



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

INTERMÍDIAS NA SALA DE AULA:
ler, comunicar, criar, fazer

ANDRÉIA MELATI BRASIL

Brasília
2020

ANDRÉIA MELATI BRASIL

INTERMÍDIAS NA SALA DE AULA:
ler, comunicar, criar, fazer

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre ao Programa de Mestrado Profissional em Artes ProfArtes. Instituto de Artes. Departamento de Artes Cênicas. Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas da prática docente.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Marques de Freitas Filho

Brasília
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM517i Melati Brasil, Andréia
Intermédias na sala de aula: ler, comunicar, criar,
fazer / Andréia Melati Brasil; orientador Prof. Dr. José
Fernando Marques de Freitas Filho. -- Brasília, 2020.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) -Universidade
de Brasília, 2020.

1. Arte. 2. Linguagens artísticas. 3. Intermédias. 4.
Educação. I. Marques de Freitas Filho, Prof. Dr. José
Fernando, orient. II. Título.

ANDRÉIA MELATI BRASIL

INTERMÍDIAS NA SALA DE AULA: ler, comunicar, criar, fazer

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre ao Programa de Mestrado Profissional em Artes ProfArtes. Instituto de Artes. Departamento de Artes Cênicas.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Fernando Marques de Freitas Filho
(Presidente)

Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves
(Membro externo UnB)

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas
(Membro interno ProfArtes)

Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
(Membro suplente ProfArtes)

Brasília
2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida em plenitude.

Ao incentivo de minha família.

Agradeço de forma especial ao meu Orientador Prof. Dr. José Fernando Marques por todo desafio proposto, respeito e generosidade.

Aos professores do Programa ProfArtes que de alguma forma me inspiraram a chegar até aqui.

Aos colegas de mestrado com quem compartilhei horas de trabalho, reflexão e amizade.

Aos alunos e colegas de trabalho da Escolinha de Criatividade/Biblioteca Infantil 104/304 Sul.

Agradeço a todos que de algum modo contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação situa-se no campo das abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes e tem como objetivo analisar e encorajar as práxis dos diálogos intermídias envolvendo literatura, artes visuais e artes cênicas em ambientes de ensino-aprendizagem. Além disso, buscamos apresentar uma abordagem teórico-prática, multiplicadora do fazer para os professores de arte, sob as perspectivas da experiência de John Dewey, da criatividade de Fayga Ostrower e da *intermedialidade* de Claus Clüver. As concepções desses autores servirão como base para a pesquisa e análise das obras artísticas que elegemos e para a atividade prática de caráter demonstrativo, apresentada a partir da mediação pedagógica, com o objetivo de justificar o panorama teórico utilizado. Em seguida, associamos o campo da leitura ao campo visual e teatral e buscamos apontar possibilidades poéticas e pedagógicas no caminho da aproximação e da apropriação das linguagens. A partir de diferentes modalidades de leitura, sob diferentes mídias, abordamos as características dos objetos artísticos, suas definições e contextos estéticos. Para legitimar os diálogos entre as linguagens artísticas, escolhemos como atividade demonstrativa a leitura do poema dramático *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, sob diferentes suportes e mídias. Para a leitura visual contextualizada, destacamos as pinturas da série *Os retirantes* de Candido Portinari, como prática aglutinante dessas leituras, a produção dramática. Esta dissertação pensa a transformação do imaginário de uma obra artística pela multiplicação de suas interpretações, dessa maneira procuramos estudar as práticas artístico-pedagógicas que possibilitem o diálogo com diferentes mídias na escola.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação; linguagens artísticas; intermídias.

ABSTRACT

This dissertation is located in the field of theoretical-methodological approaches to teaching practices and aims to analyze and encourage the praxis of intermediality dialogues involving literature, visual arts and performing arts in teaching-learning environments. In addition, we seek to present a theoretical-practical approach, multiplier of doing for art teachers, from the perspective of John Dewey's experience, Fayga Ostrower's creativity, and Claus Clüver's intermediality. The conceptions of these authors will serve as a basis for the research and analysis of the artistic works that we have chosen and for the practical activity of a demonstrative character, presented from the pedagogical mediation, in order to justify the theoretical panorama used. Then, we associate the field of reading with the visual and theatrical field and seek to point out poetic and pedagogical possibilities in the path of approximation and appropriation of languages. From different modes of reading, under different media, we approach the characteristics of artistic objects, their definitions and aesthetic contexts. To legitimate the dialogues between artistic languages, we chose as a demonstrative activity the reading of the dramatic poem *Morte e vida severina*, by João Cabral de Melo Neto, under different supports and media. For contextualized visual reading, we highlight the paintings in the series *Os retirantes* by Candido Portinari, as an agglutinating practice of these readings, the dramatic production. This dissertation thinks about the transformation of the imaginary of an artistic work by the multiplication of its interpretations, in this way we try to study the artistic-pedagogical practices that make possible the dialogue with different media in the school.

KEYWORDS: art education; artistic languages; intermediate.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I – DIMENSÃO ARTÍSTICA.....	15
1.1 Forma e expressividade	17
1.2 Leituras e linguagens artísticas	20
1.2.1 Leitura e linguagem cênica	25
1.3 Arte: novos leitores e as mídias tecnológicas.....	31
1.4 Intermídias na sala de aula	36
1.5 Mediação pedagógica e aprendizagem artística	42
II CONTEXTUALIZAR PARA COMPREENDER: os artistas e as obras.....	47
2.1 Candido Portinari e a série <i>Os retirantes</i> (1944).....	47
2.1.1 O social em Portinari.....	60
2.2 João Cabral de Melo Neto e o poema <i>Morte e vida severina</i> (1955).....	64
2.2.1 Coisas de não em <i>Morte e vida severina</i>	71
2.3 O pintor social e o engenheiro da palavra	80
III ATIVIDADE DEMONSTRATIVA: diálogos, contextos, intemporalidade	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

A arte existe porque a vida não basta.

Ferreira Gullar

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento é a qualidade de comunicação que a obra de arte propicia, por uma utilização particular de sua própria essência, a criatividade. A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do conhecimento; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata e intimamente ligadas ao fenômeno artístico (BRASIL, 1997, p.41).

