização da indústria, permitiu que este esporte se tornasse lugar de protagonismo feminino, em que mulheres demonstram força e flexibilidade, superando o lugar de fragilidade que historicamente lhes fora atribuído, assim como as dificuldades de acesso e inclusão nos esportes.

Insta mencionar, que, o interesse pelo tema do artigo em questão, em um primeiro momento, se deu pela observação empírica da mudança comportamental, da percepção de um ambiente que produz o sentimento de bem-estar e da própria experiência do autor como praticante de *pole dance* pelo período de pouco mais de um ano e meio.

Experiência que permitiu estar em contato com mulheres que lidam com um processo de obtenção de força física e psicológica, e que, por muitas vezes vivenciam experiências positivas a partir do início das práticas de *pole dance*, desenvolvendo e aperfeiçoando capacidades como se expressar emocionalmente, lidar com sentimentos relacionados às vivências de relacionamentos abusivos, melhora dos níveis de saúde física e mental, bem como a construção e o fortalecimento de uma rede de apoio feminina, nitidamente perceptível através dos relatos de aumento da satisfação ou aceitação de seus corpos, elogios e apoio coletivo, oferecidos pelas instrutoras e alunas entre si.

## Referências

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Página oficial da Associação**, 2003. <http://www.health-psych.org/>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- ALLEN, K. L. **Poles apart?:** women negotiating femininity and feminism in the fitness pole dancing class. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Nottingham, Nottingham, 2011.
- ALVES, L. A.; NÓBREGA, A. N. A. “Mas isso é porque as pessoas não sabem o que é o pole dance”: contribuições da avaliação para a análise discursiva de estigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2183–2208, 2021.
- ASSUMPÇÃO, G. D.; ABRAHÃO, S. L. M. A sororidade no ciberespaço: laços feministas em militância. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 991–1008, 2016.
- BALDIN, A. E. C; MENEGUCCI, F. Vestuário ergonômico para a prática de pole dance: o conforto térmico como requisito projetual. **Projética**, v. 8, p. 113, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. **Cartilha de Saúde da Mulher: seu corpo suas regras**. Belo Horizonte: MG, 2019.
- DIMEO, F.; BAUER, M.; VARAHRAM, I.; PROEST, G.; HALTER, U. Benefits from aerobic exercise in patients with major depression: a pilot study. **British Journal of Sport Medicine**, v. 35, p. 114-7, 2001.
- DIMLER, J. A; McFADDEN, K; MCHUGH, T. “Eu me sinto como uma mulher maravilha”: uma análise fenomenológica interpretativa de pole fitness e imagem corporal positiva. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 39, p. 339-35, 2017.
- DI PIERRO, C. Mulher e esporte: uma perspectiva de compreensão dos desafios do Ironman. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 01-22, dez. 2007.
- FERREIRA, C. F. **Re-descobrimo ser-si-mesmo: a existencialidade de mulheres praticantes de pole dance**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

GONÇALVES, A. C. “**Viva o matriarcado pole dance**”: uma etnografia das relações entre corpo, gênero e cidade na prática do pole dance. 2017. Monografia (Graduação em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

GONÇALVES, A. **Empoderamento e Feminilidades**: carreira, corpo e gênero numa análise etnográfica da prática pole dancer. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 164f.

GONÇALVES, A.C. O esporte pode ser um lugar de cuidado? A prática do pole dance como uma terapia. **Revista Esporte e Sociedade**, v. 13, n. 32, p.1-19, mar. 2021.

GODINHO, A. P. **Autoimagem e autoestima de mulheres praticantes de pole dance**. 21 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Educação Física) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2018.

HIDALGO, A; DENNISE, M. Desenvolvimento de uma estratégia de comunicação digital para divulgar o Pole Dance como esporte polo esportivo na cidade de Guayaquil. Mestre em Comunicação com Menção em Comunicação Digital. Universidade Casa Grande. Departamento de Pós-Graduação, Guayaquil. 56 p., 2018.

JUSTO, L. P; CALIL, H. M. Depressão: o mesmo acometimento para homens e mulheres? **Revista de PsiquiatriaClínica**, v. 33, n. 2, p. 74-79, 2006.

KRABBE, Simone; VARGAS, Alessandra Cardoso. Qualidade de vida percebida por mulheres em diferentes tipos de exercício físico. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 17, n. 2, São Paulo, p. 193-204, junho, 2015.

LANDERS, D.M. The influence of exercise on mental health. **The PCPFS Research Digest**, series 2, number 12, 1997. (<https://www.webharvest.gov/peth04/20041015212357/http://www.fitness.gov/mentalhealth.htm>)

LOPES, E. R.; MEDEIROS, T. E.; MATTES, V. V. Motivação para prática do pole dance como atividade física por mulheres. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 18, n. 49, p. 93-101, maio-ago, 2018.

MIYAZAKI, M. C. O. S.; DOMINGOS, N. A. M.; CABALLO, V. E. Psicologia da Saúde: intervenções em hospitais públicos. In: RANGÉ, B. (Org.).

**Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais:** um diálogo com a Psiquiatria. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 463-474.

NICHOLAS, J. C et al. J. Pole dancing para fitness: a demanda fisiológica e metabólica de uma aula de 60 minutos. **J Força Cond Res.** Outubro; v. 3, n. 10, pág. 2704-2710, 2019.

OŁPIŃSKA-LISCHKA, M; KUJAWA, K; LAUDAŃSKA-KRZEMIŃSKA, I; MACIASZEK, J. Pole dance – a way to boost the sense of sexual attractiveness or body acceptance. **Acta Kinesiologica**, v. 14., n. 2, p. 61-65, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Ottawa: OMS, 1986.

NAVARRO, I.C. O; CASTRO, L. D. L. Pole dance em alunos da Universidade Austral do Chile e sua relação com a autoimagem: repercussões no ensino superior. **Jornal da Escola de Ciências da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 16, pág. 129-135, 2021.

PELLIZZER, M; TIGGEMANN, M; CLARK, L. O prazer da sexualização e da imagem corporal positiva em dançarinas recreativas e estudantes universitários. **Sex Roles**, 74 (1-2), 35-45, 2016.

RENNÓ, J, J; SOARES, C. N. **Transtornos mentais associados ao ciclo reprodutor feminino.** In LOUZA NETO, M. R; ELKIS, E. *Psiquiatria básica* (2a. ed, pp. 418-428). Porto Alegre: Artmed, 2007.

REMOR, E. A. *Psicologia da Saúde: Apresentação, Origens e Perspectivas.* **Revista Psico**, v. 30, n. 1, pp. 205-217, 1999.

ROSIN R, BORTOLUZZI R, RONCADA C, TIGGEMANN CL, DIAS CP. Comparação da força, flexibilidade e resistência de mulheres praticantes de treinamento de força e praticantes de Pole Dance. **R. bras. Ci. e Mov.**;25(3):18- 24, 2017.

SALMON, P. Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. **Clin Psycholreview**, 21(1): 2001.

SILVA, L. M.; OLIVEIRA, S. N. S. S. A Autoestima de mulheres que praticam bodycombat e body pum. **Revista ENAF Science**, v. 3, n. 2, p. 73-76, outubro de 2008.



SILVA, N. G; SILVA, J. Aspectos psicossociais relacionados à imagem corporal de pessoas com excesso de peso. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 1-16, abr., 2019.

STEINER, M. Saúde mental da mulher: o que não sabemos? **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 27(supl. 2), S41-42, 2005.

STRAUB, R. **Psicologia da Saúde**: uma abordagem biopsicossocial. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TOFFOL, E; KOPONEN, P; PARTONEN, T. Miscarriage and mental health: Results of two populationbased studies. **Psychiatry research**, 205(1-2), 151-158, 2013.

WHITEHEAD, K; KURZ, T. “Empowerment” and the pole: a discursive investigation of the reinvention of pole dancing as a recreational activity. **Feminism & Psychology** v.19(2), p. 224–244. Jan. 2009.

# DA TRANSGRESSÃO A UMA EPSTEMOLOGIA DECOLONIAL: SILVIANO SANTIAGO SOB UM OLHAR DA CRÍTICA BIOGRÁFICA- FRONTEIRIÇA<sup>1</sup>

Dênis Angelo Ferraz  
Edgar César Nolasco

## Introdução

*Em tempos difíceis como o nosso, sem revolução, mas não sem esperanças, em que o cinismo e ceticismo aparecem como estratégias imobilizadoras disfarçadas de atitudes críticas, ler Silviano Santiago continua sendo uma referência para realizar uma política do fragmento e da diversidade.*

No coração do mundo,  
Denilson Lopes

Nosso foco nesse momento tem como objetivo realizar uma leitura crítica de obras ficcionais de Silviano Santiago, sobretudo de sua ficção: *Em Liberdade* (1981), sob o viés crítico biográfico fronteiriço. Santiago como aponta Denílson Lopes na epígrafe acima, se configura como uma das refe-

---

1. Pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária – PIVIC).

rências de sua geração para muito além do mundo da literatura ou dos estudos literários. Observando sua obra, tanto composições ficcionais, quanto teóricas, atentamos para a liberdade transgressora avocada pelo autor, sobretudo em sua conceituação do entre-lugar do discurso latino americano, de caráter pós-colonial, e sua relação com desobediência epistêmica de Walter Mignolo.

O intento desta pesquisa tem como ponto de partida o estudo da autoria, com a realização do trabalho na disciplina de Teoria da Literatura II, do Curso de Letras da UFMS, ministrada no segundo semestre de 2017, sob a orientação do Prof. Dr. Edgar César Nolasco. A pesquisa apontava formas autorais contemporâneas, dando destaque para Silvano Santiago, como exemplo deste debate conceitual, por meio de seu livro *Em Liberdade* (1981). Este trabalho foi motivador a empreender nesse intento e desta forma deu início a pesquisa aqui pormenorizada.

A partir das reflexões aferidas, é possível perceber, segundo o recorte epistemológico crítico biográfico fronteiriço (NOLASCO, 2013), o caráter transfronteiriço de Silvano Santiago, seja no que concerne à esfera crítica ou, sobretudo, à ficcional. O escritor mineiro ‘joga’ com o gênero ficcional, dilui as fronteiras tradicionalmente conhecidas, se apropria da obra de Graciliano Ramos na composição de *Em liberdade* por meio do recurso do pastiche (MIRANDA, 1992), aquilata sua literatura em uma percepção altamente ficcional na medida em que se vale de elementos da própria vida metaforizados e inseridos no universo discursivo que o escritor engendra em seu labor literário (KLINGER, 2012).

Em uma perspectiva específica, nos propusemos a (re)ler a obra supracitada à luz de outros conceitos que concernem à crítica do *bios*. Para tal, nos pautamos na teorização Crítica biográfica fronteiriça cunhada pelo intelectual Edgar César Nolasco vislumbrando o alcance de estudos mais amplos sobre a relação entre obra e vida de Silvano Santiago. Observando sua produção bibliográfica, atentamos para a literatura transgressora avocada pelo mesmo, sobretudo em sua conceituação do entre-lugar do discurso latino americano, de caráter pós-colonial, e sua relação com desobediência epistêmica de Walter Mignolo.

## Metodologia

Este trabalho tem como emprego metodológico a pesquisa bibliográfica com foco, sobretudo, na publicação: *Em liberdade* (1981) de Silviano Santiago. Dividimos esta pesquisa em três etapas, as quais se complementam. A primeira concentra-se na busca bibliográfica visando o suporte teórico necessário aos conceitos que pretendemos trabalhar. Feito isso, passaremos a ler os textos teóricos explanados na bibliografia e, se necessário, utilizaremos textos complementares para traçarmos o perfil do intelectual e como esse papel influência na construção de suas obras.

## Literatura em transgressão: o discurso rebelde e a desobediência epistêmica

Santiago já apresenta no seu livro *Em liberdade* a característica transgressora que acompanha durante suas inúmeras publicações posteriores, fruto de uma teorização tão intensa quanto sua produção ficcional, característica que Silviano mantém desde o começo de sua produção literária, e que demonstra quanto sua veia ficcional é atravessada pelo *bios* professoral. Esta transgressão é ponto chave para suas teorizações e por consequência também a sua obra ficcional, por ela o escritor mineiro aponta como escritores brasileiros e de demais países latino-americanos se inscrevem na literatura não apenas replicando conceituações impelidas hegemonicamente por culturas centrais, colocando assim a América Latina e suas características também em evidência. Como numa demonstração de explanação e/ou aplicação prática do que pesquisa e teoriza.

Silviano evoca em sua publicação *Uma literatura nos trópicos* de 1978, o caráter transgressor dos teóricos latino-americanos, como notamos na citação a cima. Nesta coletânea apresenta o seu já citado conceito do entre-lugar refletindo o papel dos escritores latino-americanos que se rebelam ao modelo eurocêntrico e escrevem a partir de suas características e histórias particulares, se inserem desta forma com preocupações advindas de realidades próprias a quais estão condicionados, deixando de produzirem somente a partir das contextualizações próprias das culturas hegemônicas. Valorizando assim este lugar a que são originários, estes entre outros pontos

e a qual nos é de maior interesse para essa reflexão, apontam para um posicionamento de abertura a um debate pós-colonial.

Esta peculiaridade que os escritos do autor mineiro apresentam a partir de sua conceituação do entre-lugar e que continuam cada vez mais latentes em suas publicações demonstram que para além de bases filosóficas e literárias sua teorização se faz prenhe de conotações históricas e políticas, trazendo para este lugar relegado, América Latina, uma posição de relevância e de valor cultural, que se fazem notórias em suas publicações, críticas e ficcionais, torna-se um traço que os estudos de cunho pós-colonial também explorarão, visto que pondo em evidência também o discurso a partir da América Latina no âmbito da literatura mundial reforça e agrega as bases para os estudos pós-coloniais e por consequência serve-se ao recorte epistemológico erigido por Edgar Nolasco, no desenvolvimento de suas pesquisas e estudos culturais, teorizações e escritos ficcionais de base pós-colonial.

A teorização/prática teórica intitulada *Crítica Biográfica Fronteiriça* foi cunhada pelo intelectual Edgar Nolasco, partir deste lócus fronteiriço que se configura como periferia de um país periférico deste “lugar onde o sol se põe” (Nolasco, 2014) sendo profícuo para avançarmos no entendimento sobre a crítica biográfica fronteiriça a compreensão da confluência da pós-colonialidade com a crítica biográfica (MEDEIROS; NOLASCO, 2017, p. 2), onde está reflexão se impele para evidenciar [...] uma prática outra que está sendo posta em execução, por meio da reflexão de base pós-colonial, ou pós-ocidental, ou simplesmente fronteiriça, como prefiro. (NOLASCO, 2018, p.11.) No lócus que atravessa este discurso e teorizações, não só por ser o local onde é erigido, mas também pelo que agrega e traz como influência cultural, sua paisagem é o cenário a qual o teórico pertence além dos próprios saberes locais e tradicionais.

Os estudos pós-coloniais grosso modo visam a superação do olhar colonialista (imperialista) que se impõe como superiores e únicas detentores de conhecimento, sendo legado aqueles que teorizam a partir das colônias, ou seja de fora do centro hegemônico, reproduzir e seguir as teorizações destes centros, e aí se assenta o pensamento moderno, cartesiano. Para galgar uma reflexão que valoriza aquilo que emerge da própria colônia, ou da periferia, seja suas histórias locais (MIGNOLO, 2003), suas práticas, hábitos e culturas próprias. Neste aspecto é oportuno inserir o intelectual Silvano Santiago, que por meio de sua escrita ensaística conflui ficção e crítica,

comprovando o que afirma a crítica Eneida de Souza quando diz que: “O gesto de teorizar alimenta-se de outros, como o de ficcionalizar, vivenciar e metaforizar.” (SOUZA, 2016, p. 218).

Portanto, Silviano Santiago cumpre seu papel como um intelectual feroz e também transgressor sendo que, por conta de sua prática ficcional, se inscreve (inscreve seu corpo e sua voz) em suas narrativas biográficas da memória. (NOLASCO, 2018, p.84). Sua prática voltada para sua língua da visibilidade a sua cultura natal, pensar, produzir e discutir os engodos desses lócus *geográfico* e epistemológico a partir desse lugar (MIGNOLO, 2003).

## Considerações finais

Intentamos com esta pesquisa o alcance de estudos mais amplos sobre a relação entre obra e vida de Silviano Santiago, fomentando com isso a produção de artigos, resenhas, ensaios a serem produzidos *a posteriori*. Esperamos evidenciar a feição da produção ficcional de Santiago e a maneira que alicerça seu perfil como escritor por meio de seu *bios* professoral, fazendo uso de todo o cabedal teórico em suas composições ficcionais. Alcançando uma maior reflexão acerca de como se dá, em sua literatura, a formação da autobiografia do autor mineiro, efetuando uma leitura crítica a partir do nosso lócus, visto que, assim como Silviano Santiago, também somos sujeitos que pensamos de fora dos centros mundiais.

Quando olhamos para a própria realidade latino-americana e mesmo olhando a nossa realidade nacional, fica caracterizado também, centros hegemônicos que reproduzem exclusões e divide em centros e periferia, estando a região de onde pensamos e teorizamos relegada a periferia brasileira, na fronteira sul com Bolívia e Paraguai, deste local periférico e fronteiriço devemos a esteira das teorizações de Nolasco, apreendermos e replicarmos em nosso fazer acadêmico, a consciência descolonial e a desobediência epistêmica, como conceitos basilares pois mesmo com os avanços dos estudos pós coloniais ainda é notório o fato de que o discurso moderno ainda impera em boa parte da academia, contudo, professores como Nolasco, a partir da sua opção descolonial, se firmam enquanto sujeitos produzindo e ensinando a partir da fronteira. (MEDEIROS; NOLASCO, 2017, p. 17).

Esta reflexão se insere como preponderante e nos impele a buscar a também nos inserirmos nessa prática com nosso bioculos (*Bios+Lócus*), de

forma que nossa pesquisa emergja da fronteira, pois ao entrarmos em contato com os estudos crítico biográfico fronteiroço fica notória a necessidade de avançarmos nos estudos desta temática que se abre como um campo aberto e profícuo. Especialmente quando lembramos que seguimos também por estas trilhas ou poderíamos ousar dizer os “trieiros”.

## Referências

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAI: **SILVIANO SANTIAGO**: uma homenagem. Campo Grande\_MS: Editora UFMS, v.6, n.11, jan.\jun. 2014. P. 17-29.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. p. 172.

LOPES, Denilson. Do entre-lugar ao transcultural. In: LOPES, Denilson. **No coração do mundo**: paisagens transculturais. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. p. 21-46.

MEDEIROS, Pedro H.A.; NOLASCO, Edgar C ezar. Uma teoriza o fronteira: descoloniza es epistêmico-biográficas. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V. 03, ed. especial, dez., 2017, artigo n  504.

MIGNOLO. Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos Escritos**. Graciliano Ramos e Silviano Santiago. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

NOLASCO, Edgar C ezar. DESCOLONIZANDO A PESQUISA ACADÊMICA: uma teoriza o sem disciplinas In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAI: Tendências Artísticas do Século XXI** Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725/5545>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

NOLASCO, Edgar C ezar. Crítica biográfica fronteiroça (Brasil\Paraguai\Bol via). In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAI: Brasil\Paraguai\Bol via**. Campo Grande\_MS: Editora UFMS, v.7, n.14, jul.\dez. 2015. P. 47-63.

NOLASCO, Edgar César. **Habitar a exterioridade da fronteira-sul**. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7771>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

NOLASCO, Edgar César. **Perto do coração selbaje da crítica fronteriza**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NOLASCO, Edgar César. SILVIANO SANTIAGO E O LUGAR ONDE O SOL SE PÕE: entrelugares epistemológicos ao sul da fronteira-sul. In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: SILVIANO SANTIAGO: uma homenagem**. Campo Grande\_MS: Editora UFMS, v.6, n.11, jan.\jun. 2014. P. 17-29.

SANTIAGO, Silviano. **Em liberdade: uma ficção de Silviano Santiago**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SANTIAGO, Silviano. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. In: **UMA LITERATURA NOS TROPICOS – 2ª ed.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTIAGO, Silviano. Silviano, o equilibrista. ENTREVISTA por José Castello. In: **REVISTA OLYMPIO: literatura e arte**. Belo Horizonte, maio de 2018, n.1. p. 37-43.

SANTOS, Mariângela Borba. **Memórias do cárcere em liberdade: o texto do leitor em Silviano Santiago**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/20/20>>. Acesso em: 17 de setembro de 2017.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 177.

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 261.

SOUZA, Eneida Maria de. **Teorizar é metaforizar**. In: CECHINEL, André (org.). **O lugar da teoria literária**. Criciúma: Ediunes, 2016. p. 217-224.





# LINGUAGEM E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO USO DO VERNÁCULO ESCOCÊS NA OBRA *TRAINSPOTTING* DE IRVINE WELSH

Ronaldo de Carvalho Gomes  
Michele Eduarda Brasil de Sá

## Introdução

Durante muito tempo concebeu-se a história do Reino Unido sem dar grande importância para o papel que a Escócia desempenhou para sua formação, nem para o modo como se deu esta formação, ignorando-se a identidade cultural da Escócia ou confundindo-a com a da Inglaterra. Atualmente, muito se fala na afirmação dessas identidades nacionais, mas, para que esse movimento alcance um nível satisfatório, é preciso olhar para o passado e entender suas origens.

Na literatura contemporânea, o escritor escocês Irvine Welsh publicou a obra *Trainspotting*, em 1993, totalmente escrita na língua vernácula escocesa, ou seja, na variação linguística não oficial do país, uma vez que o inglês ocupa este espaço nos meios formais de usos linguísticos. Essa publicação trouxe a lume o debate há bastante tempo esquecido, sobre o uso corrente do *Scots*, ou vernáculo escocês, na literatura como marcador da identidade nacional dentro do panorama literário britânico. Sob um ponto de vista fonológico, sintático e lexical, o vernáculo escocês se diferencia muito do

inglês padrão. Tal diferenciação estima-se ter origens bastante peculiares ligadas à história do Reino Unido.

Um povo pode ser representado de diversas maneiras. A linguagem, que das realizações humanas é uma das mais importantes, serve como fator primordial para a criação da identidade nacional de um povo, vindo a ser instrumento fundamental para um dos elementos mais marcantes da produção cultural de uma nação: a literatura. Esta, por sua vez, pode vir a ser importante ferramenta de identificação nacional, como no caso da literatura produzida em vernáculo escocês que, mesmo dentro de um contexto cuja língua oficial é a inglesa, acaba sendo a língua utilizada cotidianamente como uma forma coloquial de se expressar.

O que a princípio era uma língua distinta do inglês, com o passar do tempo, a união e assimilação dos povos e cultura, a chamada *Scots language* tornou-se uma variante do inglês, sendo por isso chamada vernacular em relação ao inglês padrão. Nos tempos de uma Escócia independente, a produção literária era representada através de canções, poemas e histórias ‘de tradição oral, que retratavam o povo e a cultura das Terras Altas. Mais tarde, com a união das coroas (1603) e a ampliação do Reino Unido, o inglês tornou-se a língua oficial e a língua nativa foi assimilando cada vez mais o idioma padrão, sendo que quanto mais forte fosse o sotaque, ou frequente o uso do vocabulário nativo, menos prestigiada era a pessoa que assim falasse, ou escrevesse.

Muitas foram as tentativas de buscar a valorização da cultura escocesa, surgindo sempre escritores que buscaram retratar o povo através da representação gráfica do sotaque e das palavras que diferiam do inglês padrão. Através de romances, tais como *The Antiquary* (1998) e *Waverly* (1998) Walter Scott foi um dos pioneiros do uso do *Scots*; Robert Burns, por sua vez, com poemas e canções, como *Auld Lang Syne*, deixou registrado o modo escocês de se falar a língua oficial, ultrapassando séculos e trazendo consigo traços linguísticos das línguas antigas.

Na contemporaneidade, surge o chamado *New Scottish Writing* (“novo estilo escocês”), em que os autores optam por usar essa variação linguística, ou em partes do diálogo dos personagens, ou em toda a narração e diálogo; Irvine Welsh em *Trainspotting* usa o *Scots* para representar a fala, os pensamentos e a expressão dos personagens, numa mistura de língua padrão e vernácula, brilhantemente trabalhada de forma que o leitor, a princípio

desacostumado à grafia e às palavras diferentes, logo se adapta ao som das mesmas quando pronunciadas em voz alta. Todo esse trabalho sempre vem carregado de significados nacionalistas, onde o autor retrata a classe baixa e média, classes estas sempre deixadas à margem, ou retratadas secundariamente na narração. Ou seja, tanto os escritores antigos como os contemporâneos trazem para o foco da narrativa o cidadão antes esquecido, ou ignorado.

