

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Especialização em Ensino de Artes Visuais - EAD

Noemi Bezerra de Lima do Couto Pinto

**PODCAST COMO FERRAMENTA:
ARTE E SEUS CAMINHOS SENSÍVEIS**

Rio de Janeiro
2020



Noemi Bezerra de Lima do Couto Pinto

PODCAST COMO FERRAMENTA:

ARTE E SEUS CAMINHOS SENSÍVEIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais - EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialização em Artes Visuais.

Orientador (a): Orientador (a): Professora M.a Valquíria Cordeiro Fernandes, UERJ

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P659 Pinto, Noemi Bezerra de Lima do Couto

Podcast como ferramenta: arte e seus caminhos sensíveis / Noemi Bezerra de Lima do Couto Pinto. - Rio de Janeiro, 2020.

64 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais – EAD) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Valquíria Cordeiro Fernandes.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Arte e tecnologia. 3. Mídias digitais. I. Fernandes, Valquíria Cordeiro. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

PODCAST COMO FERRAMENTA:

ARTE E SEUS CAMINHOS SENSÍVEIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais - EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialização em Artes Visuais.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Orientadora: Professora M.a Valquíria Cordeiro Fernandes
Colégio Pedro II

Mestra Vivian Greco C. de Araújo
Colégio Pedro II

Doutora Clarissa Brazil Sousa
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço carinhosamente toda a calma, clareza e suporte dados pela professora orientadora Valquíria Cordeiro ao longo de todo o meu percurso de pesquisa e escrita neste programa de pós-graduação. Minha caminhada foi guiada passo a passo sob sua supervisão e cautela.

À minha família, agradeço pelo apoio, pela paciência e pelo empurrãozinho a cada vez que o obstáculo parecia intransponível, renovando minhas forças.

Agradeço aos meus pais que sempre defenderam a minha educação, me estimularam à leitura, me apresentaram as mais diversas formas de arte, sempre garantindo que não me faltassem livros, músicas, peças de teatro, dança, shows e exemplos.

À minha irmã e companheira de leitura, de café e de bate papo, minha dublê, minha caçulinha idosa, minha mais crítica companhia e grude da vida toda.

Ao meu mais velho companheiro de castigos literários e bienais do livro, agradeço pela paciência, pelo apoio, pelas palavras diretas e revisões, pelas comidinhas e seu mais imparcial apoio.

Agradeço a minha vovó por todo incentivo, por sempre acreditar na minha capacidade, por me ensinar a amar o ruído dos discos, as coleções de Jorge Amado as tardes de chá e livro e a luz quentinha da máquina de costura.

A minha madrinha agradeço por todo apoio perto ou longe, por suas palavras de incentivo, por seu exemplo de trabalho duro, de carinho em forma de colo ou de comida, por acreditar nas conquistas que estão pela frente e me explicar a importâncias das perdas ao longo desse caminho.

Agradeço a minha prima, comadre e inspiração acadêmica, por toda a sua amizade, seu companheirismo, seu foco e seu carinho, agradeço por ser minha consciência quando eu sou emoção, e emoção quando só vejo razão.

Agradeço aos meus amigos e minhas amigas pelos fins de semana em grupo de estudo, pelos lanches compartilhados, pelo rodízio de livros, pela amizade, pelo apoio, por trazerem luz, por rir e chorar das ideias vindas e pelas ideias esquecidas: Fernanda, Renata, Werther, Guilherme, Amanda, Tomtom e Sofia.

Agradeço a Chiquinha, minha amiga de quatro patas que digitou, apagou texto, me sacudiu, esquentou meu pés e me pôs pra dormir em todo o processo de escrita.

Ao meu marido e companheiro de todas as furadas e dono da mais caricata gargalhada, agradeço pelo apoio, pelo carinho, por me dar a mão pra seguir em frente, por ser minha família, meu lar e o dono do abraço mais acolhedor. Obrigada por me acompanhar sempre, por me mostrar outra forma de ver o mundo, outra forma de lidar com meus medos e desafios. Obrigada por me permitir ver esse paizão que você é.

Obrigada Joana, por me ensinar a ser mãe, por me mostrar outras formas de amor, outras formas de demonstrar meu carinho, por me ensinar a ver você em mim, a encontrar razão da existência, por mostrar que o fim pode ser só o começo.

*“O que eu sou
Eu sou em par
Não cheguei
Não cheguei sozinho”*

(Lenine e Carlos Posada)

RESUMO

PINTO, Noemi Bezerra de Lima do Couto. **Podcast como ferramenta:** Arte e seus caminhos sensíveis. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2020.

A Arte é uma linguagem carregada de expressividade, de história e discurso cultural, que com suas modalidades comunica. Por meio de seu conjunto de símbolos e referências a Arte molda nossa forma de ler o mundo. Proponho a união do Ensino de Arte com o as mídias digitais promovendo a elaboração de conteúdos em formato *podcast*. A inserção de novas tecnologias traz benefícios para o ensino da arte no Brasil

Palavras-chave: ensino de arte. mídias digitais. podcast. tecnologia.

ABSTRACT

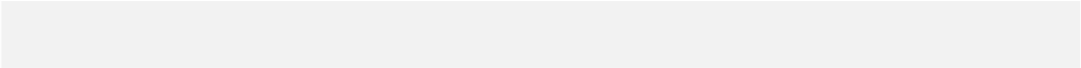
PINTO, Noemi Bezerra de Lima do Couto. **Podcast como ferramenta:** Arte e seus caminhos sensíveis. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2020.

Art is a language full of expressiveness, history and cultural discourse, which communicates in its modalities. Through its set of symbols and references, Art shapes our way of reading the world. I propose the union of Art Education with digital media promoting the development of content in podcast format. The insertion of new technologies brings benefits to the teaching of art in Brazil.

Keywords: teaching art. digital media. podcast. technology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ARTE E TECNOLOGIA	12
2.1 Digitalização e Virtualização da vida prática	16
2.2 Uma nova mídia chamada <i>podcast</i>	18
2.3 <i>Podcast</i> e produção educacional coletiva	22
3 ENSINO DE ARTE E COMUNIDADE ESCOLAR	30
3.1 O ensino de arte no Brasil e seus desafios.....	41
3.2 Arte como linguagem.....	48
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	58
REFERÊNCIAS	67



1 INTRODUÇÃO

A transformação gerada pela internet sobre a forma de comunicação, permitiu a criação de uma nova maneira de estabelecimento de redes e conexões interpessoais. A busca por uma agilidade e velocidade cada vez maior no acesso e disseminação de notícias, de documentos, vídeos, fotos, áudios e, principalmente, de ideias passam em algum momento, pela rede mundial de computadores. Sendo assim, a característica dinâmica da internet acelerou o acesso à informação e ditou um novo ritmo para essas trocas. Para que essa agilidade seja possível, novos elementos são introduzidos na comunicação.

O ensino de arte também pode se beneficiar da velocidade dessa rede e de sua dinâmica interativa contribuindo com conteúdos inclusivos e plurais. Através da aproximação da arte com as novas tecnologias e mídias digitais, os *podcasts* podem ser instrumentos facilitadores para educadores e educandos. A apropriação do *podcast* como ferramenta tecnológica pode trazer benefícios por meio de seus recursos.

Com o intercruzamento de conceitos de fenomenologia, linguagem, da tecnologia e seus atravessamentos, esta pesquisa busca estimular os professores a estabelecerem outras relações com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's). Entre algumas dessas novas tecnologias que podem trazer benefícios para o Ensino de Arte estão a fotografia, o vídeo, cinema e som digitais, a internet, os computadores pessoais, o *podcasting*, o *streaming* e a telefonia móvel.

Para integrar-se e acompanhar as mudanças tecnológicas do mundo globalizado, a educação precisa se adaptar e se reinventar. E, como resultado dessa relação da tecnologia e da comunicação, faz-se possível a construção de um novo percurso metodológico e de uma nova organização dos recursos tecnológicos em benefício do ensino de arte. Com o uso dessas novas mídias, mudamos a forma como vemos, como sentimos e como lidamos com esta imersão em um grande volume informações, dados, conteúdos e seus significados.

O *podcast* é uma mídia audiodfônica que tem como base uma comunicação clara e o uso de elementos sonoros para ambientação e divisão dos assuntos e conteúdos. Comparado a outras NTIC's, o *podcast* é um formato de mídia leve, que exige poucos recursos para sua produção e leve do ponto de vista dos atributos necessários para sua execução em aplicativos de reprodução de áudio. Um dos fatores que contribuem para a

ampliação da sua distribuição e crescimento da quantidade de programas disponíveis nos acervos virtuais é o fato de ser uma mídia acessível, podendo ser reproduzida em computadores, *tablets* e *smartphones*.

Através da produção coletiva ou comunitária de *podcasts*, é possível promover integração entre os saberes populares, os conteúdos do currículo escolar e as novas mídias digitais, contribuindo para a mudança na relação dialética do conhecimento, de produção e apropriação de saberes. Ou seja, entendemos aqui o *podcast* como uma mídia e como uma tecnologia viável para estimular a repensar as relações didáticas no ensino da arte.

Faz-se necessário abraçar o desafio que é a compreensão das funções dessas novas mídias e, faz-se necessário também dominar o uso do *podcast* como uma forma de comunicação de massa aliada ao ensino. O *podcast* se apresenta então, como uma ferramenta capaz de propor novas formas de ensino da arte, contribuindo para que as dinâmicas de ensino se reaproximem da sociedade atual, uma sociedade globalizada e conectada.

O *podcast* como ferramenta pedagógica emerge como elemento capaz de aproximar educadores e educandos e trazer novos ares para o ensino de arte no Brasil e possibilita a interlocução entre os saberes do currículo e do meio ao qual a escola se insere. Seu potencial multidisciplinar se adapta às demandas das equipes pedagógicas e entrelaça os saberes, tendo potencial de ampliação de vocabulários e de integração das metodologias avaliativas que, sendo adaptadas, contemplam diferentes níveis escolares e conteúdos curriculares.

2 ARTE E TECNOLOGIA

A Arte tem como pressuposto a sua posição como crítica, a contestação e uma complexa interpretação do que vemos do mundo e como isso nos toca, nos move ou nos atinge. Faz parte do processo de fruição da arte usar de códigos de linguagem baseados em culturas e em momentos históricos para uma percepção mais apurada das questões que as obras expressam objetiva ou subjetivamente. Quando uma ideia é expressa em descompasso com o tempo na qual é observada, ela pode nos gerar incômodos por atingirem de forma conflituosa, por exemplo, os nossos referenciais e valores sociais.

A interpretação de signos, imagens, músicas e demais expressões artísticas envolvem subjetividades humanas. Os incômodos resultantes dessa experiência de fruição podem nos provocar e levar a movimentos, reflexões, fissuras ou aproximações. Podemos observar alguns desses impactos na História da Arte, quando movimentos artísticos “vanguardistas” provocam reações ao se chocarem com os estilos artísticos do momento.

Reagimos quando surpreendidos, quando nos deparamos com o desconhecido, o novo, o “estranho”. Algumas das grandes quebras e rupturas estéticas repercutiram em críticas negativas e indignação. Por vezes, a tentativa de barrar a entrada de novas estéticas e estilos se dava por parte dos organizadores de eventos, dos responsáveis pela seleção e curadoria de obras e também por outros artistas.

O Impressionismo é um dos exemplos de estilo que impactou a história da pintura em todo o mundo, sendo criticado e impedido de participar de mostras e concorrer a prêmios. Pintores como Édouard Manet (1832-1883), Alfred Sisley (1839-1899), Claude Monet (1840-1926), Berthe Morisot (1841-1895) e August Renoir (1841-1919), hoje identificados como ícones do impressionismo, sofreram com críticas às suas habilidades técnicas, à qualidade de suas obras, aos temas representados e a maneira de representação da realidade foram duramente questionadas. Ao considerarmos os artistas como diria Manet um “homem comum”, que fazem parte da sociedade e estão, portanto, emaranhados em suas próprias crenças, impulsos e suas formas de interpretar essas relações sociais.

O progresso dos alunos era medido pelos concursos. [...] O Salão de Paris era a exposição oficial anual ou bianual da Academia de Belas-Artes, em que somente pinturas e esculturas nos estilos convencionais da arte acadêmica eram aceitas pelo júri. [...] Com a mudança das condições sociais trazida pela industrialização e pelas revoluções européias de 1848, os artistas começaram a reconsiderar a autoridade da arte acadêmica. (FARTHING, 2011, p.277)

Poderemos, com esse enfoque social e cultural sobre a História da Arte, olhar mais cautelosamente para as mudanças aparentemente abruptas, e analisar o contexto em que as “vanguardas” vão se construindo até serem reconhecidas como movimentos ou estilos artísticos. Observando o todo e o contexto, abrimos caminho para ponderar sobre o que difere uma obra, um estilo e um movimento do outro, o que os representa, de que forma demonstram interesses e posicionamentos políticos e ideológicos, como se referem a quem as produz, e onde suas obras estão inseridas. Esta atenção dedicada ao contexto auxiliaria como uma forma de aprofundamento da História dentro do termo História da Arte e de suas vertentes socioculturais.

Desta forma, pelo aprofundamento de uma análise, que se dá não pelo detalhamento em forma de uma aproximação como um *zoom* de lentes ou, tampouco, de maneira super pontual e focalizada, mas pela ação oposta. Como um passo dado para trás com o intuito de atentar para o conjunto, de olhar por inteiro, de inserir na análise perspectivas que não se restrinjam a demonstração gráfica, plástica ou da forma em si. O descontentamento dos artistas, mencionado por Farthing (2011), se refere à autoridade acadêmica e seus critérios de seleção para o Salão. Essas restrições impediam que cenas do cotidiano fossem representadas nas pinturas, posto que só eram aceitas pinturas históricas, temas bíblicos e clássicos, paisagens, retratos, naturezas-mortas e obras de gênero.

A exemplo do Salão de Paris, as pinturas que se não se enquadrassem nessas limitações seriam impedidas de participar dos eventos, o que motivou os artistas recusados a se organizarem em mostras próprias. Inicialmente o termo “impressionista” era usado como uma forma pejorativa, um insulto. O termo partiu de uma crítica de *Louis Leroy* (1812-1885) a uma pintura de *Claude Monet* (1840-1926) chamada “*Impressão, sol nascente*”. Esse apelido após o artigo de Leroy, foi popularizado e absorvido publicamente, sendo agrupados sob este título os demais pintores que a esta estética se assemelhavam.

O Impressionismo é um dos exemplos de manifestação artística que se organiza gradativamente em resposta a mudanças sociais, culturais, econômicas e da ordem do trabalho, e com isso seguem reconectando-se com a sociedade ao longo do tempo. As mudanças e readaptação a um novo tempo trazem novas perspectivas e questionamentos que podem ser incorporados à arte gerando mudanças nos padrões existentes ou, em alguns casos, levam a sua obsolescência. A Arte, intrinsecamente associada às relações humanas, continua se aproximando e se apropriando das novidades e tecnologias desenvolvidas ao longo do tempo, para que se mantenha constantemente fluida e viva.

Uma das fontes de inspiração dos impressionistas foram as gravuras japonesas, surgidas na França na década de 1850. Elas mostravam cenas da vida cotidiana em cores vivas e ousadas, traçados simples e composições dinâmicas, muitas vezes descentralizadas. [...] Outra influência foi a fotografia. As bailarinas de Edgar Degas (1834-1917) foram inspiradas pelas imagens congeladas das fotografias de Eadweard Muybridge (1830-1904), que dissecavam os movimentos de seres humanos e animais. [...] Os impressionistas compunham cuidadosamente suas obras para sugerir essa espontaneidade. (FARTHING, 2011, p.316).