A arte está inserida em diversas áreas do conhecimento por meio da multiplicidade de suas linguagens e formas expressivas, ao mesmo tempo que compartilha com artistas, pesquisadores, professores e admiradores a complexidade de suas funções. Por essa perspectiva, este estudo aproxima-se das abordagens sobre a arte e o fazer artístico na escola, a fim de refletir sobre as atuais práticas pedagógicas. Em vista disso, esta dissertação tem como foco principal responder à seguinte questão: Os diálogos intermédias na escola podem ajudar a ampliar a aprendizagem da arte na contemporaneidade?

O tema desta pesquisa refere-se aos questionamentos relacionados a minha experiência com a arte, que começa ainda na infância como aluna de escolinha de arte, onde adquiri a admiração pela arte e construí os alicerces da minha atual profissão e perpassam a pós-graduação até chegar à experiência agora vivenciada como aluna do ProfArtes no Departamento de Artes Cênicas.

Me graduei no curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, onde era frequente a problemática a respeito do ensino polivalente na área de artes em que o professor independente de sua formação deveria atuar em outras linguagens artísticas exigidas nos currículos escolares. O programa do curso focava muito na preparação de um profissional que pudesse atuar com qualidade nessas diferentes linguagens.

Apesar da formação em artes plásticas, escolhi as artes cênicas como linguagem a ser desenvolvida durante o estágio. As aulas foram aplicadas em turmas de ensino médio. Os alunos não possuíam experiência teatral, mas estavam abertos e disponíveis a experimentar uma linguagem que a eles ainda era distante. O resultado foi muito positivo, os alunos se

envolveram e contribuíram muito para o desenvolvimento do trabalho. Essa experiência foi marcante e desde que comecei a atuar como professora de arte incluí a linguagem cênica em meus planejamentos. Confesso que sempre gostei de mesclar as aulas e misturar as linguagens.

Quando ingressei no mestrado demorei um pouco para definir minha linha de pesquisa, talvez devido ao fato de procurar o lugar das artes plásticas dentro das cênicas. Agradeço a fala do meu orientador, professor Fernando Marques, que muito atencioso me disse “procure aquilo que é significativo pra você”. Ao refletir sobre a minha prática docente, experienciada em vinte anos de sala de aula, percebi que apesar da plástica ser o carro chefe das minhas aulas, sempre a conectei com outros assuntos, outras linguagens, outras mídias e áreas do conhecimento.

Outro fator que impulsionou a escolha da temática dessa pesquisa foi meu ambiente de trabalho. Atualmente sou professora no Projeto Escolinha de Criatividade que pertence à Biblioteca Infantil 104/304 Sul, onde a literatura e a arte são trabalhadas em contexto para o desenvolvimento da criatividade. O Projeto é desenvolvido com a leitura realizada em grupo e articulada à aula de arte.

Já havia utilizado a literatura como elemento multiplicador nas aulas de arte a partir de uma proposta interdisciplinar com língua portuguesa. O Projeto tinha como objetivo a formação de leitores, visto que a maioria de nossos alunos não possuía hábitos de leitura. A arte entrava com a linguagem lúdica, explorando o texto com elementos visuais, cênicos e musicais. Além disso, oportunizava a liberdade para o aluno criar a partir de outras leituras e interpretações, e esta prática conseguia promover diferentes posicionamentos dos alunos em relação ao texto.

Nessa perspectiva, busquei refletir sobre o ensino da arte na escola, a partir de uma proposta que enfatiza a interação entre linguagens artísticas e a obra literária, envolvendo as experiências cognitiva, prática e estética. Apresenta-se como um desafio à luz das problemáticas sociais que abrangem a realidade de determinados grupos na atualidade e poderá servir de instrumento teórico e reflexivo para a compreensão da importância desses diálogos no âmbito da educação, bem como a criação de zonas de resistência aos intensos processos de perda do sentido social das práticas pedagógicas.

A prática de uma disciplina de arte que tem por objetivo desenvolver atividades que insiram a leitura e a escrita de textos como forma de aprofundamento, colabora para a formação do estudante em um contexto mais amplo de aprendizagem. Dessa forma a arte não apenas se torna parceira efetiva das outras disciplinas na formação do estudante, como

também se reafirma como um complexo e profundo campo de estudo (AROUCA, 2012, p.16).

Na esfera educacional o ensino da arte compõe o quadro de disciplinas curriculares e demanda habilidades e competências em variadas linguagens, códigos e formas de expressão reunidas, desenvolvidas nos mais variados suportes e mídias. Em um cenário composto por linguagens artísticas diversificadas, cabe o questionamento sobre quais são os saberes e competências necessários para que o estudante desenvolva o conhecimento estético de forma expressiva e criativa. Por essa perspectiva, este estudo aproxima-se das abordagens sobre a arte e o fazer artístico na escola, a fim de refletir sobre as atuais práticas pedagógicas.

Como objeto de trabalho prático demonstrativo, escolhemos o poema *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, para ser adaptado à linguagem visual e cênica, por estudantes da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Porque esta obra apresenta uma linguagem direta com inúmeras conexões visuais, históricas, sociais e econômicas, e pelo hibridismo desde sua composição literária até as diversas versões que ganhou em teatro, música, quadrinhos e audiovisual em versões para cinema, televisão e animação. A percepção da obra é enriquecida por diferentes modos de expressão em diferentes materiais e pelas leituras em mídias distintas.

O poema também se conecta com a história da cidade de Brasília, erguida há 60 anos. Quando João Cabral escreveu *Morte e vida severina*, o presidente do Brasil era Juscelino Kubitschek, que fazia o país avançar “50 anos em 5”, segundo o lema de seu governo. Naquela época grande parte dos trabalhadores que ergueram Brasília era migrante do Nordeste. Severinos que em busca de melhores condições de vida chegaram ao cerrado para a construção da nova capital. Suas histórias e culturas ajudaram a dar forma à terra que ainda não tinha identidade.