Em paralelo a Irvine Welsh, surgem defensores da identidade nacional e preservação cultural do povo escocês, dentro do Reino Unido, como Billy Kay, que, após cuidadosa pesquisa e trabalho de resgate, publica o livro *Scots: The Mither Tongue* (“*Scots: A língua mãe*”), reavivando nos escoceses o espírito nacionalista e mostrando a necessidade de um debate sobre a questão linguística na Escócia. Este debate trouxe a necessidade de se incorporar oficialmente nos meios educacionais, de comunicação e políticos a língua vernácula, uma vez que esta é realizada eficazmente, no âmbito familiar e informal, por uma grande maioria dos escoceses. Assim surgem departamentos relacionados ao tema que buscam promover a valorização da identidade nacional, nos meios de comunicação e até mesmo nas escolas.

Diante disso, buscar-se-á respostas para os questionamentos sobre o que é a língua vernácula escocesa e como Irvine Welsh faz uso desta, em comparação a outros autores, para a representação cultural e nacionalista. Para tanto, será preciso traçar um panorama histórico, por meio da pesquisa e revisão bibliográfica e em seguida analisar as obras de alguns escritores escoceses e compará-las à obra *Trainspotting* de Irvine Welsh, definindo assim como uso do *Scots* é trabalhado pelos autores de forma a servir de instrumento de cunho nacionalista dentro das literaturas de língua inglesa.

Este trabalho, que se configura como projeto de pesquisa de mestrado, tem como objetivo destacar o papel que o vernáculo escocês, também denominado *Scots*, desempenha para a construção da identidade nacional do povo escocês na obra *Trainspotting*, de Irvine Welsh, a partir de uma análise comparativa com autores precursores, alguns dos quais não estudados nem conhecidos no Brasil. Trata-se de dar visibilidade à literatura anglófona escocesa, ainda pouco pesquisada, se comparada à literatura inglesa e norte-americana.

## Metodologia

O projeto aqui proposto será desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica de materiais já publicados sobre o tema em questão.

Para entender essa diferenciação, buscaremos entender como se deu a formação do Reino Unido desde os primórdios e os motivos que levaram a Escócia a permanecer separada da Inglaterra e das demais nações vizinhas durante séculos; e como posteriormente se deu a unificação dessas nações, que, por mais unidas que pareçam, mantêm peculiaridades culturais distintas, no que diz respeito especialmente à língua e às variações faladas.

Levantaremos um panorama literário para entender como o vernáculo escocês manteve-se presente na literatura produzida na Escócia; com que objetivos e de que forma, quanto a estrutura textual, este surgiu nas narrativas; e também quais os principais escritores que o utilizaram durante os movimentos literários.

Traçado esse panorama, falaremos sobre como o escritor Irvine Welsh se destacou como romancista contemporâneo e como o uso do *Scots* colaborou para que fosse considerado nacionalista pela crítica literária contemporânea. Por fim, analisaremos a obra *Trainspotting*, e o uso do vernáculo escocês em sua estrutura, buscando, com isso, compreender o caráter nacionalista que a língua vernácula desempenha na literatura.

## Fundamentação teórica

Tendo como corpus a obra *Trainspotting* de Irvine Welsh (1993), o trabalho terá como principal apoio teórico a obra *Scots: The Mither Tongue*, de Billy Kay (1987), que, além de traçar um perfil histórico das variações linguísticas faladas em grande parte da Escócia, trata de questões sociais e políticas referentes à identidade nacional e linguística do povo escocês. Também serão utilizados capítulos dos livros *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (1995), *The English Language: a Guided Tour of the Language* (1988), ambos de David Crystal, e o capítulo *The Guid Scots Tongue* da obra *The History of English* (1986), escrita em conjunto por Robert McCrum, William Cram e Robert MacNeil, que são registros históricos da língua inglesa e permitem ter uma visão mais ampla da posição ocupada pelo vernáculo escocês dentro do mundo de fala inglesa; ainda servirão de

suporte teórico ensaios da Profa. Dra. Ana Lucia de Souza Henriques, publicados em 2003.

Como autores precursores, citamos inicialmente Robert Burns e Walter Scott, considerado pai do romance histórico. Através do estudo dos elementos da composição lírica e narrativa destes, destacar-se-á os usos característicos da língua vernácula. E por fim, analisar-se-á a forma como a língua vernácula escocesa é tratada dentro do contexto sociopolítico por Irvine Welsh em *Trainspotting*, buscando compreender os objetivos do autor dentro do contexto literário contemporâneo.

## Considerações finais

Pretende-se, com a pesquisa e análise das obras literárias e teóricas, compreender a importância da manutenção do *Scots* como marca de identidade nacional, bem como o seu uso no meio literário contemporâneo. Em nível internacional, o uso do inglês padrão é tão valorizado em detrimento de outras variantes, que chegam a ser consideradas “indígenas” dentro dos países membros do Reino Unido. Como se trata de um projeto de pesquisa, novas informações e fontes podem ser acrescentadas ao longo do estudo.

## Referências

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of The English Language*. Cambridge: CUP, 2005.

CRYSTAL, David. *The English Language: A Guided Tour of the Language*. Londres: Penguin, 2002.

HENRIQUES, Ana Lucia de Souza. “**The Mither Tongue**: O vernáculo escocês como marca do nacional em Walter Scott e Irvine Welsh”. In: *Feminismos, identidades, comparativismo: vertentes nas literaturas de língua inglesa* / Ana Lucia de Souza Henriques (org), Rio de Janeiro: Caetés, 2003.

KAY, Billy. *Scots: The Mither Tongue*. Londres: Penguin, 2010.

MCCRUM, Robert; MACNEIL, Robert; CRAN, William. *The History of English*. Londres: Penguin, 2003.

SCOTT, Walter. *The Antiquary*. London: Penguin, 1998.

SCOTT, Walter. **Waverley**. London: Penguin, 1998.

WELSH, Irvine. **Trainspotting**. Londres: Penguin, 1993.

# MESTRE DIVINO: UMA TRAJETÓRIA FRONTEIRIÇA ENTRE CULTURA E MEMÓRIA<sup>1</sup>

Maria do Carmo Souza Drumond

## Introdução

O Município de Bonito está localizado na região Centro-oeste, estado de Mato Grosso do Sul com aproximadamente 21.000 habitantes. A sua origem foi na Fazenda Rincão Bonito. Atualmente, é considerado um polo do ecoturismo e recebe visitantes do mundo inteiro e também de investidores do turismo de várias partes do Brasil e exterior. Suas principais atrações são as belezas naturais, águas transparentes, mergulhos, grutas e cavernas. (Wikipédia 2019).

Segundo relato das moradoras como Ramona Reverdito e Ramona de Lima Aquino, o período histórico da chegada de Sinhozinho em Bonito na década de 1940, Bonito era um povoado com famílias indígenas da região, migrantes de estados como Minas Gerais, Rio grande do Sul e países como

---

**1.** Trabalho apresentado em forma de ensaio ao Professor Edgar Cezar Nolasco na conclusão da disciplina Tópicos Especiais: Narrativas da Memória Michel Foucault e Jacques Derrida: Olhares críticos sobre a Linguística e a Literatura – Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Estudos de Linguagens, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.



o Paraguai e Bolívia. A região não dispunha de infraestrutura urbana como energia elétrica, telefone e estradas pavimentadas.

A educação e a saúde eram exercidas por pessoas na sua maioria sem formação para tal. É neste cenário que encontro a história do Sinhozinho, um andarilho, de procedência ignorada, um nômade, rezador, curador, sujeito discursivo que dizia estar a serviço de Deus, representando de uma imagem humilde, envolto a um manto e trazia uma cruz às costas dizendo ser um servo e porta-voz da palavra de Deus e guardião da verdadeira religião de Bom Jesus. Um símbolo da divindade, cultuado pelos moradores da região.

As Construções narrativas que inventam o Sinhozinho entrelaçam por vários discursos e acontecimentos. O povoado de Bonito mudou os hábitos e costumes com a chegada do andarilho. Ele receitava remédios, curava as pessoas, rezava e agregava fiéis a sua volta, pois o povoado não dispunha de profissionais e infraestrutura de atendimento no comércio para atender às pessoas (Flores 2006).

A profecia de Sinhozinho está presente na cultura das pessoas que moram em Bonito independente de credo religioso, ter nascido ou não em Bonito. Sua presença está nas rodas de conversas, nos anfitriões do turismo local, nas discussões escolares e em documentários produzidos por vídeos. Às vezes é mencionado como folclore, às vezes como mito e muitas vezes como mestre divino.

Essas paisagens sinalizam traços de memórias adormecidas com o tempo e que vem à tona entrelaçada às histórias das pessoas fronteiriças e a mim mulher-fronteira. Sinhozinho, um andarilho, hospedou e foi hospedado na região, prometia unificar as pessoas pela fé, pela oração. Esperança de unir as pessoas independentemente de condição econômica e social em uma região separada pela dor da guerra e da colonização, pela discriminação trazida do centro dos migrantes do sul e do sudeste. Estes trouxeram em suas bagagens conceitos ocidentais coloniais e hospedaram na região fazendo daqui suas casas. Sinhozinho trazia o discurso voltado para os pobres e discriminados propondo uma nova luz às pessoas e principalmente aos “Bugres”, pessoas excluídas por parte da sociedade e do poder público local.

Mignolo (2003 p.10) afirma que “A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos glo-

bais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados”.

## Fundamentação teórica

Assim, pensar e construir a partir do lócus e do bios das vidas vividas na fronteira é buscar uma crítica para esta vivencia fronteira, pensar a partir da exterioridade. Para entender e construir a minha crítica a partir do biolócus, que também é do Mestre Sinhozinho e juntos, corpos fronteiros, lutamos para exumar nossas histórias e buscamos quase que como uma sobrevida impor nossa condição de construtores de nossas histórias locais. Essa exterioridade me remete ao arquivo descolonial, fronteiro, ao arquivo do mal que segundo Derrida

Mal de arquivo evoca sem duvida um sintoma, um sofrimento, uma paixão: O arquivo do mal; mas também aquilo que arruína, desvia ou destrói o próprio princípio do arquivo, a saber, o mal radical. (DERRIDA, p. 9).

O arquivo de Sinhozinho, um andarilho, sem nome, sem procedência está carregado de sintomas de exterioridade, por encontrar-se fora, na exterioridade, por abrigar histórias da exterioridade, esquecidas soterradas pela interioridade nesta região fronteira sul Brasil/Paraguai/Bolívia, mas que resistem ao tempo e sofrem de paixão, clama a exumação das suas memórias.

Segundo Derrida (2001 p.14) abrir o arquivo é privilegiar alguma coisa. Buscar trazer a vida de Sinhozinho é a constatação de desejo de resgatar o acervo de memórias adormecidas, mas presentes no acervo cultural dos moradores de Bonito. É buscar as práticas discursivas, a memória e entender a cidade no período antes da chegada de Sinhozinho, sua vivencia no distrito, sua versão de si e sua inclusão na cultura local como patrimônio cultural.

E quando encontro as memórias de Sinhozinho, cada um conta a seu jeito, espectros construídos por cada um, e todos eles é o que chamo de memória do mestre, uma soma de vários espectros como afirma Coracini de acordo com Derrida em espectros de Marx

[...] a memória é constituída de um sem-número de espectros, de fantasmas, de espíritos se assim quisermos, de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão construindo arquivos, ora mais, ora menos organizados, segundo a função que desempenha(ra)m na vida de cada um.(CORACINI, p. 129).

Ora, a vida de Sinhozinho permanece presente na memória através dos seus laços de amizade e nas relações estabelecidas com o público, permanece insistentemente no desejo de se concretizar no eterno das relações institucionalizadas ou não.

Segundo Alfredo Bosi em seu livro *Dialética da Colonização as culturas brasileiras e as diversas formas de manifestações do povo* está associada as crenças populares e suas origens.

Se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo cultura, que é de longe, a mais fecunda, logo percebemos que um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formados de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino, das Assembleias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos de expressão.(BOSI, p. 161).

Segundo apresentados por Ramona Reverdito, os moradores de Bonito na época de Sinhozinho, a maioria católicos, careciam de um líder, e Sinhozinho soube cativar os fieis para que mantivessem acesa a manifestações religiosas como rezas, romarias, danças, novenas e outras manifestações populares da religião católica. Tais costumes e tradições estão presentes ainda hoje na cultura local e que norteiam o trabalho aqui proposto.

Sendo assim, a Capela construída por Sinhozinho, a cruz, documentos, narrativas de pessoas e famílias conhecidas, fotografias, trabalhos já realizados e publicados, etc, servirão de contraponto entre a imagem do lugar de Sinhozinho construída nesses diferentes discursos, considerando suas diferentes condições de produção.

Diante do exposto, proponho enquadrar a memória relativa a esse homem através do entrelaçamento de diferentes discursos, que através de dife-

rentes construções narrativas, inventam o Sinhozinho no acervo da cidade de Bonito e o seu reconhecimento como patrimônio cultural.

Sinhozinho, mesmo ausente de olhares acadêmicos, da grande imprensa, dos espaços escolares, forjou memórias, saberes e modos de ser na continuidade do referencial histórico e cultural de Bonito.

Ao buscarmos a inclusão de Sinhozinho como patrimônio cultural do Município, buscamos a identificação do povo que constrói a história local, que se sente representada na figura de um mártir, é a sua imagem sendo projetada na vida das pessoas. Estudar a história local nas escolas e estudar Sinhozinho é reconhecer a história de um povo que ao longo do tempo construiu e constrói a cidade que temos – Bonito. A certeza de que a história, as memórias e trajetórias da riqueza e sabedoria popular não podem ser ignoradas.

## Metodologia

Para concretizar o trabalho valerei da pesquisa Bibliográfica com foco na investigação documental com o propósito de analisar dados, relatos, trabalhos escritos publicados, objetos e documentos obtidos sobre sinhozinho e dos feis amigos que mantiveram de geração para geração a memória e vida de Sinhozinho presentes na cultura popular. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, essa pesquisa é qualitativa, de natureza social e cultural mediante descrições, interpretações e comparações, pois será analisada a percepção com base nos sujeitos e documentos envolvidos.

Ao mencionar amizade, me apego a Derrida (2003), um grande, ou o maior filósofo que escreveu sobre política da amizade nos últimos cem anos e me remete a política no mundo democrático em que vivemos e a participação nas esferas de poder político às quais tive oportunidade de participar como vereadora e gestora.

Quando remeto ao meu arquivo e encontro meu amigo Sinhozinho, um andarilho, um corpo subalterno, confesso que não o conheci, mas o espectro que construí é suficiente para tomá-lo como herança e juntos entrelaçarmos nossas histórias, porque as suas são minhas também por herança e que na sobrevivida agonizam como o arquivo que padece do seu mal.

A amizade nos recorda a ideia de fraternidade, família, irmandade, democracia. Quando falamos em amigo, logo lembramos na palavra irmão.

É Muito comum na minha cidade as pessoas se referirem o termo “o meu irmãozinho” ao amigo. Derrida (2003), ao referir a amigo irmão nos diz que: “Sonhamos, nós, com uma amizade que se eleva para além desta proximidade do duplo congénere. Para além do parentesco, tanto do mais como do menos natural”.

Indo ao encontro das palavras de Derrida, reporto-me a organização em que vivemos na sociedade democrática. Seguimos o princípio da liberdade, igualdade e fraternidade. Para participar do processo político partidário, necessitamos filiar a um partido político, o que nos lembra a família, irmandade, companheirismo. Enfim, continuamos no público com a prática da organização familiar.

Daqui, o lócus onde me situo, fronteira sul/Brasil/Paraguai/Bolívia e construo o meu discurso a partir do arquivo que por afinidade herdei e as memórias que estão atravessadas ao meu bios. Falar de Sinhozinho é falar de um corpo fronteiriço, um andarilho, um homem sem história como dizem por aqui e tantas outras pessoas e histórias, que viveram e vivem na escuridão, sem história aos olhos da sociedade institucionalizada. Os seres diferentes como homossexuais, deficientes, os negros, os índios tiveram suas identidades, suas histórias na nossa sociedade, guardadas no porão escuro das casas imperiais.

Esta é minha herança que tomo como imagem ideal e como critico alicerçado nessas vidas da fronteira, a partir do meu amigo escolhido Sinhozinho, metáforizo a minha vida a dele e o resgate das nossas histórias, nossos laços de amizade é o que o meu pensamento crítico fronteiriço fortalece e alicerça para que, juntos possamos re-nascer, viver e amar além da vida e da morte, e é assim que imaginamos juntos uma amizade pública, onde possamos retirar a tarja que encobriu os nossos corpos subalternos.

A pesquisa possui as seguintes fases: Análise dos textos e documentos, bem como outras produções sobre Sinhozinho; os discursos referentes a Sinhozinho e a imagem construída do líder religioso e das pessoas que conviveram com ele.

As questões elaboradas para a entrevista serão realizadas com o intuito de se obter e compreender os sentidos e os significados entre o discurso destes e seus elos discursivos com Sinhozinho.

No caso de entrevista será gravada em aparelho digital, conforme autorização do entrevistado, para que as respostas não sejam interpretativas.

## Considerações finais

Em Bonito, as histórias locais sofrem a invasão do hospedeiro sem convite. .Nossas histórias são ameaçadas de soterramento a cada instante, bem como as memórias de um povo e de uma região. Exemplo são os prédios antigos substituídos por construções modernas. A praça passou por uma grande transformação, revitalizaram a avenida principal. As memórias locais estão se escondendo atrás das novas imagens e periferias da cidade., Os rios de águas cristalinas já não são tão cristalinas, sofrem como as pessoas a invasão dos hospedeiros que tentam enterrar as histórias vividas em suas correntes e cachoeiras.

Conheci Sinhozinho, nas memórias das pessoas e ao abrir seu arquivo a partir da Capela, encontrei a sua vida, sua história que está nas pessoas, assim como as pessoas estão em Sinhozinho e como eu vivo e revivo estas histórias, por ser a vida de uma época da cidade e que permanecem como referencial cultural local.

A sobrevivência da memória de Sinhozinho é a minha própria memória eternizando, como também das pessoas que moram aqui. Transformar a memória e a história de Sinhozinho como patrimônio cultural de Bonito é o que impõem para eternizar nossas memórias locais.

## Referências

- BONITO (Mato Grosso do Sul) – **Wikipédia**, a enciclopédia livre (2019).
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.
- CORACINI, Maria José R. F. A memória em Derrida. In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**. Campo Grande, Vol. 2, n. ° 4, jul/dez. de 2010.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**. Trad. De Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Política da Amizade**. Portoi: Campo das Letras, 2003
- FLORES, Artur Silveira. **Sinhozinho, um movimento messiânico em Bonito-MS**. Trabalho de conclusão de Curso em Ciências Sociais. Campo Grande. UFMS, 2006.
- Link: <https://www.youtube.com/watch?v=TiBZDAZn9h4>

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar Cezar. **Memórias subalternas latinas**. In: Perto do coração selvagem da crítica fronteiriza. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013.

SILVA, E. L.; MENZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

# **O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS: CONTEXTOS DE ENSINO MÚLTIPLOS E INCERTOS**

**Daniele de Oliveira Moreira Barbosa  
Simone dos Santos França**

## **Introdução**

O homem é um sujeito mutável, imprevisível, heterogêneo e não linear. Ele é capaz de adaptar-se a contextos diferentes e modificar-se mediante as transformações ocorridas na sociedade, nas esferas políticas, econômicas, sociais, semióticas e tecnológicas. No tocante a educação, não poderia ser diferente, porém acontece em lentos passos, como relata Zacchi (2014) quanto ao ensino de línguas. Muito tem se discutido a respeito desses cursos contínuos para preencher lacunas deixadas na graduação, na busca pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento contínuo e, ainda, para tentar acompanhar as mudanças na sociedade moderna, pois, esses profissionais “preparados” são necessários no âmbito escolar. Entretanto, sabe-se que não é um processo imediato e não há garantias de que alcancem resultados positivos. Neste seguimento, Almeida Filho (2011, p. 12) descreve que “formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemática-teoricamente informada que pode gerar mudanças na direção desejada”.



## Metodologia

Para a elaboração desta pesquisa utilizou-se o tipo de pesquisa bibliográfica. Pensando na escolha dos materiais a serem utilizados foi feita uma busca por textos que tratassem da formação de professores, em bibliotecas virtuais e em sites relacionados a educação, estudos de línguas/linguagens, linguística aplicada. Após a escolha dos materiais adequados a linha de pesquisa, foram feitas breves leituras dos livros e artigos, depois uma segunda leitura com a finalidade de selecionar as teorias que fariam parte do aporte teórico e justificasse a problemática proposta inicialmente. Enfim, foram considerados como referencial as teorias de Almeida Filho (2011); Monte Mór (2010, 2014); Zacchi (2014). De forma que,

A pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 66).

Conforme citado acima, podemos afirmar que revisão bibliográfica também chamada de revisão de literatura ou até mesmo referencial teórico e embasamento teórico, formam uma coleção, leitura e estudo das fontes importantes sobre um tema.

## Discussões

Maria Cândida Moraes (2007) lembra que o contexto escolar em que o professor leciona deve ser considerado e todos os envolvidos precisam ajudar para o progresso da aprendizagem:

(...) é preciso também reconhecer que este docente estará atuando em um ambiente de aprendizagem, seja ele virtual ou presencial, que precisa ser compreendido como um ecossistema, um local de interdependências e emergências, de processos colaborativos inter-relacionados e nutridores, um local onde todos devam colaborar para manutenção e evolução do sistema como um todo (MORAES, 2007, p. 176).

Assim, Vanderlei Zacchi (2014) sugere que para a formação de professores de língua adicional,<sup>1</sup> esses profissionais devem ser preparados para atuarem em contextos de ensino múltiplos e incertos. Sendo assim, esta pesquisa mantém o enfoque na formação continuada de professores, que buscam por novas aprendizagens, melhoram e ampliam seus pensamentos e, conseqüentemente, reformam suas práticas docentes com vistas a atender a nova geração de alunos. É importante esclarecer que se entende por formação continuada, aquela que é realizada de forma constante e consistente. Há, no entanto, um equívoco quanto a interpretação do significado da palavra formação e Almeida Filho esclarece que:

A palavra formação em português, utilizada assim como substantivo, indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Quando usada no particípio passado, contudo, como em “fulana é formada”, a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto ou acabado (ALMEIDA FILHO, 1997, p.30).

Devido a essa errada compreensão, inclusive por parte de alguns professores, a formação incessante, se torna necessária para possibilitar o aperfeiçoamento das habilidades profissionais necessárias, demonstrar o quanto os participantes destes cursos buscam novos conhecimentos, maneiras de se desenvolverem, indicam preocupação com sua profissão e interesse pelos seus alunos. Pois, bem como salienta Pereira (2005) o professor que participa do curso de formação continuada, precisa encará-lo como um desafio e colocá-lo em prática.

Neste caminho, Pereira (2005) questiona o que as universidades e centros de formação têm feito para preparar os professores para a realidade em sala de aula, já que, durante a graduação pouco se fala em oportunizar o desenvolvimento da criticidade no aluno e na maioria das vezes, objetiva-se o ensino de regras gramaticais. Ao concluírem o curso superior, alguns professores dão como encerrada a jornada de aprendizagens e acreditam que o conhecimento está pronto, acabado e cristalizado. Entretanto, Takaki (2012,

---

1. Usamos o termo língua adicional ao invés de língua estrangeira, em conformidade com Munoz (2002), Schlatter e Garcez (2009) e Rottava (2009), pois ela tem a vantagem de que os aprendizes já tiveram contato, pelo menos, a dois outros sistemas linguísticos, evidenciando lhes como mais experientes em relação ao estudo de línguas.

p.88) relata que nos últimos tempos: “observando uma crescente produção acadêmica nas universidades brasileiras aliando ensino, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, uma das preocupações da academia tem sido a constante adaptação às questões sociais contemporâneas, o que requer inovações conceituais”.

Com essas produções acadêmicas, muito têm se falado sobre formação de professores de línguas para busca do aprimoramento e avanço contínuo e, também, para tentar acompanhar as mudanças na sociedade moderna. Assim, Cavalcanti (2011, p. 212) propõe “uma educação linguística, na formação do professor de línguas, que vá além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino”. Destarte, as funções do professor vão além do ensino da língua em si, como Jordão (2015, p. 201) explica de forma objetiva: “é papel do professor, isso sim, ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus, ou seja, o professor precisa expor seus alunos a diferentes textos e a diferentes modos de ler e construir sentidos”.