O Ensino de Arte, bem como outras disciplinas de ensino, é alimentado por essas conexões sociais e pelo que é relevante para essa sociedade na qual se insere. Do olhar dos educadores se cobra esta constante absorção de novas perspectivas, para que estes se mantenham em sintonia com as demandas e com as trocas de conhecimento com os educandos. Em correlação grosseira, enquanto que por um lado Monet absorveu as propostas e as técnicas valorizadas por seus mestres, por outro lado, se sentiu instigado a buscar mais, a experimentar outras perspectivas e temáticas que o aproximassem de sua própria realidade. Não encontrando espaço para tal na academia buscou fora dela, se distanciando dos temas clássicos e religiosos.

No ensino escolar, acreditando na importância de compreender a relação dos conteúdos formais com as demandas de conteúdos outros, propomos uma educação plural e inclusiva, que valorize a interlocução com a realidade e o contexto social de ambas as partes, educador-educando, escola-comunidade. Para que assim como os impressionistas, também no ambiente da escola a Arte seja relevante e tenha sentido.

No contexto do Impressionismo, final do século XIX, a industrialização apresentou aos artistas tecnologias novas que influenciaram seus trabalhos e também interferiram nas formas de ensino e aprendizagem. Saindo do eixo acadêmico, alguns

artistas rejeitados por seus estilos, seguiram na direção de uma organização autônoma e não-formal, considerando que se uniram e trocaram experiências entre si. De forma coletiva se empenharam num movimento de experimentação de cores, técnicas e de aproximação com o espaço externo agrupando suas pinturas e estudos enquanto compartilhavam o aluguel de ateliês de uso comum.

Édouard Manet, relacionava o ver e o sentir de forma muito próxima. Sua relação o público se apresenta através de obras que instigam interlocução, são elaboradas por ele de maneira que o espectador a completa, fecha o ciclo do diálogo iniciado pelos olhares, poses e iluminações, provocam tensão. A necessidade de “ver por inteiro” instiga Manet a estudar e inserir na pintura uma relação de luz, formas, objetos, seus pensamentos, sentimentos e impressões. Mal comparando as tecnologias disponíveis à época e as tecnologias disponíveis nos dias de hoje, ainda assim podemos encontrar como ponto comum: a relação obra-espectador. A continuidade desta necessidade de interlocução entre a criação, composição e experimentação artísticas com o seu público, ainda se faz presente.

Esta interlocução síncrona, quando em tempo real, ou assíncrona, quando feita através de armazenamento de mídias ou acesso remoto, se faz disponível ao nos apropriarmos da tecnologia como ferramenta de conexão e estabelecemos novas relações de criação e consumo de conteúdo unindo artista-público, educador-educando, mídia-ouvinte pela internet, por exemplo. Apesar de reconhecer a anacronia e conseqüentemente a distância nesta comparação, notamos a inspiração fomentada pelos impressionistas, que através de suas posturas de discordância e desobediência abriram brechas para uma renovação que a eles se demonstrava necessária. E nos inquietamos para buscar, assim como eles, alternativas metodológicas para não operar exclusão, criando através de mídias novas conteúdos de fácil acesso, nossa versão do “Salão dos Recusados”, aproximando-nos de temas que representem a comunidade escolar.

Como artistas e como educadores, não temos nossa atuação restrita à aprovação de Salões anuais de arte com regras de seleção e com críticos e curadores como àqueles cujas avaliações Manet, Monet, Renoir, Morisot e Sisley tiveram que submeter suas obras em suas trajetórias profissionais. Apesar de procedimentos de curadoria e seleção ainda serem praticados, são novas as regras e limitações impostas pelas instituições e aparelhos culturais. Embora tenhamos ao nosso favor ferramentas de comunicação em massa de alta velocidade como a internet e a possibilidade de divulgação e exposição

independentes, ainda encontramos barreiras de acesso e de difusão de conteúdos de cultura e identidade plurais.

2.1 Digitalização e Virtualização da vida prática

Respeitando as diferenças econômicas, as realidades sociais e, conseqüentemente, as restrições de acesso à tecnologia e à informática, podemos dizer que o uso da internet se espalhou pelo mundo todo. Há um movimento mundial de empresas e segmentos que impulsionam ainda mais as pessoas, mesmo as desinteressadas, a se inserirem nos meios digitais para solução de problemas de ordem prática. Ao sermos introduzidos nesta dinâmica de uso frequente de aparelhos celular e outros dispositivos eletrônicos, gradualmente nos adaptamos e absorvemos as formas de operação e manuseio.

Sob o pretexto de otimização de recursos e validação de dados, pessoas que não tinham interesse ou necessidade de se integrarem aos processos digitais são cada vez mais direcionadas para tais usos. Estamos, portanto, em contato direto com uma infinidade de *apps* (diminutivo para o termo aplicativos, que são equivalentes aos programas de computador), criados para desempenhar funções específicas em dispositivos individuais portáteis. Com o aumento do uso de aparelhos celulares em substituição aos computadores, constantemente são criados e disponibilizados aplicativos que sejam mais leves no aspecto de seu desempenho e do espaço que ocupam na memória interna dos aparelhos.

Usamos cotidianamente nossos *smartphones* (aparelhos telefônicos móveis, de grande capacidade de desempenho de funções e recursos), desde tarefas mais simples, como atender e realizar chamadas de áudio e troca de mensagens, até outras atividades mais complexas. Os *smartphones*, por concentrarem múltiplas funções, estão intimamente associados a funções relacionadas às rotinas de trabalho e estudo. Existem aplicativos criados especificamente para muitas funções, tais como: realizar buscas simples de termos ou imagens nos bancos de dados virtuais, ouvir e fazer *download* (armazenamento na memória interna do aparelho) de músicas, vídeos, imagens e fotografias, criar vídeo-animações e outras necessidades associadas à vida prática e as demandas cotidianas.

Por sua característica leve e portátil, o aparelho celular nos acompanha desde o despertar até o trabalho, do pedido de refeição até a foto do prato já servido. Quando fabricado com capacidade de processamento de dados, armazenagem e desempenho, o *smartphone* se assemelha a um computador de mão, motivo pelo qual ele tem substituído os computadores de mesa domésticos e os *notebooks* (computadores portáteis). Estamos, individual e socialmente, muito conectados e dependentes dos *smartphones* e suas tecnologias inovadoras, seja por lazer, seja por funções laborais.

Este uso ostensivo de componentes eletrônicos é também uma característica das novas relações de trabalho, estando cada vez mais presentes na execução prática das tarefas e demandas do mercado. Este uso se intensifica por permitir o acompanhamento e atualização dos dados, informações e evolução das funções desempenhadas em tempo real por intermédio da *internet*. A inserção de dispositivos eletrônicos, crescente no mercado de trabalho, inclui as escolas, comércio e o ramo de serviços, por exemplo. Este mercado de trabalho informatizado se reflete nas escolas, na formação dos educandos e nas formas de aplicação dos conteúdos. Desde cedo estimulamos as crianças a desenvolverem suas habilidades no uso das novas tecnologias como computadores e outros dispositivos eletrônicos individuais, ainda que de maneira introdutória.

O público infantojuvenil tem espaço especial no comércio e na publicidade de aparelhos eletrônicos. O mercado de entretenimento *online* somando *smartphones*, *tablets*, consoles de *videogame* e computadores já passaram de 1,4 bilhões de dólares no Brasil e se mantém em expansão de aproximadamente 10% ao ano. Os dados são do relatório da Entertainment Software Association (ESA, 2013) citado no texto de Pollyana Notardiacomo Mustaro (2015) intitulado: “Jogos eletrônicos como artefatos culturais dos nativos digitais: um panorama sobre o consumo na sociedade contemporânea”. Os dados do crescimento se referem ao volume total, não se restringindo ao valor movimentado pelo consumo infantojuvenil. Fica explícita também uma alteração no padrão de comportamento das famílias, a frequência dos jogos se demonstra incorporada à rotina familiar.

Outro dado relevante indica que 37% das crianças na faixa dos dois aos cinco anos fazem uso de iPad para interagir com jogos casuais, sendo que esse valor aumenta para 39% entre crianças de seis a nove anos. Ressalta-se também que, nesse estudo, 53% dos pais jogam em iPads com seus filhos, o que pode ser um indício de que a faixa etária exerceria influência sobre a interação conjunta de pais e filhos com jogos eletrônicos. Tal valor se aproxima do apresentado pelo relatório da ESA (2013) em relação à crença dos pais (59%) de que os jogos eletrônicos constituem um artifício para a família passar mais tempo junta. (MANSANO, 2015, p.87).

A fotografia, a história em quadrinhos, videogame e artes gráficas/digitais, têm uma maior aproximação com a vida cotidiana e novas mídias. São também encaradas como artes jovens, porque além do pouco tempo de existência em comparação às demais, não fazem parte dos estudos da História da Arte. São expressões artísticas marcadamente presentes nesta geração que já cresceu em contato constante com a tecnologia das artes gráficas e do audiovisual.

Estas “novas artes” tem por características comuns, o uso massivo de tecnologias associadas umas às outras, maior interação com as mídias impressas e digitais, e grande circulação em múltiplos veículos de comunicação de massa (internet, televisão, jornal e redes sociais). São também mais dinâmicas e seguem em constante atualização e readequação às novas demandas e possibilidades técnicas.

2.2 Uma nova mídia chamada *podcast*

Considera-se que o primeiro *podcast* tenha sido criado nos anos 2000, e a primeira menção ao termo teria sido feita pelo jornal britânico *The Guardian* no ano de 2004. Em uma breve explicação, o *podcast* é um produto audiófônico que se assemelha a um programa de rádio. Carinhosamente, poderíamos associar a sua criação a uma herança da família do rádio, onde o *podcast* faria parte da mais nova geração desse conjunto.

A comparação com os programas de rádio se dá porque, o rádio ocupou por anos o papel de exclusividade como mídia sonora. Com a popularização da internet, as emissoras de rádio hospedaram seus conteúdos em *sites* e mantiveram, simultaneamente, as transmissões em tempo real de sua programação via rádio e via internet, com o mesmo formato. Uma das características do *podcast* que o distancia da relação com o rádio, é o

fato de que com a opção de *download* apresentar a possibilidade de ser escutado no momento que for mais conveniente para o ouvinte.

Além da possibilidade de interrupção na reprodução do episódio, esta mídia é acompanhada por uma nova forma de interação, que além de possibilitar que o ouvinte faça pausas e retrocessos para ouvir novamente e para fazer seus apontamentos, possa também interagir através de mensagens e emails com os *podcasters*. Essas novas formas de interação vão além das inserções da participação de ouvintes através de chamadas telefônicas e, diferentemente das rádios em tempo real. As interações podem ser feitas de forma assíncrona, sem a necessidade do ouvinte se fixar aos horários de transmissão pré determinados pela programação, como se dava no caso das transmissões de rádio.

Comparando a interação presencial e física da fruição artística em ambientes culturais com a interação virtual dos visitantes e ouvintes seguidores de canais de *podcast*, percebemos a flexibilização de antigas limitações que as tecnologias têm ajudado a derrubar. Um exemplo de alteração na relação obra-espectador se exemplifica quando observamos o distanciamento imposto entre a obra de arte e seu espectador, bastante comum em espaços de exibição, quando não permite a ele tocar ou se aproximar da obra. Tais costumes institucionais não dão oportunidade para que o visitante interaja com o artista ou faça indagações a respeito de suas criações, ainda que este não seja o desejo do artista.

Se sobrepõem a essas impossibilidades de fruição e aproximação a manutenção de alguns códigos de comportamento, instituídos por centros culturais e museus, que orientam uma fruição silenciosa e comedida, que define o ritmo, a ordem e o tempo de deslocamento dentro do circuito de exibição de obras de arte, engessando a experiência de relacionamento com as obras e com os espaços de exibição, se valendo de códigos de conduta que se demonstram pouco acolhedores e excludentes para parte da população.

Na direção oposta a esses modos de acolhimento aos visitantes, identificados nos aparelhos culturais, o *podcast* tem como característica a sua proposta de estimular uma dinâmica interativa, que aproxima ouvinte e *podcaster* (a pessoa que faz o *podcast*), tendo como pressuposto a fruição, a interatividade e a aproximação, valorizando o questionamento às formas de expressão hegemônicas.

O Podcast é uma ferramenta com capacidades e potencial considerável para ser utilizado no ensino, diversas formas de utilização em sala de aula, promove a discussão, o trabalho colaborativo e a produção de material didático por parte dos alunos, além de ser capaz de promover aprendizado através dos níveis cognitivos de forma escalar e progressiva. (SANTOS, 2014, p.22).

A liberdade na forma como são desenvolvidas a linguagem, os temas das pautas e a estética do episódio após a edição final permite que os programas desempenhem distinções entre um estilo e outro. Nas plataformas de divulgação, os canais criam suas identidades visuais com o uso de logomarcas ou padrões de organização visual, tudo para que facilite a identificação imediata de seus conteúdos entre os demais programas publicados. Estes mesmos critérios de identificação imagética elaborados para a criação de uma logomarca ou ícone, fazem parte de um conjunto de signos e símbolos que compõem nossa leitura de imagens e também fazem parte do discurso.

A possibilidade de viabilizar uma produção independente e com baixos custos desperta um interesse especial pelo processo chamado podcasting. Diferente do modelo de produção de outros veículos de mídia, teoricamente, a produção de um podcast é acessível a qualquer membro da audiência. (FLORES, 2014, p.19).

Parte da mensagem transmitida no *podcast* é composta por elementos sonoros a ele adicionados. O programa é estruturado a partir da forma específica de condução da pauta que for definida. Essa definição conduzirá a escolha da forma como é montado o programa, suas pausas, trilhas sonoras, fundo musical e demais itens da sonoplastia. Cada peça sonora inserida provoca uma reação diferente no público ouvinte, é possível estimular sensações diferentes e gerar imersões nos temas abordados.

São inseridos componentes de dramaturgia, da música e de outras formas de expressão artística que podem ser propostas estimulantes para os alunos na construção coletiva do conteúdo. Composto juntos podem refletir sobre as provocações e sensações que cada efeito sonoro causa, podem experimentar aumentar ou reduzir a repetição de efeitos e sua velocidade em cada trecho, a duração das pausas e das músicas de acordo com os seus objetivos.

O tom de voz do narrador/apresentador, os efeitos sonoros, o ritmo, o estilo, as músicas novas e as que já fazem parte do nosso repertório, cada uma dessas peças desempenha uma função na montagem do episódio. A marcação da posição desses itens

no corpo do programa têm função equivalente à da iluminação cênica numa peça teatral. Intencionalmente posicionadas realçam, unem ou separam em blocos os elementos em atuação que, no caso do *podcast*, seriam os pontos e perspectivas do assunto abordado ou, de forma plural, os diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto quando o *podcast* tem formato de debate.

Por ser disponibilizado através da internet, e não do rádio, o *podcast* é referido como um produto audiofônico, e não radiofônico. Em sua maioria não são transmitidos em tempo real para que as edições e inserções sejam feitas, embora existam *podcasts* com rotina frequente e transmissão ao vivo. Sejam eles gravados previamente ou simultaneamente à transmissão, têm seus arquivos alocados em plataformas de divulgação virtual, como *sites* e *blogs*, por exemplo. O programa de *podcast* ou episódio é disponibilizado como um arquivo e pode ser acessado com a opção de realizar *download* ou de reproduzir em programas próprios para este fim, opção que determina se será ou não salvo no dispositivo do ouvinte - computador, *tablet* ou *smartphone*.