Apesar de *Morte e vida severina* ter sido escrito em 1954 e publicado em 1955, sua interpretação permanece atual e pode associar-se a novos contextos e releituras em diálogos interdisciplinares e multidisciplinares. Assim, como a própria versão em texto se construiu a partir de leituras, memórias, manifestações de cultura oral, vivenciadas pelo escritor, também a experiência que o texto provoca passa a integrar outras obras e produzir novas percepções nos leitores.

O poema deve fornecer a temática dos diálogos artísticos mediados na escola. A dinâmica das aulas deverá ser trabalhada de modo que a percepção dos materiais, técnicas e estilos possibilite a leitura e compreensão do conteúdo apresentado no contexto da obra

literária referida e desse modo os alunos poderão interpretá-la utilizando seu repertório cultural, social e criativo.

A metodologia aplicada no desenvolvimento da atividade prática deve atuar na perspectiva da *Abordagem triangular*, apresentada no Brasil nos anos 1980 por Ana Mae Barbosa. A arte-educadora desenvolveu sua proposta a partir da metodologia DBAE (*Discipline Based Art Education*), desenvolvida nos Estados Unidos nos anos 1960, que concebe a arte não apenas como expressão, mas também como conhecimento em arte, com base em quatro pilares de sustentação: estética, história da arte, crítica e produção artística.

No Brasil a arte educação foi enriquecida com os ideais da *antropofagia cultural*, que estimulou novas metodologias de ensino baseadas em ações, como fazer, ler e contextualizar. A *abordagem triangular*¹ é desenvolvida a partir desses três pilares que articulam a contextualização histórica, a apreciação estética e a prática artística, possibilitando ao estudante ler o mundo de maneira mais ampla. Esses métodos de leitura e análise da obra de arte contribuíram para a mudança nas práticas pedagógicas do professor de arte, colocando-o como importante mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Com sua concepção progressista, esta metodologia já conquistou muitos espaços, porém ainda encontra muita resistência por parte de alguns professores que não conseguiram superar a influência da pedagogia tradicional recebida durante sua formação acadêmica.

A fim de conduzir a construção da narrativa cênica que será estudada nesta pesquisa, buscamos trabalhar a partir da proposta de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, que utiliza a apropriação de textos não dramáticos pela dinâmica dos jogos teatrais, com vistas ao desenvolvimento do educando em sua formação crítica e social.

Para compreender como se dá a relação entre aprendizagem artística e a experiência estética em sala de aula, buscou-se utilizar a interação entre as linguagens, como ferramenta de incentivo à capacidade de aprendizagem do aluno e como prática social de embate e resistência aos processos massificadores e homogeneizadores impostos pela sociedade.

Portanto, a iniciativa dessa pesquisa implica repensar o ensino da arte e o diálogo entre as diferentes linguagens artísticas, tanto no âmbito de sua função social, quanto em sua dimensão estética, e estimular novas leituras no contexto escolar, do ponto de vista metodológico e didático, relacionando-as ao campo da subjetividade, da criatividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais e das relações sociais.

¹ A abordagem triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa quando esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, entre 1987 e 1993, e foi amplamente divulgada com a publicação de seu livro *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

O estudo da interação pedagógica das linguagens artísticas tem o objetivo de ratificar a importância da arte na escola para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, que respeite as individualidades e as diferenças presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade. Busca-se trabalhar a arte, em suas múltiplas estéticas, por meio de atividades que possibilitem a intervenção de diferentes linguagens e suportes de comunicação articulados com novas possibilidades de leitura e produção artística, por meio da mediação de textos literários e de outras textualidades que tomam a literatura, direta ou indiretamente, como termo referencial, em função da produção criativa de formas artísticas que a eles possam se conectar.

A partir desses objetivos buscamos os referenciais teóricos para fundamentar essa pesquisa em John Dewey, Fayga Ostrower e Claus Clüver, que vislumbram na arte uma possibilidade de criar um espaço de transformação da realidade, e não apenas de apresentar a realidade dentro de uma percepção estética, mas possibilitar novas leituras e novas realidades.

A criação artística é antes de tudo uma reconstrução do mundo a partir da experiência individual, por meio de representações e símbolos que ao serem interpretados podem alterar as leituras estabelecidas e possibilitar a criação. As obras de arte podem servir de inspiração para outras obras de arte, assim como muitos artistas inspiraram-se na literatura e muitos escritores também buscaram a inspiração em outras formas de arte, desse modo reiteramos o pressuposto por Aristóteles de a arte imitar a vida, a *mimesis* criativa se manifesta por meio do processo artístico.

Em sintonia com os conceitos desenvolvidos por Dewey, Ostrower e Clüver, acreditamos que a arte e seu ensino devam ser compreendidos em interação, apoiados na experiência criativa, percebendo que as expressões artísticas produzidas ao longo dos tempos, embora se diferenciem em muitos aspectos, assemelham-se em outros, provocando e transformando nossas percepções e ações no mundo. Portanto, é possível estabelecer diversos diálogos e possibilidades de interpretação e criação.

O percurso desta dissertação busca repensar o ensino da arte, suas questões e suas poéticas no ambiente escolar. A escolha do título *Intermédias na sala de aula: ler, comunicar, criar, fazer*, procura fazer uma referência à diversidade de linguagens, materiais, técnicas, tecnologias e conceitos, que podem se aliar ao processo de ensino da arte na atualidade.

No primeiro capítulo, buscamos abordar conceitos que fundamentem esta pesquisa e ajudem a esclarecer os objetivos aqui propostos, como refletir a respeito do ensino da arte, suas linguagens e suas relações no ambiente escolar. Além disso, buscamos pesquisar o papel

do professor de arte como mediador nos processos de aprendizagem, pois seu maior desafio é saber abordar diferentes perspectivas artísticas a partir de um olhar contemporâneo articulado com a didática.

No segundo capítulo, interessa-nos contextualizar e abordar a produção artística com o objetivo de redimensionar seu papel e suas ações educativas, de modo que a leitura literária possa ser mediada por outras linguagens e mídias, a fim de motivar novos modos de ler na contemporaneidade; desse modo apresentamos as principais características das obras artísticas que serão objeto de apropriação para as atividades práticas e seu processo interativo.

No terceiro capítulo, apresentamos uma descrição das atividades práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar dentro da perspectiva desta pesquisa.