Ao valorizar e utilizar-se dessas práticas, o “mundo” do aluno pode ser expandido, assim como, a construção de significados, por meio da relação com as diferentes formas de textos e contextos. Nesta continuidade, Monte Mór (2010) traz em pauta um assunto que ganha atenção e promove debates na academia, pois,

(...) focaliza-se na revisão sobre linguagem, comunicação e sociedade, tendo em vistas as incontestáveis mudanças percebidas nas últimas décadas, promovidas pelo advento e disseminação de tecnologias e da revisão de conhecimento, *modus vivendi* (interação social, formas de trabalho, relações de poder, dentre outros) (MONTE MÓR, 2010, p.470).

Portanto, percebe-se que há conexão do ensino e da aprendizagem com os contextos sociais e as relações em que estamos expostos, e ainda, que não é uma relação linear e engessada, visto que professor e aluno estão inseridos em uma sociedade mutável com transformações e redefinições em todo tempo. Entretanto, no que se refere às mudanças que acontecem na contemporaneidade, Zacchi (2014) aponta que a educação em nosso país encontra obstáculos para caminhar junto dessas mudanças, pois até agora, pode-se

encontrar abordagens de ensino fundadas em estruturas gramaticais ou em uso da comunicação com mínima conexão com o contexto do aluno.

Neste seguimento, Alves (2018), exemplifica como o uso da tecnologia pode ampliar a prática docente e, assim, colaborar com a construção de sentidos para os aprendizes de língua adicional: “em termos de aprendizagem de língua, num contexto onde a tecnologia desponta, se os modos de significação são construídos de outras formas, como por exemplo, nos textos multimodais e nos hipertextos, onde sons, imagens, ícones e gráficos têm significação e valo” (ALVES, 2018, p.26).

## Considerações finais

Em síntese, como diz Cavalcanti (2011, p. 215) inclui “o professor precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina”, a autora acredita e faz asserções de que com o advento da tecnologia e sua dispersão, o professor tem de se planejar para exercer seu trabalho, com construção de sentidos, para uma geração diferente das gerações passadas, e para agregar a essa afirmação, conforme Alvarez (2010) os cidadãos são atingidos pelas mudanças ocorridas na sociedade, pois passa-se a requerer deles o desenvolvimento de novas competências e uma reciclagem profissional permanente.

Portanto, evidencia-se, cada vez mais, a necessidade de fazer uso de um ensino crítico e multimodal, e para isso, a formação continuada para profissionais se torna cada vez mais indispensável no contexto da educação nacional e a presença dos professores que participam destes cursos contínuos se faz essencial no âmbito escolar, pois o paradigma tradicional de ensino de línguas já não se adequa a uma aprendizagem efetiva dentro das novas demandas sociais de negociação com o diferente, tampouco de autonomia.

## Referências

ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. **O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre.** In: SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas: Pontes, 2010, p.235-255.

ALVES, Janice Gomes **Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras**. Papéis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, v. 22, p. 8 – 29, 2018.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. Em: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. “Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa.” **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas (SP): Pontes editores, 2014.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista DELTA, vol. 10, nº 2, 1994.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. **Multimodalidades e Comunicação: Antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. R. Let & Let. Uberlândia, MG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e Transdisciplinaridade na Formação Docente**. Universidade Católica de Brasília, DF, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A formação do professor de línguas estrangeiras**. Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. Santa Catarina, 1996.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e Sociedade da Informação**. In: CO-SCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) *Letramento Di-*

gital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Da metodologia de pesquisas em letramentos e sociedade para a ética:** implicações na formação continuada na comunidade científica. In: Revista Polifonia, v. 19, n.25, p. 87-109, 2012.

ZACCHI, Vanderlei. Novos Letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de língua estrangeira. Maceió: Edufal, 2014.



# OS CAMINHOS E O RIO: DOS JOGOS DELINGUAGENS A INOVAÇÕES VISUAIS<sup>1</sup>

Sirley da Silva Rojas Oliveira

## Introdução

Sergio Medeiros é de Bela Vista Mato Grosso do Sul, mas atualmente reside em Santa Catarina, onde atua como docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Medeiros é tradutor, ensaísta e poeta. Em seus poemas traz muito da linguagem e mitologia ameríndia. Além de seus poemas que trazem descrições que levam o leitor a imaginar cenários, imagens e sons, o poeta cria também caligramas, nos quais utiliza menos linguagem e mais imagens, cores e sons. Os personagens que mais aparecem em suas obras, são folhas, galhos, rios, animais, enfim a natureza.

No presente trabalho serão observados os jogos de linguagens construídos por Medeiros na primeira parte de seu livro *Os Caminhos e o Rio*, por meio da teoria de Wittingenstein. Em seguida, na segunda parte do livro, serão analisados alguns dos trinta e dois caligramas coloridos em que o poeta continua mostrando caminhos e rios, mas agora por meio de imagens. Os caligramas de Sérgio Medeiros se diferenciam da poesia visual criada

---

1. Esse trabalho é um artigo escrito para o curso de Doutorado em Estudos de Linguagens.



por Apollinaire e, mais à frente, utilizada pelos concretistas brasileiros. Essa segunda análise será feita com base nas teorias sobre poesia experimental e características da lírica moderna de Carlos Reis e Hugo Friedrich.

## Metodologia

O estudo da obra *Os Caminhos e o Rio* do poeta Sérgio Medeiros foi feito com base nas teorias *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein, *Introdução aos Estudos Literários* de Carlos Reis e *Estruturas da Lírica Moderna* de Hugo Friedrich. O livro possui duas seções, sendo que na primeira estão DEZ CAMINHOS E O RIO e na segunda TRINTA E DOIS CALIGRAMAS COLORIDOS. Para a primeira parte do livro foi usada a teoria dos vários jogos de linguagens, de Wittgenstein, observando como Sérgio Medeiros constrói seus jogos de linguagens em cada Caminho e em toda a primeira parte do livro.

A segunda parte do livro, os caligramas coloridos, serão analisados com base nas obras de Carlos Reis e de Hugo Friedrich, levando em consideração as características da poesia experimental, sua liberdade de ritmo, métrica e formas. O ponto principal do estudo da segunda parte do livro de Medeiros é observar a nova poesia visual criada pelo autor, com cores e mais imagens em relação a poesia visual iniciada pelo poeta francês Apollinaire e utilizada no Brasil pelos concretistas.

## Fundamentação teórica

O filósofo Wittgenstein, autor do *Tractatus Logico – Philosophicus*, modifica a ideia defendida nessa primeira obra abandonando a perspectiva lógica que havia traçado. Nos cadernos que passou a escrever a partir de então afirmou que seu *Tractatus* era insatisfatório, já que considerou suas primeiras reflexões como incapazes de solucionar todos os problemas da linguagem. Para o filósofo a linguagem possui “superstições” que precisam ser desfeitas e é tarefa da filosofia tentar anular os efeitos que a linguagem estabelece sobre o pensamento.

O funcionamento da linguagem acontece de forma prática, o que torna a indagação sobre os significados das palavras irrelevante, já que essa acontece em seus usos. Assim há variadas e múltiplas maneiras de se usar

a linguagem, quanto a isso Wittgenstein, em sua segunda reflexão, a chama de jogos de linguagens, os quais poderiam ser utilizados de distintas maneiras para descrever, perguntar, consolar, dentre outras. Esses jogos são comparados a ferramentas que um operário necessita para trabalhar como serra, martelo, da mesma maneira as expressões da linguagem não possuem somente uma função o que há são semelhanças, ou familiaridades entre tais expressões.

Logo, a linguagem não deve ser definida como uma estrutura única e lógica, já que um uso não carrega o todo da linguagem, a qual acontece por meio de diferentes e múltiplos segmentos, cuja única semelhança é uma certa familiaridade, que gera um jogo de linguagens. O jogo de linguagens seria definido, portanto, por meio de traços semelhantes, os quais gerariam uma série de jogos. É essa linguagem estabelecida por meio de jogos que o poeta Sérgio Medeiros utiliza em seus poemas. Seu livro *Os Caminhos e o Rio* é um bom exemplo de um jogo no qual o leitor é enredado e por meio das semelhanças entre as palavras de cada poema constrói o sentido. Já na capa o autor dá dicas de como compreender os versos e as imagens que estão presentes no livro.

Já no início do livro, Medeiros deixa a dica para o leitor, afirmando que a escrita real é imaginária, já que os poemas são feitos de muitos poemas reais e imaginários. O poeta ainda atribui o poema ao Jardineiro Doudo, o qual, segundo o autor, possui a obra atravessada por diversos rios como o rio Apa, o rio Sena, entre outros. Em seguida o poeta menciona Apolinaire como um francês imaginário, já que nasceu em Roma e com outro nome e acrescenta que esse sonhava colorir os seus famosos caligramas. Medeiros encerra a fala sobre Apolinaire afirmando que em seu livro os caligramas aparecem coloridos.

Após essas dicas para o leitor, Sérgio Medeiros apresenta, no sumário, a informação que há dez caminhos e o rio na primeira parte de seu livro e logo em seguida 32 caligramas coloridos. O leitor esperto já começa a compreender o título: *Os caminhos e o Rio*, que é composto de dez poemas que tratam de algum caminho e um sobre o rio. Em seguida vem a nota do autor com mais dicas de leitura, na qual Medeiros explica que seus caligramas são uma homenagem a Paris, onde ele releu as obras de Apolinaire e Mallarmé e conheceu, na Biblioteca Nacional, a arte do poeta medieval Raban Maur. O autor encerra sua nota com mais dicas para o leitor compreender o jogo

criado, contando que preencheu as folhas adquiridas em Paris com uma escrita imaginária. Por fim segue a informação que os descritos reais vêm de cadernetas que estão guardadas em sua casa.

Utilizando as palavras com seus significados diferentes e os parentescos entre eles o poeta Sérgio Medeiros construiu jogos de linguagens na primeira parte de seu livro *Os Caminhos e o Rio*. Já na segunda parte do livro o autor coloriu 32 caligramas, a escrita agora dá lugar ao visual. A poesia visual teve início com o poeta francês Apollinaire e é bem explicada pelo professor português Carlos Antônio Alves dos Reis. Em sua *Introdução aos Estudos Literários*, Carlos Reis aponta para a questão do ritmo na poesia ter sido “libertado” com a instituição dos versos livres, o que começou a acontecer na segunda metade do século XIX, com a revolução na linguagem poética. O ritmo passou a ser mais adequado à fluidez dos sentidos representados.

Foi em meio a essa libertação rítmica, iniciada por poetas simbolistas como Mallarmé, juntamente com o impacto das correntes artísticas de vanguarda, que a poesia experimental foi impulsionada. A poesia experimental não utiliza apenas sintagmas e vocábulos apresentados em versos, mas desenhos e manchas traçados pelos próprios caracteres utilizados em sua composição. Carlos Reis cita como exemplo de poesia experimental os *Calligrammes* de Apollinaire, que coloca em seu texto a representação gráfica da fonte que chora e da pomba em atitude contemplativa.

Apollinaire buscou uma nova linguagem em seus *Calligrammes*, segundo Hugo Friedrich em sua *Estruturas da Lírica Moderna*, uma linguagem brutalizada, dissonante e, em seguida, por outro lado, uma linguagem divina livre de regras tanto de métrica, rima e ritmo mas também da morfologia e sintaxe. Seguindo as novas ideias a poesia experimental abriu espaço para outras culturas, como explica Carlos Reis a poesia experimental se abre a diversas linguagens e materiais artísticos, como as escritas ideográficas, a pintura, a publicidade, a televisão.

É essa poesia que Sérgio Medeiros faz na segunda parte de *Os Caminhos e o Rio*, Medeiros cita Apollinaire já no início do livro dizendo que o poeta sonhava colorir seus caligramas e que em seu livro eles estarão coloridos doidamente. Medeiros coloca em *Os Caminhos e os Rios Caligramas* coloridos, que mostram várias imagens e formas de rios com caminhos em volta, em alguns caligramas parece que há uma ponte e em volta dela os

caminhos que vão para distintos pontos da cidade, já em outros é como se o rio estivesse em meio a mata e existisse alguns caminhos formados pelo rio.

Com uma poesia visual que utiliza mais imagens e cores, Medeiros se distingue das poesias experimentais visuais criadas por Apollinaire e utilizadas no Brasil inicialmente pelos concretistas, movimento que começou em 1956 no Museu de Arte Moderna de São Paulo, quando ocorreu a primeira exposição mundial de poesia concreta, do evento participaram somente poetas brasileiros e pintores. Os principais representantes desse movimento foram Décio Pignatari, Augusto de Campos e Haroldo de Campos, esse que chegou a afirmar que a poesia concreta foi o momento de sincronia absoluta da poesia brasileira. Os concretistas criaram poesias visuais que usavam a linguagem e a partir dessa criavam imagens. Já Sérgio Medeiros inova em suas poesias visuais trazendo mais cor e imagens, criando uma poesia visual renovada mais próxima da pintura e mais atrativas visualmente.

## Considerações finais

Com uma linguagem que explora vários significados das palavras, Sérgio Medeiros cria jogos de Linguagens na primeira parte de seu livro *Os Caminhos e o Rio*. O leitor astuto perceberá que já no início do livro, no sumário, é possível perceber o jogo criado por meio das palavras e significados contidos em caminhos e rio. Em cada poema também há um jogo e a dica para a descoberta desse está no título, os caminhos e o rio são construídos com traços, que misturam o real e o imaginário, por meio de palavras com certo parentesco, que são muito bem utilizadas por Medeiros para enredar o leitor em seus jogos.

Já na segunda parte do livro, os Trinta e Dois Caligrammas Coloridos são feitos utilizando cor e mais imagens do que a poesia visual de Apollinaire e dos concretistas brasileiros. Sérgio Medeiros cria uma poesia visual mais próxima da pintura e que chama mais atenção para as imagens. Em seus caligramas coloridos o poeta não deixa de fazer referências a caminhos e o rio, em cada caligrama é possível visualizar um rio e alguns caminhos que partem desse.

## Referências

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

MEDEIROS, Sérgio. **Os Caminhos e o Rio**. São Paulo: Iluminuras, 2019.

REIS, Carlos. Capítulo V – A poesia lírica. In: REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**. Introdução aos estudos literários. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

WITTIGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

# **EMPODERAMENTO FEMININO EM *PHENOMENAL WOMAN*, DE MAYA ANGELOU**

**Michele Eduarda Brasil de Sá  
Nicole Maciel Souza**

## **Introdução**

Maya Angelou foi uma escritora e ativista norte-americana que viveu entre 1928 e 2014. Ao longo de sua vida, ela se ocupou sendo atriz, cantora, bailarina, escritora, cozinheira, jornalista, além de ter exercido outras profissões. O estudo de suas obras se justifica pela atualidade das questões por ela abordadas e pela sua grande contribuição para a representatividade da voz dos negros, especialmente das mulheres negras, na literatura estadunidense.

Com esta pesquisa científica, objetiva-se compreender o contexto histórico-social vivido nos anos de publicação da obra *Phenomenal Woman – Four Poems Celebrating Women* (1995) e na vida da autora a fim de investigar como a opressão e a resistência negra e feminina são retratadas nos seus poemas, e como isto contribui para o debate sobre a mulher negra na sociedade. O recorte apresentado neste trabalho foca sobretudo a questão do empoderamento feminino patente na obra.

## Metodologia

A presente pesquisa, de natureza bibliográfica reflexiva, é produzida a partir do projeto macro “Complexidade, transdisciplinaridade e literatura”, orientada pela professora Dr. Michele Eduarda, e será desenvolvida a partir de um *corpus* teórico-crítico (cultura negra norte-americana, Estudos de Gênero e feminismo, e gênero lírico) para pensar os poemas que compõem a obra *Phenomenal Woman – Four Poems Celebrating Women*, de Maya Angelou, publicada em 1995. A acadêmica pesquisadora deverá fazer leituras acerca dos Estudos de Gênero (*Gender Studies*), do racismo e da cultura negra estadunidense, e do feminismo negro, a fim de investigar traços dessas proposições na poesia de Angelou.

## Fundamentação teórica

Para a efetivação da pesquisa sobre vida e obra de Maya Angelou, foi selecionado como objeto de análise o seu livro *Phenomenal Woman – Four Poems Celebrating Women*. O livro teve sua primeira edição publicada em janeiro de 1995 em Nova Iorque. Ele é composto por quatro poemas, a saber: *Our Grandmothers*, *Still I Rise*, *Weekend Glory* e *Phenomenal Woman*. A análise das obras será feita considerando principalmente as proposições de autoras como as filósofas e estudiosas do feminismo Judith Butler, Angela Davis, além da obra *We should all be feminists*, da professora Chimamanda Adichie, a fim de observar a presença de traços da cultura, história e feminismo negro americano nas obras de Angelou.

Para o estudo estrutural de sua poesia, a análise será feita à luz das ideias e conceitos de teóricos e estudiosos do gênero lírico, como Massaud Moisés, Emil Staiger, Octavio Paz e Laurence Perrine. De que forma os poemas expressam o empoderamento feminino, com que linguagem? De que imagens Angelou se vale? Estas são algumas perguntas que servirão de guia neste primeiro recorte.

## Considerações finais

Espera-se que esta pesquisa possa oferecer informações adequadas acerca da resistência e representatividade negra e feminina na literatura nor-

te-americana, contribuindo também para uma compreensão mais ampla da importância dessa representatividade na literatura e na cultura. Almeja-se, ainda, que os resultados possam contribuir para discussões, debates e outros trabalhos acadêmicos que envolvam a autora estudada e as questões abordadas neste projeto de pesquisa, tais como feminismo, racismo, representatividade negra e poesia estadunidense.

## Referências

ANGELOU, Maya. **Phenomenal woman: four poems celebrating women**. New York: Random House, 1995.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAVIS, Angela. **Women, Race and Class**. New York: Random House, 1981.

KOSTELANETZ, Richard. **Viagem à literatura americana contemporânea**. Tradução: Jaime Bernardes et al. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil: introdução à análise do texto poético**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1996.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução: Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1997.





# **MUSEUS EM MATO GROSSO DO SUL: ESPAÇOS EDUCADORES PARA DIFUSÃO DA BIODIVERSIDADE REGIONAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Maristela Benites**

**Simone Mamede**

**Dirceu Mauricio van Lonkhuijzen**

**Marinete Pinheiro**

**Icléia Albuquerque de Vargas**

## **Museus: papel social e educação ambiental**

Conceituar museus não é tarefa fácil e o Conselho Internacional de Museus – ICOM tem estudado uma nova proposta para sua definição. No Brasil, a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, define que:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2012, p. 1).

Entende-se que o conceito de museu precisa ser revisto, já que as transformações no mundo, principalmente com o desenvolvimento da ciência e das novas tecnologias de informação e comunicação, trouxeram novos

desafios e novas maneiras de expor e comunicar, mudando a relação com o público e sua função educativa social. Hoje podemos entender os museus como instituições que têm relevante papel no mundo moderno “[...] marcado pela desconstrução das noções tradicionais de tempo e de espaço, no qual identidades locais e globais se relacionam em complementaridade” (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2012, p. 4). E acrescenta-se responde ao modelo de sociedade no sentido de totalidade.

Abordagens artísticas e histórico-culturais são comuns aos museus. Nesse contexto, a educação ambiental como tema e ação interdisciplinar, a considerar sua característica multifacetada e intrinsecamente ligada aos temas histórico-culturais e artísticos, apresenta-se permeável e vinculante às ações empreendidas por museus de forma abrangente. Conforme propõe a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99), a educação ambiental voltada à sensibilização da coletividade fora dos limites de uma instituição escolar é tratada como educação ambiental não-formal.

Dessa forma, lançamos as perguntas: Como os museus – a exemplo do Museu da Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul-MIS/MS e do Museu das Culturas Dom Bosco-MCDB/UCDB – podem constituir-se em espaços educadores para a difusão da biodiversidade e sensibilização pública a respeito das questões socioambientais? Por outro lado, como profissionais, pesquisadores e educadores podem se apropriar dos espaços museológicos para o propósito da educação ambiental? Poderiam esses museus servirem como espaços de inclusão temática e de acesso público a informações científicas sobre a biodiversidade regional? Ainda, poderiam se constituir em espaços educadores para estimular pensamento decolonial e sentimento de pertencimento acerca da biodiversidade de Mato Grosso do Sul?

Em resposta a essas indagações relatamos algumas experiências de educação ambiental não-formal relacionadas à divulgação científica e artística em torno da biodiversidade regional desenvolvidas em dois museus da cidade de Campo Grande-MS: MIS/MS e MCDB/UCDB. As ações vivenciadas referem-se aos eventos: Avistar MS – Encontro de Observadores de Aves no Mato Grosso do Sul (2013 e 2014) e Avistar Campo Grande (2018), sediados no MCDB/UCDB; e a Exposição Fotográfica “Olhares Criativos na Natureza” (2016, 2017 e 2018) realizada no MIS/MS.

## **Avistar MS e Avistar Campo Grande no Museu das Culturas Dom Bosco-MCDB/UCDB**

Nos anos de 2013, 2014 e 2018 o Instituto Mamede de Pesquisa Ambiental e Ecoturismo e o Avistar Brasil, juntos a parceiros, realizaram os eventos Avistar MS (2013 e 2014) e Avistar Campo Grande (2018) no MCDB/UCDB.

O Encontro de Observadores de Aves teve início como evento nacional em 2006 – Avistar Brasil – realizado anualmente em São Paulo, SP. Tem se consolidado como um dos eventos mais importantes e populares da América Latina, no que tange ao intercâmbio de informações e experiências sobre a observação de aves livres. Utilizando-se de linguagem artística, científica e tecnológica, o intuito do Avistar é estimular a prática de observação de aves livres vinculadas à educação e conservação ambiental, ao turismo, à arte e à ciência.

Por seu caráter multi e transdisciplinar, diversos setores da sociedade (*e.g.*, ciência, educação, política, arte e cultura) são mobilizados, acolhidos e seus membros se veem motivados à participação no Avistar. Dessa interação tem resultado o interesse da sociedade pelas aves em vida livre e a conservação da biodiversidade em geral, além de fomento a políticas públicas para a proteção da biodiversidade e estímulo ao contato humano qualificado com o mundo natural.

O sucesso dessa iniciativa tem-se expandido pelo Brasil inteiro, de tal maneira que, atualmente, iniciativas locais, regionais, e mesmo internacionais, têm sido apoiadas e capilarizadas a partir do Avistar Brasil. Nesse intuito, o Avistar MS e Avistar Campo Grande consistem de eventos regionais que tratam das singularidades da avifauna e visam oportunizar e ampliar o interesse público pela valorização da diversidade de aves ocorrente em Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, respectivamente, de modo que a sociedade envolvida possa se identificar, refletir e usufruir adequadamente de cada oportunidade oferecida pelo evento.

A biodiversidade, definida como o conjunto de formas vivas em seu contexto individual, populacional e ecossistêmico, reúne vários grupos biológicos, dos quais a fauna de aves é um dos seus componentes. Em registro oficial, Mato Grosso do Sul detém 630 espécies de aves (NUNES *et al.*, 2017) e Campo Grande, aproximadamente, 400 espécies (BENITES *et al.*, 2014). Esses dados não são conclusivos para ambos, visto se tratar de estudos in-

suficientes sobre a dimensão numérica desse grupo biológico. As informações, ainda que inconclusivas, revelam expressiva amostra da riqueza avifaunística ocorrente na região. No entanto, não bastam os números serem conhecidos apenas pela comunidade científica, resta despertar e ampliar o interesse popular pelas aves como expressão das práticas culturais locais e da identidade paisagística e biológica. É preciso desmistificar Mato Grosso do Sul como lugar de onças e jacarés, em abordagem pejorativa, transformando essa representação social em orgulho e autoestima de seus moradores, além de força motriz para o engajamento e o comprometimento coletivo por sua conservação.

Nessa perspectiva, descolonizar essa percepção é importante e nos ajuda a compreender como o pensamento dominante é atravessado pelas narrativas de desqualificação dos sujeitos, suas raízes ancestrais e étnicas, a partir do estranhamento dos seus lugares de vivência, fonte de vida de onde emergem histórias, fazeres e saberes, suas inspirações, conexões culturais e relações sociais. O pensamento dominante pode servir para a manutenção do *status quo* marcado pelo afastamento histórico entre sociedade e natureza, cujo prejuízo reflete nas formas de tratamento e interesse pela biodiversidade. Tristão (2016) propõe a descolonização do pensamento e ações que suscitem processos decoloniais que contestam padrões hegemônicos de poder, a naturalização da inferioridade de outras culturas, de outros povos e a mercantilização da natureza.