O surgimento da tecnologia de *streaming* permite o acesso aos arquivos de forma fracionada, o que não demanda do dispositivo uma necessidade de reserva de muito espaço de armazenamento. Esta tecnologia permite que haja velocidade na transferência dos episódios sem sobrecarga de processamento do aparelho, o que viabiliza a reprodução desses programas abrangendo uma variedade maior de aparelhos e dispositivos.

É notório o avanço na criação e no desenvolvimento de aplicativos de captura de áudio, processamento, pós-produção e de refinamento de edição. Estes programas ou aplicativos são disponibilizados com um manuseio de recursos e funções apresentados de forma cada vez mais intuitiva. Esse avanço se torna mais claro quando se observa que há um crescente aumento na oferta de tecnologias associadas à produção de *podcasts*. Os programas facilitam a gravação de áudio, sua edição e também a publicação de arquivos audiofônicos.

A facilidade de manipulação e uso dos programas de gravação de *podcast* somada a necessidade de cobrir temáticas até então suprimidas pelas mídias convencionais, aumenta as buscas e as ofertas de conteúdos neste formato. Em pequeno intervalo de tempo, os *podcasts* se tornaram cada vez mais presentes em plataformas da internet e portais agregadores. Grandes corporações do ramo da comunicação e notícias, estão criando seus próprios *podcasts* onde aprofundam de forma complementar ou geram novas discussões acerca de temas de interesse de seus públicos, demonstrando a necessidade de

ir além da veiculação de notícias e informações através da televisão e jornal, seja impresso ou virtual, lançando-se neste novo modelo de comunicar.

Não há consenso de qual força é a motriz, se seria o interesse do público que dá o impulso inicial e gera mais conteúdo, ou, se o conteúdo diferente e despojado é o que gera mais popularidade e aceitação. Porém, não podemos ignorar que a busca por essa nova forma de comunicação alimenta o conhecimento público e a popularidade desse formato de conteúdo continua crescendo. Por ser uma mídia de fácil acesso, rápida circulação e de baixo custo de produção e distribuição, *podcasts* estão deixando de ser reconhecidos como conteúdo predominantemente associado ao universo *nerd*.

A popularização e a adesão de um público mundial aos *podcasts* possibilitou que houvesse uma mudança na elaboração de seus conteúdos e nos estilos de edição. Esta popularização demonstra que houve uma diversificação do perfil dos ouvintes e dos temas de seus interesses.

Entretanto, a especialização dos programas relacionados à divulgação e discussão científica ainda não é muito expressiva. Há ainda poucos podcasts dedicados à divulgação de conteúdos científicos que, de alguma forma, estejam ligados à disciplina de referência. (PEREIRA, 2016, p.48).

2.3 Podcast e produção educacional coletiva

Mudar a dinâmica da relação professor-aluno no ensino de arte e criar de forma conjunta novas perspectivas e maneiras de interpretar o mundo, são questões que fazem parte das necessidades de adaptação da educação no mundo interligado que vivemos. Essa mudança não pode ser realizada sem que haja a reestruturação de sua base. Considerando a relevância da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o Ensino de Arte, entendemos que a reformulação do ensino partiria do envolvimento dos eixos: contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística.

Trazer o *podcast* para o ambiente escolar pode ser uma das formas de dar início a essa mudança estrutural. Construir caminhos para que educadores e educandos se envolvam e dominem o processo de elaboração de programas ou episódios de *podcast*, é uma das maneiras de trazer à discussão, ao debate e a divulgação conteúdos antes restritos à academia e separados uns dos outros nas segmentações de currículo.

A multiplicidade de formas de compor uma “peça” de *podcast* é uma das características que elencamos como elemento chave para a apresentação desta mídia como ferramenta educacional e de avaliação, aproximando duas demandas: uma educação ativa com protagonismo dos educandos e plural, incluindo referências da comunidade escolar e da cultural local como elementos centrais na criação dos conteúdos.

A educação precisa ser cada vez mais inclusiva quanto aos membros a ela pertencentes e à sua atuação na comunidade, para que assim caminhe junto com a sociedade da qual faz parte. As mudanças só se efetivam a longo prazo quando atingem o cerne do problema. Como estamos preparando a escola do futuro? De que maneira o corpo docente, discente, comunidade escolar e gestão pública se relacionam? Como se organizam diante do desafio de promover uma educação inclusiva, plural e para todos?

Nicolas Bourriaud (2009), em seu livro “Pós produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo”, apresenta uma alternativa à repetição de imagens, propondo uma série de novas relações entre a arte e a vida cotidiana. Essas novas relações devem ser integradas umas às outras e intimamente absorvidas numa postura de apropriação e atitude. Bourriaud (2009) fala em produzir singularidades, não buscar mais somente a forma bruta como matéria prima para elaboração de obras de arte, a matéria seria agora o dado. Como se caminhasse em uma loja de ferramentas o artista alcança elementos do seu cotidiano, e em um processo de ressignificação, ele elabora novos sentidos a partir dessa “massa caótica de objetos”.

Aqui o prefixo ‘pós’ não indica nenhuma negação, nenhuma superação, mas designa uma zona de atividades, uma atitude. Os procedimentos aqui tratados não consistem em produzir imagens de imagens - o que seria uma postura maneirista - nem em lamentar que tudo ‘já foi feito’, e sim em inventar protocolos de uso para os modos de representação e as estruturas formais existentes. Trata-se de tomar os códigos da cultura, todas as formas concretas da vida cotidiana, todas as obras do patrimônio mundial, e colocá-los em funcionamento. (BOURRIAUD, 2009, p.14).

Considerando a necessidade de tomar os códigos da cultura e colocar em funcionamento, como explica Bourriaud (2009), propomos o *podcast* como uma ferramenta de ensino, onde o ensino de artes, especificamente, pode ser ressignificado em quesitos como a acessibilidade, linguagem, técnicas e principalmente didáticas. Queremos aqui afirmar o potencial extraordinário que o *podcast* tem como um

instrumento de repensar a própria didática do ensino de artes de modo a aproximar e remexer as estruturas fortemente solidificadas ao longo de uma tradição historicamente construída, em que esta maneira eurocêntrica e muitas vezes inacessível de se ensinar Artes no Brasil, se constituiu.

Com o objetivo de promover maior integração entre os saberes e atendendo às demandas de difusão de conteúdos plurais, consideramos o *podcast* um meio de comunicação privilegiado. Seja na reconfiguração ou até mesmo na reelaboração de um ensino de artes mais inclusivo, o *podcast* estaria muito próximo e acessível aos alunos e das alunas no país, por conta de sua facilidade técnica, de se produzir e de se consumir. Esta facilidade também aponta para uma questão fundamental, a saber, sendo a acessibilidade de produção e de consumo facilitada, o *podcast* pode ser o instrumento mobilizador e facilitador de novas perspectivas e visões sobre o próprio ensino de artes, possibilitando que vozes antes sem espaço sejam ouvidas.

É levar as discussões teórico-metodológicas do saber de referência, da tradição científica da disciplina, para a mídia e, conseqüentemente para o público, e assim, traçar um caminho (muitas vezes ainda inexistente) como uma via de mãos múltiplas onde a comunicação e a relação entre quem produz e quem consome elimine estas diferenças. (PEREIRA, 2016, p.50).

O *podcast*, por sua composição simples, pode facilitar novas perspectivas de populações alijadas do Ensino de Arte como campo de produção de saber. A inserção dos discursos e narrativas destas minorias pode, a partir da ótica desenvolvida neste trabalho, evitar a segregação cultural na educação. O *podcast* pode ser uma ferramenta facilitadora e propulsora deste processo, ampliando os espaços onde estas narrativas e esses discursos circulam.

Quando implementados como material complementar para aulas do ensino de arte, assim como para a formação continuada dos profissionais da educação, podem amplificar essas vozes tradicionalmente subalternizadas, disponibilizando a elas não somente um canal de escuta, mas também um canal de fala. É este processo dialético entre o ouvir e o falar que cria um poderoso espaço de inserção de narrativas e discursos que o ensino de artes ainda não contempla integralmente.

A prática do DJ, a atividade do internauta, a atuação dos artistas da pós-produção supõem uma mesma figura do saber, que se caracteriza pela invenção de itinerários por entre a cultura. Os três são semionautas que produzem, antes de mais nada, percursos originais entre os signos. Toda obra resulta de um enredo que o artista projeta sobre a cultura, considerada como o quadro de uma narrativa - que, por sua vez, projeta novos enredos possíveis, num movimento sem fim. (BOURRIAUD, 2009, p.14)

Bourriaud (2009) propõe também que nessa “cultura do uso ou da atividade” a obra de arte faz parte de uma cadeia de elementos interligados, não mais como um “produto acabado”, ela se liga a todas as formas e narrativas produzidas anteriormente e segue mudando-as e reinterpretando-as. Estabelece, portanto, uma relação entre todas as obras de arte de todos os tempos, que são revisitadas, recriadas, reinterpretadas e assim mantém relação entre si, segundo ele como uma “cadeia infinita de contribuições” (BOURRIAUD 2009, p.17).

O *podcast* no contexto escolar se apresenta como uma ferramenta dinâmica, capaz de auxiliar nessa conexão de tempos, temas e estéticas diferentes. Seus conteúdos podem dar suporte pedagógico à equipe, dar espaço para o intercruzamento de saberes, unindo conteúdo curricular e extra classe e criando conexões multidisciplinares. Utilizando-se de linguagens diferentes como a literatura, teatro, música e artes visuais, une as perspectivas da oralidade, da escrita e da representação gráfica enquanto produz simultaneamente uma ferramenta de avaliação.

Com milhões de potenciais podcasters, o debate se desloca para as estratégias de visibilidade em tempos de comunicação pulverizada, via rede mundial de computadores. Os novos usos possibilitados pelo rádio virtual engendram novas sociabilidades [...]. No momento, com o crescimento espetacular registrado pelas esparsas pesquisas realizadas, os podcasts parecem constituir importante ferramenta de democratização do acesso à informação e ao discurso. (HERSCHMANN; KISCHINHEVSKY, 2007, p. 11 *apud* FLORES, 2014, p.21).

Após considerarmos o breve e, por que não dizer, o recente histórico do *podcast* como mídia digital, precisamos nos aprofundar nos vínculos e possibilidades de uso no ensino regular, em especial na rede pública no Brasil. Trata-se de promover o

desequilíbrio como ação, um desequilíbrio ativo que se dá em oposição à estagnação ou paralisação das práticas educacionais e metodologias de ensino. Parte da inquietação que impõe esse desequilíbrio resulta da identificação de uma relação de profunda visualidade no ensino de arte. No campo da Arte dedicamos muito da nossa atenção durante nossa formação profissional às imagens. E, conseqüentemente, nossa atuação como educadores reflete essa prática muito atrelada ao aspecto visual da arte. Não tratamos aqui de condenar a relação com a imagem ou a visualidade, mas sim de propor a experimentação de outras abordagens para a Arte e a História da Arte.

Na esfera da educação pública se demonstra de forma mais expressiva a demanda por acolher os estudantes com a pluralidade de necessidades e vivências. Ainda que não estejamos aprofundando o aspecto da educação inclusiva e das salas de recurso, essas são questões que permeiam algumas das demandas da população e que geram desconforto no ambiente escolar: como planejar e executar planejamentos em turmas com alunos regulares e alunos com necessidades especiais? A formação e a atuação dos professores em relação à inclusão e a diversidade se demonstram os pontos frágeis que se tornam barreiras à sensibilidade desses profissionais diante da necessidade dos alunos, como expressa Pletsch (2009):

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira. (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001 Apud PLETSCH, 2009, p.148)

Como provocação apresentamos um percurso aparentemente contraditório que é o falar de Arte sem a necessidade da visão ou, ao menos, tirando dela seu protagonismo. Na vida dos artistas as deficiências ou debilidades se apresentam com o peso de uma condenação, como um ponto final em suas carreiras. Ainda assim existem exemplos de produções artísticas feitas através da adaptação de ferramentas, instrumentos e do

espaço de exibição que podem melhorar a qualidade de vida e atenuar as dificuldades técnicas causadas por doenças, enfermidades temporárias ou restrições definitivas.

Alunos e professores com baixa visão ou com perda total dela não são, por este motivo, indivíduos destituídos de habilidade para ensinar nem aprender. Nossa dificuldade em lidar com pessoas com necessidades especiais não deveria significar nossa inércia diante desta dificuldade. A Arte não se restringe ao que é imagem, e portanto, não podemos fazer com que o ensino de arte nos engesse nesse pedaço tão pequeno dentro da vastidão que é a produção artística nos dias de hoje. Acreditamos que a educação é para todos, é plural, é transformadora da sociedade e para tal, precisamos que toda a sociedade seja representada.

Precisamos abraçar outras formas de expressão artística não dependentes do âmbito visual como por exemplo: a música, a dança, a escultura, o teatro, a performance e a arte conceitual. Não estamos delimitando aqui que estes exemplos excluam sua parte visual, mas levantamos os pontos que estão para além do visual. A música não prescinde de visão para ser experimentada, e embora tenha sua teoria musical registrada graficamente. Abordando-se a dança, a escultura e o teatro como parte integrante do ensino de arte em ambiente escolar, há percursos que podemos estabelecer que se referem aos seus contextos, ao repertório, às sensações estimuladas, a criação de cenários, entonação e interpretação de falas, as marcações rítmicas, o volume, a textura dentre muitos outros detalhes que se demonstram para além do que se vê.

Há muito o que se falar sobre a Arte, estimular a criatividade e a reflexão a partir deste todo, faz parte da atuação do educador bem como de toda a equipe envolvida no trabalho pedagógico de uma unidade escolar. Para falar de um todo, precisamos identificar, nos reconhecer e nos posicionar como parte deste todo. Ao desenvolver uma proposta de criação de conteúdo de *podcast* feito na escola, com a união do corpo docente e discente, funcionários e pais, trazemos para dentro da escola uma amostragem cada vez mais diversa dessa população e dessa cultura.

Imaginemos uma situação hipotética de aplicação prática do *podcast* como ferramenta: Uma escola com quatrocentos alunos, divididos nos dois turnos manhã e tarde igualmente, ambas tendo turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental. Esta unidade escolar tem, portanto, cem alunos de cada ano escolar, divididos em 4 turmas de vinte e cinco alunos. Neste exemplo a escola tem a proposta de uma feira cultural anual, que reúne todos os alunos em evento a ser realizado num sábado letivo. Para tal, cada turma será dividida em cinco pequenos grupos, responsáveis por

apresentarem um trabalho coletivo, e este ano o tema definido é o aniversário do centenário de fundação desta escola.

Ainda que o tema seja o mesmo para toda a escola, há muitas perspectivas a serem exploradas na construção deste conteúdo. Se considerarmos que o projeto já parte do pressuposto da inserção de todas as disciplinas, desde já, a interdisciplinaridade se expressa. Retomando o exemplo para fins de demonstração da aplicação do projeto de criação de conteúdo de áudio autoral, há muitos “ondes”, “quems”, “quandos”, “comos” e “porquês” que vêm à mente dos professores. Buscamos assim, na elaboração de nossos planos de aula e planejamento de curso, cobrir todas as dimensões da contextualização histórica que envolve esta escola.

Propomos que adicionados a estes itens que são os objetivos específicos de nossos planejamentos, os alunos sejam protagonistas, sendo os responsáveis por pesquisar e reconhecer os “comos” e os “quems”. Analisarem e se localizarem neste espaço, identificando que há de comum, o que une ou o que os difere uns dos outros dentro da trajetória que esta escola percorre através do tempo. Não se trata de falar somente do nome da escola ou de seu patrono, mas de tratar desta escola como um personagem, um agente do tempo.