A atividade demonstrativa aqui apresentada caracteriza-se apenas como um exemplo, entre tantos outros possíveis, e parte do conhecimento de que por meio dela conseguimos atingir algumas questões a serem especificadas adiante. A sugestão é que, distante de teorias fechadas, ela incite procedimentos de criação e novas possibilidades de leitura.

I – DIMENSÃO ARTÍSTICA

O homem possui a capacidade de buscar, em suas memórias, sentimentos de prazer ao aprender, ao apropriar-se de conhecimentos diversos, sejam eles adquiridos na escola ou fora dela. Entre as disciplinas escolares, talvez a arte seja a que melhor demonstre o prazer possível de ser obtido em contato com o conhecimento. Arte é cognição, para a qual colaboram os afetos e os sentidos. Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas (OSTROWER, 2014, p.9).

Podemos dizer que os processos de criação são intuitivos e estão intimamente interligados com o nosso ser sensível. Mesmo na esfera intelectual ou conceitual, a criação se manifesta principalmente por meio da sensibilidade. O estado de ser sensível é inerente à constituição do homem, é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus. A arte possui a capacidade de ampliar a capacidade sensível do homem, de maneira permanente, pois compreende características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento, atuando diretamente sobre a expressividade. O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca do conhecimento reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa existencialmente (OSTROWER, 2014, p.9-12).

O homem é um ser constituído de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade e de uma subjetividade, que não podem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem. Devido a essas características, supõe-se que o desenvolvimento da aprendizagem seja baseado na experiência, de acordo com a teoria de Dewey, que apresenta uma forma de arte experienciada e intensificada no real. John Dewey em *Arte como experiência* (2010) propõe desmistificar a obra de arte percebida como “inacessível”, libertá-la do discurso institucionalizado, associando-a com a experiência comum. Dewey discorre sobre a função da arte, sobre a natureza da produção artística e do prazer estético proporcionado ao sujeito pela percepção da obra de arte, buscando conexões com a experiência comum.

O ensino da arte é valorizado quando se pensa na construção do conhecimento e dos estados gerais de representação no trabalho artístico, como a expressão, a criatividade, a

fruição, a composição e a apreciação do objeto artístico, e na formação para uma adequada inclusão social, cultural e profissional, colaborando desta forma para a organização do pensamento, da conexão com a vida e do estímulo ao ato criador, que, transformado em instrumento de mútua troca de experiências com o meio, enriquece a expressividade. A arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura (BARBOSA, 1998).

Neste sentido, a contextualização para o processo de ensino e aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna, acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BARBOSA, 1998, p.38).

Os paradigmas contemporâneos do ensino da arte são resultantes de significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais, como o papel da arte na escola e na sociedade, as relações entre conteúdo e método no ensino da arte e os modos de avaliação, os pressupostos do ensino e da aprendizagem, a visão da relação professor/aluno na articulação entre teoria e prática de ensino e aprendizagem em arte (ARSLAN, 2006, p.3).

Ao desenvolver a teoria sobre as inteligências múltiplas, com enfoque na educação, Gardner (2000, p.182) destacou que “um programa rico em artes deve assumir um papel significativo na escola. Do contrário, será difícil aplicar-se ao leque de inteligências apresentado por alunos e professores”. Ao apoiar a hipótese de que a educação fornece a estrutura para uma melhor compreensão de mundo, o ensino da arte, promovido pela multiplicidade de suas linguagens, pode atuar como ferramenta que auxilia o aluno a interagir em ambientes e situações diversas, visto ser a arte uma linguagem polivalente, compreendida em si mesma.

A materialidade presente em cada linguagem artística pode ser desdobrada de múltiplas maneiras, encerra múltiplas possibilidades de indagação. Embora seja o indivíduo quem age, escolhe e define as propostas e ainda as elabora e as configura de um modo determinado, trata-se também, talvez antes de tudo, de uma questão cultural. Não só a ação do indivíduo é condicionada pelo meio social, como também as possíveis formas a serem criadas têm que vir ao encontro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e a aspirações culturais (OSTROWER, 2014, p.40).

A arte proporciona um dos mais ricos sistemas simbólicos da cultura, propicia ao aluno a criação de formas únicas de pensamento. Na atividade artística, ao modificar o objeto, o

sujeito modifica-se e já não pode interagir com o objeto como interagiu antes. Em qualquer linguagem artística, ao interagir com diferentes situações em diversos níveis e em diversas materialidades, o sujeito estabelece novas estruturas. Para cada nova ação incorporada ao universo já conhecido surgem novas reorganizações cognitivas. A arte na escola tem uma função importante a cumprir, situa o fazer artístico dos alunos como fator humano, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos os tempos (BRASIL, 1998).

Desse modo, compreendemos que a dimensão artística também contribui para a humanização dos sentidos e opera na superação das condições alienantes e repressivas presentes na vida humana e no ambiente escolar. Além disso, concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando o diálogo entre disciplinas e ações, favorecendo a unidade no trabalho docente.

1.1 Forma e expressividade

A linguagem, segundo Fayga Ostrower (2014, p.25), permite a comunicação humana por meio de ordenações, como a fala, o comportamento e a forma, que se relacionam com o nosso mundo interno e externo. Essas ordenações, em especial as formas, atuam diretamente sobre a imaginação e a compreensão, agindo sobre a estruturação do conhecimento. As formas estruturam aspectos do pensamento sobre o espaço/tempo e tornam-se simbólicas e significativas. As formas simbólicas² descritas pela autora possuem características de materialidade física e psíquica, percebidas como um desenvolvimento que contém a percepção física sobre diversas noções espaciais e temporais, como o movimento, o sentido de direção, a proporção, a tensão, o ritmo; e as formas de matérias psíquicas presentes nos processos afetivos como a alegria, o entusiasmo, a tristeza, a euforia etc.

Nas múltiplas formas em que o homem age e onde penetra seu pensamento, nas artes, nas ciências, na tecnologia, ou no cotidiano, em todos os comportamentos produtivos e atuantes do homem, verifica-se a origem comum dos processos criativos numa só sensibilidade. São análogos os princípios ordenadores que regem o fazer e o pensar; na avaliação de resultados (em qualquer área) partimos de noções similares de desenvolvimento e de equilíbrio (OSTROWER, 2014, p.31).