Conservar a biodiversidade significa resguardar a saúde ambiental e a qualidade de vida de seus residentes, a qual inclui a espécie humana. Os serviços ecossistêmicos, como qualidade da água, do ar, produção de insumos, garantia de reprodução das plantas e produção de alimentos a partir da polinização de visitantes florais, regulação climática, entretenimento e lazer, além da inspiração cultural e espiritual, são alguns dos benefícios ambientais dos quais depende a sobrevivência da espécie humana e em caráter perpétuo. Embora todas essas ações sejam comuns e a maioria executada de forma, aparentemente, automática, a temporalidade e os mecanismos que as determinam são complexos e se referem à rede de interações altamente intrincada com pontos de fragilidade e vulnerabilidade. Compreender todos esses processos não é tarefa fácil e nem sempre necessária, a depender do interesse. O que se requer é a reflexão sobre a existência da biodiversi-

dade e o reconhecimento de sua importância pela sociedade e como esta encontra-se nela refletida e reciprocamente.

Assim, comunicar a mensagem da conservação da biodiversidade se mostra essencial nos espaços de visitação pública como os museus, subjacente à educação patrimonial, a qual está totalmente integrada à educação ambiental. Além disso, retratar como, por meio do uso humano e constituição biológica, o vínculo com a biodiversidade é natural, mas também, histórica conferida nas formas de apropriação cultural e simbólica da natureza desde tempos remotos.

Este trabalho teve como objetivo relatar experiências quanto ao uso de espaços educadores como o Museu das Culturas Dom Bosco/UCDB e o Museu da Imagem e do Som/MS, como possibilidades de difundir o conhecimento sobre a biodiversidade regional do estado, na perspectiva da educação ambiental e sua interface com ações decoloniais e de educação patrimonial.

## **Metodologia**

Este trabalho faz a abordagem quali-quantitativa das ações educativas empreendidas em dois museus localizados em Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Museu das Culturas Dom Bosco e o Museu da Imagem e do Som.

Descrevemos os eventos Avistar MS (2013 e 2014) e Avistar Campo Grande (2018), sediados no MCDB/UCDB e seu balanço geral sobre estrutura temática e público atingido, dentre outros aspectos.

Apresentamos, também, a avaliação sobre a percepção dos visitantes sobre uma mostra fotográfica de natureza “Olhares criativos na natureza”, ocorrida no Museu da Imagem e do Som em 2016. Para tanto, foi utilizado um questionário semi-estruturado para preenchimento pelos visitantes da sala de exposição. Subsequentemente, os dados permitiram análises quali-quantitativas sobre a percepção do público resumida em duas perguntas: sentimentos estimulados pela fotografia de natureza; e o que mais gostou ou foi relevante na Exposição.

## Resultados e Discussão

Os eventos Avistar MS e Avistar Campo Grande, ocorridos no MCDB/UCDB, envolveram aproximadamente 2.000 pessoas de várias regiões do Brasil, incluindo, também, Portugal e Espanha. No entanto, tais eventos tiveram o intuito de atrair e atingir, primeiramente, o público local e regional a fim de gerar maior interesse e (re)conhecimento pela avifauna regional, o que foi alcançado. Em exercício ao protagonismo, os palestrantes, em sua maioria, foram sul-mato-grossenses, mas alguns procedentes de outras partes do país também participaram, o que foi altamente proveitoso para o intercâmbio de experiências, informações e fortalecimento da atividade. Os eixos temáticos que conduziram os trabalhos foram: observação direta em campo, fotografia, formação, educação, turismo, cultura, ciência e conservação.

Os eventos foram destinados a apreciadores da natureza em geral, fotógrafos e observadores de aves, professores, estudantes de todos os níveis escolares, guias, monitores e condutores de visitantes, profissionais do turismo e profissionais que atuam na área socioambiental. As ações foram intercaladas entre momentos de diálogos e palestras no auditório do MCDB/UCDB (teórico) e de práticas de campo e vivências (exposição de fotografias e saídas guiadas para observação de aves nas imediações do Museu e em outras áreas verdes da cidade, os *hotspots* para observação de aves).

O Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB/UCDB se mostrou espaço excelente para os propósitos do Avistar. O visitante-participante teve a oportunidade de conhecer o Museu e algumas peças taxidermizadas da coleção técnica da Universidade Dom Bosco – UCDB. Tais peças foram selecionadas para a exposição exclusiva durante os Avistares, como o gavião-de-penacho (*Spizaetus ornatus*) e o urubu-rei (*Sarcoramphus papa*), rapinantes que dificilmente são vistos pela população, mas puderam ser observados diretamente e conhecidas suas dimensões físicas no espaço do museu.

A localização do MCDB é estratégica não somente pelo espaço físico que comporta, mas é também privilegiado pela instalação se inserir em uma área verde pública que permite ao visitante correlacionar, não somente as informações comunicadas pelos educadores e monitores do Museu, mas conferir diretamente em campo algumas delas, sobretudo quando a abordagem se referir ao Cerrado brasileiro e sua biodiversidade. Assim, o MCDB permite eventos temáticos imersivos e visitação contextualizada ao

patrimônio histórico-cultural e natural, simultaneamente, com estímulo à experiência direta e à percepção ambiental voltada para o olhar sistêmico do visitante sobre a sociobiodiversidade.

Assim, eventos sobre biodiversidade no MCDB, como as edições Avistar, foram exitosos. Cumpre ressaltar que a ideia dos Avistares em Mato Grosso do Sul não se restringe a poucas edições, mas se pretende promovê-los de forma contínua no tempo, consolidando-se em periodicidade regular na agenda de eventos culturais de Mato Grosso do Sul (Figura 1).



[Figura 1] Vista externa do evento Avistar ocorrido no Museu das Culturas Dom Bosco, nos anos de 2013 a 2018. Fotos de Simone Mamede.

A observação de aves não é neutra e vários aspectos da vida humana em sociedade podem ser abordados por meio dessa prática naturalística. Sendo assim, os museus podem contribuir para disseminar a cultura da observação de aves, como oportunidade para a apreensão da realidade, com-



preensão e leitura do mundo, além de sensibilizar a população para a necessidade de conservação ambiental. A parceria com o MCDB/UCDB tem se mostrado especialmente relevante e oportuna para a educação ambiental não-formal proposta pelos Avistares.

## **Museu da Imagem e do Som – MIS/MS**

Desde 2016 o Museu da Imagem e do Som-MIS/MS, contando com o apoio de diversos parceiros, promove ações durante a Semana do Meio Ambiente, comemorada no início do mês de junho. O evento é intitulado “Meio Ambiente em Imagens e Sons” e acontece com a realização de debates interdisciplinares, vivências, diálogos e ações voltadas à sensibilização ambiental do visitante, com inserção didática de filmes sobre meio ambiente. O MIS tem sido parceiro nas ações de educação ambiental promovidas pelo Instituto Mamede de Pesquisa Ambiental e Ecoturismo, não somente durante a Semana do Meio Ambiente, mas em vários períodos do ano.

Em 2016 foi realizada, nos meses de julho e agosto, a exposição fotográfica “Olhares Criativos na Natureza”. As imagens captadas pelos fotógrafos, todos residentes em Mato Grosso do Sul, foram fragmentos do cotidiano muitas vezes despercebidos pela sociedade. Certamente que os resultados, especialmente o protagonismo e o empoderamento, não seriam os mesmos se não houvesse uma abordagem coletiva demonstrando que a riqueza é componente essencial da diversidade, da qual nascem a beleza e a potência. Além disso, leitura de mundo retratada em cada imagem mostrou a diversidade de percepções a partir dos seus lugares de vivência, o que gera possibilidades de comunicação e diálogos com o público. Em abordagem identitária, ambos os públicos, fotógrafos e visitantes, são beneficiados com as reflexões.

A proposta político-institucional do MIS/MS é acessibilizar arte e cultura ao público plural, atendendo, especialmente, a escolas públicas, cujos estudantes não têm, muitas vezes, oportunidade de conhecer galerias de arte e outras produções artísticas audiovisuais de outras localidades. Além dessa acessibilização, tem o papel de gerar sentimento de pertencimento à história regional e ao meio ambiente.

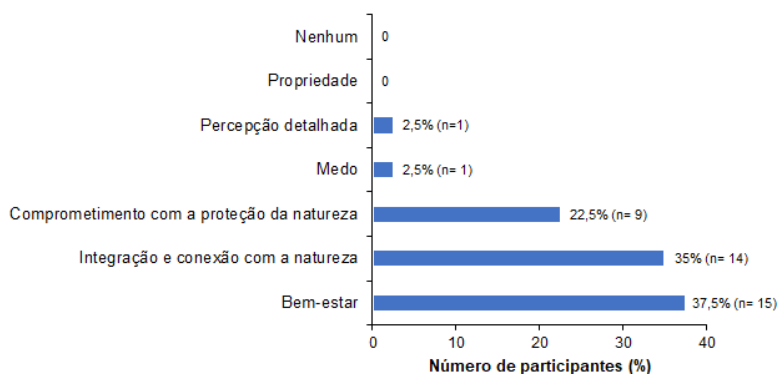
A exposição fotográfica “Olhares Criativos na Natureza” estimulou a reflexão e o diálogo com o visitante, reunindo imagens da fauna e flora

de Mato Grosso do Sul, em sua maioria de áreas verdes urbanas, com fotografias feitas por profissionais e não profissionais praticantes dessa arte. (Figura 2).



**[Figura 2]** Visitantes em apreciação à exposição fotográfica “Olhares Criativos na Natureza”, realizada no Museu da Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul, 2016.  
Fotos de Simone Mamedê.

Resultaram 34 questionários respondidos. Sobre os sentimentos estimulados pelas fotografias de natureza durante a exposição no MIS/MS, prevaleceram o bem-estar ( $n=15$ ; 37,5%), integração e conexão com a natureza ( $n=14$ ; 35%) e comprometimento com a proteção da natureza ( $n=9$ ; 22,5%). Sentimento como medo também foi evidenciado por uma pessoa. Considerou-se interessante nenhum participante ter apontado o sentimento de propriedade ou domínio da natureza, tampouco se mostrou indiferente diante da resposta “nenhum sentimento” (Figura 3).



**[Figura 3]** Sentimentos expressados pelos visitantes à Exposição Olhares Criativos na Natureza, ocorrida em 2016 no Museu da Imagem e do Som, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

O poder de comunicação exercido por imagens é inegável. É interessante notar que a sensibilidade dos fotógrafos impressa nas imagens não provocou sentimentos de domínio ou propriedade da natureza, portanto essa interlocução entre os sujeitos, autor e leitor, se revela importante em provocar sensações e pensamento crítico. E todos os demais sentimentos geraram reflexões, mesmo o medo, aparentemente contraditório quando se espera que a biodiversidade em estado e locais selvagens poderiam gerar maior atratividade e vínculo afetivo. A fobia de ambientes naturais ou elementos “silvestres” pode ser vista como expressão do distanciamento entre sociedade e natureza, como expressão da cultura, ou se inscreve no campo genético-evolutivo, cujo temor está relacionado à proteção da predação e forma de sobrevivência? Em estudo realizado por Fattorini *et al.* (2017), os resultados permitiram interpretar que as preferências das crianças por espaços verdes controlados e menos biodiversos podem ser, e provavelmente são, impulsionadas por condicionamentos culturais.

Como parte dos serviços ecossistêmicos o bem-estar humano está amplamente incorporado ao conceito. Sentir-se bem, em paz, respirar ar puro, sentir a liberdade do ar livre são atividades restauradoras da saúde emocional e preventivas de várias enfermidades que afetam a saúde mental. Estudos revelam que a exposição à natureza e interação fazem bem à saúde plena (AERTS *et al.*, 2018). Primack e Rodrigues (2002) consideram que, de forma abrangente, as pessoas gostam e se interessam pela biodiversidade,

tanto é verdade que parques, jardins botânicos e zoológicos são visitados anualmente por centenas de milhares de pessoas. Daí a hipótese da biofilia, tendência inata que estimula os seres humanos de todos os lugares, idades, culturas a desenvolverem ligação emocional com o mundo vivo (WILSON, 1984), possivelmente por ação de princípio biológico e ancestralidade evolutiva. Seja como for, a natureza é capaz de oferecer momentos agradáveis e provocar sentimentos e emoções próprios da constituição humana.

A fotografia de natureza, assim como a observação de aves em campo, pode assumir função didático-pedagógica ao provocar reflexão e interesse pelo mundo natural e sua apreensão cultural e histórica, portanto, dialética, pela sociedade. De acordo com Moura e Santana (2013), existe um potencial didático-pedagógico na utilização de imagens fotográficas para a reeducação do olhar, em uma perspectiva socioambiental que permeia a compreensão do ambiente em escalas local e global.

Considerando que as imagens foram capturadas no e sobre o Cerrado, é possível refletir sobre a importância dos museus em desenvolver a apreciação estética sobre esse bioma, muitas vezes relegado à inferioridade ou como não prioritário nas propostas de conservação e sustentabilidade. A mensagem impressa nas imagens, a partir das cores, formas e texturas, buscou cativar o interpretante para desfrutar do contato com a natureza do Cerrado. No entanto, cada observador tece suas próprias conclusões a partir de suas experiências, práticas culturais, memórias e leituras de mundo.

Neste sentido, a exposição “Olhares Criativos na Natureza” se constituiu em ação de educação ambiental e educomunicação ao promover práticas democráticas e transformadoras de comunicação (TRAJBER, 2004). Na articulação e convergência entre educação e comunicação, o protagonismo exercido por quem faz a ação leva à transformação de si, ao mesmo tempo que contribui para a reflexão e transformação de outrem, como produtores de cultura e como forma democrática e horizontal de poder e de fazer.

A segunda pergunta do questionário pediu ao visitante informar o que mais gostou ou foi relevante na Exposição. Para a apresentação desse resultado foi elaborado o gráfico com a nuvem de palavras que se formou a partir de cada expressão. As palavras que mais se destacaram e que aparecem em maior tamanho no gráfico, representam as mais frequentes, a saber: fotografias, natureza, ambiente, amigos, música, simplicidade e olhar. Mas, algu-

mas palavras também merecem menção como: aves, motivação, abstração, coletividade e experiência (Figura 4).



[Figura 4] Nuvem de palavras resultante da análise sobre o que mais agradou o público na exposição Olhares Criativos na Natureza, realizada no Museu da Imagem e do Som-MIS/MS, em 2016.

As palavras verbalizadas traduzem suficientemente o resultado da exposição fotográfica “Olhares Criativos na Natureza” e o cumprimento dos objetivos propostos. Muito além da razoabilidade dos serviços ecossistêmicos, tema que procura estimular o raciocínio sobre o valor da biodiversidade e tenta convencer os cidadãos de sua importância, a natureza toca a percepção humana, os sentidos, a emoção e nos mostra a complementaridade, a extensão de nossas vidas, consagra o belo e pode aprimorar nossa humanidade. Há possibilidades infindas de se conjugar natureza com arte, natureza com educação, natureza com ciência, natureza com turismo, natureza com museus. Enfim, a natureza e sua relação dialética com a sociedade.

Essa ação também interage com a proposta de educomunicação que, segundo Tassara (2008, p. 80), “educomunicação pode ser definida, também, nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação, por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação”. E Costa (2008, p. 7) acrescenta que a educomunicação socioambiental ao se

inscrever nas políticas de meio ambiente “objetiva estimular e difundir a comunicação popular participativa no campo da educação ambiental brasileira, com o fim de fortalecer a ação educadora coletiva pela sustentabilidade”.

Conhecer a realidade local e identificar-se com ela, a qual inclui a biodiversidade, estimula novas práticas culturais e a revisão de valores estéticos, muitas vezes eurocentrados em razão da cultura hegemônica. É possível estabelecer diálogo entre as diferentes formas de produção cultural e entre o singular e o universal no espaço dos museus. Os museus podem avançar na superação da sociedade de classes, de modo a cada vez mais acessibilizar formas de se conhecer e de se desfrutar dos saberes e fazeres culturais. Alves (2021) considera que o que se defende é a fruição de todos os bens culturais, materiais e espirituais, por parte de todos os seres humanos, a fim de que todos tenham a mesma oportunidade de conhecer, conviver e se deliciar com as riquezas produzidas em todas as partes do mundo.

É importante compreender, também, que a natureza é nosso patrimônio natural e cultural, e ações que visem remover a dicotomia entre patrimônios são fundamentais para o aprimoramento da cidadania, do sentimento de pertencimento, inclusão, soberania e percepção sistêmica da totalidade.

## Considerações finais

No momento em que nos aproximamos de 8 bilhões de pessoas no mundo com escalada das ameaças à biodiversidade através das mudanças climáticas, deterioração e perda dos bens naturais em correspondência direta ao aumento das desigualdades sociais e apelos à sociedade do consumo, encontrar espaços educadores para comunicar a beleza do mundo natural, sua grandiosidade, os direitos igualitários de usufruir da biodiversidade e nossa dependência direta da natureza, pode contribuir para aprimorar a compreensão da necessidade de conservação da sociobiodiversidade e aumentar o engajamento social e o interesse público pelo contato e proteção desse bem insubstituível.

Os museus como espaços de formação cultural, portanto, espaços educadores sustentáveis, nos quais a educação é um dos pilares da museologia, tem para a sociobiodiversidade um universo de possibilidades para comunicação e de formação por serem conceituados como espaços lúdicos, onde o visitante aprende, compreende, apreende, se inspira e se sensibiliza, por

meio de distintas linguagens e produtos culturais como a fotografia, os artefatos, o cinema, a pintura, a música e demais expressões que constroem a memória e história dos povos.

Os museus se dispõem a ressignificar a natureza e podem contribuir no desenvolvimento de valores não somente culturais, mas ambientais. Não há rompimentos ou descontinuidades entre cultura e natureza, ambos se interpenetram e se constituem em constante movimento. A educação ambiental para a valorização dos patrimônios traz esse aporte contra o pensamento hegemônico de binarismo conceitual. Tristão (2016) acredita que a oposição entre cultura e natureza é mais um dos mecanismos de colonialidade.

A fotografia é um instrumento importante no processo educativo e quando os visitantes do museu, neste caso em tela, são os próprios autores isso ganha nova dimensão e significados, nos quais se encontram os produtos (fotografias) e seus processos de produção. Essa apropriação social interage com processos decoloniais, com protagonismo social, valorização dos lugares de produção de vida e pertencimento, temas encerrados nas bases metodológicas e epistemológicas da educação ambiental crítica.

Envolver arte e cultura em ações efetivas de sensibilização e para estímulo à conscientização socioambiental pode servir de inspiração vital e contribuir para demonstrar que a natureza se revela em todos os momentos e espaços da vida humana. Transformar iniciativas pró-ambientalistas em ações de arte, e vice-versa, têm o poder de despertar e dinamizar nossa percepção para busca de reconexão com a natureza, de sentimento de orgulho e pertencimento, de enxergar, aceitar e bem viver com o outro, de valorização da biodiversidade local, de empatia e de construção de territórios mais sustentáveis que abriguem e respeitem as diversas formas de vida em suas mais distintas manifestações.

Portanto, as duas ações ora apresentadas, envolvendo dois museus de Mato Grosso do Sul, estão vinculadas na proposta de educação patrimonial e iniciativas decoloniais na educação ambiental. É inegável que o patrimônio natural inspira o patrimônio histórico-cultural, dessa forma, um plano estratégico para resguardar a sociobiodiversidade e gerar inclusão deve incluir, necessariamente, os museus culturais.

## Referências

AERTS, F.; HONNAY, O.; NIEUWENHUYSE, A. V. Biodiversity and human health: mechanisms and evidence of the positive health effects of diversity in nature and green spaces. **British Medical Bulletin**, v. 127, n. 1, p. 5-22, 2018.

ALVES, G. L. **Cultura**: crítica aos usos e significados do termo. Disponível em: <https://www.icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/cultura-cr-tica-aos-usos-e-significados-do-termo220901.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BENITES, M.; MAMEDE, S.; SEVERO-NETO, F.; FONTOURA, F.M.; PIVATTO, M.A.C.; HATTORI, H.; ILHA, I.M.N. **Guia de aves de Campo Grande**: áreas verdes. Campo Grande: ABE, 2014.

COSTA, F. A. M. **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008.

FATTORINI, S.; GABRIEL, R.; ARROZ, A. M.; AMORIM, I. R.; BORGES, P. A. V.; CAFARO, P. Children's preferences do not disprove biofilia. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 114, n. 35. DOI: 10.1073/pnas.1711505114.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Museus em um mundo em transformação**: novos desafios, novas inspirações. 10<sup>a</sup> semana de museus: 14-20 de maio de 2012.

MOURA, D. P.; SANTANA D. A. A reeducação do olhar por meio de Fotografias socioambientais. **Anais do IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem I Encontro Internacional de Estudos da Imagem** 07 a 10 de maio de 2013. Londrina/PR, p. 1505-1512, 2013.

NUNES, A. P.; STRAUBE, F. C.; LAPS, R. R.; POSSO, S. R. Checklist das aves do estado do Mato Grosso do Sul. **Iheringia Serie Zoologia**, v. 107, n. supl. p. 1-19, 2017.

PRIMACK, R. B.; RODRIGUES, E. **Biologia da conservação**. Ed. Planta, Londrina, 2001.

TASSARA, E. **Dicionário Socioambiental**: ideias, definições e conceitos. São Paulo: FAART, 2008.



TRAJBER, R. Educomunicação para coletivos educadores. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 158. 2004.

TRISTÃO, M. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient., n. esp., p. 28-49, 2016.

WILSON, E. O. **Biodiversidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

# ***I CANT BREATH: UMA ANÁLISE DAS RESPOSTAS À TENTATIVA DE SUFOCAMENTO DAS IDENTIDADES PRETAS NO BRASIL E ESTADOS UNIDOS***

**Jonatan Oliveira Espindola**

## **Introdução**

O presente trabalho parte da observação da emergência do tema e da necessidade de aproximação das relações internacionais com às questões inerentes às relações raciais. Diante do contexto pandêmico global, em que questões relacionadas às mazelas sociais, preconceito e inclusão tornam-se proeminentes à realidade, a questão do racismo e da luta antirracista despontam atualmente, seja através da mídia, do comércio, da produção científica, do mercado ou da elaboração e execução de políticas públicas direcionadas a tais temáticas.

Nesse sentido, o movimento antirracista, assim como as agendas relacionadas ao combate ao racismo têm ganhado visibilidade nas mídias jornalísticas e nas redes sociais, tornando-se necessário compreender o modo como têm sido abordadas tais questões, bem como suas motivações político-econômicas e possíveis impactos. Outro aspecto importante está relacionado à compreensão da percepção internacional em relação ao combate ao racismo e os movimentos sociais ligados a esta causa, considerando a

relevância que nestes movimentos resiste a luta pela justiça e igualdade de direitos da população negra.

Deste modo, através deste trabalho objetiva-se por meio de uma análise sistemática de notícias publicadas nos sites de notícias da CNN Brasil e Estados Unidos entre maio e julho de 2020, a elaboração de reflexões respaldadas pela teoria das representações sociais de Moscovici (1961), para que possamos trazer à luz elementos raciais invisibilizados nas teorias tradicionais na área das relações internacionais, e assim contribuirmos para a superação de suas limitações ontológicas, avançando para uma compreensão e prática profissional que atenda as demandas da realidade social (FELIX, 2019).

## **Racismo, mídia e impacto social**

No dia 25 de maio de 2020, na cidade de Mineapollis, no estado de Minnessota nos Estados Unidos, George Floyd, homem negro de 46 anos foi sufocado até a morte com os joelhos de um policial até a morte, ocasionando uma onda de protestos no país e no mundo (CNN EUA, 2020). Tal fato trouxe à tona ações de manifestações protagonizadas pelo movimento antirracista *Black Lives Matter*, criado em 2012, em resposta à violência policial e os números alarmantes de assassinato de jovens negros nos EUA (PEREIRA, 2019). Sobre o relevante papel de tal movimento, McLaughlin (2016) afirma:

O Movimento conseguiu ativar um sentimento de alerta vermelho em torno de um problema crônico que, até agora, permanecera praticamente invisível fora das comunidades que sofrem com isso. [...] não há evidências de que os disparos contra homens negros por agentes de polícia tenham aumentado significativamente. No entanto, os assassinatos perpetrados por policiais ganharam a primeira página dos jornais e viraram ponto de ignição político, exclusivamente por conta do sentido de emergência que o movimento tem sustentado.

Diante da realidade contemporânea, marcada por um cenário caracterizado pela luta de classes, busca de representatividade e de reconhecimento de direitos, os movimentos sociais têm se posicionado sistematicamente

e encontrado visibilidade social através da mídia internacional. De acordo com Cogo (2010, p. 5), esta busca assume “[...] um caráter mais ou menos organizativo, essas micropolíticas cotidianas de visibilidade vão demandando a inclusão, na agenda pública, de uma multiplicidade de demandas simbólicas e materiais.”