Comparativamente, como se juntos, cada grupo de alunos escrevessem um roteiro de filme, identifiquem o foco de sua curiosidade, tracem os pontos fundamentais para o desenvolvimento de sua narrativa, e etapa por etapa aumentam seu detalhamento. Assim, ponto a ponto, experimentam a habilidade de percepção do espaço, comparação, pesquisa, habilidade de síntese, escrita, cronologia, roteirização, cenografia, ambientação sonora, audiodescrição/transposição escrita, elaboração de mapa, desenho, maquete, escultura ou outras formas de representação da posição dos elementos que ocupam este espaço.

Outras mídias podem ser associadas para dar uma sensação dimensional, adicionar ao episódio gravações que marquem o som ambiente da escola são, por exemplo, estímulos sensoriais que auxiliam na criação do todo. A voz de um inspetor chamando para o retorno às salas de aula, o barulho dos calçados durante a prática de esportes, o silêncio da quadra quando as aulas terminam, cada um desses pedaços da história compõem uma narrativa. Sob este aspecto, mesmo que se conte a história de um mesmo lugar, há inúmeras possibilidades, há inúmeras interpretações e versões para serem contadas.

A arte é capaz de aguçar nossas emoções e todos os nossos sentidos, uma mesma forma pode conter em si um universo de significados. Em alguns casos, uma instalação

artística pode contemplar mais de um sentido, nos envolvendo por completo com tato, olfato, audição, visão, relação do nosso corpo com amplitude e limitação de espaço, temperatura e textura levando-nos de forma sinestésica a encontrar outras relações a partir de nossas memórias.

Caberia neste exemplo de projeto, considerar que os alunos, sob o ponto de vista da disciplina de Arte, seriam instigados a encontrar formas de apresentar suas percepções dentro do tema da Feira Cultural para compor o conjunto de elementos que eles já pesquisaram e que integrarão seu projeto de podcast: a) Sintetizar e criar um título que resuma o ponto escolhido; b) Representar graficamente o ponto específico escolhido por eles através de uma figura, ícone, desenho, fotografia ou objeto; c) Criar texto explicativo curto em formato de sinopse; d) Selecionar e registrar os pontos mais importantes; e) Roteirizar as falas e definir seus narradores; e) Conduzir as entrevistas ou gravações; f) Compor, gravar ou selecionar os elementos sonoros relevantes para o tema; g) Montar o episódio unindo os elementos e diálogos.

O aprofundamento e o nível de detalhamento do projeto deverá ser adaptado à idade e ao perfil de cada grupo de alunos, considerando assim as suas habilidades e limitações. Como educadores podemos modificar nossos planejamentos contemplando diferentes objetivos para cada turma, focando em um ou outro subtema de acordo com o PPP da escola e nosso planejamento curricular, considerando também que a cada camada acrescentada, maior o tempo na produção e elaboração dos projetos.

Para alunos de sexto ano, por exemplo, o enfoque do processo de construção de conteúdo pode se associar mais intensamente à etapa de criação de um símbolo ou ícone para o seu “canal”, traçando um paralelo para um conceito já conhecido. Assim, explorando conceitos da arte podemos nos aproximar das vivências do cotidiano a partir de exemplos conhecidos como: canais de televisão, *Youtube*, marcas e ícones de aplicativos de celular, que já exemplificam este tipo de síntese imagética. Nesta etapa de criação de ícone são questionados elementos como cor, forma e síntese, que comparando o seu paralelismo aos *emojis* e *avatars*, conecta-se com elementos da tecnologia e do dia a dia.

Como meio de adaptar a proposta de gravação de áudio para a tecnologia disponível, podemos organizar as entrevistas e gravações de áudio com o uso dos computadores da sala de informática, e de um fone de ouvido com microfone, como os usados nos aparelhos de celular, de acordo com a disponibilidade e realidade de cada escola. Outra forma de captar esses áudios é pelo uso de aparelhos gravadores de áudio

independentes, aplicativos nativos dos aparelhos celulares ou, do modo “gravação” dos aplicativos de mensagem mais frequentemente utilizados no Brasil como o *Whatsapp* e o *Telegram*.

Os recursos de acesso popular como os acima citados, podem ser usados também para a gravação das músicas, efeitos, vinhetas e demais elementos sonoros que integram a montagem do episódio, cabendo a cada realidade reconhecer o meio mais viável. A familiaridade com esses aplicativos pode auxiliar na integração e na obtenção de relatos e entrevistas feitas aos membros da família, vizinhos, colegas e referências locais que possam contribuir na pesquisa. Esta etapa de coleta de material sonoro compreende não só a captação, como também a composição desses elementos por batuques, assobios, estalos e outros elementos que se julgue necessário para a composição da narrativa e de sua ambientação.

A definição dos critérios de avaliação caberá ao professor ou ao coletivo de professores que esteja envolvido nessa construção, especificando assim as exigências os requisitos adequados para cada grupo de alunos. Sob este aspecto, o *podcast* se assemelha ao portfólio do aluno, contendo em si o registro de todas as etapas deste processo criativo e a evolução dessa criação coletiva. Evolução no sentido de desenvolvimento e processo, considerando-se as mudanças e as elaborações desenvolvidas por cada aluno durante a feitura de seus programas.

Não cabe, neste momento, definirmos qual aspecto avaliativo será definido pelo corpo discente, se abordarão os objetivos individualmente ou de forma coletiva. Porém, vale ressaltar que por tratar-se, neste exemplo, de um projeto complexo do ponto de vista do tempo de construção, da pluralidade de elementos e da sua importância comum, seria este um projeto coletivo, cuja finalidade é a criação de um acervo autoral no qual os produtos educacionais são direcionados a toda a comunidade escolar.

3 ENSINO DE ARTE E COMUNIDADE ESCOLAR

A escola tem um papel social fundamental para fomentar e atuar no desenvolvimento cognitivo, na ampliação das habilidades motoras e físicas, na estimulação à criatividade, nas habilidades de expressão de sentimentos e afetividade; e na ampliação da habilidade de comunicação e relacionamento interpessoal. Por meio da escola são expressas as características dos grupos sociais e suas regras, e com a comunhão

entre essas regras e as atitudes individuais, são estabelecidos acordos sociais que visam uma convivência respeitosa e integrada à comunidade escolar.

Durante o estabelecimento de parâmetros a respeito do currículo para a educação básica, ainda antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), já se apresentavam discussões sobre o papel da escola e o papel da arte em nossas vidas. Por sua função social, a educação está envolvida em um processo dinâmico que precisa continuamente se adequar às demandas da sociedade.

A educação é uma ferramenta essencial dentro do processo de implementação de políticas públicas para igualdade de direitos e de acordo com a Constituição Brasileira, tem prevista a garantia de acesso e permanência (Artigo 3º, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Para que este direito de acesso universal e de permanência seja garantido, a educação passa por sucessivas modificações e renovações ao longo do tempo.

Pesquisamos novas ferramentas que através da tecnologia, possam colaborar para que educandos e educadores se relacionem com a teoria, a prática e as possibilidades expressivas dos meios artísticos em novos suportes. Com objetivo de inserir discussões sobre a cultura tradicional dominante e a cultura popular, ao nos apropriarmos do espaço virtual, podemos evitar ranqueamentos entre essas culturas. E, assim, ao fomentar discussões acerca dos apagamento de estéticas e sobre produções artísticas silenciadas em função do gênero do artista, sua cor de pele ou de discriminação por sua origem.

Para alcançar tais objetivos, procuramos através de meios virtuais de comunicação de massa, construir um espaço em que outras expressões artísticas sejam discutidas, apresentadas ou reapresentadas. Essa escolha se dá a partir da consideração de que o *podcast* seja, possivelmente, a ferramenta mais acessível para hospedar tais saberes e buscar isonomia na oferta de referências visuais, bibliográficas e orais que deem suporte para uma nova estruturação de saberes.

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. (BRASIL, 1997, p.26).

Cada sociedade tem sua própria maneira de se relacionar com a arte e as manifestações culturais de cada uma delas também são plurais. Algumas culturas podem ter por costume um critério mais restritivo quanto à definição de quais membros podem desempenhar funções artísticas e com base nesses valores fazem suas próprias divisões. Essas divisões podem ser estabelecidas por critérios como por exemplo gênero, idade e temática, segundo as regras de suas crenças e a sua tradição. No entanto, para além dessas especificidades relacionadas à definição de quem pode ou não produzir arte, é possível reconhecer a presença de produções artísticas desvinculadas de necessidade e função prática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, na primeira metade do século XX as escolas tinham programas escolares que apontavam para tendências tradicionais. Os saberes eram organizados tendo por base a concentração do conhecimento na figura do professor, transmissão de padrões predominantes, a valorização de habilidades associadas a uma visão utilitarista e das habilidades manuais.

Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (PCN/ARTE, 1997, p. 22).

Ao desvincularmos um objeto ou produção artística de suas funções práticas estabelecidas e previamente definidas, por condições socioculturais de qualquer nível, encontramos objetos livres para interpretações. Estaremos, portanto, diante de elementos para fruição e apreciação estética, independentes da reprodução de modelos. São elementos que sob a ótica do ensino de arte, também podem ser fomentadores de argumentações, reflexões, estimular emoções e múltiplos sentidos a partir daqueles que com eles interagem.

Essas provocações acerca de objetos podem ser fomentadas por suas características estéticas porque, para além do uso e da necessidade, algo move a expressão, algo move a manifestação cultural e social humanas, e se faz presente nos objetos através de detalhes estéticos e estilísticos neles inseridos.

Em sentido oposto, podemos encontrar outras barreiras que impedem essas motivações, e que podem nos afastar desse ímpeto aparentemente natural e inato de nos

expor, impossibilitando a nossa expressão através da arte. Essas barreiras podem ser criadas intencionalmente ou não, e agem de forma física e material ou emocional, bloqueando esse processo orgânico de expressão da individualidade e subjetividade. Comumente alunos evitam expressar-se publicamente motivados por vergonha de sua performance naquele exercício ou modalidade, sensação de inabilidade ou de incompreensão de seu meio de expressão em comparação aos demais colegas ou ao padrão estabelecido como modelo correto.

Experimentamos e interagimos com o mundo à nossa volta a partir dos nossos próprios interesses e, através de rejeições individuais, podemos observar o surgimento de desinteresses. Nosso olhar é convidado a interpretar e a se relacionar com os formatos, cores, texturas, temperaturas e volumes de objetos, desde o nosso nascimento. Essas conexões e afinidades estéticas se dão independentemente de uma reflexão pontual, visto que podemos fazer escolhas por preferências pessoais, mesmo que não tenhamos efetuado longas elaborações a respeito das razões que nos levam a tais.

Os estudos da psicologia, antropologia, pedagogia e pediatria, entre outros, já elaboraram sobre a importância da estimulação para o desenvolvimento dos sentidos. Para desenvolver a compreensão do nosso entorno e da relação do nosso corpo com esse espaço onde estamos inseridos, desde bebês avaliamos os objetos à volta com diferentes estratégias de reconhecimento destes espaços. Como estimulação ao desenvolvimento de bebês, por muito tempo na educação infantil, recorremos aos chamados “órgãos dos sentidos”.

Através da experimentação dos “órgãos dos sentidos” as crianças são conduzidas pelos educadores a vivenciar e relatar suas sensações diante de propostas como as desenvolvidas nos exemplos: variações de temperatura e de texturas, objetivando ilustrar e introduzir o conceito de “tato”; degustação de comidas e bebidas, para associar o conceito de “paladar” e “olfato”; uso de brincadeiras de esconde-esconde e desenho conduzido para explorar o conceito de “visão”; e com atividades de estimulação sonora e observação de suas variações, apresenta-se o conceito de “audição”.

Durante esse processo de inserção da criança no ambiente escolar, acontece a chamada “adaptação”. Nesse processo, a criança sai do espaço considerado “privado” e começa a interagir com um espaço que é “público”, lidando com suas emoções, com espaços diferentes e contando agora com a presença de novos integrantes na dinâmica do dia-a-dia. As referências de como deve interagir com essas pessoas e esses espaços começam a ser ensinadas às crianças a partir das experiências da Educação Infantil: “A

primeira infância, que abrange a idade entre zero a cinco anos, é a fase onde a criança se encontra mais receptiva aos estímulos vindo do ambiente e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre muito rapidamente.” (XAVIER, 2018, n.p).

As estimulações sensoriais fazem parte de um conjunto de experimentações que visam construir a ideia de identidade a partir da individualidade e do reconhecimento do próprio corpo. Essa abordagem se dá por uma compreensão de que a criança em idade “pré escolar” estaria mais afeita aos estímulos sensoriais do que a outras formas de vinculação sociais, pois ainda não está plenamente consciente do conjunto de regras e relações sociais aos quais pertence.

À medida que crescemos, absorvemos as referências e exemplos apresentados pelas interações sociais que vivenciamos no ambiente escolar, familiar e da comunidade a qual somos inseridos. Esse conjunto de símbolos que compõem as relações pessoais se expande e se funde à forma como avaliamos e interpretamos nossas relações com a sociedade. A partir dos exemplos valorizados e estimulados pelos adultos e cuidadores, a criança segue estabelecendo relações com o que vê, o que ouve e o que sente.

Com suas próprias percepções, a criança realiza, a sua maneira, a leitura das características físicas das pessoas com as quais tem contato, as suas profissões, os ambientes e situações que vivenciou, compondo assim um sistema de crenças e valores que moldam sua vida em sociedade. Essas relações estabelecidas e formas de interpretação do mundo colaboram para a construção de um repertório emocional, imagético e social que é próprio e individual de cada criança, sendo acrescido de novas camadas e informações ao longo da vida.

Considerando a importância da compreensão da criança quanto ao que seu corpo sente, os seus próprios limites e suas habilidades, à medida que aprimora essas relações básicas com seu próprio corpo, gradualmente são apresentados os acordos e regras para convivência em seu grupo social. Assim, reconhecendo e respeitando os limites do próprio corpo, a criança poderá explorar através de suas ideias e experimentações práticas, formas de lidar e interagir com os espaços e com o corpo do “outro”.

Explorar as potencialidades do corpo já faz parte dos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) de muitas unidades escolares por ser um conteúdo importante para a formação infanto-juvenil, instigando o desenvolvimento das habilidades com atividades psicomotoras graduais. As crianças são estimuladas em atividades de equilíbrio, estimativa de volume, tamanho, peso, distância, consciência corporal e compreensão de grandezas, dentre outras, e com essas percepções estabelece relações

com o mundo, elaborando noções básicas de pertencimento, entendendo-se como um indivíduo que faz parte de um todo.

Para que os alunos possam manter essa relação de pertencimento de grupo, para manter também uma relação equilibrada entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos das experimentações domésticas e socioculturais, é importante manter esses vínculos que são tão estimulados na Educação Infantil para os demais segmentos de sua vida escolar. Estimular esse olhar para o todo.

É importante reconhecer o educando como um ser social, um indivíduo que tem suas próprias bagagens culturais, aspirações, e que está constantemente interpretando e reinterpretando o mundo através de suas próprias vivências. As crianças e jovens seguem se utilizando de um vocabulário simbólico e imagético que é construído conjuntamente com as referências do seu processo de aprendizagem e que segue sendo reconstruído criticamente ao longo da sua vida.