² Algumas sensações como o odor, o sabor, a temperatura, entre outros, são insuficientes como formas simbólicas, não articulam formas de espaço/tempo, mas podem complementar o conteúdo expressivo da forma.

De acordo com Fayga Ostrower os princípios ordenadores que regem o fazer e o pensar são semelhantes: no entanto, apresentam diferentes particularidades presentes na materialidade de cada campo de atuação, abrangem “certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades”. Cada materialidade comporta determinadas formas com ordenações específicas a ela, quando seguimos essas ordenações podemos dizer que estamos dentro do contexto de uma determinada linguagem. Cada matéria possui inúmeras possibilidades de reflexão, condicionadas pelo meio social, cultural e histórico que definem sua finalidade e sua forma. “As possíveis formas a serem criadas têm que vir ao encontro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e aspirações culturais.” Quando a matéria é modificada, transformada, ela adquire uma nova forma que a diferencia e à qual se atribuem significações. O processo de transformação sofre uma ação criativa que “representa tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos nos quais o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria” (OSTROWER, 2014, p. 53).

A obra de arte depende diretamente da materialidade que a constitui, é a partir dela que se manifesta o significado sensível e estético produzido pelo artista e o leva a alcançar a qualidade poética. O material é o veículo ou o meio que intermedia a manifestação artística. O artista trabalha o material, cria as formas e a substância da obra a partir de suas experiências, do domínio técnico e da intuição. Dewey discursa sobre a qualidade total de uma obra de arte, denominada por ele de qualidade penetrante, que está diretamente relacionada à capacidade intuitiva do artista em unir e sintonizar as formas e a substância do objeto artístico, promovendo desse modo a experiência estética. Sobre o valor da intuição na qualidade penetrante alcançada no processo artístico, o autor esclarece ainda:

Não estou tentando descrevê-la, porque ela não pode ser descrita ou sequer especificamente apontada, visto que o que quer que seja especificado em uma obra de arte é uma de suas diferenciações. Apenas procuro chamar a atenção para algo que qualquer um pode se dar conta de que está presente em sua experiência de uma obra de arte, mas presente de um modo tão completo e disseminado que é subestimado. A “intuição” tem sido usada pelos filósofos para designar muitas coisas – algumas das quais são personagens suspeitos. Mas a qualidade penetrante que perpassa todas as partes de uma obra de arte e as une em um todo individualizado só pode ser emocionalmente “intuída”. Os diferentes elementos e as qualidades específicas de uma obra de arte mesclam-se e se fundem de um modo que as coisas físicas não conseguem imitar. Essa fusão é a presença sentida da mesma unidade qualitativa em todas elas. As “partes” são discriminadas, e não intuídas. Mas, sem a qualidade intuída envolvente, as partes são externas umas às outras e mantêm uma relação mecânica. No entanto, o organismo que é a obra de

arte em nada difere de suas partes ou membros. Ele é essas partes com membros – o que novamente nos leva à qualidade penetrante que se mantém a mesma ao ser diferenciada. A sensação resultante de totalidade é comemorativa, expectante, insinuante e premonitória (DEWEY, 2010, p.347-8).

Destacar a apreensão da qualidade total da obra de arte, como algo que é emocionalmente intuído pelo espectador, significa que na experiência estética existem elementos que ultrapassam a compreensão simbólica. A compreensão da linguagem artística em termos pragmáticos será sempre parcial e inadequada. A linguagem simbólica nesse sentido é falha por não conter símbolos capazes de fazer justiça à completude e à riqueza do pensamento qualitativo. “Toda obra de arte tem um meio particular pelo qual, entre outras coisas, o todo qualitativo e penetrante é transmitido.” Em qualquer experiência utilizamos um “tentáculo específico” que chega até nós e por meio dele interagimos (DEWEY, 2010, p.351-2).

Cada linguagem artística possui determinada materialidade que constitui a forma manifestada no processo criativo. As formas criadas alcançam autonomia expressiva e seu conteúdo enquanto linguagem se constitui de escolhas estilísticas, estéticas e reflexos da visão subjetiva do mundo do artista.

Para os formalistas, a arte antes de ser expressão representa um fazer, é uma atividade constituída de formas, exercida de modo característico e intencional. Luigi Pareyson apresenta um conceito sobre a “matéria da arte” desenvolvido a partir de reflexões sobre a estética. Por esse viés, a matéria da arte é pensada conforme o material de que o artista faz uso em sua criação, que possui uma estrutura própria, da qual o artista explora as potencialidades. O autor apresenta ainda o seguinte questionamento: “pode o conhecimento da vida de um artista aumentar a compreensão da sua arte? Pode a obra de um artista contribuir para o conhecimento de sua vida?” (1997, p.90). Segundo ele, essas duas questões expõem dois conceitos que se relacionam. A vida do autor se manifesta na obra, não pela presença de dados observados, mas pela personalidade que se formou pouco a pouco no transcorrer da existência. O conhecimento biográfico sobre o artista é enriquecido por suas obras, que incontestavelmente representam parte considerável e importante de sua vida. A partir desse ponto de vista, julgamos necessário apresentar conceitos biográficos e autorais sobre os artistas e o contexto das obras aqui apresentadas, a fim de ratificar a conexão entre a pesquisa e a prática, tanto do ponto de vista do professor como agente mediador, como do estudante como agente ativo do processo.

Para Luigi Pareyson (1997), a comparação entre forma e conteúdo, evoca a contradição entre estética formalista e conteudista. A estética formalista busca justamente superar estes dualismos, já que considera a forma indissociável do conteúdo de modo que os aspectos materiais e espirituais coincidem.

Refletir sobre a materialidade da obra de arte e seus processos criativos dentro do contexto da *intermedialidade*, incluindo as mídias tecnológicas, permite ao professor explorar novas possibilidades formais da prática artística na sala de aula e valorizar a espontaneidade do estudante.