Para Fernandes e Souza (2016, p. 11) “a fábula da democracia racial dissimula tensões raciais e cria a ilusão de inclusão, silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio quanto de exclusão e discriminação.” Nesse sentido, ao tratar da mídia jornalística, Borelli afirma que:

Os fatos eleitos para serem cobertos, ao ganharem existência pública e visibilidade social, são transformados em acontecimentos construídos no interior do campo midiático, marcado por disputas, negociações, trocas simbólicas que tornam esse processo ainda mais complexo. Cada jornal, de acordo com sua organização interna, disponibilidade e orçamento para cobrir os fatos, projeto gráfico, estabelecimento de prioridades, visão de mundo dos seus agentes (as mídias em geral, não só os jornalistas, mas diretores, gerentes, editores, revisores, diagramadores, etc), entre outros fatores, cobre o mesmo fato, construindo versões singulares (2004, p. 6).

Assim, a mídia surge com um papel altamente relevante na compreensão desses fenômenos, e pode influenciar aos seus consumidores, de modo que é capaz de selecionar os atores e acontecimentos a serem analisados, bem como atribuir sentidos direcionados aos interesses das classes dominantes (VOLANIN, 2008, p.6). Ou seja, é possível afirmar que “a mídia produz o efeito do real, ou seja, faz crer o que ela faz ver”. (ACEVEDO; NOHARA; RAMUSKI, 2010, p.60 apud SANTAELLA, 1996).

Diante de todo este caráter jocoso, marcado por relações de poder e dominação, a seguir, verificaremos uma amostra de como a agenda da luta antirracista tem sido abordada pelos canais de comunicação, assim como os temas relacionados ao racismo e os movimentos sociais ligados á temática em questão.

## Metodologia

Foram utilizadas notícias e matérias de cunho educacional/informativo em inglês e português, publicadas entre o período de maio e julho de 2020, nos sites oficiais da CNN Brasil e CNN Estados Unidos, que abordem questões relacionadas aos movimento e protestos antirracistas ou qualquer outro fato de cunho racista, que tenha gerado resposta por parte da população, movimentos sociais e ou das representações governamentais.

Posteriormente, três pesquisas foram realizadas em cada site, com o uso dos seguintes descritores: racismo, antirracismo e antirracista (*racism, anti-racism, anti-racist*). Como critério de inclusão as notícias deveriam apresentar algum dos descritores mencionados em seus títulos e estarem diretamente relacionadas com a temática da pesquisa. Notícias repetidas ou que não tratavam da temática em questão foram descartadas deste estudo.

Os resultados foram computados em uma tabela que expõe o título e data de publicação das notícias, além de classificá-las por cores, de acordo com os segmentos abordados, sendo estes divididos em oito segmentos: saúde, segurança, esporte, comportamento social/global, economia/mercado de trabalho, política, religião e cultura e arte.

A fim de fundamentar a análise decorrente das notícias, serão utilizados artigos científicos e livros da teoria das representações sociais, publicados entre 2010 e 2020, encontrados na base de dados da plataforma Google acadêmico.

## Resultados

Após a leitura dos títulos das notícias e do conteúdo das mesmas, foi possível categorizá-las de acordo com o foco de seus respectivos conteúdos, resultando no quadro abaixo:

Antirracista - CNN Brasil		
Notícia/Matéria	Data	Categorização da Notícia
Os efeitos dos protestos antirracistas nos EUA podem chegar ao Brasil?	29/06/2020	4
América Decide: O que muda depois dos protestos antirracistas nos EUA?	15/06/2020	4

Pesquisas, propostas e ações

Em novo protesto antirracista, manifestantes tomam ruas de Londres	07/06/2020	4
CNN Mundo: morte de George Floyd reacende luta antirracista	05/06/2020	2
Djamila Ribeiro: sem ações antirracistas, coisas continuarão como estão	01/06/2020	4
<b>Anti-racist – CNN Estados Unidos</b>		
<b>Notícia/Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Categorização da Notícia</b>
Dear anti-racist allies: Here's how to respond to microaggressions	05/06/2020	4
How to be anti-racist: Speak out in your own circles	04/06/2020	4
<b>Anti-racismo CNN Brasil</b>		
<b>Notícia/Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Categorização da Notícia</b>
Atos antirracismo e de extrema-direita ocorrem em Londres	13/06/2020	4
O que é antirracismo e como colocá-lo em prática	11/06/2020	4
<b>Anti-racism -CNN Estados Unidos</b>		
<b>Notícia/Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Categorização da Notícia</b>
A teenager created an anti-racism calendar to make it easier for everyone to become an ally	17/07/2020	4
Scores arrested after far-right groups target anti-racism protests in London and Paris	13/06/2020	2
White celebrities take part in antiracism PSA; fans react	11/06/2020	4
Protesters tear down statue of slave trader as anti-racism demonstrations take place worldwide	07/06/2020	4
<b>Racismo – CNN Brasil</b>		
<b>Notícia/Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Categorização da Notícia</b>
Lewis Hamilton critica F1 por 'falta de liderança' no combate ao racismo	20/07/2020	3
Time da NFL Washington Redskins mudará de nome após protestos contra racismo	13/07/2020	3
A indústria da moda diz que está contra o racismo. Os críticos não acreditam	11/07/2020	5
Maia diz que pandemia é oportunidade para discutir pobreza e racismo do Brasil	04/07/2020	6
Ator de Star Wars, John Boyega discursa contra racismo em protesto	03/06/2020	4
NFL anuncia que investirá US\$ 250 milhões em 10 anos para combater o racismo	12/06/2020	3

## Arte, cultura e educação

Disney modificará atração Splash Mountain após acusações de racismo	26/06/2020	8
Racismo estrutural nas línguas: o preconceito em expressões de uso corrente	29/06/2020	4
Mercedes vai usar carros pretos na temporada 2020 em ação contra racismo	29/06/2020	3
Após ida de Hamilton a protestos, Mercedes pinta carro de preto contra racismo	29/06/2020	3
Hamilton critica comentários 'ignorantes' de ex-chefe da F1 sobre racismo	27/06/2020	3
Celso de Mello manda processo contra Weintraub por racismo para 1ª instância	23/06/2020	6
Weintraub perde foro privilegiado; caso de racismo vai para 1ª instância	19/06/2020	6
Bombril irá retirar a Krespinha de seu portfólio após acusação de racismo	17/06/2020	5
Único titular negro do Fed diz que entidade pode ajudar no combate ao racismo	12/06/2020	6
Estátua de comerciante de escravos vai para museu com itens sobre racismo	11/06/2020	4
Discursos contra racismo e violência policial marcam funeral de George Floyd	09/06/2020	2
Como a 'fragilidade branca' apoia o racismo e como os brancos podem impedi-la	08/06/2020	4
Thaíde: 'Quem não lutar contra o racismo está sendo conivente'	06/06/2020	4
Demorou para haver mobilização mundial contra o racismo, diz Hélio de la Peña	05/06/2020	4
Sandra de Sá e Péricles defendem educação como chave para combater racismo	05/06/2020	4
Luciana Mello diz que momento deve ser usado para se informar sobre racismo	05/06/2020	4
Lista de best-sellers da Amazon é dominada por livros sobre racismo	04/06/2020	5
Margareth Menezes e Wilson Simoninha falam sobre protestos contra o racismo	04/06/2020	4
Na Palma da Mari: Filmes, séries e autores negros para entender o racismo	04/06/2020	8
Racismo não se combate com medidas legais, diz professor de Harvard	04/06/2020	4
Celso de Mello mantém depoimento de Weintraub sobre racismo para quinta (4)	03/06/2020	6
Tolerância à violência policial é face do racismo estrutural, diz defensor	03/06/2020	2

## Pesquisas, propostas e ações

Negra Li: 'Multidão unida contra racismo dá esperança no futuro'	03/06/2020	4
Em parque de Londres, centenas de britânicos protestam contra racismo	03/06/2020	4
Papa Francisco cita morte de George Floyd e diz que racismo é pecado	03/06/2020	7
'Sociedade precisa rever seu racismo', diz diretora da Anistia	02/06/2020	4
Maurício Pestana: século XXI cobra preço do racismo estruturado no século XX	02/06/2020	4
Nike modifica tradicional slogan em campanha contra racismo nos EUA	01/06/2020	5
Produtor da CNN Brasil faz relato pessoal sobre racismo	29/05/2020	4
<b>Racism - CNN Estados Unidos</b>		
<b>Notícia/Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Categorização da Notícia</b>
Tiffany Haddish tells Carmelo Anthony why racism makes her scared to have children	29/07/2020	4
White supremacy is just the tip of the racism iceberg	28/07/2020	4
Michael Johnson: If you're not using your platform on issue of racism, 'you're complicit'	24/07/2020	4
'Wrong is wrong!' New York Jets captain slams team owner after racism allegations	22/07/2020	3
The Sierra Club vows to face a history of White supremacy and racism, starting with founder John Muir	22/07/2020	5
18 ways to sustain the fight against racism	22/07/2020	4
NFL players will honor racism victims with names on helmet decals	22/07/2020	3
Lewis Hamilton criticizes Formula One for 'lacking leadership' in the fight against racism	20/07/2020	3
Calling out racism and anti-Semitism is a responsibility	19/07/2020	4
Christian Kabasele says racism online 'is worse' than incidents in stadium	12/07/2020	4
Army general: Racism affects our nation's soldiers	10/07/2020	2
From the front lines, Black nurses battle twin pandemics of racism and coronavirus	10/07/2020	1
'I absolutely experienced racism in and out of tennis,' says former Wimbledon finalist Mal Washington	09/07/2020	3
White parents: Talk to your kids about racism to raise more empathic adults	09/07/2020	4
MLS Black Players Coalition forms to fight systemic racism	06/07/2020	3
On GPS: Honoring the past without overlooking racism	05/07/2020	4
MLB's Ian Desmond, in a powerful post about racism and social injustice, opts out of the 2020 season	30/06/2020	4



## Arte, cultura e educação

Adidas executive who described racism discussions as 'noise' is stepping down	30/06/2020	5
Removing 'blackface episodes' is easy. Actually confronting racism in media isn't	29/06/2020	4
Pinterest hires lawyers to examine its workplace culture after accusations of racism	29/06/2020	4
Institutional racism contributes to Covid-19's "double whammy" impact on the Black community, Fauci says	23/06/2020	4
"Structural racism must be confronted and dismantled"	23/06/2020	5
"The greatest trick racism ever pulled was convincing England it doesn't exist"	22/06/2020	5
The fashion industry says it stands against racism. Critics aren't buying it	20/06/2020	5
To fight racism in the workplace, we need to stop treating certain topics as 'taboo'	19/06/2020	4
Racism in America: Reflecting on my role as a journalist in this moment	18/06/2020	4
Gabrielle Union opens up about 'America's Got Talent' investigation and racism	18/06/2020	8
George Floyd's brother asks UN to help 'black people in America' in landmark debate on US systemic racism	17/06/2020	4
Ferguson's first black mayor takes office as nation confronts racism	16/06/2020	6
A racism reckoning for the media industry?	14/06/2020	4
Queen Latifah: The system of racism needs to be 'burned down'	14/06/2020	4
Meet the Asian Americans helping to uproot racism in their communities	13/06/2020	4
Pastor describes experiences of racism to Pence	12/06/2020	7
It's time for corporate America to tackle racism	12/06/2020	5
Ben & Jerry's co-founder and a black entrepreneur on ways leaders can stand against racism	12/06/2020	5
Ben & Jerry's CEO: White America must 'get over it' and fix systemic racism	12/06/2020	5
Weston McKennie on US protests and racism in football	12/06/2020	3
The NFL commits \$250 million over the next 10 years to help fight systematic racism	11/06/2020	3
Cuomo on systemic racism in US economy: Here's the proof	11/06/2020	4
Ana Navarro: 19 ways to fight racismo	11/06/2020	4
UK's racism legacy goes deeper than a few statues	11/06/2020	4
Tackling institutional racism	11/06/2020	4
Javid: Racism wasn't born on the streets of America	11/06/2020	4

## Pesquisas, propostas e ações

White people are already experts on racism	11/06/2020	4
These films don't help the racism conversation	10/06/2020	8
Why is *this guy* speaking for the Trump administration about systemic racism?	10/06/2020	6
Black former US ambassadors call for reforms to address police brutality and systemic racism	10/06/2020	2
Trump economic adviser denies existence of systemic racism in America	10/06/2020	6
LOreal dropped this model for commenting on systemic racism. Now it wants her back	10/06/2020	4
A Missouri woman asked Merriam-Webster to update its definition of racism and now officials will make the change	09/06/2020	4
The OTHER crisis of racism in America	09/06/2020	4
Trump eyes police reforms while ignoring systemic racism	09/06/2020	2
Texas man holds sign inviting his community to ask him anything about racism	09/06/2020	4
These leaders say Latinos need to acknowledge their racism, too	09/06/2020	4
First black military service chief describes racism he's faced	09/06/2020	4
Venus Williams: Just as sexism is not only a 'women's issue,' racism is not only a 'black issue'	09/06/2020	4
Woman works to get dictionary definition of racism changed	09/06/2020	4
Kinzinger: Calling racism systemic 'inflammatory'	09/06/2020	4
Paulo Dybala: 'It is not only people of color that should be fighting racism. We all have to'	08/06/2020	4
Paulo Dybala on protesting for George Floyd and racism	08/06/2020	6
The partisan chasm over 'systemic racism' is on full display	08/06/2020	6
How Dick Parsons overcame racism to become one of America's first black CEOs	08/06/2020	5
Lewis Hamilton supports protesters who tore down statue of slave trader in UK anti-racism protests	08/06/2020	3
Michael Jordan says 'this is a tipping point' for racism in society	08/06/2020	3
Top Trump officials claim there's no systemic racism in US law enforcement agencies as Americans flood streets in protest	07/06/2020	2
Protesters tear down statue of slave trader as anti-racism demonstrations take place worldwide	07/06/2020	4
Robin DiAngelo: How 'white fragility' supports racism and how whites can stop it	07/06/2020	4
Banksy shares new artwork supporting Black Lives Matter and says it's on white people to fix systemic racism	07/06/2020	8

## Arte, cultura e educação

Carson: I grew up with 'real systemic racism'	07/06/2020	4
Watch the entire CNN/Sesame Street racism town hall	06/06/2020	8
Elmo and his dad Louie talk about racism and protesting	06/06/2020	8
How to explain racism to kids	06/06/2020	4
Mother asks Mayor Keisha Lance Bottoms how to explain racism to kids	06/06/2020	6
NFL Commissioner Roger Goodell says league was wrong for not listening to players earlier about racism	05/06/2020	3
How to watch the CNN and 'Sesame Street' town hall addressing racism	05/06/2020	8
NFL players release video calling on the league to condemn racism and support black players	05/06/2020	3
Trump has walled himself off from America's conversation on racism	05/06/2020	6
Health experts warn racism causes emotional and mental harm and urge medical institutions to address it	04/06/2020	1
Law enforcement leaders are essential to overcoming systemic racism	04/06/2020	4
Protest and Racism: How you can help communities get back on their feet	03/06/2020	4
Analysis: Five things Corporate America can do besides tweeting to combat racism	03/06/2020	5
Ryan Williams, a 32-year-old black CEO, says America has been 'hallucinating' about racism and inequality. Until now.	03/06/2020	4
Business leaders have to create the change needed to end racism	03/06/2020	5
The US national security adviser says there's no systemic racism in policing. Studies suggest otherwise	03/06/2020	2
I don't see racism at all in the NFL, Denver Broncos head coach says	03/06/2020	3
Frances Tiafoe on racism and protests in the US	03/06/2020	4
Wanda Sykes calls on white people to 'step up' to stop racism	02/06/2020	4
GOP's pandering to racism has to stop	02/06/2020	4
CNN and 'Sesame Street' to host a town hall addressing racism	02/06/2020	8
Late night bandleader gets emotional discussing racism	02/06/2020	4
How to talk to your children about protests and racism	01/06/2020	4
Biden vows to combat institutional racism as he meets with black leaders in Delaware	01/06/2020	6
Racism is a public health issue and 'police brutality must stop,' medical groups say	01/06/2020	2

Kareem Abdul-Jabbar defends protests and says racism is deadlier than Covid-19 in powerful op-ed	31/05/2020	2
Fareed's Take: What systemic racism looks like	31/05/2020	4
National security adviser: 'I don't think there's systemic racism' in US police forces	31/05/2020	2
Vicarious racism: You don't have to be the target to be harmed	31/05/2020	4
Michelle Obama: It's up to everyone to root out racism	30/05/2020	4
Nike is saying 'Don't Do It' in a message about racism in America	30/05/2020	5
The Dalai Lama blames George Floyd's death on racism during virtual talk on compassion	29/05/2020	7
Minneapolis official: Racism is a virus that has 'infected America'	28/05/2020	4
China says it has a 'zero-tolerance policy' for racism, but discrimination towards Africans goes back decades	25/05/2020	4

### Legenda de categorização de notícias

- [1] Saúde (2 notícias)
- [2] Segurança (12 notícias)
- [3] Esporte (18 notícias)
- [4] Comportamento Social/Global (77 Notícias)
- [5] Economia/Mercado de Trabalho (16 notícias)
- [6] Política (13 notícias)
- [7] Religião (3 notícias)
- [8] Cultura e Arte (9 notícia)

Dentre um total de 150 notícias, 102 apresentaram a palavra *racism*, 04 a palavra *anti-racism* e 2 a palavra *anti-racist* no título nas notícias da CNN norte-americana. Já as demais notícias, da CNN brasileira, contabilizaram 35 títulos com a palavra *racismo*, 2 com a palavra *anti-racismo* e 5 com a palavra *anti-racista*. Portanto, é possível verificar uma expressiva diferença entre a quantidade de 108 publicações da CNN americana, face ao número de 42 notícias publicadas na mesma empresa de comunicação no Brasil.

Em ambos países a palavra *racismo/racism* foi a mais encontrada nos títulos das notícias, o que indica que a temática do racismo ainda toma a centralidade da discussão da agenda racial, apesar da propulsão e da obtenção de espaço na mídia internacional pelos movimentos de luta antiracista, quando comparado com período anterior. A respeito da necessidade de se

seguir veementemente dialogando à respeito do racismo, Santos e Scopinho (2020) afirmam:

Durante os cinco séculos de Brasil, o racismo se instaurou, se reinventou, se camuflou, se metamorfoseou e sobreviveu. Sua vivacidade é detectada e denunciada por diagnósticos críticos tanto por parte da academia quanto dos movimentos sociais, atualmente. Mas, seu horizonte de superação é ainda tímido (p. 179).

Contudo ao analisarmos a categorização das notícias/matérias em questão, podemos verificar que pouco mais de 50 % se referem a comportamentos sociais e globais relacionados à questão racial, ou seja, na análise em questão foi possível notar a predominância de conteúdos nos quais líderes dos movimentos sociais, personalidades negras da mídia como atrizes e atores, cantoras e cantores, esportistas, tratam da temática do combate ao racismo, assim como relatos de protestos, políticas afirmativas e mudanças de paradigmas que anteriormente naturalizavam a questão do racismo. Conquistas logradas “por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p.122).

Insta mencionar, que, historicamente e internacionalmente, diversas conferências, dispositivos e ações de enfrentamento ao racismo têm sido pensadas e executadas pela Organização das Nações (ONU) Unidas. Dentre estas podemos evidenciar a Conferência de Durban contra o Racismo, em 2001 (VENTURA, 1968), a Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias e no ano de 2011, o denominado Ano Internacional dos Afrodescendentes pela ONU, através da Resolução nº 64/169, de 18 de dezembro de 2009, da Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) (ALVES, 2002). Ano em que foram estabelecidos diversos tratados, conferências e documentos em vista do combate ao racismo e da promoção da igualdade (GOES; SILVA, 2013).

Em seguida, apresentam-se em maior quantidade, respectivamente, notícias relacionadas aos esportes, mercado de trabalho, política, segurança, cultura e arte, religião e saúde. Assim, é possível afirmar, que, os dados identificados e analisados neste estudo, permitem retratar uma parcela da

realidade que ainda evidencia o racismo como um problema não superado. Entretanto, nota-se um pequeno avanço em relação à ampliação da pauta e da modificação do comportamento social, bem como o logro de visibilidade dos movimentos antirracistas, seja por atos coletivos ou por seus representantes, ocupando os mais diversos espaços na esfera pública, no esporte, na arte, no mercado, dentre outros.

## Considerações finais

Diante das notícias analisadas foi possível perceber o notório caráter transversal das questões raciais, que por sua vez impactam diretamente no comportamento social, nas relações interpessoais e internacionais. Portanto, compete às relações internacionais voltar a atenção para a compreensão dos fenômenos relacionados às questões raciais de modo contextualizado, bem como da história e dos papéis dos movimentos sociais antirracistas como agentes protagonistas de transformação da realidade.

Durante a elaboração e escrita deste trabalho (período não compreendido pelas notícias analisadas neste trabalho) as mídias brasileira e estadunidense trouxeram à tona vários casos de adultos e crianças violentados e assassinados das mais hediondas formas. Vítimas do racismo estrutural e institucional, perpetuado e consolidado pelas organizações e pelos Estados, materializado através da violência e das mortes ocorridas em supermercados, no trajeto à escola, ao trabalho, dentro da própria casa ou de seus familiares. O caso mais recente, evidenciado pela mídia, se trata de um caso de racismo no esporte, em que em uma partida de futebol internacional, um jogador foi vítima de racismo pelo árbitro, mais uma vez reforçando que o racismo é uma realidade presente nos mais variados contextos, não necessariamente está ligado à condição socioeconômica, e a necessidade de que se continue produzindo a respeito deste fenômeno social e investindo em políticas de combate, equidade e justiça social.

Que trabalhos futuros possam ampliar a discussão acerca da população preta, suas vivências e suas necessidades a nível internacional, contribuindo para a ampliação da participação e abordagem de tais temáticas pelos internacionalistas, seja no meio acadêmico ou em suas práticas profissionais. Afinal, compreender os impactos de tais ações, assim como as tendências ideológicas vigentes, nos permite a elaboração de um panorama de combate

ao racismo contextualizado, resgatando e evidenciando os aspectos éticos e humanitários, que devem fazer parte das atividades do internacionalista, para além das disciplinas diplomáticas.

## Referências

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lídia. **Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 10, n. 19, p. 57-73.

ALVES, J.A. Lindgren. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**. Rev. bras. polít. int., Brasília, v. 45, n. 2, p. 198-223, Dec. 2002.

CNN EUA. **Three videos piece together the final moments of George Floyd's life**. 2020. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2020/06/01/us/george-floyd-three-videos-minneapolis/index.html>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

COGO, Denise. **Mídia, identidades culturais e cidadania: sobre cenários e políticas de visibilidade midiática dos movimentos sociais**. In: PERUZZO, Cícilia M. Krohling (Org.). *Vozes cidadãs: aspectos teóricos e análises de experiências de comunicação popular e sindical na América Latina*. São Paulo: Angellara Editora, 2004. p. 41-56.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FELIX DE QUADROS, M. (2019). **Descolonizando as relações internacionais: a raça e o racismo como categoria de análise**. Semina – Revista Dos Pós-Graduandos Em História Da UPE, 18(1),

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo, n. 63, p. 103-120, Apr. 2016.

GOES, F. L.; SILVA, T. D. **A posição brasileira e o regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. 2013.

MCLAUGHLIN, M. **The Dynamic History of #BlackLivesMatter Explained: This Is How a Hashtag Transformed into a Movement**. The Huffington Post, 29 Fev., 2016.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1976. Conforme impressão de 1961.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Black lives matter nos currículos?** Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122-143, abr./jun. 2019.

VENTURA, Zuenir. 1968: **O ano que não terminou. A aventura de uma geração**. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VOLANIN, L. Poder e mídia: a criminalização dos movimentos sociais no Brasil nas últimas trinta décadas. Paraná: UNICENTRO, 2008.





# SACI GO – CAÇANDO SERES FOLCLÓRICOS<sup>1</sup>

Daniele Navarro Dias Andrade  
Douglas Alves da Silva

## Introdução

O conceito de folclore significa saber do povo, separando o que se entendia por cultura popular e cultura erudita (BURKE, 2010). Esse artigo baseia-se principalmente nos estudos realizados por Burke (2010), Cascudo (2002; 2005), Costa (2019) e Delbem (2007) e na Carta do Folclore Brasileiro (1995).