Essa relação dialética do ensino escolar e do convívio social integra questões raciais, de gênero, e de classe, por exemplo, que estão presentes também nos materiais didáticos, na forma como esses educandos têm acesso à informação e a qualidade das informações a eles oferecidas. Repensar os conteúdos que compõem o currículo e suas consequências para a manutenção ou reafirmação de culturas historicamente inferiorizadas faz parte do desafio para uma educação inclusiva, que respeite e valorize as culturas não hegemônicas, seus saberes e seus valores.

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. (PLETSCH, 2009, p.149).

A escola precisa questionar a manutenção de formas de ver o mundo que desconsiderem as mudanças sociais e culturais que as envolvem. Mudamos nossa forma de comunicar e de nos relacionar com as notícias e conteúdos, as vantagens práticas advindas da implementação das tecnologias precisa se fazer presente na vida cotidiana e na rotina escolar. Essas adaptações são necessárias para que a escola continue ativa e sintonizada, como forma uma de acompanhar as mudanças da sociedade.

Se algumas formas de ver e agir parecem ser compartilhadas durante muito tempo [...] isto deve-se à estabilidade das instituições, de dispositivos de comunicação [...] Estes equilíbrios são frágeis [...] Basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo o equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de comunicação e transporte modernos. (LÉVY, 1995, apud RAMOS, 1999, n.p).

Adequar os conhecimentos escolares com as necessidades de representatividade da comunidade escolar são formas de diminuir as distâncias e criar espaço de fomento para novas formas de expressão e de produção de conteúdo. Ramos (1999, n.p) reconhece a informática como “uma ciência que é resultado e razão do surgimento de uma nova era para a humanidade”. Sob o aspecto do equilíbrio citado por Lévy (1995), consideramos necessário explorar o desequilíbrio como um movimento que instigue a mudança, reflexão, a observação de si em relação ao entorno.

Ao nos imaginarmos em desequilíbrio, buscamos um novo ponto de referência, uma nova postura, uma base que nos inspire segurança e, para tal, procuramos algo que nos aponte um caminho a seguir. Em forma de coreografia ou conjunto de pequenas ações coordenadas e ligadas ao nosso próprio eixo nos reposicionamos para alcançar tal objetivo. Proponho, metaforicamente, o exercício do reequilíbrio como uma ação, como um movimento e, portanto, assumir esse balançar, chacoalhar, esticar e recolher de braços como uma etapa do processo de reencontro com o equilíbrio, com uma estabilidade relativa. A ação de reequilibrar é em si, uma ação de movimento, uma relação de suspensão das certezas em busca de um novo ponto de vista, de uma nova perspectiva.

Ramos (1999) levanta a hipótese que o momento da educação já não é mais o de falar somente de conteúdo sob o aspecto do quanto ou do que ensinar, estaríamos portanto na fase de revisão do “como”.

Ao falar de aprendizado sobre o uso da tecnologia é preciso refletir como o aprendizado se dá. Ou quais são os processos pelos quais o homem se apropria e constrói o conhecimento? Durante muitos anos acreditou-se que o aluno estaria aprendendo simplesmente repetindo o ‘modelo’ professor. Essa prática, hoje já sabemos, precisa ser urgentemente mudada. Mas que prática promoverá o desenvolvimento da autonomia de pensamento? (RAMOS, 1999, n.p)

A promoção de atividades que instiguem o indivíduo a encontrar-se com seus valores pessoais, suas crenças e reconheça as próprias habilidades e limitações faz parte deste processo de formação de uma educação para a autonomia, para o respeito ao outro. Enquanto a educação se centra na figura de um modelo de professor, a relação de admiração ao mestre estabelece uma hierarquização do ensino, colocando o aluno numa posição de indivíduo submisso. Essa relação de ensino aprendizagem, fomenta uma descrença em si, afeta sua criatividade, faz com que seus membros sejam menos cooperativos e sigam reproduzindo uma relação passiva, que Ramos (1999, n.p) conclui como “a falta de auto-estima leva ao medo do fracasso, que freia a curiosidade, paralisando a ação”.

As atividades e brincadeiras auxiliam para a elaboração individual do educando frente a situações que demandam capacidade de imaginação, criatividade, autocuidado e reação. Para além de brincadeiras, são também parte integrante de uma formação sociocultural. De forma instintiva e empírica, essas atividades preparam os bebês e crianças para possíveis ameaças à vida e ameaças à sua segurança quando em ambientes hostis. Estes e outros critérios se relacionam com a nossa defesa pessoal, mas também direcionam nossa forma de leitura do mundo.

Os estímulos sensoriais, antes contemplados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e estimulados durante a Educação Infantil, são suprimidos bruscamente, não compondo a dinâmica de ensino nos anos seguintes. Quando os alunos entram no segundo ciclo do Ensino Fundamental, a didática da relação ensino aprendizagem muda e são exigidas habilidades mais racionalizadas quanto aos conteúdos e mais formais nas avaliações de desempenho. Essa supressão deixa de lado o empirismo e as particularidades dos alunos, implementando um sistema de avaliação que exclui a subjetividade.

O papel do professor é importante para que os alunos aprendam a desenvolver o fazer artístico com prazer e criatividade, para que possam gostar de fazer arte ao longo da trajetória estudantil e da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. (DE OLIVEIRA NETO, 2011, p.4).

Estimular a produção de arte de forma prazerosa e criativa prescinde de formas de ensino e de avaliação que instiguem a curiosidade e valorizem as habilidades de cada aluno individualmente. Através dos séculos, pintores buscaram formas de convencer o espectador de que as pinturas correspondiam à realidade com precisão, acreditando ser esse o objetivo da pintura em si. Para isso, buscavam compreender como nosso corpo reagia às cores, às proporções e aos temas pintados.

Leonardo Da Vinci (1452-1519), um peculiar exemplo, levou sua curiosidade e habilidade criativa aos limites da ciência. Ao teorizar para muito além das artes visuais, criou não apenas instrumentos musicais, aparelhos de pesquisa e meios de transporte, mas também, registrou em seus cadernos, teorizações a respeito dos aspectos da fisiologia e do corpo humano. A habilidade de *Leonardo Da Vinci* de inter cruzar modalidades artísticas, impulsionado por suas curiosidades, é ímpar. Com ajuda da tecnologia podemos nos apropriar de outras mídias e reunir linguagens artísticas diferentes em um único projeto.

A necessidade que o homem tem de expressar-se é mais forte que o nome das coisas. Vai além delas. Ao expressar-se, o ser humano expõe seus valores, suas crenças, suas idéias, enfim, relaciona-se com o outro. O recurso ao símbolo amplia o sentido – significado e direção – da mensagem, respondendo ao excesso do ser humano, quando transborda a si mesmo. (NASSER, 2004, p.101).

Identificar as razões que motivam as expressões humanas não é uma tarefa exata. A Arte cria seus próprios caminhos, seus espaços, suas formas de ocupar, de transmitir, de transcrever e de se fazer presente na cultura de uma sociedade. Sendo estimulada e incentivada, a arte pode ser tanto o resultado como também, a causa da expressão humana. No exemplo de Leonardo da Vinci, suas criações estimulavam novas reflexões e geravam mais obras de arte, tanto feitas por ele mesmo quanto por seus aprendizes, sendo admiradas até hoje. A Arte pode desempenhar um efeito motivador frente a uma necessidade individual de criação já existente, agindo como catalisadora de ideias. Como expressão, a arte é nesse caso, o meio, a forma de transmitir essa ideia, sentimento ou pensamento.

A arte pode ser também amplificadora de ideias, criando uma cascata de múltiplas modalidades através da associação de expressões artísticas umas às outras. A criação artística sendo conduzida pela necessidade humana de transpor a limitação do próprio corpo, pode tornar externo o que é intrínseco, público o que é pessoal. Por sermos seres

sociais, tendemos a relativizar e comparar nossas experiências e através da empatia, nos conectamos com o sentimento do outro.

Podemos ser motivados a expressar artisticamente uma ideia ou sentimento a partir de um contato, uma observação ou uma experiência com o outro. Essa potencial expressão pode ser transposta artisticamente por meio de diversas modalidades artísticas. Tocados pela música, dançamos; motivados pela dança pintamos; absortos por pinturas, escrevemos. A partir de exemplos como esses, podemos observar a arte se apresentando como um caminho ou um veículo que transporta em si muito significado e entrega pessoais.

Na antiguidade clássica, menções à arte já estavam presentes em longas ponderações e elaborações de filósofos e estetas, o que motivou a criação de listagens referentes ao reconhecimento e importância das linguagens artísticas. No início do século XVIII, as “belas artes” começaram a ser listadas por suas características mais marcantes. A partir de valores baseados na estética, foram criados conceitos que, de forma segmentada, delinearam as expressões artísticas em categorias: arquitetura, pintura e escultura.

Há muitas artes que são híbridas pela própria natureza: teatro, ópera, performance são as mais evidentes. Híbridas, neste contexto, significa linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada. (SANTAELLA, 2003, p. 135 Apud COVALESKI, 2012, p.90).

Cada área tem atrelada a si uma demanda de representatividade, reconhecimento e espaço no campo de pesquisa da arte. A separação se baseia em parâmetros capazes de dar contorno às suas definições, porém, algumas manifestações artísticas usam mais de uma linguagem - como exemplo, o teatro - e geram questionamento a respeito de sua individualidade na listagem.

[...] cada nova arte se cria a partir de características ou traços de expressões anteriores – assim como ocorre nas ciências: novas disciplinas se criam a partir da limitação de área das anteriores. E assim foi com o cinema. Em 1911, o pesquisador italiano Ricciotto Canudo publicou o livro intitulado O Nascimento de uma Sexta Arte, em que ele considerou que os filmes então realizados eram uma espécie de obra em síntese das artes do espaço: arquitetura, pintura e escultura; e das artes do tempo: música, dança e poesia. Canudo, mais tarde, também escreveu o Manifesto das Sete Artes (1923), mencionando pela primeira vez a expressão “sétima arte”, ao então recém-surgido cinema. (COVALESKI, 2012, p. 93).

Dentre as modalidades artísticas presentes nessa lista de “enumeração das artes”, algumas já fazem parte de programações culturais reconhecidas e têm uma relação estabelecida com o espaço de exibição a elas atribuído como por exemplo a pintura e a escultura cujas presenças são recorrentes em museus, centros culturais e são também exibidas em edifícios públicos e privados. Covaleski (2012) considera o cinema uma peça emblemática que estaria no meio de uma fusão arte e comunicação, sendo também, composta pela união de mais de uma expressão artística.

Algumas modalidades ditas “novas” tem sua característica gráfica bem demarcada, como é o caso das histórias em quadrinhos. Apesar disso, a história em quadrinhos ainda não tem espaço de exibição tão estabelecido no circuito da arte, visto que ela não reside em um espaço tradicionalmente compreendido como local de referência para a apreciação da arte. As histórias em quadrinhos estão mais comumente associadas aos campos da comunicação e da literatura. Apesar de serem produzidas com conteúdos e temáticas mais próximos da rotina e cotidiano, se comparadas às pinturas e esculturas clássicas, o espaço para as histórias em quadrinhos como parte da lista “das artes” ainda está em disputa teórica.

A associação imediata de que a arte pertence ao espaço dos museus, centros culturais e galerias pode ser uma das razões pelas quais ainda sejam corriqueiras as discordâncias da opinião do público geral e das classes artísticas a respeito das novas artes. Conseqüentemente, este embate se reflete no não reconhecimento imediato destas últimas como categoria artística.

As manifestações artísticas mais populares e democráticas, do ponto de vista de acesso e distribuição, são: fotografia, história em quadrinhos, videogame e artes gráficas/digitais, ainda que tenham presença questionada na lista das “sete artes” das grandes metrópoles. Após algumas adições aos primeiros manifestos, podemos a grosso modo, nos referir a uma listagem de artes com a presença de onze formas de expressão. A dificuldade de considerá-las na lista parece estar associada a uma maneira de encarar como arte somente aquelas com tendência à erudição. Fica demonstrado assim, como já foi relatado por Cunha (2012) e Barbosa (2004), que a arte ainda está diretamente associada aos padrões das Artes Clássicas.

3.1 O ensino de arte no Brasil e seus desafios

Quase duzentos anos nos afastam das primeiras formalizações do ensino de arte no Brasil, quando foi fundada a Academia Imperial de Belas Artes na cidade do Rio de Janeiro, em 1816. Apesar desse prolongado intervalo de tempo, as aulas da disciplina de arte na grade curricular das escolas públicas brasileiras abordam assuntos repetidos que se mantêm em ambas as épocas.

Nas salas de aula, é observável uma reprodução de repertórios artísticos e imagens que priorizam temas e artistas já consagrados pela História da Arte. Essas repetições, quando apresentadas sem maiores reflexões, demonstram que ainda há uma dificuldade de adaptação e de aproximação entre o conteúdo analisado através da leitura das imagens e sua transposição para a vida contemporânea.

Os padrões estéticos estabelecidos pelas primeiras escolas de arte, aparentemente, não foram superados. A falta dessa revisão estética como expressão única do que seria arte não permite que se abra espaço para absorver criações artísticas mais próximas dos educandos, do ponto de vista temporal, sociocultural e de identificação regional.

As desigualdades vão além das condições díspares de circulação do transporte público, de acesso às unidades escolares e da disparidade entre as estruturas físicas das escolas. A formação acadêmica, a pedagogia e a metodologia de ensino estão na lista de alguns dos fatores estressores que pesam sobre o ensino de arte na rede pública das escolas brasileiras.

A repetição de conteúdos por parte do professor, junto com a falta de atualização do material didático, faz com que cada ciclo letivo seja apenas uma reprodução de práticas e informações do período anterior. Livros têm custo elevado para aquisição atualizada. Tais fatos não ajudam o educador a se manter atualizado em sua área de ensino. (SANTOS, 2014, p.16)

Apesar de ser frequente a referência à dimensão do Brasil como um país de proporções territoriais continentais, faltam medidas integradoras que permitam a compreensão dessas diferenças dentro do currículo escolar e as particularidades locais. Sobreposto aos demais desafios de ordem espacial e de distribuição dos investimentos para a educação pública, há também limitações de disponibilidade e variedade de

materiais artísticos e de complementos tecnológicos com funções didáticas nas escolas, principalmente da rede pública.

No panorama da educação pública do Brasil, o acesso a bibliotecas, dentro ou fora das unidades escolares, acesso a estruturas básicas de saneamento, ao fornecimento estável de água e de energia elétrica, acesso ao transporte público de qualidade, atendimento médico e a programas sociais de distribuição de renda, não são metas alcançadas por todas as regiões.

Ao adicionar a essas necessidades básicas e estruturais outras carências de: acesso facilitado aos aparelhos culturais, incentivo a prática de esportes, a presença de segurança e iluminação públicas, manutenção de parques e praças, ficam ainda mais escassos os exemplos de comunidade escolar que têm essas demandas contempladas. Essas disparidades são algumas das dificuldades observadas como fatores que contribuem para a precarização da educação pública.

O conjunto dessas demandas, quando não contempladas pela administração pública, pode interferir no aumento da distância entre o conteúdo das aulas de arte e a realidade na qual os professores e alunos estão inseridos. Conseqüentemente, este distanciamento opera em exclusão.

Limitações de circulação de informações e notícias, da oferta de livros e restrição de acesso ao aparelho cultural colaboram para manter essa disparidade ainda que entre regiões geograficamente próximas. Por isso, para muitas escolas, o material que fica disponível para o corpo docente e para as pesquisas dos alunos é restrito. Em situações como estas, é possível que a única base iconográfica desses alunos seja exclusivamente o livro didático. Neste caso, ainda que nos restringindo a analisar os materiais cujo foco é a imagem, as escolas só contariam com o livro e sua seleção específica de imagens como fonte.