1.2 Leituras e linguagens artísticas

Todas as formas artísticas apresentam-se como formas de linguagem: pintura, escultura, música, arquitetura, teatro, dança, literatura, e assim por diante. Dentro da especificidade de cada linguagem existe um conteúdo comunicante. Quando olhamos para o conteúdo de uma obra de arte, e observamos seus diversos detalhes, percebemos suas semelhanças ou contrastes, percebemos os ritmos de cada parte que se direciona para formar a obra em si, percebemos que tudo se comunica e em tudo há coerência e íntima razão de ser, podemos dizer que vivemos uma experiência estética (OSTROWER, 1990).

Segundo Dewey (2010), a eficácia da linguagem está associada ao campo coletivo e envolve a cooperação e a participação social. Ela é uma ferramenta que media o significado e o relacionamento entre o mundo do pensamento, das coisas, das emoções e das ações. A comunicação se estabelece pela participação de tornar comum o que era particularizado, cria-se sentido à experiência, tanto para quem enuncia quanto para aqueles que escutam. Sobre a comunicação, ele destaca:

Os homens se associam de muitas maneiras. Mas a única forma de associação que é verdadeiramente humana, e não uma reunião gregária em busca de calor e proteção, ou um mero recurso para chegar à eficiência na ação externa, é a participação nos significados e nos bens efetuada pela comunicação. As expressões que constituem a arte são a comunicação em sua forma pura e simples. A arte rompe as barreiras que separam os seres humanos e que são impermeáveis na associação comum (DEWEY, 2010, p. 427-8).

Na comunicação humana a mediação entre o homem e o mundo é feita pela linguagem. Os signos linguísticos funcionam como veículos que agregam significados. Porém, nem todos os significados podem ser expressos por palavras ou símbolos, alguns só podem ser

expressos por características especiais. E é exatamente com esse material que o artista trabalha.

Uma experiência artística se dá no âmbito da sensibilidade. Além do profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expansão de vida, e ao mesmo tempo desencadeia em nós a compreensão de certas verdades, sobre o mundo e sobre nós. Sentimos que algo de importante está sendo formulado, e que nós mesmos participamos da formulação, pois conseguimos entender o conteúdo da mensagem. Esta mensagem está presente, incorporada nas formas concretas da linguagem. Não poderiam ser substituídas por outras formas, nem tampouco a experiência direta poderia ser substituída por uma paráfrase ou por ideias que a analisassem (OSTROWER,1990, p.217).

A questão de como a linguagem consegue transmitir ideias e sensações de maneira coerente fascinou filósofos, linguistas, psicólogos e educadores. De acordo com Santaella (1992), uma obra de arte é entendida como uma estrutura sígnica (geralmente complexa), o que faz com que tais objetos sejam denominados “textos”, independentemente do sistema sígnico a que pertençam. Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como “textos” que se “leem”. Esse entendimento buscou fundamentação nos estudos da teoria da comunicação, que desenvolveu amplamente o conceito de diálogo e abrangeu toda a diversidade da linguagem e não apenas a linguagem como produção literária. Dessa forma os sujeitos e seu contexto começaram a ser compreendidos em uma relação dialógica.

Na metade do século XX, Roman Jakobson apresentou estudos a respeito da mediação entre literatura e comunicação. A teoria de Jakobson sobre o estudo do som e seu significado e o caráter simbólico da estrutura fônica do sistema linguístico trouxe a língua para o centro dos estudos sobre o processo comunicativo. De acordo com ele, qualquer discurso admite uma troca, não há emissor sem receptor. Influenciado pelas teorias de C. S. Pierce, elaborou questões importantes do processo comunicacional ao pesquisar o fenômeno da correspondência de códigos (JAKOBSON, 1969, p.64).

As linguagens artísticas não expressam um sentimento real, mas ideias de sentimento; da mesma forma que a linguagem não expressa coisas e acontecimentos reais, mas ideias a seu respeito. A arte é totalmente expressiva e possui um universo simbólico, povoado por personagens materiais e imateriais, ligados diretamente ao fazer humano. Por meio das linguagens artísticas, o homem explica seu mundo e conta a história de seu tempo. Uma obra de arte é mais simbólica do que uma palavra, pois pode ser assimilada e mesmo aplicada sem qualquer conhecimento de seu significado; visto que um símbolo puro e totalmente articulado apresenta sua significação diretamente a qualquer espectador que chegue a ser sensível às formas articuladas no meio dado (LANGER, 1980, p.62).

De acordo com Santana (2009, p.28) uma das marcas mais relevantes do século XX reporta-se à compreensão de que a arte possui formas de conhecimento inerentes à sua própria natureza e linguagem, em si fundamentalmente diferentes na maneira de compreender o mundo da que é possibilitada pela ciência, por exemplo. Esse fenômeno traduziu-se em termos de sua inserção na educação escolar, na maioria das nações, especialmente nos últimos cinquenta anos. Isso se deu em reconhecimento à compreensão de que a arte veicula um conhecimento imprescindível à formação humana; vários autores, utilizando caminhos diferentes, deixaram um vasto legado de ideias sobre cognição e arte, destacando suas implicações na educação.

Compreendemos que a leitura não se restringe a textos verbais, mas é ampliada pela percepção dos signos visuais, corporais e sonoros. A leitura é um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 2006, p.30), e por ela o processo de aprendizagem se estabelece. Ao proporcionar diferentes campos de leitura, a escola respeita a diversidade presente na sala de aula, envolvendo relações perceptivas, cognitivas, afetivas e psicológicas.

Como parte do sistema educacional, o ensino de arte tem funções específicas junto ao processo de socialização do saber, tendo em vista o desenvolvimento intelectual do aluno através de experiências que o tornem sensível e habilitado ao uso e consumo da linguagem; vale ressaltar que é de responsabilidade do professor a mediação dessas funções no plano didático-metodológico. Especialmente a arte e a diversidade de suas linguagens desempenham um importante trabalho educativo, pois procuram por meio das tendências individuais a formação da apreciação estética, da inteligência, da criatividade, e contribuem para a construção da personalidade, sem ter como preocupação a formação de artistas.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. Diretores de escola, coordenadores e professores devem estar preparados para entender a arte como ramo do conhecimento em mesmo pé de igualdade que as outras disciplinas dos currículos escolares. Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os educadores podem contribuir para que o acesso a ela seja um direito do homem. Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de criança e de jovens é ter certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes (BARBOSA,1991, p.6).