Observamos que o ensino do folclore nas escolas é realizado em datas específicas, voltado para o ensino infantil. No ambiente escolar, nem sempre o folclore é abordado nos livros de arte ou de outras disciplinas, e quando abordado, normalmente trabalha com a regionalidade do Nordeste e Norte do país, porém de forma sucinta, afinal é comum dispensar tempo apenas com os conteúdos que poderão cair em vestibulares, concursos ou ENEM.

---

1. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no ano de 2020, como parte dos requisitos acadêmicos para a obtenção do título de Especialista em Arte Educação e Cultura Regional na Faculdade NOVOESTE no ano de 2020, sob orientação do Prof. Me. Douglas Alves da Silva.

Mas se o folclore é intrínseco ao cotidiano de um povo e tem diversas vertentes quando avaliamos cada comunidade, como pode ser deixado de lado no ensino básico? Famílias contam seus causos e conhecimentos por gerações, mas a rotina atual está voltada para outras prioridades. Será que ainda é comum ouvir os causos e histórias no final de uma tarde na varanda de uma casa? Ou passa-se tempo focado nas tecnologias e redes sociais, televisão e jogos de última geração que são apresentados a todo o momento aos jovens. O uso constante da tecnologia e o distanciamento familiar poderiam causar o esquecimento de histórias e personagens folclóricos?

Escolas estão se empenhando em revisitar ou reafirmar o conhecimento popular, que é levado para casa pelos alunos e disseminado aos familiares, que muitas vezes acabam por se lembrar das histórias antigas que ouviam na juventude. Isso vem sendo realizado inclusive com o apoio da tecnologia, tão ameaçadora, mas que possui alto potencial de engajamento, como neste caso, sendo utilizada a favor do folclore.

O interesse pela retomada da importância do folclore vem sendo observado não somente em escolas e livros, como também por meio de *sites* de notícias e pesquisadores que usam a *internet* como meio de divulgação desse conhecimento. A fim de ser ponto de disseminação do folclore o projeto *Saci Go* buscou formas de levar esse conhecimento aos alunos da Escola do SESI Campo Grande, utilizando pesquisa, arte, jogos comerciais como inspiração, tecnologia e muita criatividade, cativando alunos e despertando a paixão pelos personagens folclóricos. Nos capítulos seguintes será possível ver como alunos do 8º Ano avivaram conhecimentos adormecidos em seu imaginário popular nas atividades desenvolvidas sob a orientação da docente da disciplina de Arte.

## Importância do ensino do folclore na escola

Primeiramente é necessário conceituar o que é folclore para em seguida partirmos ao assunto de sua importância no ensino básico, sendo assim a Carta do Folclore Brasileiro (1995) o define como:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifes-

tação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos. (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995)

O conjunto de saberes de um povo, dentro de sua regionalidade, as interações e diferenças desses mitos, lendas e culturas entre as comunidades, regiões e fronteiras tornam o folclore importante componente de ensino nas escolas e tradições familiares. Ainda mais pelo fato de que, muitas famílias acabam por desvalorizar esse conhecimento, não passando de geração em geração, fazendo com que a escola precise disseminá-lo aos jovens, sendo o folclore algo que é vivo, ativo no dia-a-dia das comunidades, mas muitas vezes desvalorizado, ou visto de forma errônea como coisa para crianças.

O *podcast* “Poranduba”, do Folclorista e Colecionador de Sacis Andriolli de Brites da Costa, trata de temas variados sobre o universo do folclore, sendo que no episódio 44, falou-se sobre o folclore na escola, trazendo importantes reflexões. Costa (2019) enfatiza durante seu *podcast* que as crianças querem ouvir sobre o folclore, principalmente quando educadores fazem todo um trabalho de encantamento ou possibilitam aos alunos conhecerem sobre o tema. Costa apresenta também várias atividades realizadas em sala de aula, sendo grande ponto de inspiração para a realização desse projeto, no qual veremos mais detalhes a no próximo tópico.

Ainda no episódio 44 de “Poranduba”, Costa (2019) observa que escuta frequentemente críticas sobre o ensino do folclore voltado somente para os anos iniciais, algo que, para o folclorista citado, não é via de regra, haja vista que este, em vários episódios de seu *podcast* têm apontado, casos indicando o ensino do folclore para alunos de todo o ensino básico. Outra crítica citada durante o episódio 44 diz respeito às datas de comemoração alusivas ao folclore, sendo que as ações escolares são focadas no dia 22 de agosto, dia do folclore, ou em 31 de outubro, dia do Saci. Costa (2019) corrobora com o que foi afirmado anteriormente sobre vivermos o folclore diariamente, sendo esse o motivo da importância em realizar projetos sobre folclore fora dessas datas comemorativas, não devendo ser algo esquecido ao longo do ano.

Delbem (2007, p.23) menciona que a urbanização (das capitais, em especial em São Paulo) pode causar o preconceito com relação ao folclore, sendo o homem capitalista inclinado ao estudo da cultura erudita em detrimento da cultura popular, tornando o folclore algo estranho e por isso direcionado a datas comemorativas, porém ao se tratar de cidades que trabalham o folclore no turismo, esse distanciamento não é percebido. Delbem (2007, p.24) afirma que nós erramos com o folclore, principalmente quando educadores comemoram o *Halloween* nas escolas, esquecendo-se de sua periferia, onde existe uma gama de tradições folclóricas não representadas no ambiente educacional.

Trazendo essas observações para a realidade da cidade de Campo Grande, verificamos que o folclore não é tão divulgado em meio à sociedade como um todo. Mas se sabemos dessa importância em divulgar e fortalecer o folclore, por que não trabalhar o tema ao longo do ano?

Costa (2019) aponta motivos que vem impedindo os educadores de levarem a frente um cronograma anual de ensino do folclore, sendo um deles o despreparo que os mesmos possuem por conta do pouco conhecimento folclórico que receberam em sua formação e também cita a rotina seguida pelas escolas, que por vezes acaba levando os educadores a não realizarem pesquisas específicas sobre o folclore, não somente nas séries iniciais, mas em toda a educação básica. Ainda sobre a dificuldade que os educadores encontram no momento de trabalhar com o ensino do folclore, Abib (2007, p.157) levanta a seguinte questão:

Os próprios educadores, em sua maioria, têm dificuldade em estabelecer vínculos entre os saberes universais, provenientes da racionalidade acadêmico-científica, com os saberes populares provenientes das culturas tradicionais, que ao nosso ver, seria o caminho ideal a ser seguido pela educação formal. A formação desses educadores deveria garantir que houvesse um tratamento privilegiado às questões referentes aos saberes tradicionais populares, enquanto forma e conteúdo dos programas pedagógicos, para que o processo de troca e diálogo com os saberes científicos se desse de forma mais equilibrada e não hierarquizada. (ABIB, 2007, p. 157).

Na segunda parte do *podcast*, no episódio 48 de “Poranduba” (ainda sobre o tema folclore na escola), Costa (2019) aborda o conceito de folclore e também explicita a importância de se trabalhar o tema, parafraseando

Luís da Câmara Cascudo, dizendo que a tradição folclórica é um saber que deve caminhar a parte das instituições, sobrevive por ser transmitida de pai para filho, de geração para geração, tendo assim um lastro afetivo de união e identidade, que permite esse saber sobreviver mesmo que condenado, o saber é mais forte que a instituição pois está vinculado ao afeto.

Burke (2010, p. 130-131) explica que a cultura popular era passada de forma oral, por meio da família ou pessoas próximas, a transmissão dos valores e conhecimentos era uma ação comum na criação dos filhos. O autor exemplifica com uma situação onde uma pessoa ou animal ficassem doentes, a primeira ação era utilizar um medicamento caseiro. Caso o mesmo não funcionasse, partia-se em busca de um sábio local que pudesse ajudar com seus conhecimentos populares.

Seguindo essa linha de pensamento, Costa (2019) menciona que os pais seriam os grandes responsáveis por essa transmissão de saberes, porém a vida moderna aliena nossas relações humanas, de modo que muitas vezes os pais não sabem como transmitir esse conhecimento ou tem pouco tempo para ficar com seus filhos, muitas vezes valorizando outras questões enquanto estão juntos. Burke (2010, p. 324) menciona que a cultura popular europeia teve grandes modificações no período da Idade Moderna, isso por conta das diversas transformações sociais, econômicas e políticas, nem sempre percebidas como um todo, em que a população passava naquele momento. Desse modo, a escola tem papel fundamental de transmitir os conhecimentos folclóricos aos jovens, pois as mudanças culturais são inúmeras e por vezes as famílias não conseguem percebê-las. Se o conhecimento folclórico não for repassado, poderá se perder com o tempo.

E quais benefícios os jovens podem desfrutar ao conhecerem a cultura popular? Costa (2019) segue comentando, no episódio 48, que o aluno adquire conhecimentos importantes para sua formação durante o estudo do folclore, como o reconhecimento de afetos, da identidade, da simbolização de mundo, indo para além da materialização do discurso (ele exemplifica com a música “Atirei o Pau no Gato”, onde quem canta não tem necessariamente o desejo de atirar o pau no gato, mas está cantando uma música que não representa a vontade, pensamento e ações dessa pessoa). A fala de Costa demonstra como o folclore tem potencial transformador na vida dos jovens.

Com base nos apontamentos observados, verificamos a necessidade e importância de cativar os alunos a conhecerem o folclore, perpetuando as-

sim o conhecimento popular de um povo por gerações. A partir da escuta desses *podcasts* produzidos por Costa e dos conhecimentos adquiridos em pesquisas sobre folclore, o projeto *Saci Go* tem seu início, e será apresentado no tópico seguinte.

## Projeto Saci Go: caçando seres folclóricos

Após os estudos e inspirações apresentados no tópico anterior, a docente da disciplina de arte iniciou um projeto voltado à pesquisa de personagens folclóricos com alunos do 8º Ano A, B e C, da Escola do SESI Campo Grande, durante os meses de outubro e novembro de 2019.

A Escola do SESI Campo Grande, trabalha com metodologias diferenciadas, desenvolvendo a criatividade, o empreendedorismo, a liderança, a capacidade de inovar e pesquisar para resolver situações do dia a dia. Iniciou suas atividades educacionais em fevereiro de 1999, está localizada no prédio da FATEC/SENAI e atende o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano (sendo os 8º Anos escolhidos para que o projeto fosse desenvolvido), Ensino Médio (2ª e 3ª séries), Novo Ensino Médio (1ª e 2ª séries, sendo oferecidos os currículos de Matemática e Tecnologia em Redes) tendo uma média de 604 alunos no ano de 2019 (esse número oscila ao longo do ano por conta das novas matrículas e transferências). No período matutino oferece o ensino básico e no vespertino traz um currículo diferenciado através das Oficinas Tecnológicas para as turmas do Ensino Médio e Novo Ensino Médio, além de ofertar Robótica e Iniciação Científica aos alunos da rede. A faixa etária dos alunos gira em torno de 10 a 18 anos.

Por ser uma escola ligada ao Serviço Social da Indústria (SESI), a mesma fornece laboratórios de informática, robótica, *tablets*, entre outras ferramentas tecnológicas pedagógicas, como simulador de empresas *EmpresariusLab*, *Mangahigh* (que ensina matemática utilizando jogos “divertidos”), Aprenda Mais (que é uma plataforma que auxilia no aprofundamento das disciplinas de português e raciocínio lógico), objetos 3D para as disciplinas de ciências, biologia, física, química e matemática e *Geekie Lab* (que é uma ferramenta utilizada para preparar alunos para o ENEM).

Antes de iniciar a proposta, era necessário verificar que habilidades os alunos estariam desenvolvendo com o projeto, sem contar os benefícios citados anteriormente. Recorreu-se às Habilidades e Competências da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a proposta do projeto contempla as seguintes:

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018)

Em resumo, a ideia central era revisitar a cultura e folclore regional e nacional por meio de uma atividade criativa e lúdica envolvendo, ao final, todos os alunos da escola, que atua fortemente com o uso de tecnologias educacionais, que serão abordadas mais a frente nesse artigo.

E como fazer para cativar os alunos a participarem da atividade redescobrimo (e em muitos casos descobrimo) esses personagens do nosso folclore? Ao final do episódio 48 do *podcast* “Poranduba”, Costa (2019) fala sobre não renegarmos a cultura pop, que é uma cultura de massas ligada a uma indústria cultural, diferente da cultura popular, que está ligada aos saberes regionais de um povo. O folclorista comenta que unir as duas culturas pode ser uma aliada para criar o afeto que é tão importante para engajar os alunos a conhecerem o folclore. Costa (2019) menciona o jogo *Pokémon Go*, que é muito popular entre os jovens, e questiona por que não realizar um “Folclore Go”, onde cada personagem do folclore tem um poder específico, assim como os personagens do jogo original, isso possibilitaria aos alunos se motivarem a pesquisar sobre o assunto. Esse foi o ponto chave para a ideia da mecânica do jogo, e a forma como ocorreria o engajamento dos alunos no projeto. Nasce assim o *Saci Go*.



## Como o Saci Go foi produzido

Os alunos foram organizados em grupos de acordo com três preferências, aqueles que tinham afinidade com desenho, os que tinham maior afinidade com o meio tecnológico e aqueles que apresentavam preferência pela pesquisa e produção de texto. Eram três salas trabalhando em conjunto. Todos foram informados que seria realizado um grande projeto sobre personagens folclóricos aliado a tecnologia, e por meio de observação dos gostos e tendências de jogos entre os alunos, foi definido que o projeto seria um jogo e sua parte tecnológica e de jogabilidade seguiria os moldes dos jogos *Pokémon Go*, mencionado no tópico anterior, *Magic the Gathering*<sup>2</sup> e *Yu-Gi-Oh!*,<sup>3</sup> que eram jogos que os alunos conheciam e costumavam jogar.

A docente responsável solicitou aos alunos que escolhessem alguns personagens folclóricos que achassem interessantes e pesquisassem sobre eles. Após isso, os alunos da pesquisa desenvolveram perguntas de múltipla escolha sobre cada personagem escolhido. As perguntas eram revisadas pela docente da disciplina de arte e liberadas para a equipe de tecnologia inserir num *Microsoft Forms*.<sup>4</sup>

Enquanto isso, os alunos do grupo de desenho, desenvolviam as ilustrações dos personagens, utilizando imagens da *internet*, relatos de como eles eram e modelos vivos em sala. Os materiais utilizados para a produção das ilustrações foram papel Canson A4 180g, lápis de cor e grafite comum.

Enquanto os desenhos eram finalizados e as perguntas lançadas no *Microsoft Forms*, uma parte da equipe da tecnologia, em conjunto com a equipe de pesquisa, desenvolvia as regras do jogo e os poderes de cada personagem folclórico, tendo como base a pesquisa realizada e a criatividade.

---

**2.** Jogo de cartas e estratégia de combate (*online* ou físico), no qual existem *kits* de 5 cores e poderes diferentes, jogado por duas pessoas ou mais, no qual as cartas simbolizam personagens e monstros com poderes, magias, energia para realizar as magias (*mana/terrenos*), equipamentos mágicos e outros itens que permitem desenvolver um combate complexo e lógico.

**3.** Jogo de cartas e estratégia de combate (*online* ou físico) que se assemelha ao *Pokémon* na questão dos personagens que lutam entre si, mas também tem semelhanças com o jogo *Magic the Gathering*, pois é necessário ter sorte ao retirar as cartas do monte para realizar sua estratégia. Mais conhecido pelos jovens de hoje que o *Magic the Gathering*.

**4.** Ferramenta da *Microsoft* que possibilita a criação e compartilhamento de formulários e questionários.

## Personagens folclóricos escolhidos

Os alunos escolheram cerca de trinta personagens, dos quais apenas doze foram desenvolvidos, devido à carga horária da disciplina na qual o projeto foi executado (a disciplina de Arte é oferecida ao 8º ano do Ensino Fundamental com carga horária semanal de uma aula de cinquenta minutos), algumas vezes haviam problemas com a *internet*, e por ser a primeira versão do projeto, houveram debates sobre as melhores formas de fazer o jogo com o Diretor Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Muriilo Augusto de Oliveira Junior e com o Coordenador Especialista em Gestão Escolar, Marcel Giordano Jeffery, responsável pelo 8º Ano. Essas conversas eram direcionadas a como usar a tecnologia disponível na escola para desenvolver o jogo, e foi sugerido o uso do *QR Code* como forma de direcionar o aluno para “capturar” os personagens folclóricos. Os *QR Code* haviam sido usados recentemente pela Professora Mestre em Educação Matemática, Viviane Ramos Gomes Gaspar, com muito sucesso em uma de suas atividades, sendo assim pareceu interessante usar essa ferramenta também. O modo com *Microsoft Forms* e *QR Code* foram usados no *Saci Go* será explicada no próximo tópico.

Os personagens escolhidos e finalizados para o jogo foram:

— Boto: O boto é um tipo de golfinho do Amazonas, o folclore diz que no início da noite transforma-se num rapaz bonito que seduz as moças ribeirinhas, e antes de chegar a madrugada ele volta para a água, tornando-se novamente o boto. Dizem que os filhos sem pai são filhos do Boto (CASCUDO, 2005, p.181).

— Caipora: Uma espécie de curupira, mas com os pés para frente. Sua representação é a de um indígena escuro, pequeno, rápido, que reina sobre os animais. Em cada região do país há uma atribuição diferente à caipora, como uma pequena indígena, que entra em contato com os humanos, mas ao ser traída torna-se ciumenta e feroz. Diz-se também, que os que a encontram são infelizes nos negócios e empreendimentos (CASCUDO, 2005, p. 223-224).

— Come Língua: A lenda conta sobre um menino que mentia muito, sua mãe lhe rogou uma praga dizendo que sua língua iria cair por conta de suas mentiras. Tempos depois o menino é achado morto e sem a língua. Ao ouvir a história, um fazen-

deiro atribuiu a morte de seu gado ao menino, pois os animais foram encontrados sem a língua, ele mencionou ter visto um menino correr na floresta com uma língua ensanguentada nas mãos (CARLOS, 2016).

— Corpo Seco: Um homem muito ruim que ao morrer não foi aceito nem pelo diabo, nem pela terra que o rejeitou, desse modo ele caminha pelas noites com seu corpo ressequido, assombrando as pessoas (CASCUDO, 2005, p.313).

— Cuca: Papão que assusta ou devora crianças, em alguns locais conhecida como bruxa (CASCUDO, 2005, p.324).

— Dama do Castelinho: Lenda de uma mulher que matou seu esposo a facadas, sendo a primeira mulher a ser presa no Castelinho (prédio histórico da região fronteira, que foi construído na década de 20 para abrigar o governo do novo Território Federal de Ponta Porã, usado também como prisão). A mulher, ficava olhando pela janela em silêncio e algumas vezes soltava gritos horríveis. Pessoas afirmam ver o espírito da mulher observar pelas grades da janela da construção abandonada até os dias de hoje (FERREIRA, 2019).

— Minhocão: É uma serpente gigantesca que vive nas águas ou sob o solo, mais especificamente no rio São Francisco, que percorre distâncias assolando cidades, destruindo casas, apontado como o fenômeno do desnivelamento dos terrenos, por conta do seu corpo enorme (CASCUDO, 2005, p. 579).

— Mula-sem-cabeça: A mulher que manteve relações amorosas com um padre fica amaldiçoada transformando-se nas noites de quinta para sexta, de sua boca e narinas saem lâminas de fogo e seu relincho é estridente ouvido ao longe, ela galopa pela noite assombrando as pessoas (CASCUDO, 2005, p.596).

— Negrinho do Pastoreio: Escravo que perde os cavalos baios que pastoreava, e foi duramente surrado por seu dono, o fazendeiro, depois lançado em um formigueiro, onde acaba morrendo. Mas sendo afilhado de Nossa Senhora, reaparece montado em um baio com uma tropa de cavalos invisíveis cavalgando pelas campinas e ouvido pelo fazendeiro (CASCUDO, 2005, p.610).

— Negro D'água: Um ser com mãos e pés de pato. Ele derruba as embarcações dos pescadores, muitos lhe oferecem fumo para evita-lo. (CASCUDO, 2005, p.209).

— Pé-de-garrafa: Ser com somente um pé em formato de garrafa, sabe-se pela marca deixada por sua pegada, consegue imitar vozes e seu assobio é atordoador (CASCUDO, 2002, p. 228-229).

— Queijo do céu: Os anjos no paraíso produziram um delicioso queijo. Mas esse queijo não é comum, ele somente pode ser cortado e servido por esposos que foram fieis a suas mulheres em vida. Símbolo da fidelidade conjugal e uma tradição portuguesa, no Brasil é representado pelo doce Bem-Casado. (CASCUDO, 2005, p. 750).

## Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a mecânica do jogo

Com os desenhos e poderes dos personagens finalizados, perguntas inseridas no *Microsoft Forms* e regras do jogo criadas, iniciou-se a fase da mecânica do jogo, ou seja, como ele iria funcionar. A ideia era que os jogadores pudessem capturar um personagem do folclore brasileiro, e batalhar com ele, seguindo os modelos dos jogos *Pokémon Go*, *Yu-Gi-Oh!* e *Magic the Gathering*. Mas como colocar isso em prática?

Em conversas com os alunos e observando práticas de outros professores com o uso de tecnologias educacionais na Escola do SESI Campo Grande, traçou-se a mecânica do jogo, que jamais seria possível sem o uso das TICs. Soares e Ferreira (2017) abordam em seu artigo a importância do uso das tecnologias em sala de aula, por meio da utilização gradual dessas ferramentas nos dias atuais. Soares e Ferreira também explicam que esses recursos educacionais são muito eficientes, ainda que pouco utilizados e que jovens fazem uso da tecnologia em seu dia-a-dia, de modo que sua forma de pensar e interagir é afetada por elas.

É imprescindível que os educadores se atualizem no uso dessas ferramentas e garantam que os alunos possam conhece-las e utilizá-las, refletindo seguramente em seu futuro no mercado de trabalho. Soares e Ferreira observam que:

Os recursos tecnológicos estão presentes no dia a dia, por meio dos códigos de barras, celulares entre outros. Não permitir o conhecimento do uso desses recursos faz com que uma parcela da sociedade esteja alienada com relação ao acesso do direito à cidadania. O papel da escola é preparar para a vida, e isso envolve mais do que ensinar conteúdos ou habilidades estabelecidas nos currículos. O educar para a vida envolve preparar o aluno, a lidar com os problemas pessoais e sociais, a saber, os seus deveres e direitos, a ter um bom relacionamento com outros em diversos ambientes e principalmente a ter autonomia que por sinal é o maior desafio que a escola possui hoje. (SOARES e FERREIRA, 2017, p. 681 – 682)

Seguindo os princípios da inclusão digital e a gama de recursos tecnológicos que a Escola do SESI Campo Grande possibilitava aos alunos, decidiu-se utilizar as ferramentas *Microsoft Forms*, sua ferramenta geradora de *QR Code*, a digitalização dos desenhos por meio de *scanner*, a elaboração das cartas do jogo por meio do *Microsoft Word*, a ferramenta *SCRIBD* para inclusão das regras, o encurtador de *links* “gg.gg”, a impressão das cartas e *QR Code* e por fim, a disponibilização de *tablets* e computadores aos alunos e professores no dia do jogo (pois o *Saci Go* foi realizado duas vezes e em um dos eventos, foram professores que orientaram os jogadores ao longo da caçada e não os alunos do 8º Ano, isso será explicado mais a frente).

São muitas ferramentas e termos, mas todas serão explicadas. Como dito anteriormente, os alunos usaram o *Microsoft Forms* para inserir as perguntas de múltipla escolha, para isso foi necessário criar uma conta de *e-mail* no *Outlook*, que dava acesso à ferramenta *Forms*. Após inserir as perguntas é possível compartilhá-las por meio de *link* ou *QR Code*, escolhemos a segunda opção pois era mais prática, já que os alunos poderiam usar o celular ou *tablet* (com *internet* e aplicativo leitor de *QR Code*) de forma rápida para escanear o código e responder a pergunta. Cada personagem possui sua pergunta no *Forms* e seu *QR Code*, que foi impresso e colado no desenho original feito pelos alunos.

Antes de colarmos os *QR Code* nos desenhos originais, os mesmos foram escaneados e passados para o computador, no qual um grupo de alunos montou as cartas, utilizando modelos semelhantes ao dos jogos *Yu-Gi-Oh!* e *Magic the Gathering*. Os alunos escreveram nas cartas os poderes de cada personagem, essa montagem foi realizada no *Microsoft Word*, de forma bem simples. Depois as cartas foram impressas em papel *couche*.

O arquivo de regras foi passado para o *Microsoft Word* e depois convertido em *PDF*, que em seguida foi inserido em um *site* chamado *SCRIBD*, que armazena documentos variados na nuvem (na *internet*). O *link* gerado com o arquivo foi encurtado num *site* chamado “*gg.gg*”, sendo nomeado e disponibilizado do seguinte modo: *http:// gg.gg/regrasacigo* (é possível acessar as regras por esse *link* ainda hoje). As regras não foram impressas, o *link* era disponibilizado escrito em um quadro ou cartaz.