Discutindo ainda este pequeno exemplo, as aulas contariam predominantemente com o acesso a imagens em formato reduzido, adaptados ao formato editorial da coleção e apresentadas como uma ilustração básica para o tema abordado. Para muitas escolas ainda não estão disponíveis outros recursos como: projetor, computadores, acesso a internet, imagens em grandes formatos, acesso a filmes e documentários, aparelhos de som ou instrumentos musicais.

A carência de materiais para o ensino de arte nas escolas da rede pública, acaba por contribuir para que se mantenha uma distância entre o arcabouço teórico da equipe docente e as condições efetivas de sua aplicação na prática. Nota-se também, que a

ausência desses materiais dificulta a readaptação e aproximação dos conteúdos abordados em sala de aula e a vida cotidiana dos educandos e seus familiares, uma vez que limita a execução dos planejamentos do educador.

Suzana R. V. da Cunha (2012) em seu artigo “Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade”, identifica a ausência da Arte Contemporânea no ensino de arte no Brasil e levanta a hipótese de que isso se dê porque as professoras sintam pouca familiaridade ou acreditem que as temáticas da Arte Contemporânea não sejam temáticas adequadas aos estudantes. Suzana da Cunha (2012), ainda provoca uma reflexão a partir da indagação do que é considerado ou não Arte:

Ou seja: existem práticas culturais e “produtos” que denominamos de Arte Contemporânea, ambas produzidas em nosso tempo, que dificilmente tangenciam a Escola e em especial o ensino de artes. E volto à pergunta: que Arte é essa do ensino de arte? Onde está o ponto de interseção entre as experiências dos estudantes e o ensino de arte? (CUNHA, 2012, p.4).

O ensino de arte carrega em sua história uma marca fortemente arraigada às artes clássicas e eruditas. Essa tendência à erudição aponta, inicialmente, ao direcionamento do olhar para as pinturas e esculturas. Estas, em estilo neoclássico, têm por referência os padrões da arte Clássica, com estilos de obras produzidas por europeus. Assim, as figuras dos livros didáticos reforçam a manutenção de um imaginário associado a tais características estéticas especificamente eurocentradas.

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. (PCN/ARTE, 1997, p.22)

Ainda durante a ocupação territorial europeia no Brasil, a partir do século XVI, no início do processo de colonização, grupos de artistas e pesquisadores das ciências representavam, através de pinturas, esboços e aquarelas, o que mais lhes chamava a atenção, atendendo às encomendas da alta sociedade. Tal direcionamento do olhar promoveu, conseqüentemente, uma valorização desse tipo de trabalho artístico em detrimento de outros, que até então eram desconsiderados como arte.

O artigo de Cunha, já referenciado anteriormente, reforça a necessidade de readequação, questionando os impactos dessas imagens na criação do repertório imagético de educadores e educandos, assim como já mencionava também, Peter Burke (2004). É fundamental questionar e fomentar a discussão acerca do: como, por quem, onde, e com que intuito as representações são feitas.

Mencionando as obras de *Marc Ferrez* (1843-1923), *Jean-Baptiste Debret* (1816-1831) e *Albert Eckhout* (1637-1644), Cunha questiona os efeitos dessas imagens a longo prazo, e o que essas imagens nos ensinam, como indicado no trecho:

Que visões eles produzem a respeito das paisagens, dos habitantes do Brasil e da brasilidade? Eles “retratam” ou instituem determinados modos de ver? Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. (CUNHA, 2012, p.4)

Apesar de existirem, em alguns casos, relatos de familiares e contemporâneos, que, através de seus escritos e diários, nos permitem uma aproximação do contexto dessas produções artísticas de forma mais intimista, não é possível adentrarmos na mente do artista e compreender por completo a razão e o porquê de seus posicionamentos, escolhas e decisões estilísticas. Porém, ainda nos cabe questionar, refletir e trazer à luz dos dias de hoje essas formas de representação a partir da análise de todo o conjunto

A compreensão do momento histórico e seu entorno seria notavelmente decisiva para o reconhecimento de questões de gênero, classe, formação cultural e de visões políticas que se apresentam direta ou indiretamente através das imagens, possibilitando um entendimento dos discursos que as acompanham. Quais os efeitos dessas imagens na construção dessa verdade sobre nosso passado? Quem foram os exaltados? Essas discussões fazem parte da reflexão sobre o ensino de arte?

Estes artistas eram majoritariamente homens europeus de diferentes nacionalidades, convidados a vir para o Brasil a partir de demandas específicas, a saber, produzir pinturas, esculturas e aquarelas com a temática de paisagens, fauna e flora “exóticas” e retratavam, às suas maneiras, os residentes das primeiras vilas. Quando concluídas, as obras eram levadas a outros países e eram exibidas como uma representação baseada na ótica própria do artista, de um Brasil recém ocupado.

Os temas acima mencionados, comuns ao interesse de observação e representação nas excursões artísticas no Brasil Imperial, no início do século XIX, ainda hoje

representam de forma predominante as figuras encontradas nos livros didáticos de diferentes disciplinas escolares. Consequentemente, essa escolha deixa em segundo plano outras formas de representação e outras maneiras de contar a história da arte e das culturas locais.

Com o deflagramento das ocupações européias no processo de interiorização do território colonial, sobretudo, a partir do século XVIII, também teve início a criação de um acervo artístico e histórico nacional. Ainda temos exibidos em nossos museus públicos grande parte desse extenso acervo, composto majoritariamente por peças vinculadas às temáticas de tais períodos históricos. Em direção oposta, pouco se preservou das expressões artísticas de povos indígenas e africanos, populações ostensivamente massacradas e vítimas de um processo de apagamento cultural.

Herdamos, portanto, a expectativa de uma Arte com estética européia, branca e acética, porque apresenta em si a delimitação do que deveria e do que não deveria ser Arte. Através de uma forma de ranqueamento de expressões artísticas, recebem mais espaço e prestígio somente aquelas representações mais afeitas ao padrão erudito. A professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (2004) demonstra a continuidade de um critério de conteúdos tendenciosamente selecionados, como se lê no trecho:

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. (BARBOSA, 2004, p.2)

Diante desse histórico de repetições e reproduções de discursos e narrativas através de expressões artísticas, as mudanças de perspectiva são necessidades urgentes e demandam atenção redobrada. As representações na história do Brasil e de seu povo estão associadas a um lado da história, como uma história dos vencedores. Recuperar e trazer para a discussão o arcabouço cultural dos oprimidos nessa relação de ocupação brasileira, é dever também do ensino de arte.

Como é previsto na legislação brasileira, desde a sanção da lei 10.639/2003, a educação particular e pública deverão atender às exigências especificadas no artigo 26-A, que nos parágrafos 1º e 2º descrevem que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira são obrigatórios. Apesar da obrigatoriedade por lei, a maneira de introduzir os

assuntos e de promover e valorizar a cultura negra brasileira ainda gera insegurança nos educadores, sendo uma barreira que precisa ser transposta o quanto antes.

O artigo legal contempla não somente a História da África e dos Africanos, como também o resgate da contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. Enquanto o artigo 2º indica que os conteúdos deverão ser ministrados em todo o currículo escolar, tendo especial atuação nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

A sanção da lei veio acompanhada por uma necessidade de ampliar o acesso e a distribuição de materiais de suporte pedagógico de qualidade. Esta demanda estimulou o aumento da produção de materiais editoriais que contemplassem as temáticas exigidas pela referida lei. Entretanto, a mudança prática e efetiva, por exemplo em sala de aula, ainda precisa avançar em sua diversificação e aprofundamento para que o conteúdo não se restrinja a meras representações estéticas de povos, culturas, saberes tradicionais, enfim, de todo um sistema de identidade cultural. Tal síntese provocaria um apagamento dessas especificidades que quando representadas trariam uma única expressão da estética africana, como se fossem uma mesma estética, uma mesma cultura.

Se faz necessário refletir, por exemplo, a constituição e ocupação do território do continente africano, reconhecendo que cada nação e cada povo tem características singulares. Do contrário, o que se vê é o reforço ao estereótipo do que é africano, como se fosse um único povo, uma única cultura, deixando de lado tradições e costumes que lhes são caros e que os fundamentam social e culturalmente.

Reconhecendo as carências e as dificuldades de acesso a materiais e referências artísticas para o ensino de artes no Brasil, sobretudo, nas escolas da rede pública, propomos o *podcast* como uma ferramenta de integração potencialmente inovadora, questionadora e principalmente, transformadora para o ensino de arte, no sentido de convidar o próprio campo do ensino da arte a refletir sobre a didática e suas implicações teóricas e metodológicas.

Ao olharmos para o *podcast* como um instrumento de reflexão didática, é possível acreditar que o ensino da arte se beneficiaria pela ampliação de novas perspectivas antes subalternizadas. Ou seja, ao pensarmos novas ferramentas didáticas no ensino da arte, abrimos espaço para reflexões teóricas e metodológicas que atingem o próprio cerne da arte como ensino. Pensar novas ferramentas, novos instrumentos, novas maneiras para o ensino da arte é repensar o próprio ensino da arte. É remexer em alguma medida em sua estrutura. É abalar visões solidificadas que devem, de fato, serem postas a prova.

A liberdade de formulação da estrutura e estética dos programas de *podcast*, permitem a criação de conteúdos com a participação de toda a comunidade, respeitando sua linguagem, suas expressões e permitindo uma integração entre seus membros desde o tema escolhido até a identidade visual a ser definida. Reconhecendo que o conteúdo e sua forma expressam um ponto de vista e uma leitura do mundo, levanto a possibilidade da reafirmação da diversidade narrativa através da descentralização do poder hegemônico de comunicação e de difusão de conteúdos das mídias tradicionais já consolidadas.

Com essa descentralização, o *podcast* abre caminho para uma nova maneira de criação de conteúdos onde novos atores, antes sem autonomia comunicativa, agora podem produzir suas próprias narrativas sem a necessidade de intermediação ruidosa de produtores de discurso que não se identificam com a realidade desses novos atores. Em outras palavras, o *podcast* possibilita que um jovem indígena no interior do estado do Amazonas ou uma mulher periférica em uma favela do Rio de Janeiro, atores muitas vezes marginalizados das representações artísticas e midiáticas, produzam suas próprias narrativas e discursos. Para o ensino da arte isto abre inúmeras possibilidades.

Esta liberdade atribuída ao *podcast*, pelo presente trabalho, como ferramenta de ensino de arte, se dá pela autonomia sobre a tomada de decisões em todas as etapas de sua construção, constituída por um processo detalhado de elaboração editorial. Quando elaborado dentro do ambiente escolar, permite o aproveitamento da potencialidade de sua vocação integradora, explorando a multidisciplinaridade e transversalidade, agregando à estrutura do *podcast*, diferentes componentes educacionais.

A esta etapa de planejamento e criação atribuo a importante função de construção coletiva, a ser desempenhada por meio da colaboração de toda comunidade escolar. Dentro do escopo da organização editorial estão incluídas: escolha do nome do “canal” em que o podcast será veiculado, criação de logotipo, elaboração do *layout*, delimitação dos temas abordados, sonorização, roteirização da pauta, acordo sobre a maneira de condução das entrevistas ou de apresentação dos pontos a serem abordados, definição do estilo de edição e formulação de descrição escrita de cada episódio.

Compreendendo a arte como linguagem, sua união com a comunidade (escolar e não-escolar) e com a cultura local, que visam contemplar e respeitar as tradições e promover a representatividade de seus membros, trazendo para dentro da escola as referências culturais do seu entorno, a comunhão entre os saberes individuais e sua relação com o mundo corroboram com a compreensão das multiplicidades de ler o mundo e de interpretá-lo.

3.2 Arte como linguagem

A linguagem está diretamente relacionada ao estabelecimento de sentido. Para a consolidação de uma dinâmica de compreensão mútua é imprescindível que as duas partes envolvidas na comunicação consigam enviar e simultaneamente receber a mensagem, e assim, compreender e elaborar o conteúdo da comunicação.

A professora da UFSC, *Edla Maria Faust Ramos (1999)*, em seu artigo: “*O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autônomos e cooperativos*”, demonstra a necessidade de que a educação discuta mais a respeito do modo de ensinar, propondo que a qualidade do pensamento está diretamente associada à qualidade do conhecimento. De acordo com o texto, os dois conceitos são codependentes.

O educando tem em si suas reflexões e pensamentos, que são elaborados e reorganizados de acordo com seu modo de interpretar o mundo. Esse processo de reflexão e atribuição de significados aos pensamentos se constrói e solidifica em forma de conhecimento. Reforçando a necessidade dos professores de abraçarem a busca por compreender como se dá o “motor” da aprendizagem, a autora demonstra que a autonomia no processo cognitivo seria motivada por uma vocação de transformação do mundo e do ambiente no qual está inserido. Inversamente, desenvolver relações de opressão poderia provocar a morte do processo cognitivo.

Partindo do princípio de que o motor da aprendizagem, tanto na arte como em outros campos de conhecimento, seja primariamente baseado no interesse e na curiosidade, os educandos em arte tem por ponto comum a busca por uma compreensão do sentido. A estimulação dessas curiosidades e interesses tem potencial de desabrochar e abrir canais para a expressão pessoal e valorização das suas subjetividades, conforme salienta Kristeva: “Cada época ou cada civilização, conforme o conjunto de seus conhecimentos, de suas crenças e de sua ideologia, responde de diferente maneira e considera a linguagem em função dos modelos que a constituem”(KRISTEVA, 1998, p.13).

Partindo da consideração de que a comunicação e a linguagem são sensíveis às mudanças do tempo, posto que acompanham as mudanças da sociedade, identificamos que ambas estão em permanente evolução. Este estado de constante transformação e

readequação da linguagem infere diretamente sobre a ideia de que o ensino de arte também precisa acompanhar essas mudanças.

Reconhecendo a forte presença das tecnologias da comunicação na vida cotidiana e também nos ambientes de ensino, me debruço sobre a citação de Julia Kristeva (1998) entendendo a arte como linguagem. Devemos repensar os modelos que nossa sociedade constitui. Considerando que há aspectos tecnológicos que fazem parte da nossa forma de comunicação e linguagem, podemos compreender que a nova geração de educandos e educadores se relacionam agora através de uma nova metodologia de ensino na qual a comunicação que integra tecnologia e linguagem de maneira indissociável .

A comunicação absorveu essas mudanças sustentada por um intenso e elaborado uso das tecnologias, se utilizando de outras manifestações de significado não convencionais. Não nos restringimos mais somente à modalidade oral ou à escrita como únicos padrões de comunicação. A comunicação segue se reinventando e se adequando às demandas e necessidades do momento, pois assim como a linguagem, precisa estar em constante atualização.

Nesse aspecto de mutação e apropriação de novos signos, a Cultura Visual se demonstra pela sua flexibilização nas barreiras da escrita, e conta com imagens, figuras e novos símbolos que se somam aos alfabetos e padrões formais de comunicação escrita.

Ora, se a imagem e a visão individual e contextualizada torna-se importante ponto de partida para a cultura visual, e vivemos em um mundo que se modifica rapidamente, é preciso então compreender que esse campo de estudo e pesquisa também se transforma continuamente. As imagens afetam olhares, que afetam imagens, que geram perguntas, que geram ondulações contínuas de investigação. (FIGUEIREDO, 2013, p.11).

A comunicação por meio virtual insere em meio às palavras novos integrantes como parte dos símbolos complementares: vídeos, *gifs* e *emojis*. Os *gifs* têm por característica pequenos recortes de vídeo que se apresentam em reprodução contínua, capturando um movimento ou uma ideia e sendo por si, um elemento de expressão integral. Os *emojis* tem seu nome originado da palavra emoção e são pequenos avatares de rosto ou expressão facial associados a compreensão humana das emoções e sensações (riso, choro, tristeza, náusea e outras).

À medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais “independente” da vida dos outros homens e portanto esquecida do espírito coletivo que completa uns homens nos outros, a função da arte é refundir esse homem, torná-lo de novo são e incitá-lo à permanente escalada de si mesmo. (FISCHER, 1987, p.8).

Fischer (1987) associa esse aparente distanciamento dos humanos com a arte, a uma desvinculação de grupo, resultado de um esquecimento do “espírito coletivo”. Apresenta então a arte como uma ferramenta para reconexão ou reencontro consigo mesmo. Porém, é importante ressaltar que o livro: “*A Necessidade da Arte*” foi publicado pela primeira vez no ano de 1959 e seria justo considerarmos que o mundo seguiu modificando suas relações de trabalho e de ensino ao longo do tempo.

Nas mais de cinco décadas entre a publicação de Fischer no ano de 1959 e a presente pesquisa, a humanidade mudou também sua relação com a arte. As dinâmicas de trabalho e as ideias de união e comunidade seguem mudando até os dias de hoje. A tecnologia inseriu possibilidades de trabalho através de plataformas virtuais e essa nova relação vêm transformando o espaço domiciliar em espaço de trabalho, recriando rotinas. As complicações resultantes de uma nova rotina que mistura descanso e trabalho, relembram a necessidade humana de se refundir e de tornar-se novamente são.

Ainda considerando o momento histórico analisado por Fischer (1897) em seu processo de escrita e publicação, gostaria de chamar à atenção a diferenciação da mecanização a qual o autor se refere, uma mecanização que é possível ver na vida cotidiana de nossos contemporâneos. A interação homem-máquina continua progredindo a tal ponto que, segundo dados coletados por uma pesquisa da FGV-SP, em 2019 o Brasil já contava com uma estimativa de mais de um smartphone ativo por habitante.

Alvares (2015), menciona uma excessiva mecanização e especialização da vida contemporânea. Discorre sobre a transversalidade estética no currículo, que seria uma possibilidade de restabelecimento da comunhão entre ciência e arte. Em seu estudo, defende que a educação estética teria o potencial de associar a experiência vivida e o pensamento. Quando utilizam de temas férteis que abarcam teoria e prática e que ultrapassam os limites dos muros da escola, os educadores conduzem os alunos a encontrarem seu lugar de sujeito na arte.

Na direção oposta a esta mecanização da vida cotidiana e supressão de si, a autora Julia Kristeva (1998), trata de aspectos da linguagem que defendem haver dependência da leitura do todo para que se estabeleça a compreensão plena. Merleau-Ponty (1999), também parte da visão do todo, do contexto, do entorno, numa abordagem holística do ser humano e menciona a necessidade de uma reflexão baseada nas experiências do mundo para a atribuição do sentido.

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1999 Apud ALVARES, 2015, p.5).

Com artigo direcionado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alvares cita caminhos através dos estudos da fenomenologia. A base de análise da fenomenologia é a reflexão e o estudo acerca dos fenômenos da consciência em si. Diretamente associado ao campo da filosofia, os estudos da fenomenologia se inter cruzam com a arte ao tratarem da identificação e reconhecimento consciente de palavras e objetos.

As pesquisas da fenomenologia apresentam elementos indicativos de que esses objetos centrais têm significações e essências fundamentais para compreender como aquela pessoa faz sua leitura de mundo. Alvares sugere também que, buscando estabelecer uma relação dialógica e considerando o mundo como conteúdo, a fenomenologia reuniria intencionalidade, o sujeito e o objeto, a existência e a significação, o homem e o mundo.

Novas metodologias e abordagens para o processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea ganham forma e estimulam a criação de projetos que se baseiam no encontro respeitoso e na aceitação das nossas limitações e as do outro, unindo pensamento e experiências vividas. Considerando que as obras de arte sejam manifestações mais afeitas à experiência estética, há por meio delas uma relação de reflexão ou estimulação de sensações individuais que envolvem emoções, que mobilizam, tocam e inspiram sentimentos, ainda que independentes de uma consciência ou elaboração formal organizadas. Sendo assim: “Embora todos esperemos alcançar conclusões objetivamente válidas, esse fim não pode ser atingido ocultando a

subjetividade do interesse, do método e da história pessoal que na verdade condiciona nosso trabalho” (STEINBERG, 2008, p.331).

Para estabelecer uma ponte entre homem e conhecimento é fundamental compreender seu estar no mundo, as experiências humanas, suas interações, como decodificam e como interagem promovendo a manutenção ou recriação de códigos de comunicação e expressão. Considerando a arte como linguagem, como poderemos manter uma comunicação de qualidade se nos fecharmos para o conteúdo e para a forma como o outro se comunica?

É preciso considerar os conhecimentos e as vivências dos educadores e educandos, seus valores e percursos, para que haja uma comunicação efetiva entre ambos. Segundo Nasser “*de um ser ao outro, o espaço é preenchido pela linguagem*”(NASSER, 2004, p.101) . Como parte integrante desta linguagem está a linguagem artística. É preciso, portanto, que saibamos preencher esses espaços também com a arte.

Sendo a linguagem uma consequência do pensamento e da experiência, podemos analisar a sala de aula e dimensionar o impacto da desvinculação da expressão própria do educando na sua produção gráfica. Assim, é possível compreender os relatos de frustração relacionados a desvalorização de seu “produto artístico” como uma consequência dessa quebra de comunicação entre educador e educando.

Como já mencionado no terceiro capítulo, Ramos fala da importância de estimular a educação para a autonomia, e que isso se dá a partir da desvinculação da figura do professor como o exemplo e modelo inalcançável, um indivíduo a ser admirado em posição de eterna superioridade. A sensação de desvalorização é uma das consequências da relação conflituosa dos educandos mediante a um modelo de avaliação qualitativa de suas produções artísticas e pode fazer parte do processo de ensino de arte, mesmo que de forma acidental ou irrefletida. Ocorreria, assim, a desvinculação entre a produção artística e o artista, neste caso o aluno de arte.

O sentimento de frustração ou fracasso escolar se apresentaria porque a produção do educando seria desvinculada dos significados por ele atribuídos, não representando sua própria expressão, mas sim uma mimesis do que seria o pensamento do educador, ou pela tentativa do aluno alcançar em sua produção o estilo e gestualidade de um outro artista que almeje se assemelhar.

Se o educando não tem sua subjetividade validada pelo educador, parte da mensagem por ele elaborada não é recebida, o que definiria a falha ou ausência de comunicação. Esse afastamento promoveria uma modalidade expressiva “disfuncional”, gerando reproduções sem contextualização, como uma mensagem sem conteúdo. Em casos como este, observa-se a necessidade de uma dinâmica educacional mais aberta a trocas, considerando que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1989, Apud NASSER, 2004, p.104)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte é dotada de um histórico de marcações de tempo, de reafirmação de culturas, de expressão, libertação de ideias e pensamentos. A arte acolhe e absorve em si os sentimentos transbordados pelos humanos, que chegam até o papel e com os pigmentos ganham vida, dá suporte às palavras, extravasa em forma de cor, se transforma e ocupa os espaços, se move em dança e em som. Quando transformada em movimento, a arte envolve força, peso, ritmo e com isso ganha corpo, ou melhor, nos envolve, e assim cedemos a ela nosso próprio corpo. Nós nos permitimos, e com ela podemos ser ora ativos, ora passivos dessa transformação, unimos o corpo e a arte.

Tomarmos consciência de nossas funções neste movimento de mudança e de construção cooperativa do ensino é uma das etapas para que caminhemos num processo de renovação permanente e de construção de uma escola “do futuro”. Assim, sendo permeáveis ao nosso entorno, nos envolvemos de maneira atenta e intencional, geramos movimento a partir de nosso exemplo e nossa prática. Nos tornamos o que queremos no mundo, nos posicionamos e valorizamos os demais membros deste processo educacional que não está centrado em um, mas em todos.

Envoltos em arte da ponta dos pés aos últimos fios de cabelo, buscamos nos expressar. Para isso ocupamos as paredes dos museus e galerias, os túneis e muros, os fones de ouvido, os livros escolares, as traseiras de carros e os fundos de telas de computador. Proponho, através do *podcast*, um caminho para instigar o campo da arte pelo trabalho colaborativo dos professores e dos alunos, para ocupar também as programações audiofônicas do cenário virtual e como conteúdo de áudio, aguçar outros sentidos envolvidos no nosso processo criativo.

Desde a escolha do tema, da escrita do roteiro-guia para o conteúdo, desde a gravação e sua publicação em plataformas digitais, as teorias e as modalidades artísticas podem ser exploradas e elaboradas. Por ter características multidisciplinares e potencial para alterar a perspectiva de ensino, o *podcast* permite a integração de ambas as faces desse processo, unindo educador e educando para o desenvolvimento dos projetos gráficos, textuais e audiofônicos.

A identificação de espaços disponíveis para o ensino de arte em plataformas ainda não tão ocupadas pelos arte-educadores, aguçou nossa curiosidade para desenvolver um

produto educacional tecnológico, como a mídia audiofônica do *podcast*. Direcionado para o envolvimento de educadores e educandos, o *podcast* pode ser o fio condutor para o estabelecimento de uma nova metodologia de ensino e aprendizagem de arte. Que característica autônoma e autoral e desenvolve por todo o seu processo de elaboração e em seu resultado final a valorização e implementação de conteúdos plurais, inclusivos e para todos.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. Educação estética para jovens e adultos. **V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA**, São Paulo, 2015.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. Arte, educação e cultura. **Revista Textos do Brasil: educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil**, Itamaraty, Departamento Cultural, v. 7, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Artigo 3º. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

DE OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto. **A relação entre a teoria e a prática no ensino de arte na escola**. In: Anais da XVIII Semana de Humanidades, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT17/ARTIGO%20A%20RELA%C7%C3O%20ENTRE%20A%20TEORIA%20E%20A%20PR%C1TICA%20NO%20ENSINO%20D E%20ARTE%20NA%20ESCOLA.pdf>

BORRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Coleção Todas as Artes.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARNEIRO, Carmem Sílvia Simão, *et al.* **Podcast como ferramenta educacional e de aprendizagem.** Ponta Grossa, PR: UEPG, mai. 2015.

COVALESKI, Rogério Luiz. Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos. **Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica.** São Paulo, n. 24, p. 89-101, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. **Para pensar a docência na educação infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2019. P. 178-196, 2019.

FARTHING, Stephen; CORK, Richard. **Tudo sobre arte.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FLORES, Tábata Cristina Pires. **A nova mídia podcast: um estudo de caso do programa Matando Robôs Gigantes.** 2014. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Guanabara Editora, 1987.

FIGUEIREDO, Maíra Geraldo. **A imagem, o ensino e o currículo: um estudo sobre o currículo da rede pública do Distrito Federal para o Ensino Fundamental – anos finais, pela perspectiva da cultura visual.** 2013. Monografia (Licenciatura em Artes Plásticas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV-SP). **30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas.** São Paulo, 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MUSTARO, Pollyana Notardiacomo. Jogos eletrônicos como artefatos culturais dos nativos digitais: um panorama sobre o consumo na sociedade contemporânea. In: DE CAMARGO, Hertz Wendel; MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Consumo e Modos de Vida,** Londrina: Syntagma Editores, p. 85-102, 2015.

NASSER, M. C. Q. C. **Linguagem simbólica como ponte.** Ciências da Religião: História e Sociedade. São Paulo, ano. 2, n.2, p. 95 – 114, 2004.

PEREIRA, Daniel Carvalho. **Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em : <http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Dissertacao-Daniel->

[carvalho.pdf](#).

Acessado

em:

29/07/2020

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em revista, n. 33, p. 143-156, 2009.

RAMOS, Edla Maria Faust. **O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autônomos e cooperativos.** Formação do Engenheiro, Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. Não Paginado. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla.ramos/publicacoes/WSEngRevisado.pdf> Acessado em 20/07/2020.

READ, Herbert. **O sentido da arte.** São Paulo: Ibrasa, 1968.

SANTOS, Fábio Ferreira dos. **Um modelo de aplicação pedagógica de uso de podcast (MAPP): um estudo de caso de aplicação em contexto educacional.** 2014. Monografia (Licenciatura em Computação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9033/1/2014_FabioFerreiradosSantos.pdf. Acessado em 10/06/2020.

STEINBERG, Leo. **Outros critérios: confrontos com a arte do século XX.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

XAVIER, Juliana. A importância do desenvolvimento motor na primeira infância. **Portal da Fundação Oswaldo Cruz,** 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/importancia-do-desenvolvimento-motor-na-primeira-infancia>. Acesso em: 20/07/2020.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Noemi Bezerra de Lima do Couto Pinto

**PODCAST COMO FERRAMENTA:
ARTE E SEUS CAMINHOS SENSÍVEIS**

Rio de Janeiro

2020

RESUMO

PINTO, Noemi Bezerra de Lima do Couto. **Podcast como ferramenta:** Arte e seus caminhos sensíveis. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2020.

A Arte é uma linguagem carregada de expressividade, de história e discurso cultural, que com suas modalidades comunica. Por meio de seu conjunto de símbolos e referências a Arte molda nossa forma de ler o mundo. Proponho a união do Ensino de Arte com o as mídias digitais promovendo a elaboração de conteúdos em formato *podcast*. A inserção de novas tecnologias trazem benefícios para o ensino da arte no Brasil

Palavras-chave: ensino de arte. mídias digitais. podcast. tecnologia

1 Apresentação

A proposta se refere a confecção de uma série de episódios de *podcast* elaborados de forma multidisciplinar com a colaboração de alunos do 9º ano do ensino fundamental. A turma, dividida em equipes, compartilhará as tarefas das fases descritas no desenvolvimento, passando pelo planejamento, gravação, pós-produção e lançamento.

“A Arte e as Musas Podcast”

O projeto “A Arte e as Musas Podcast”, visa ser uma ferramenta de divulgação de instituições museais e, desta forma, de divulgação científica. O Projeto é composto por episódios de *podcast*, de aproximadamente 10 minutos cada, em que os alunos e professores visitam as exposições permanentes de um museu, e juntos elaboram as pautas e o roteiro a partir das informações coletadas e suas discussões acerca delas.

A determinação do tempo de duração dos episódios faz parte da proposta de que sejam arquivos leves e rápidos, possibilitando que temas mais densos sejam fracionados em episódio separados que compõem uma série, como se fossem volumes intencionalmente separados de episódios, abordando com mais detalhamento um mesmo assunto ou conteúdos correlatos. Tais divisões facilitam a pós produção, divulgação dos episódios finalizados e permitem a colaboração entre grupos de alunos, que compõem juntos uma série de episódios, dando espaço para as suas singularidades.

O projeto discutirá o discurso museográfico da instituição ou da exposição escolhida e algumas das principais obras, selecionadas previamente, com base em sua relevância no âmbito da pesquisa Histórica, do ensino de História e do Ensino de Arte. Por demandar estas análises, discussões, elaborações teóricas e percurso de elaboração do grupo através das narrativas museológicas e de curadoria, o projeto pode ser considerado uma ferramenta de avaliação, cuja frequência ou associação com outros modelos avaliativos devem ser analisadas a partir das normas ou demais exigências de cunho avaliativo da unidade escolar da qual pertencem.