No seu trabalho criador, o aluno utiliza processos que estimulam a percepção, a criatividade, a imaginação, a observação, o raciocínio e o controle gestual. No processo de

criação ele pesquisa a própria emoção; liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho, educa-se.

A arte estimula processos ligados ao corpo e ao cognitivo por meio de suas linguagens. Estas linguagens podem estar juntas, dialogando no mesmo espaço, ou solitárias, dialogando com seus próprios códigos. Porém todas elas com o mesmo propósito poético, a busca da experiência estética e da ampliação dos sentidos. Entrar em contato com diferentes linguagens pode ampliar o conhecimento, conforme as afirmações de Boal (embora aqui o ensaísta se refira especificamente aos idiomas):

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. (1991, p.137).

As linguagens artísticas, quando trabalhadas em conexão, geram processos vivos que se alimentam da cultura. Na contemporaneidade, a tecnologia, os valores e os modos de produção de cada tempo e lugar são estímulos para que novas mudanças aconteçam, levando o ser humano a continuar em seu processo criativo. De acordo com Fusari e Ferraz (1999, p.44), no processo de ensino-aprendizagem as crianças e os jovens apropriam-se das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens veiculadas pela mídia, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. Desse modo o ambiente escolar deve estar aberto para incentivar o envolvimento da arte com as práticas sociais, culturais e tecnológicas, valorizando a diversidade e as conexões advindas desse processo.

É importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*. Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BNCC, 2018, p.194).

O ensino na escola pública brasileira ainda privilegia a leitura de textos escritos. O que não garante a aprendizagem efetiva, visto que muitos estudantes têm uma leitura limitada ou são alfabetizados funcionais, decifreadores dos códigos linguísticos e com dificuldade na

interpretação textual. Apesar disso, portam aparelhos celulares que dão acesso a outros campos de leitura, portas abertas para imergi-los no mundo virtual de games, vídeos, fotos e desenhos. Linguagens híbridas bem mais interessantes para essa geração de leitores virtuais.

A importância do uso da tecnologia e dos ambientes virtuais está em seu caráter dialógico e nas interações disponíveis em texto, áudio e imagens estáticas e em movimento e que contribuem na construção dos saberes. Os textos verbais, ainda assim, recebem destaque, pois é por meio da palavra escrita que professor, tutor e aprendiz praticam a interação e constroem socialmente o conhecimento.

Há muito tempo os conceitos sobre leitura, contextualização, interdisciplinaridade são uma constante nas teorias de aprendizagem e nas práticas pedagógicas, porém muito se fala e pouco se faz. Pretendemos estudar o processo de diálogo entre as linguagens artísticas nas aulas de arte dentro de uma postura despretensiosa, já que muitos professores utilizam essa prática. Acreditamos que ao trazer a reflexão sobre a linguagem artística e suas formas de manifestações dentro de outras linguagens possamos estimular de forma mais intensa a criatividade de nossos estudantes no processo de aprendizagem.

Levando em consideração as características expressivas dos objetos de arte, dizemos que eles representam uma linguagem que exerce um determinado tipo de comunicação de acordo com o tipo de veículo ou materialidade que o compõe. Cada linguagem artística possui características únicas e comunica algo que não pode ser transmitido de modo tão completo em nenhuma outra. De acordo com Dewey (2010, p.216) “toda linguagem, seja qual for o seu veículo, envolve o que é dito e a maneira como é dito, ou a sua substância e a forma”.

A linguagem só existe quando é ouvida, além de falada. O ouvinte é um parceiro indispensável. A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não daquele que a criou. Assim, a linguagem envolve o que os lógicos chamam de relação triádica. Há o falante, o dito e aquele com quem se fala. O objeto externo, o produto artístico, é o elo entre o artista e o público. Mesmo quando o artista trabalha na solidão, todos os três termos estão presentes (DEWEY, 2010, p.215).

Segundo Dewey (2010, p.220), a obra de arte ganha vida quando é esteticamente experimentada, sem importar a época e o estilo em que foi criada. Uma nova obra é elaborada por cada pessoa que a experimenta poeticamente. Esta nova obra assume novas características de acordo com a individualidade, com o modo de ver e sentir de quem a percebe. A experiência é individualizada e com significados únicos para aquele que é sensibilizado por ela.

Por meio de ordenações, se objetiva um conteúdo expressivo. A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada. Por isso, o formar, o criar, é sempre um ordenar e comunicar. Não fosse assim, não haveria diálogo. Na medida em que entendemos o sentido de ordenações, respondemos com outras ordenações que são entendidas, por sua vez, justamente no sentido de sua ordem (OSTROWER, 2014, p.24).

O artista ao produzir uma obra coloca nela sua visão do mundo, sua maneira de pensar, sentir. Essa maneira de ver as coisas, segundo a individualidade do artista, é que constitui o conteúdo da obra de arte. Isto não significa que a obra de arte represente a figura do artista, mas que a figura do artista bem como o seu contexto social, está presente no conteúdo, no significado dessa obra de arte.

1.2.1 Leitura e linguagem cênica

O valor didático do teatro já estava presente na Grécia Antiga, onde era considerado como parte da educação na cultura grega. Evidenciando a divisão clássica entre a comédia e a tragédia, a cidade praticamente parava para assistir às obras de Ésquilo, Eurípedes e Sófocles nos teatros ao ar livre. Estes autores influenciaram muito o teatro que conhecemos atualmente e suas peças são encenadas até hoje. Segundo Joana Lopes: “O teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano, em direção à vida autônoma e consequente” (LOPES, 1981, p.6).

E por séculos e séculos esta arte não perde a sua força, certamente por exigir do homem diversas habilidades: a voz, expressão corporal e facial, a riqueza do texto e de sua interpretação. O exercício e exigência destas habilidades fazem com que a dramatização possa ser um importante fator de diversos aspectos de desenvolvimento (DOHME, 2008, p.100).