Os desenhos dos personagens com os *QR Code* colados foram fixados em vários pontos da escola, como corrimão de escadarias, paredes, extintor de incêndio, portas e pilares, com todos esses pontos finalizados, o jogo estava pronto. O *Saci Go* foi realizado durante um evento no fim de novembro na escola, onde alguns alunos do 8ºAno ficavam próximos dos pontos onde os personagens foram espalhados, para o caso de o jogador precisar de suporte e outros ficavam em pontos de controle, para receber os jogadores e verificar se eles tinham acertado as perguntas e entregar as cartas conquistadas durante a captura. O *Saci Go* também foi realizado durante a acolhida dos novos alunos em fevereiro de 2020, porém como esse é um dia no qual somente os alunos novos vão, os professores ficaram responsáveis pela orientação dos alunos ao longo da caça e na mesa de controle e entrega de cartas. Vejamos a dinâmica do jogo em alguns passos a seguir:

Venha caçar os personagens folclóricos no SACI GO

1º – Grupos de alunos (EFII e EM) participavam em turnos de 45 minutos em média.

2º – Os que tinham celular com internet e leitor de *QR Code* eram convidados a usá-los, os demais utilizavam os tablets disponibilizados pela escola com leitor de *QR Code* instalado.

3º – Os alunos eram convidados a capturar os seres folclóricos posicionando o celular/tablet com leitor ativado sobre o *QR Code* do personagem que encontrassem enquanto vasculhassem a escola. Alunos do 8ºano (ou professor, conforme explicado anteriormente) ficavam próximos aos personagens para dar suporte caso ocorresse alguma dificuldade com os jogadores.

4º – O *QR Code* direciona o aluno a responder uma pergunta sobre o personagem “capturado”. Se ele responder errado pode tentar até acertar. O jogador sempre recebe mensagem dizendo se acertou ou errou o questionário.

5º – Após acertar a pergunta, o aluno vai até o posto de controle do jogo, onde alunos do 8ºAno (ou professor) verificavam se o jogador realmente

tinha acertado a pergunta, abrindo o Microsoft Forms em seus notebooks e verificando o nome do jogador e o seu resultado.

6º – Se a resposta estivesse errada, o jogador deveria tentar novamente. Se estivesse correta, ele ganharia uma carta referente ao personagem que capturou, ou seja, encontrando a Cuca, e respondendo corretamente a pergunta sobre ela, ganharia uma carta de combate da Cuca.

7º – Os jogadores podem capturar quantos e quais personagens quiserem, e receberão suas cartas.

8º – Ao finalizar a caça, eles são convidados a acessarem as regras para jogar com as cartas, na qual podem competir com outros jogadores, por exemplo, o jogador 1 vai usar a carta da Caipora, contra a carta do Corpo Seco do jogador 2, eles só precisam de papel e lápis para marcar os pontos de vida dos personagens, um dado de 6 lados e sorte para conseguir atingir o seu inimigo com o seu poder.

A dinâmica do jogo é simples, os alunos se movimentam, usam tecnologias, conhecem personagens folclóricos e se divertem. As figuras a seguir mostram algumas cartas, QR Code e um dos *Forms* do *Saci Go*:





[Figura 1] Algumas cartas com os desenhos e poderes elaborados pelos alunos.



[Fonte] Daniele Navarro Dias Andrade, 2019.

[Figura 2] QR Code que ficavam colados nas ilustrações e direcionavam para as perguntas.



Negro D'água



Pé-de-Garrafa





Mula-sem-Cabeça



Come Língua

[Fonte] Daniele Navarro Dias Andrade, 2019.

**MULA SEM CABEÇA**

\* Obrigatória

1. Seu nome: \*

2. Por qual motivo as mulheres se transformavam em mula sem cabeça? \*  
(1 Ponto)

Por namorarem Padres.

Por traírem seus maridos.

**Enviar**

Nunca forneça sua senha. [Relatar abuso](#)

[Figura 3] Uma das perguntas inseridas no *Microsoft Forms*.

[Fonte] Daniele Navarro Dias Andrade, 2019.

Alunos de toda a escola puderam participar da experiência de capturar os seres folclóricos, sendo por meio dos *tablets* disponibilizados ou de seus aparelhos celulares. Muitos ficaram curiosos e pesquisavam as respostas no *Google*, tentando descobrir um pouco mais dos personagens para responder corretamente. O engajamento na atividade foi grande, já que eles iam e voltavam para buscar seus novos personagens capturados, alguns trocavam as cartas com outros colegas após capturá-las, outros perguntavam se a atividade aconteceria novamente, pois não haviam conseguido capturar todos os personagens dentro do tempo estipulado.

Observando a atuação dos alunos, ainda em relação às TICs, percebe-se a importância em proporcionar momentos onde a tecnologia é usada em prol do ensino da arte e cultura, Soares e Ferreira afirmam que:

Ao permitir o acesso às tecnologias tais como: computadores ligados à internet, filmes, vídeos e outros, os alunos jovens e adultos passam a ter maior acesso as manifestações culturais e artísticas, e por meio dessas tecnologias o acesso ao conhecimento é maior, perpassando barreiras, sócio-culturais e regionais. (SOARES e FERREIRA, 2017, p. 680)

O *Saci Go* possibilita o acesso ao folclore nacional aliado ao uso de tecnologias comuns aos jovens, cativando-os de forma afetiva, atendendo as habilidades da BNCC, anteriormente descritas, e certamente marcando positivamente os alunos com uma experiência divertida e educacional.

## Considerações finais

A ideia central de todo o projeto foi fazer com que os alunos da Escola do SESI Campo Grande conhecessem e se apaixonassem pelo folclore brasileiro. O “Poranduba” *Podcast*, realizado por Costa foi uma grande ferramenta motivadora para o desenvolvimento desse projeto com os alunos. Outras atividades voltadas para o folclore também foram realizadas pela docente da disciplina de arte com outras turmas durante o desenvolvimento do *Saci Go*, mas considera-se que esse projeto foi o mais desafiador, dada as possibilidades de misturar a cultura pop e popular, explicadas anteriormente nesse trabalho.

Houveram muitas conversas com os alunos do 8º Ano, orientações e auxílio do Coordenador e Diretor da escola, que prontamente apoiaram o projeto e ações que foram sendo desenvolvidas ao decorrer do mesmo. A escola arcou com os custos de impressão e disponibilizou todo o material para a produção desse projeto, facilitando seu sucesso. Também houveram problemas, como confusões acerca da realização de determinadas atividades, duas turmas elaborando os mesmos personagens (repetindo-os e deixando de fazer outro inédito), problemas tecnológicos como a perda da senha da conta de *e-mail* criada para o desenvolvimento das perguntas no *Microsoft Forms*, que era gerenciado por um aluno, precisando verificar como faria

para restaurar a senha, mas tudo isso foi um aprendizado à todos, afinal, aprendemos por meio dos erros e melhoramos nossas práticas encontrando soluções mais eficientes.

Alguns professores e alunos chegaram a pensar que seria interessante patentear o jogo de cartas e as regras, mas em conversa com o professor Costa por meio de rede social, concluiu-se que o folclore pertence ao povo e que não seria justo cobrar por algo que ajuda a manter viva a nossa cultura popular, sendo que por meio desse artigo, como forma de divulgação do projeto, diversos profissionais poderão se inspirar, assim como a autora o foi, melhorando-o e adaptando-o para a realidade de suas escolas, podendo proporcionar aos alunos conhecer o folclore de forma divertida.

Após todo o aprendizado que se obteve com o *Saci Go*, em 2020 pretende-se aprimorar o projeto, tentando mantê-lo completamente *online*, e se possível desenvolver algum meio em que as cartas, regras e dinâmica possam ser disponibilizadas a toda a sociedade, sejam educadores usando em suas aulas, ou jovens e adultos usando como forma de diversão, e tangencialmente, aprendendo e se apaixonando pelo nosso folclore.

## Referências

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. 176 p. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas a Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <[https://grupomel.ufba.br/sites/grupomel.ufba.br/files/capoeira\\_angola\\_cultura\\_popular\\_e\\_jogos\\_dos\\_saberes\\_na\\_roda.pdf](https://grupomel.ufba.br/sites/grupomel.ufba.br/files/capoeira_angola_cultura_popular_e_jogos_dos_saberes_na_roda.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2019.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 472 p. Título original: *Popular culture in Early Modern Europe*. ISBN 978-85-359-1619-5.

CARLOS, Gildean Fabiano. Come Língua. **Sacizal dos Pererês**, S.l.. 10 mar. 2016. Disponível em: <<http://sacizaldospereres.blogspot.com/2016/03/come-lingua.html>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2005. 934 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2002. 396 p.

COMISSÃO NACIONAL DO FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro**. Bahia, 1995. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/177445091/Carta-de-Folclore>> Acesso em: 03 mai. 2020.

DELBEM, Danielle Conte. Folclore, Identidade e Cultura. **Revista UNAR – Revista Científica do Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”**, Araras (SP), v.1, n.1, p.19-25, 2007. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol1\\_n1\\_2007/5\\_folclore\\_identidade\\_cultura.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol1_n1_2007/5_folclore_identidade_cultura.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2020.

FERREIRA, Carlos. **MS tem lendas que envolvem até bruxa**; Confira sete lendas urbanas que se popularizaram no Estado. Disponível em: <<http://www.acritica.net/editorias/entretenimento/ms-tem-lendas-que-envolvem-atebruxa-confira-sete-lendas-urbanas-que/383471/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PORANDUBA 44: **Folclore na escola (parte 1)**. [Locução de]: Andriolli de Brites da Costa. [S.l.]: Colecionador de Sacis, 14 jun. 2019. *Podcast*. Disponível em: <<https://coleccionadordesacis.com.br/2019/06/14/poranduba-44-folclore-na-escola-parte-1/>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PORANDUBA 48: **Folclore na escola (parte 2)**. [Locução de]: Andriolli de Brites da Costa. [S.l.]: Colecionador de Sacis, 21 set. 2019. *Podcast*. Disponível em: <<https://coleccionadordesacis.com.br/2019/07/21/poranduba-48-folclore-na-escola-parte-2/>>. Acesso em: 22 set. 2019.

SOARES, P. S.; FERREIRA, R. B. S. **Letramento Digital e Suas Contribuições na EJA: A Caminho Do Hipertexto**. In: Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação, 7., 2017, Pernambuco. Anais [...]. Pernambuco: UFPE, 2017. p. 669-694.



# **DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS NA ESCOLA ESTADUAL CARMELITA CANALE REBUÁ MIRANDA-MS**

**Lucia Mara Figueiredo Cristal Alcântara  
Elisangela Castedo Maria do Nascimento  
Aparecida de Sousa Santos**

## **Introdução**

A informação que se tem é que desde a idade média o lixo acumulava-se pelas ruas e imediações das cidades, provocando sérias epidemias e causando a morte de milhões de pessoas. A partir da Revolução Industrial iniciou-se o processo de urbanização, provocando o êxodo do homem do campo para as cidades ocasionando um vertiginoso crescimento populacional, favorecido também pelo avanço da medicina e conseqüente aumento da expectativa de vida, com tudo este processo agravou o acúmulo de resíduos sólidos, logo os impactos ambientais passaram a ter um grau de magnitude alto, devido aos mais diversos tipos de poluição, dentre eles a poluição gerada pelo lixo (FADINI e FADINI 2001).

O que é de conhecimento de todos nos dias atuais é de que o lixo depositado inadequadamente nos diversos locais acaba por provocar problemas, tais como entupimentos de bueiros e conseqüentes enchentes, proliferação de vetores causadores de doenças e contaminações.

Para Fadini e Fadini (2001), os resíduos gerados por aglomerações urbanas, processos produtivos e mesmo em estações de tratamento de esgoto

são grandes problemas, tanto pela quantidade quanto pela toxicidade de tais rejeitos. O que nos deixa o questionamento sobre quais atitudes são viáveis, para se não solucionar, pelo menos amenizar parte da situação que se apresenta. No contexto da crescente urbanização o fato é que o lixo passou a ser encarado como um problema, o qual deveria ser combatido e escondido da população. A solução naquele momento não foi encarada como algo complexo, então para se resolver a situação que se apresentava, foi simplesmente afastá-lo, descartando-o em áreas mais distantes dos centros urbanos, denominados lixões.

De acordo com a Constituição Federal (CF-88), capítulo VI, no seu artigo 225, “Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” BRASIL, 2006, p. 140). Cabe então a nós mantermo-nos cada vez mais informados dos nossos direitos e deveres relacionados a Educação Ambiental a fim de que possamos cobrar nossos direitos e cumprir nossos deveres como manda a lei.

Dessa forma, justifica-se a realização de projetos que convidem a comunidade a refletir e repensar sobre a geração e o descarte de resíduos sólidos.

A inserção da Educação Ambiental no ambiente escolar por meio de projetos ambientais gera um processo de conscientização, levando à sensibilização do aluno e tornando-o mais preocupado com as questões que envolvam o meio ambiente. Para que este processo ocorra, dependemos da iniciativa de toda comunidade escolar que iram fazer com que os alunos se comprometam na realização das atividades propostas.

É importante que se saliente que a Educação Ambiental visa a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2010)

Para que este processo de Educação Ambiental ocorra na escola, é fundamental a iniciativa de toda comunidade escolar para que haja comprometimento na realização das atividades propostas.

Dentre as várias problemáticas que envolvem as questões ambientais que podem ser trabalhadas na escola, escolheu-se o tema “resíduos sólidos”,

encarado por uns apenas como lixo que não serve para nada, enquanto para outros pode ser uma fonte de renda quando reciclados ou reutilizados.

Esse tipo de discussão no ambiente escolar dá oportunidade ao aluno de conhecer e entender a forma apropriada de realizar corretamente o descarte do lixo produzido em sua casa ou na escola evitando os problemas sociais e ambientais.

O principal objetivo deste trabalho foi motivar os alunos a pensar e refletir as ações e as consequências destas ações para o meio e para o próximo, socializando o conhecimento e sensibilizando-os sobre a responsabilidade de cada cidadão em relação aos problemas gerados pela produção e destinação incorreta do lixo.

## Conceitos a serem explorados

De acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS, Resíduos Sólidos é todo:

Material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está abrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como os gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviáveis o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnicas ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível (BRASIL, 2010, p. 02).

Os produtores de resíduos sólidos são todas as pessoas que consomem e utilizam produtos que são descartados de forma irregular no meio ambiente. De acordo com os dados do Ministério do Meio Ambiente o Brasil produz por dia cerca de 183 mil toneladas de lixo urbano. Cerca de 50% dos municípios dispõe diretamente em lixões a céu aberto, contaminando o solo, o lençol freático, provocando doenças e produzindo prejuízos incalculáveis para o meio ambiente.

Para Schalch *at al*, (2002), o quadro vem se agravando com a presença de resíduos industriais e de serviços de saúde em muitos depósitos de resíduos domiciliares, e, não raramente, com pontos de descargas clandestinas.



Mas o que deve ser destacado é que estes mesmos resíduos são fonte de sustento para muitas famílias de baixa renda, conhecidas como “catadores de materiais recicláveis”, que de modo informal e muitas vezes organizados em grupos como associações e cooperativas, sobrevivem com a venda para seu sustento. Para Siqueira e Moraes (2008) muitas famílias improvisam barracos próximos aos lixões e convivem com o lixo diariamente, crianças brincam sobre os resíduos enquanto os pais trabalham na seleção de materiais recicláveis e na seleção de objetos e alimentos que consideram estar em condição de consumo.

O perfil profissional dos catadores de lixo é semelhante ao de pessoas de baixa escolaridade, com capacidade para executar trabalhos e técnicas manuais, que perderam o emprego em setores da economia rural ou urbana e catam lixo como alternativa de sobrevivência. Suas moradias, em geral rústicas, são transformadas em locais de separação e estocagem de lixo para revenda, suscetíveis à atração e reprodução de vetores de doenças e propagação de incêndios (VIEIRA, 2006, p.83).

Segundo Santos e Dias (2012) a questão dos resíduos sólidos urbanos é absolutamente urgente, dada a dimensão catastrófica da sua situação nos Municípios e nas regiões metropolitanas, e do atraso brasileiro no enfrentamento desse tema. Embora existam várias alternativas, o problema dos resíduos não será resolvido única e exclusivamente com mecanização, produção de biogás, incineração ou reciclagem, mas por meio do conjunto de todas essas soluções.

É necessária a existência de um programa de educação ambiental que contemple a recusa de consumo de produtos com alta capacidade de geração de resíduos, redução do consumo, reuso e reciclagem (FADINI e FADINI, 2001).

Para Fadini e Fadini (2001) reciclagem é o resultado de uma série de atividades através das quais materiais que se tornariam lixo ou estão no lixo são desviados, sendo coletados, separados e processados para uso como matéria-prima na manufatura de bens, feitos anteriormente apenas com matéria prima virgem. Muitos materiais podem ser reciclados reduzindo a utilização de fontes naturais e também diminuindo a utilização dos aterros, como papel, vidro, metal, plástico e outros.

A Resolução CONAMA nº 275/2001, no seu art. 1º, estabelece o código de cores para os diferentes tipos de resíduos, a ser adotado na identificação de coletores e transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva como mostra a tabela 1.

Cor	Material
Azul	Papel/papelão
Vermelho	Plástico
Verde	Vidro
Amarelo	Metal
Preto	Madeira
Laranja	Resíduos Perigosos
Branco	Resíduos Ambulatoriais e de serviços de saúde
Roxo	Resíduos radioativos
Marrom	Resíduos Orgânicos
Cinza	Resíduo geral não reciclável ou misturado, ou contaminado não passível de separação.

**[Tabela 1]** Código de cores para os diferentes tipos de resíduos.

**[Fonte]** Souza (2014)

Segundo a FUNASA (2010), o gerenciamento inadequado dos resíduos sólidos ainda é um dos maiores problemas do país e passa a ter uma nova abordagem técnica com a Lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos, principalmente considerando a adoção da exigência do planejamento integrado dos serviços públicos de gerenciamento de resíduos sólidos, com a identificação dos problemas, a definição de soluções e alternativas tecnológicas e o estabelecimento de metas e prazos de atuação nos Planos de Resíduos.

O Brasil tem um grave problema em relação aos resíduos sólidos urbanos: se alguém for à casa de qualquer pessoa de alta renda ou a uma casa de pessoa de baixa renda, verá que a casa é limpíssima, mas tanto pessoas de baixa, como de alta renda, do ponto de vista de atitude, de comportamento,

não se sentem remotamente constrangidas de jogar lixo na rua. Porque a imagem que as pessoas têm do público é a de que não existe problema em lançar lixo na rua. Mas não há um tema que esteja mais no nosso cotidiano do que a questão dos resíduos, inclusive para se combater a emissão de metano (SANTOS e DIAS, 2012, pg. 37).

Em função desse mau hábito, segundo Abramovay (2013), montanhas de lixo avolumam-se em locais impróprios, causando contaminações e transmitindo doença sendo que esse material poderia ser aproveitado na geração de riqueza e renda por meio da reutilização e da reciclagem. O que está em jogo, quando se aborda a questão dos resíduos sólidos, é o próprio metabolismo que cada sociedade estabelece com os ecossistemas dos quais depende sua reprodução.

O ideal seria haver um caminho no que se refere às questões dos resíduos sólidos, por isso foi sancionada a Lei nº 12.305/10 da Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS, que trata da gestão e gerenciamento de resíduos sólido. Ela prevê que a partir de agosto de 2014, nenhum lixo será despejado a céu aberto em todo o País e que somente o rejeito será depositado em locais ambientalmente adequados.

A PNRS não foi um raio num céu azul em matéria de políticas públicas para a gestão dos resíduos sólidos. Durante as duas décadas em que o projeto tramitou no Congresso, houve inúmeras decisões legislativas vindas dos Estados e tomadas em instâncias do próprio Poder Judiciário (ABRAMOVAY, 2013, p. 41).

Para Santos e Dias (2012), devemos aprender a viver com uma Lei nova, a construir e a conhecer seus potenciais. A PNRS, assim como qualquer lei, deve se adequar à sociedade e à sua dinâmica social, de modo que, no futuro, talvez, sejam necessárias adequações e mudanças.

Em função do exposto acima foi desenvolvido este projeto que teve como objetivo orientar os alunos ensinando-os como lidar com os resíduos oriundos da escola e de suas residências, ajudando-os na separação correta e contribuindo com realização da coleta seletiva.

## Metodologia

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá, localizada na Avenida João Pedro Pedrossian, nº 809 – centro, no município de Miranda-MS e teve como público alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ensinos fundamental e médio e do Normal Médio ambos no período noturno. Ressalto que os alunos são estudantes que variam com idade entre 18 e 50 anos, sendo maioria mulheres donas de casa, que estão diretamente ligadas no que diz respeito ao lixo doméstico.

O projeto foi dividido em sete etapas, realizado no período de 10 de maio e 30 de junho do ano de 2014.

Esta pesquisa foi qualitativa, realizada com os alunos sobre o assunto resíduos sólidos, destacando a opinião e a criatividade de cada um, fazendo com que procurassem participar do projeto inserido no ambiente escolar.

Estabeleceu-se um cronograma de atividades e as etapas foram todas desenvolvidas, observando-se a participação dos professores e dos alunos da escola.

Na primeira etapa foi realizada uma reunião para apresentação do projeto à direção, coordenação e professores da escola, onde foram discutidas as etapas do projeto para aprovação de todos (figura 1). Alguns professores sugeriram propostas para auxiliar no projeto. Nesta etapa os professores e a coordenação decidiram por dividir os professores em duplas por sala de aula para agilizar os trabalhos. O projeto foi aprovado por unanimidade.



**[Figura 1]** Apresentação do projeto à direção, coordenação e professores.

**[Fonte]** Souza (2014)

Na segunda etapa foi realizada a apresentação do projeto aos alunos da escola, bem como uma palestra, ministrada pela pesquisadora sobre o tema Resíduos Sólidos, onde foram destacados a geração e o descarte dos resíduos, coleta seletiva, compostagem, aterro ou lixão, redução, reutilização e reciclagem, a PNRS entre outros, como mostra a figura 2. Foi notório o pouco conhecimento dos alunos sobre o tema, destacando também o interesse dos mesmos por mais informações, para poderem participar de todas as etapas do projeto.



[Figura 2] Palestra sobre Resíduos Sólidos

[Fonte] Souza (2014)

Depois da realização da palestra sobre os resíduos sólidos ocorreu a terceira etapa que foi uma simulação sobre a separação do lixo, onde os alunos aprenderam na prática como separá-los em casa, guardando-os em lugares adequados para posterior coleta. Essa etapa teve a participação de alguns alunos que escolheram o lixo (que estava no pátio) para depositar em um local correto. Foram expostos no local 10 (dez) tambores somente

com ascotes da coleta seletiva, que foram confeccionados pela pesquisadora como mostra a figura3.



[Figura 3] Simulação sobre a separação do lixo

[Fonte] Souza (2014)

Na quarta etapa foi realizado o concurso “Melhor Slogan” com o tema “Resíduos Sólidos e a Copa do Mundo 2014”. Os alunos confeccionaram cartazes com desenhos e/ou frases relacionando o grande evento da Copa do Mundo com a geração de mais lixo para opais. Foi observada a participação em massa dos alunos da EJA e do Normal Médio que não mediram esforços para a confecção dos cartazes (figura 4). Destacando também a participação dos professores que se dispuseram a ajudar os alunos neste trabalho. Todos os cartazes foram expostos em bancadas para avaliação dos jurados convidados pela pesquisadora e coordenação da escola. Após avaliação, a frase e o desenho foi escolhido e então confeccionada uma faixa que foi exposta na frente da escola como mostra a figura 5.



Figura 4: Cartazes do concurso Melhor Slogan  
[Fonte] Souza (2014)



[Figura 5] Faixa confeccionada  
[Fonte] Souza (2014)

A quinta etapa aconteceu nos dias 05 e 06 de junho. No dia 05 de junho “Dia Mundial do Meio Ambiente” foram realizadas as apresentações cultu-



rais como: teatros, músicas, danças e vídeos produzidos pelos próprios alunos da escola, com os temas resíduos sólidos e o meio ambiente (figura 6).



**[Figura 6]** Apresentações culturais

**[Fonte]** Souza (2014)

No dia 06 de junho foi realizada a exposição dos trabalhos “Arte com lixo”, que os próprios alunos confeccionaram durante a semana com ajuda dos professores. Eles apresentaram os trabalhos elaborados por meio de reutilização ou reciclagem de alguns materiais, como mostra a figura 7.