Partimos do entendimento de que o museu é portador de uma narrativa histórica criadora ou fortalecedora de memórias e por conseguinte, de identidades. Desta forma será analisada a localização do museu, o acesso ao prédio, os meios de divulgação do

museu (convênios com outras instituições, sites, redes sociais, setor educativo, atividades, etc.), a história do museu (data de criação, motivações, administração, missão, etc.), seu discurso museográfico (quais obras estão expostas, onde, como, se há textos explicando a que se propõe o museu ou a exposição, etc.) e finalmente a análise das obras.

Serão analisadas algumas obras selecionadas pela equipe de educadores, reconhecidas por eles como as mais relevantes para a construção da narrativa histórica. Com relação a estas obras analisaremos as suas dimensões, sua localização na exposição, com quais obras dialoga, quando foi feita, por quem foi feita, se foi obra encomendada ou não. Será analisada também a descrição da obra, o discurso histórico contido nela, como dialoga com o resto da coleção do museu e quais sensações a obra desperta.

Focaremos não apenas nas consonâncias entre as obras, mas também nas dissonâncias, nos momentos em que pudermos contrapor obras para chegarmos a uma informação acerca da memória construída ou de possibilidades dessa construção, não presentes na narrativa do museu.

Este projeto deve continuar enquanto houverem museus dentro do alcance dos deslocamentos e com exposições que cumpram todos ou boa parte dos requisitos que serão analisados. É possível produzir novos episódios, mesmo que hajam novas configurações de divisão de equipe ou grupo de alunos. A experiência inicial será feita com base no museu que estiver acessível, dando início ao exercício de análise conforme os pontos acima listados abarcando desde as obras até a localização geográfica e a construção do espaço físico que abriga o museu. Enquanto as visitas e programas de áudio darão origem a um trabalho sobre o uso do *podcast* como forma de divulgação de instituições museológicas e divulgação científica, a sua construção fomentará a reflexão, a autonomia e a análise crítica, cumprindo o papel de uma avaliação ampla e integradora dos saberes e critérios presentes da produção artística e museográfica .

1. Desenvolvimento

O *podcast* será produzido em quatro fases:

1. Planejamento: consiste na fase de reunião e elaboração de ideias que possam pertencer ao episódio proposto. Nesta fase o que se busca é o encontro de percepções que ajudem a compor o escopo do que será a proposta didática e de conteúdo do episódio. Também consta desta fase a pesquisa extensa para a composição da pauta, que será feita em conjunto

com os integrantes do projeto e se necessário, em visita física ou online à instituição em que as obras e os referenciais estejam. Geralmente esta fase se dá em uma reunião aberta a ideias livres, pesquisa de viabilidade do tema, reunião para fechamento da proposta, pesquisa e fechamento de pauta. Assim, pode-se prosseguir para a fase seguinte.

2. **Gravação:** em uma data marcada os integrantes do projeto se reúnem, fisicamente ou de forma remota, para a gravação do episódio segundo a pauta proposta. É importante ressaltar que a pauta serve como planejamento, ou seja, apenas como um guia para a gravação do projeto. Durante a gravação, não é incomum aparecerem demandas e questões que não foram planejadas ou pautadas. Entendemos que seja importante estar aberto a isto para dar dinâmica e organicidade à narrativa. A gravação reúne toda a pesquisa feita na fase de planejamento. Após gravar, segue-se para a fase seguinte.
3. **Pós-produção:** com a gravação em formato bruto, o episódio segue para a pós-produção, caracterizada por etapas como a decupagem do material bruto, removendo possíveis erros ou deslizes durante a gravação, que serão desprezados; edição, fase das mais importantes, onde o trabalho narrativo, também minimamente planejado na pauta, será posto em ação e finalização, com o fechamento do arquivo de áudio pronto para ouvir. É importante reforçar sobre a importância da edição, que inclui um trabalho narrativo muito forte. Nela se inserem elementos sonoros de trilha e sonoplastia que ajudam a compor uma ambiência e uma simbologia que serão fundamentais para a composição narrativa do produto final. Esta elaboração é extremamente estratégica para o resultado final do podcast
4. **Lançamento:** fase que se caracteriza pela elaboração da capa do episódio, na revisão de todo o processo, na (re)elaboração de um título e no efetivo lançamento do episódio no *feed* do *podcast*, onde os ouvintes irão conseguir ouvi-lo. Esta fase também tem a importância da integração com as redes sociais, onde os ouvintes irão interagir. No caso de um ambiente escolar, esta fase se faz mais simples na medida em que o/a educador/a só precisa levar o arquivo em alguma mídia física e executá-lo para a turma.

Como episódio piloto do projeto “A Arte e as Musas Podcast”, selecionei a exposição intitulada “O Rio dos Navegantes” exibida no Museu de Arte do Rio (MAR), localizado na recentemente reformada, Praça Mauá, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

ROTEIRO DO EPISÓDIO #1: *A Arte e as Musas Podcast: Museu de Arte do Rio (piloto)*

Vinheta de abertura: (música de domínio público a ser selecionada pelo coletivo de alunos, alunas sob a supervisão de professores e professoras envolvidos no projeto. Esta vinheta deverá ser escolhida para compor parte fixa da montagem dos episódios, sendo uma referência sonora da identidade do *A Arte e as Musas Podcast*)

Música de fundo: trilha sonora de longa duração, com finalidade de ambientação. Será reproduzida randomicamente ao fundo sem que se sobreponha às falas e as inserções de vinhetas ou trilha de abertura.

Apresentador 1: Olá queridos ouvintes! Sejam bem vindos a este mergulho na História da Arte. Este é o *A Arte e as Musas Podcast*, dando início a uma série de episódios sobre os museus da Cidade do Rio de Janeiro. Meu nome é fulano, sou aluno do nono ano da escola (nome da unidade escolar), sou uma menina, audiodescrição de sua fisionomia (apresentação pessoal e audiodescrição);

Apresentador 2: É isso mesmo “apresentador 1”, este é um episódio de construção coletiva organizado e produzido pelos alunos do nono ano da escola (nome da escola) com a supervisão e orientação dos professores e professoras (apresentar nome e disciplina do corpo docente envolvido no projeto);

Vinheta de transição 1: para a introdução do tema do episódio, inserção de um pequeno fragmento sonoro de domínio público a ser selecionado pelo coletivo de alunos e alunas sob a supervisão de professores e professoras envolvidos no projeto. Este “ícone sonoro” pode ser adaptado ao tema abordado ou fazer parte da formatação de todas as demais montagens, constituindo papel de identidade deste *podcast*.

Apresentador 1: Para dar início a nossa série de episódios sobre a exposição: *Rio dos Navegantes*, vamos resumir um pouco da história da construção do Museu de Arte do Rio, a instituição que abrigou a exibição de maio de 2019 a maio de 2020.

Apresentador 2: O Museu de Arte do Rio, também conhecido como MAR, foi

inaugurado em primeiro de março de 2013, numa região central da cidade do Rio de Janeiro, chamada Praça Mauá. A dita “renovação da Praça Mauá” fez parte das iniciativas para uma reestruturação de toda essa região, que passou por grandes reformas e execução de obras públicas a serem inauguradas e usufruídas pelo público de todo o mundo, como o previsto durante a realização dos Jogos Olímpicos no Rio, em 2016.

Referência de tempo: 1 minuto e 35 segundos

Apresentador 1: Uma breve introdução sobre a história da Praça Mauá e Valongo

Vinheta de transição 1: Conforme referência anterior;

Apresentador 1: (Continua após a vinheta de transição) No entorno do museu “MAR” é possível ver edificações bem antigas, muitas delas são sobrados do final do século XVIII, com sacadas decoradas e coloridas, aplicações de azulejos em estilo português e pés direitos bem altos, se compararmos com as construções atuais.

Apresentador 2: Mas o museu tem outros vizinhos, vizinhos importantes para a construção da história do Brasil. O *Sítio Arqueológico do Cais do Valongo* tem título de Patrimônio Mundial pela UNESCO. É um local de memória e concentra através de seus achados, dados sobre as populações escravizadas e de navios que atracavam neste porto, região também conhecida como Pequena África.

Apresentador 1: Encontrado em escavações no ano de 2011, o Cais do Valongo abriga camadas de construções sobrepostas e cemitérios abandonados. Nessas áreas foram encontradas ossadas com diferentes formas de sepultamento e de períodos diferentes da ocupação dessa região, estimadas a partir dos objetos cotidianos, colares, utensílios domésticos ali depositados.

Apresentador 2: As pesquisas a partir desses achados nos dão pistas sobre as etnias desses homens, mulheres e crianças e dão indícios de sua alimentação, sua saúde, idade e possíveis causas de sua morte, como também seus costumes e religião. Consequentemente, essas são pistas sobre as culturas africanas predominantes nesta região e ajudam a identificar a origem dessas pessoas traficadas e vendidas como mão de obra escravizada.

Vinheta de transição 1: Conforme referência acima citada

Referência de tempo: 4 minutos

Apresentador 1: Agora falando um pouquinho sobre o museu, sua posição fica de lado para a Baía de Guanabara, de frente a uma praça ampla e redonda, com calçamento de pedras lisas e canteiros com mudas de árvores ainda em crescimento. Bem próximo a ele

fica o atracadouro de cruzeiros e grandes navios internacionais de turismo, compartilhando da vista para o mar e para a ponte Rio-Niterói.

Apresentador 2: O museu é composto por dois edifícios, interligados por um corredor suspenso. A construção do lado direito é um prédio tombado, chamado *Palacete Dom João VI* em estilo eclético. Composto outro bloco, há um edifício adaptado, onde funcionava um terminal rodoviário intermunicipal, construído em estilo modernista. A cobertura deste bloco tem ampla visão, sendo um ponto focal dos visitantes. O Impacto visual é o pontapé inicial para a visita às exposições, criando um percurso a partir dos andares superiores, descendo etapa por etapa por dentro das salas de exposição.

Apresentador 1: A fachada de ambos os prédios é clara, com muitas janelas, parapeitos e corta-ventos em vidros claros. O terraço tem um teto de concreto ondulado apoiado por finas e altas colunas que dão amplitude e sugerem movimento, com a sensação de estarmos por baixo de uma grande lona de cobertura em permanente agitação pelos ventos costeiros.

Apresentador 2: Há acessibilidade na circulação com rampas, elevadores e corredores espaçosos, é graças a isso que se faz possível uma fácil locomoção por todas as áreas do museu, que conta também com informações em outros idiomas. Através dessa rampa em formato de corredor, somos conduzidos pelo som de aviso náutico, vozes e barulho do estourar de ondas, iniciando a visitação à exposição *Rio dos Navegantes* que nos recebe desde a primeira porta com esta composição sonora criada especialmente pelo artista carioca Floriano Romano.

Referência de tempo: 5 minutos 30 segundos

Apresentador 1: A mostra evidencia a relação da fundação do Rio de Janeiro com seus portos, com os povos que passaram por aqui, a inserção de novas estéticas e culturas e as referências dos navegantes, dos imigrantes que por aqui desembarcaram e dos povos originários. Nos conduzindo em um mergulho através dos vídeos, pinturas, esculturas, canoas, mapas e desenhos, o Rio de Janeiro vai se materializando como esta cidade cosmopolita que conhecemos.

Apresentador 2: Aproximadamente 550 peças históricas e contemporâneas compõem as obras incorporadas pela mostra através de parcerias com outras instituições, coleções particulares e museus. A seleção teve a curadoria de Fernanda Terra, Marcelo Campos e Pollyana Quintela e a coordenação curatorial de Evandro Salles.

Apresentador 1: Como forma de integração entre as informações históricas já rotineiramente inseridas nos livros didáticos e as particularidades não tão visibilizadas, a exposição relaciona o histórico e o contemporâneo. Para isso, passa pela história de famílias de comerciantes imigrantes, como por exemplo os árabes, que desde o início da ocupação da cidade já tinham comércios estabelecidos no mercado popular até hoje conhecido como Saara, no centro do Rio de Janeiro.

Apresentador 2: No século XVI chegavam pessoas que comiam coisas diferentes, cada uma falava sua própria língua, tinha seu jeito de se vestir, acreditava em coisas diferentes, tinha seu jeito de se relacionar com a sua moradia e de cuidar de suas famílias. As fotos, pinturas, objetos, livros e documentos ajudam a imaginar como era esse jeito de viver e quem eram essas pessoas que estavam iniciando uma nova maneira de ocupação do Rio de Janeiro.

Referência de tempo: 7 minutos 30 segundos

Apresentador 1: São tantas as obras expostas que dividiremos a visita em mais episódios para aprofundar melhor os temas. Reconhecemos que mesmo assim falaremos de apenas uma parte do que fez parte dessa mostra. Pois é, são muitos os detalhes e tem sempre uma história por detrás de cada obra de arte, objeto e sobre sua relação com os demais itens. É importante analisar as coisas que essas obras fazem a gente pensar, de que forma nos impactam, que sensações elas provocam? São muitas as perguntas que precisamos nos fazer e isso será assunto para os nossos próximos encontros aqui no *A Arte e as Musas Podcast*.

Apresentador 2: Sim, pensa comigo, como as pessoas de cada geração entendiam essas obras de arte? O que representavam os retratos e pinturas cuidadosamente planejados? Como as pessoas se sentiam diante de animais que nunca tinham visto antes? Fecha seus olhos e tenta imaginar o que era parar no meio da Praça Mauá.

Vinheta 2: Trilha sonora com ambientação de espaço público, agitação suave de ondas, barulho de pessoas conversando em diferentes idiomas, sons de sinalização de navio, estalos dos cascos dos cavalos passando de um lado ao outro. Composição de elementos sonoros com sobreposição e alternância compondo um fundo indicando a movimentação de uma área pública portuária.

Apresentador 1: Conseguiu se imaginar? Quantas línguas diferentes você identificou? Compreendeu alguma frase completa? Nos dias de hoje existem programas de computador, websites e aplicativos capazes de reconhecer e traduzir áudios, palavras escritas, legendas vídeos a partir dessa identificação de línguas já que são muitas as

línguas cadastradas e estudadas. Mas imagina sair de um pequeno vilarejo, sem saber para onde estava sendo levado e chegar a um porto onde você pode ouvir pessoas falando em várias línguas que você nunca ouviu falar. Conseguiu imaginar a confusão que devia ser esse porto?!

Apresentador 2: Na sua imaginação, tentando se enxergar nesse espaço e na época da ocupação dessa região portuária do Rio de Janeiro, das pessoas que você imaginou e das línguas que ouviu, quantas delas são européias? Como eram essas pessoas? Se nós te chamássemos para contar um pouco da história que você acabou de ouvir em um desenho, qual seria a cor predominante no seu desenho? O que você retrataria? Quais são os elementos de maior destaque?

Apresentador 1: Já deu pra notar que estamos apenas começando, não é? O que você achou, curtiu esse episódio piloto? Está interessado em dar os próximos passos conosco e mergulhar nessa história? Mande sua resposta para o email aarteeasmusas.podcast@dominioficticio e interaja conosco. Faremos um mural virtual com os desenhos recebidos e postaremos as fotos de acervo que se relacionam com o Museu de Arte do Rio e a história da cidade do Rio de Janeiro.

Apresentador 2: Siga nossas redes sociais (listas todas as mídias sociais, domínio do site e as formas de contato possíveis) e fique sempre por dentro das nossas novidades. No próximo episódio vamos ler cartas dos ouvintes e comentar os principais assuntos.

Vinheta de transição: Anteriormente citada
Vinheta de abertura: Anteriormente citada
Encerramento da gravação.

REFERÊNCIAS

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756_209845.html Acessado em 20/09/2020

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/> Acessado em 21/09/2020

<http://museudeartedorio.org.br/programacao/o-rio-dos-navegantes/> Acessado em 20/09/2020