**[Figura 7]** Exposição dos trabalhos “Arte com Lixo”

**[Fonte]** Souza (2014).

Na sexta etapa realizou-se uma avaliação em parceria com os professores coordenadores e direção da escola, apontando os pontos positivos, negativos e observação do comportamento dos alunos durante as etapas do projeto. Como todo projeto houve pontos a serem corrigidos. (figura 8).



**[Figura 8]** Diretor, coordenadores e professores da escola.

Na sétima e última etapa foi realizado o relatório final do projeto pela pesquisadora. A educação Ambiental quando trabalhada de forma simples e objetiva dentro do ambiente escolar abre uma infinidade de oportunidades. Isso foi expressivo no comportamento dos alunos que participaram de todas as etapas. Quando procuravam os professores entusiasmados em participar de uma música, um vídeo e até mesmo de um teatro e preocupados em confeccionar sua arte com as próprias mãos ou até mesmo procurar algo interessante que pudessem trazer para a escola. Tudo isso foi contagiante, não só para a pesquisadora, mas também para a coordenação e direção da escola.

## **Considerações finais**

Com este trabalho foi possível propor discussão e reflexão com os alunos sobre o conceito de resíduos sólidos, sua utilização e destinação final. Durante a pesquisa foi possível observar a motivação e o interesse dos alunos em participar de todas as etapas do projeto enquanto este estava sendo realizado na escola. Faz-se importante ressaltar também que a participação dos professores foi fundamental para o sucesso da realização do projeto.

É fato que são poucos os educadores que tem interesse em implantar um projeto na escola, e entre as justificativas para tal estão a de não disporem de tempo e as vezes por falta de interesse por questões ambientais. É imprescindível estabelecer a Educação Ambiental como rotina no cotidiano escolar, para tal esta pode ser trabalhada de forma transversal e multidisciplinar e desta forma os projetos ambientais seriam desenvolvidos com mais facilidade, e assim tanto professores como toda a comunidade escolar deixariam de ter dificuldades em lidar com as questões relacionadas a Educação Ambiental.

Durante a realização do projeto ocorreram apresentações culturais, como vídeos, danças, teatros e músicas e até a confecção de cartazes, e, o que se pode observar foi que os alunos foram criativos, pois, o que se percebeu é que dispuseram do seu tempo e trabalharam com vontade na realização das tarefas para participar e concorrer com os seus colegas.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho foi alcançado, uma vez que os alunos tornaram-se mais conhecedores acerca da Educação ambiental relacionada aos resíduos sólidos e foi notória a disposição da maioria

para participar das etapas do projeto. No período em que ocorreu o projeto os alunos participaram, questionaram e refletiram sobre os problemas ambientais apresentados, porém, é sabido que esta foi apenas uma ação de EA dentre muitas que devem ocorrer na escola para que atitudes conscientes façam parte do cotidiano dos alunos, tornando-se cidadãos verdadeiramente críticos e participativos.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo, SPERANZA, Juliana Simões, PETITGAND, Cécile. **Lixo Zero**

– **Gestão de resíduos sólidos para uma sociedade mais próspera**. Instituto Ethos. São Paulo-SP. 2013. Disponível em: [http://virtual.ufms.br/blocks/email\\_list/email/file.php/1382/email/17645/230266/Residuos](http://virtual.ufms.br/blocks/email_list/email/file.php/1382/email/17645/230266/Residuos-Lixo-Zero-2.pdf)

-Lixo-Zero-2.pdf. - Acesso em 06/04/14

BRASIL. Lei nº 12.305/2010 – Institui a **Política Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: [http://pegasus.fmrp.usp.br/projeto/legislacao/12305\\_B3764-120810-SES-MT\\_D.pdf](http://pegasus.fmrp.usp.br/projeto/legislacao/12305_B3764-120810-SES-MT_D.pdf). –Acesso em 11/03/14

Resolução CONAMA nº 275/2001- Estabelece o código de cores para os diferentes tipos de resíduos, a ser adotado na identificação de coletores e transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=273> – acesso em 20/03/14.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Edição Administrativa atualizada em março de 2006.

FADINI, Pedro Sérgio; FADINI, Almerinda Antonia Barbosa. **Lixo: desafios e compromissos**. Cadernos temáticos de Química Nova na Escola. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química. Nº 1, 2001, p.9-18. Disponível em: <http://www.qnesc.sbq.org.br/online/cadernos/01/lixo.pdf> – Acesso em 18/03/14

FUNASA – Engenharia de Saúde Pública – **Resíduos Sólidos** – Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/engenharia-de-saude-publica-2/residuos-solidos/>. – Acesso em 12/01/2014.

**Manual de Orientações Técnicas para o programa de Resíduos Sólidos Urbanos.** Disponível em: [http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files\\_mf/manual\\_rsu2.pdf](http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/manual_rsu2.pdf). – Acesso em 18/03/14

Resíduos Sólidos. Informativo mensal do Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. ano I, nº 2, Brasília-DF. Disponível em: [http://blog.mma.gov.br/separeolixo/wp-content/uploads/boletim\\_02-05.pdf](http://blog.mma.gov.br/separeolixo/wp-content/uploads/boletim_02-05.pdf) - Acesso em 18/03/14

SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos, DIAS, Sylmara Lopes Francelino Gonçalves.

Resíduos Sólidos Urbanos e seus Impactos Socioambientais, São Paulo, IEE-USP. 2012.

SCHALCH, Valdir; LEITE, Wellington Cyro de Almeida; JÚNIOR, José Leomar Fernandes; CASTRO, Marcus Cesar Avezum Alves de, **Gestão e Gerenciamento de Resíduos Sólidos**, Universidade de São Paulo. São Carlos. Outubro de 2002. Disponível em file:///D:/Apostila\_Gestao\_e\_Gerenciamento\_de\_RS\_Schalch\_et\_al.pdf. Acesso em 30/06/2014.

SIQUEIRA, Mônica Maria; MORAES, Maria Silvia de. **Saúde Coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo.** Artigo. São Paulo, Maio 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n6/18.pdf>. – Acesso em 30/06/14

VIEIRA, Elias Antônio. **Lixo – Problemática Socioespacial e Gerenciamento Integrado: a experiência de Serra Azul.** Tese de doutorado. São Paulo, 2006. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/article/viewFile/3946/2331> – Acesso em 30/06/14.



# **EQUIPE ORGANIZADORA DA COLETÂNEA**

## **Caciano Silva Lima**

Possui graduação em Artes Visuais pela UFMS e Licenciatura em Artes Visuais pelo centro Universitário Leonardo da Vinci. Especializações em Arte e Educação pela Universidade de Cuiabá, Museologia pela Escola de Música e belas Artes do Paraná e em História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano. Possui Mestrado em Educação no PPGE/ UCDB e atualmente no Doutorado em Estudos de Linguagens na UFMS. Faz parte do corpo efetivo da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul e está Gerente de Patrimônio Histórico e Cultural na mesma Fundação. Tem experiência como professor acadêmico e coordena as especializações em Arte, Educação e Cultura e Mercado e Produção Audiovisual: Cinema, Vídeo e Fotografia na Faculdade Novoeste.

## **Douglas Alves da Silva**

Professor e Historiador. É Professor Efetivo de História da Rede Pública de Ensino (SEMED e SED/MS). Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Pós-graduado (Especialização) em

Culturas e História dos Povos Indígenas (UFMS) e Mestrado no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (ProfEduc/UEMS). Nas redes públicas de ensino, atuou no Ensino Básico regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também tendo atuado como Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar Adjunto. Atualmente cedido para a Fundação de Cultura de MS, é Coordenador do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, Coordenador do Sistema Estadual de Museus de MS e membro do Conselho Estadual de Políticas Culturais de MS, além de atuar em comissões e grupos de trabalho voltados para a área de história, história regional, educação patrimonial, cultura, patrimônio cultural, cultura indígena, museus, arquivos e gestão documental.

## **Elisangela Castedo Maria do Nascimento**

Graduada em Biologia (UFMS), Matemática (UFMS) e Pedagogia (UNICESUMAR). Especialista em Manejo de Recursos Naturais/UFMS, Especialista em Gestão Escolar/UFMS, Mestre em Ensino de Ciências/UFMS, Doutora em Educação/UCDB, Pós-doutoranda em Educação. Professora concursada da Rede Estadual de Ensino, Atuou como Coordenadora Pedagógica na Educação Básica; Atuou como professora da Educação Indígena, no Ensino Básico e no Ensino Superior; Atuou como professora do Ensino Superior nos cursos de Pedagogia, Biologia, Geografia e Matemática, ministrando disciplinas pedagógicas. Atualmente coordena o Setor Educativo do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul.

## **Leandro Queiroz**

Leandro Queiroz é licenciado em Português pela Universidade de Coimbra (Portugal) e em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará, mestre e doutor em Estudos de Linguagens (área de concentração em Linguística e Semiótica) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, onde atuou como formador de professores de 2017 a 2021. Atualmente, está chefe da Divisão de Literatura, na Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande – MS. Seus interesses de pesquisa situam-se na área de Linguística Aplicada, com publicações relacionadas aos seguintes temas: modernidade/colonialidade e decolonialidade, interculturalidade, justiça social, letramentos críticos, português como

língua adicional e/ou língua de acolhimento. É autor do livro Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional.

## **Luciane Toledo Monteiro**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de MS, Pós-graduada no Ensino Superior da Funlec (Lato-Sensu) em Organização do Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador na Educação Infantil e Anos Iniciais e Pós-Graduada pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Lato Sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Supervisão e Orientação Educacional e Mestrado no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (ProfEduc/UEMS). Atuou no Ensino Básico na rede pública nas séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como coordenadora nas salas de tecnologias da Reme .

## **Marco Aurélio de Almeida Soares**

Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e cursando Doutorado em Educação pela Universidade Católica dom Bosco (UCDB). Especialista em Gestão Pública, Docência em Educação Infantil, Educação em Direitos Humanos, Psicopedagogia, Sexologia e Gestão em Saúde Pública. Atualmente membro da Comissão Municipal de IST, HIV/Aids e Hepatites Virais, e membro do Fórum Estadual LGBT de Mato Grosso do Sul e do Fórum Estadual de ONG Aids de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Saúde, Diversidade Sexual, Identidade de Gênero, Prevenção Combinada – PREP/PEP.

## **Melly Fatima Goes Sena**

Possui graduação em Letras (2004) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Jornalismo (2008) pela mesma Universidade e Mestrado em Letras (2014) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Biblioteconomia. Efetiva na rede Municipal de Ensino e Gestora de Atividades Culturais na área de Letras na Fundação de Cultura do Estado de Mato Grosso do Sul onde atua na área do Livro, Lei-



tura, Literatura e Bibliotecas. Coordena o Comitê Proler Campo Grande/MS e também o Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de MS. Membro do Conselho Estadual de Políticas Culturais e coordenadora de projetos na área de Literatura e promoções de políticas culturais para a área do livro, leitura, Literatura, Bibliotecas e patrimônio. Doutoranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul onde pesquisa a produção literária ficcional por Mulheres de Mato Grosso do Sul.

## **Sarita Souza dos Santos**

Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestra em ensino de história pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de MS (SED/MS) e também pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME). Está cedida para a Fundação de Cultura de MS desde 2016, atuando como historiadora na Gerência de Patrimônio Cultural e no Arquivo Público Estadual de MS.

## **Vanessa Basso Perosa**

Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2019). Especialista em Arte e Educação e suas linguagens pelo Instituto de Ensino Superior da FUNLEC – IESF (2011). Graduada em Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado- pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2003/2005). Atua como Coordenadora do setor educativo na Gerência de Patrimônio Cultural da Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul – FCMS e Arte Educadora na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. É Produtora Cultural em vários eventos, dentre eles, o Festival de Inverno de Bonito e Festival América do Sul Pantanal, realizando atividades com outros países da América Latina. Experiência na área de Educação, com ênfase em Arte Educação e suas linguagens, Tecnologias Educacionais, Sistemas Educativos Culturais e Patrimônio Cultural.

# **SOBRE OS AUTORES**

## **Aldo Torres Nunes**

Possui graduação em Artes Visuais licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas.

## **Amarandes Rodrigues Oliveira Júnior**

Graduado em Música – UFMS/2017, Pós-Graduado em Arte Educação e Cultura Regional – Faculdade Novoeste/2019, Professor dos Projetos de Arte e Cultura do Estado e Município, Campo Grande/MS.

## **Ângela Cristina Colognesi dos Reis**

Arte Educadora pela UFPA, com pós em Novos Paradigmas da Educação (PITÁGORAS, MG) e Arte Educação e Cultura Regional (NOVOESTE, MS), membro da Academia Feminina de Letras e Artes de MS e da Comissão Sul-mato-grossense de Folclore.

## **Angela Maria Guida**

Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul FA-ALC/EaD. Possui mestrado em Letras (Teoria da Literatura) pela Universidade Federal de Juiz de Fora [UFJF], Doutorado em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ] e Pós-Doutorado em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG].

## **Aparecida de Sousa Santos**

Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, Mestre em Educação/UCDB.

## **Bárbara Artuzo simabuco**

Graduada em Direito pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), Graduanda do 6º semestre do curso de Letras – Inglês, Bolsista CNPq, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, basacademica@gmail.com.

## **Camille Belido Espinosa Silva**

Arte Educadora.

## **Daniel Almeida Machado**

Aluno Regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL – UFMS). danimachx22@gmail.com.

## **Daniele de Oliveira Moreira Barbosa**

Mestranda, UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, danieleomb1@gmail.com.

## **Daniele Navarro Dias Andrade**

Graduada em Artes Visuais pela UFMS (2006), Pós-graduação em Artes Visuais – Cultura e Criação pelo SENAC (2009) e Pós-graduação em Design Instrucional para Educação On-Line pela UFJF (2009), Pós-graduação em Arte Educação e Cultura Regional pela Faculdade NOVOESTE (2020).

## **Dênis Angelo Ferraz**

Bacharel em Ciências Sociais – UFMS. Graduando em Letras – Habilitação em Português/Espanhol – UFMS. Membro do NECC (Núcleo de Estudos Culturais Comparados). Participante do programa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). E-mail: denis.ferraz\_une@hotmail.com.

## **Dirceu Mauricio van Lonkhuijzen**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS, Geógrafo, Coordenador do Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB/UCDB. Docente nos cursos de história e ciências biológicas da Universidade Católica Dom Bosco. <http://lattes.cnpq.br/6117601988693027>.

## **Douglas Alves da Silva**

Historiador do Arquivo Público Estadual de MS, graduado em História (UFMS, 2007), Especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFMS, 2015), Mestre em Educação (ProfEduc/UEMS, 2021).

## **Edgar César Nolasco**

Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação nível Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Coordenador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Culturais Comparados – NECC – CNPq/UFMS e Pesquisador-visitante e Associado do PACC-UFRJ. E-mail: [ecnolasco@uol.com.br](mailto:ecnolasco@uol.com.br).

## **Edivânia Freitas de Jesús**

Graduação em Ciências Sociais Bacharelado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013), graduação em Sociologia licenciatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019), e mestrado em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (2016). Membro do Laboratório de Antropologia Visual Alma do Brasil (LAVALMA – UFMS) e do Grupo Temático de Trabalho e Pesquisa em Turismo (GTTUR – UFMS).

Tem experiência na área de Antropologia Social e realiza pesquisas sobre Patrimônio Cultural, Cinema, Manifestações Festivas e Religiosas (Banho de São João de Corumbá e Ladário/MS e Sinhozinho de Bonito/MS) e Cultura da Infância. Possui experiência na área de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) . Atua como Consultoria e elaboração de projetos de fomento.

### **Elisangela Castedo Maria do Nascimento**

Graduada em Biologia, Especialista em Manejo de Recursos Naturais, Mestre em Ensino de Ciências/UFMS, Doutora em Educação/UCDB.

### **Elvys Ferreira da Silva**

Possui graduação em Educação Artística/Artes Plásticas Licenciatura plena, e especialização em Arte Educação; Atualmente Professor de Arte 20 horas na Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural na Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul; Professor de Arte da Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – Ms na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes 20 horas.

### **Eminassai Barbosa Rodovalho**

Jornalista e Designer.

### **Erenil Martins Cardoso**

Pedagoga.

### **Everton Gentil Rodrigues de Almeida**

Músico e professor na Secretaria de Educação do MS.

### **Fernanda Soares Godoi Yano do Canto**

Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (2015), Especialista em Educação Infantil pela Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul – UFMS (2012), graduada em Pedagogia (2010) e Artes (2016).

## **Icléia Albuquerque de Vargas**

Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Geógrafa, Docente na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias e Geografia – FA-ENG da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências-UFMS. <http://lattes.cnpq.br/8545121561786241>.

## **Isis Batista Moraes**

Arquiteta e Urbanista.

## **Israel Aparecido da Silva Junior Zayed**

Afiliação: Especialista em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de história e cultura brasileiras, formado em Artes Visuais – Licenciatura – Hab. Em Artes Plásticas da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Pós-graduando em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura brasileiras pela Faculdade de Educação – FaEd/ UFMS . Participante e pesquisador no Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes – NINFA/UFMS. Participante e pesquisador no grupo de Diálogos Visuais e Culturais do Polo Arte na Escola MS/UFMS. Professor da Secretaria Municipal de Educação –SEMED/ Campo Grande MS.

## **Jéssica de Souza**

Licenciada em Artes Visuais.

## **Joelma Pereira de Souza**

Graduada em Artes visuais pela UNIASSELVI. Graduada em Artes Cênicas e Dança pela UEMS. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo IEPAT/FIC. Arte-educadora da Rede Municipal de Ensino. Integrante do Núcleo de (re)Verificação em Artes Visuais da UEMS.

## **Jonatan Oliveira Espindola**

Graduado em Psicologia (UCDB, 2022), Especialista em Acessibilidade Diversidade e Inclusão (UNISE, 2022)., e-mail: joepsicoucdb@gmail.com.

## **Livia de Mello Ribas Borine do Nascimento**

Arte Educadora.

## **Lucia Mara Figueiredo Cristal Alcântara**

Graduada em Geografia, Especialista em Educação em Direitos Humanos e em Educação Ambiental/UFMS, professora do Estado- MS.

## **Maria do Carmo Souza Drumond**

é formada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Possui Pós-Graduação em Educação a Distancia pela UNIGRAN e atualmente é aluna especial do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos de Linguagens, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação – UFMS. Professora da Educação Básica na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura – Rede Estadual há trinta e dois anos, lotada na Escola Estadual Luiz da Costa Falcão, Bonito – MS. Atualmente, exerce a função de Presidente do SIMTED (Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Bonito e Dirigente da FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de MS) na Secretaria de Relações de Gênero.

## **Maria Renata Tavares**

Graduação em Letras com licenciatura Português e Espanhol, atuando no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na UEMS.

## **Mariana Gomes De Souza**

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes. Pós-graduação pelo SENAC MS (2011).

## **Marinete Pinheiro**

Jornalista, Pesquisadora em cinemas do Mato Grosso do Sul, Formação em Direção de Documentário em Cuba, Coordenadora do Museu da Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul. <http://lattes.cnpq.br/0857573322706023>.

## **Marisa da Conceição Gonzaga**

Professora Mestre em Educação.

## **Maristela Benites**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Física, UFMS, Brasil. Pesquisadora e Educadora Ambiental no Instituto Mamede de Pesquisa Ambiental e Ecoturismo, Campo Grande/MS. <http://lattes.cnpq.br/7006699867493716>. E-mail: maris.benites@gmail.com.

## **Maurício Cintrão França**

Jornalista pela UNIP, artista visual e pós-graduando em Arte Educação e Cultura Regional (NOVOESTE, MS).

## **Michele Eduarda Brasil de Sá**

Doutora em Letras (UFRJ)/Professora (UFMS) Campo Grande, MS. [michele.eduarda@ufms.br](mailto:michele.eduarda@ufms.br).

## **Natalia de Assis Dias**

Acadêmica do curso de especialização em Antropologia e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2016) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Especialista em em Mídias na Educação(2016) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Especialista em Artes Visuais com ênfase em cultura e criação (2014) pelo SENAC/MS, licenciada em Artes Visuais(-com habilitação em Artes Plásticas) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011). Atualmente é professora efetiva da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

## **Natália Elias Rodrigues**

Graduada em Turismo Bacharelado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós-Graduanda em Arte Educação e Cultura Regional.

## **Nathalia Flores Soares**

Nathalia Flores Soares é graduanda em Letras Português/Espanhol pela UFMS. Participante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Culturais Comparados – NECC – CNPq/UFMS. E-mail: [nathalia.f.soares@hotmail.com](mailto:nathalia.f.soares@hotmail.com).



com, pesquisa atualmente a autora Heloisa Buarque de Hollanda sob uma perspectiva crítico biográfico fronteira.

## **Nicole Maciel Souza**

Projeto de pesquisa “Complexidade, transdisciplinaridade e literatura” “Feminismo, resistência e cultura negra em Maya Angelou” – PIVICGraduanda, UFMS nicolemacielsouza@gmail.com.

## **Pamela Savala**

Pesquisadora e professora da Secretaria Municipal de Educação do MS.

## **Ronaldo de Carvalho Gomes**

Especialista em Estudos Literários (FEUC) Rio de Janeiro, RJ. ron.aldo.c@hotmail.com.

## **Ruan Pina Quevedo**

Possui graduação em Artes Visuais/bacharelado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010), graduação em Artes Visuais/licenciatura pela Uniasselvi (2018).

## **Serginaldo José dos Santos**

Professor e Orientador do Curso de Graduação em Psicologia da UCDB, e-mail: sergi@ucdb.br.

## **Simone dos Santos França**

Doutoranda, UFMS, Campo Grande Mato Grosso do Sul, anhin.1@hotmail.com.

## **Simone Mamede**

Doutora em meio ambiente e desenvolvimento regional, Bióloga e Bacharel em turismo, Docente no curso de graduação em turismo da UNESP, campus de Rosana-SP. Pesquisadora e educadora ambiental no Instituto Mamede de Pesquisa Ambiental e Ecoturismo. <http://lattes.cnpq.br/7260694164560471>.

## **Sirley da Silva Rojas Oliveira**

Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, sirley.oliveira@ifms.edu.br. Orientadora professora Dra. Angela Guida.

## **Sueli Levandoski Furtado Paroni**

Possui formação em Design de Interiores pela UNAES – Faculdade de Campo Grande. Possui graduação em ARTES – Licenciatura pelo Instituto de Ensino Superior da FUNLEC. Atualmente é assistente de coordenação da Fundação Lowtons de Educação e Cultura.

## **Taiana Hoslbach de Almeida Flores**

Possui graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Novoeste(2019), atua como professora de Arte – PMCG/SEMED. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais. Possui extensa bagagem em capacitações, eventos, festivais, seminários relacionados a Arte/Cultura e Educação.

## **Volmir Cardoso Pereira**

Doutor em Estudos Literários. Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – U.U. Campo Grande).

### Desalinho Publicações

Este livro foi editado em São João de Meriti, RJ, ano de 2022. Foram utilizadas as famílias tipográficas IvyPresto e Adobe Devanagari.

## A FUNDAÇÃO DE CULTURA DE MATO GROSSO DO SUL E A PESQUISA CULTURAL

Aproximar a população das diversas manifestações artístico-culturais sul-mato-grossenses, fomentando o mercado cultural do Estado e democratizando o acesso a todas as expressões artísticas é uma das missões da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

A Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural GPHC/FCMS e suas unidades, apresentam cinco publicações com o objetivo de estimular a pesquisa cultural e a difusão de conhecimento científico nas diversas áreas culturais e seus segmentos, tais como: Educação Patrimonial, Patrimônio Histórico, Museus, Bibliotecas, Arquivos, Música, Artes Visuais, Saberes Tradicionais, Gastronomia, Literatura e Economia Criativa. São obras que reúnem artigos científicos, resumos expandidos, relatos de experiências, artigos premiados e propostas de ações das unidades vinculadas a Gerência de Patrimônio Histórico Cultural da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul em parceria com outras instituições do meio cultural.

Com toda certeza, são publicações de grande interesse a sociedade sul-mato-grossense.

Parabéns aos técnicos envolvidos e aos autores dos trabalhos! Boa leitura!

**Gustavo de Arruda Castelo**  
Diretor Presidente da FCMS



Sistema Estadual  
de Museus de MS

Sistema Estadual  
de Bibliotecas de MS



SECIC  
Secretaria de Estado  
de Cultura e Turismo



GOVERNO  
DO ESTADO  
Mato Grosso do Sul

ISBN 978-65-88544-32-7



9 786588 544327