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada indivíduo, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao trabalhar a dramatização com objetivos pedagógicos, devemos priorizar os aspectos sociais e psicológicos do estudante, que são desenvolvidos no decorrer da atividade. O resultado não é o mais importante, mas poderá ser valorizado para compor a autoestima do grupo ou como uma etapa que sinaliza a finalização do trabalho.

A dramatização incentiva o acesso às obras literárias diversas, o que consiste num estímulo à leitura. Também favorece o interesse pela pesquisa em diversas fontes de documentação e de comunicação da comunidade da qual o aluno é integrante, sua região e cultura, tais como livros, vídeos, filmes, fotografias, testemunhos, jornais (DOHME, 2008, p.105).

As obras literárias podem ser classificadas de acordo com os gêneros, ou seja, com as particularidades compositivas e mesmo estilísticas que as distinguem entre si. Um dos gêneros literários tradicionais é o dramático; segundo Rosenfeld (2000, p.16), podemos chamar de drama toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem ser, em geral, apresentados por um narrador. Um texto também poderá caracterizar-se como dramático quando suas estruturas se fundamentarem no espírito da tensão, ou seja, na concentração de um conflito, que se aprofunde e se intensifique sempre na expectativa de um desenlace (STAIGER, 1975, p.129-139).

O texto dramático possui como princípio a ação e possibilita um estudo dinâmico. Por meio da leitura de textos significativos dentro da literatura universal, o professor poderá levantar propostas de integração deste gênero literário em diversas áreas do conhecimento e em diferentes etapas de ensino a fim de ampliar o repertório de leitura dos estudantes.

Segundo Gilberto Icle (2001, p.60), a atividade cênica pode ser idealizada de várias maneiras: teatro na educação, teatro profissional, teatro amador, teatro terapêutico, teatro recreacional, teatro promocional, entre outras. O processo de construção do conhecimento teatral pode ser o mesmo em qualquer um desses contextos. “O conhecimento que se pretende construir ao realizarmos um espetáculo é da mesma natureza que o conhecimento produzido em uma aula de teatro, em uma oficina de teatro livre, seja com crianças, adolescentes, idosos ou operários”.

O poeta e crítico literário amazonense Rogel Samuel (2005) destaca que o contato com a literatura e o conhecimento de seus gêneros literários podem ampliar o conhecimento do homem sobre si mesmo, sua relação com os outros e com o meio no qual está inserido.

A literatura favorece o desenvolvimento da hermenêutica, que é a compreensão de si mediante a compreensão do outro: o máximo de interpretação se dá quando o leitor compreende a si mesmo, interpretando o texto. A tática da interpretação aparece sempre que há ambiguidade, mas compreender não significa a repetição do conhecer. A hermenêutica está mais interessada nas questões do que nas respostas. Só quando compreende o sentido motivador da pergunta pode começar a procurar a resposta; temos de compreender o que se esconde por trás da pergunta. Só podemos compreender os enunciados se reconhecermos neles nossas próprias perguntas, num equilíbrio entre nossos impulsos conscientes e nossas motivações inconscientes (SAMUEL, 2005, p.86).

A importância em aplicar a análise da forma dramática como meio de potencializar a expressão da comunicação e da linguagem é fundamentada em estudos sobre a teoria das letras e nos estudos da teoria da forma dramática. O texto dramático acompanha uma historicidade milenar e tem no diálogo e na ação características primordiais (PAVIS, 2008).

A adaptação de um texto literário para o teatro escolar envolve escolhas por parte do professor e dos alunos, pois algumas características do texto-fonte são transferidas, transformadas ou reescritas, e outras poderão ser criadas, não só em decorrência de exigências das convenções de cada mídia, mas também devido ao contexto e ao olhar de cada aluno. No caso do teatro escolar, alguns talentos podem trabalhar juntos na criação da obra: atores, diretores, cenógrafos, sonoplastas, iluminadores, entre outros. Neste tipo de relação, ocorre a influência de aspectos verbais, visuais, sonoros, entre outros, presentes no texto-fonte e nas mídias pesquisadas (textos, filmes, HQ, animações, pinturas etc.) e que permanecem no novo texto imagético e dramático.

Na arte da representação, a gestualidade do artista e sua expressão configuram-se no “texto estético do artista”, que é apresentado aos espectadores por via perceptiva. Sendo assim, cabe ao espectador: olhar, escutar, observar, contemplar, apreciar, decodificar “o texto”, por meio do qual as linguagens se entrelaçam e se estruturam.

Mais do que pensar sobre o que é adaptação de um texto para a prática teatral, ou em como transpor um texto para outras mídias, devemos procurar o elo significativo existente nesta relação. Evitamos comparar a obra literária com suas versões em outras mídias, pois cada uma delas, dentro de sua materialidade, consegue abordar o que se propõe em *Morte e vida severina*. A experiência que o texto procura transmitir e que é apresentada em suas adaptações em outras mídias servirá de apoio na construção dos saberes pelo aluno. Da mesma forma que o próprio texto original se constrói a partir do estudo de outras obras, memórias, manifestações de cultura oral e das vivências de seu autor, a experiência que o texto promove passa a implicar outras obras, percepções e versões.

Comprendemos *Morte e vida* como um texto que consegue dialogar com diferentes expressões, e cada linguagem contribui com novas experiências e contextos que ampliam o espectro de experiências sensoriais e cognitivas. Uma experiência que se reinventa por meio de diferentes materiais, mediados pelas possibilidades de mídias distintas.

Ao dramatizar histórias, nos defrontamos com a particularidade da linguagem teatral e seus elementos cênicos que podem substituir as palavras, escritas pelo autor ou narrador. Devido a isso, pensamos na diversidade existente entre as narrativas literárias e teatrais. Nas

primeiras, a narrativa segue uma configuração determinada e refere-se à leitura do texto, no teatro a narrativa refere-se ao universo criado por meio da sua linguagem e materialidade.

A cena contemporânea incorporou um conjunto de tópicos ficcionais que vão além do texto dramático. A literatura em prosa ou poesia também passa a conduzir a narrativa cênica. Desse modo, a variedade de gêneros literários, como o romance, o conto, a poesia, as fábulas, bem como as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos, constitui matéria-prima para a experimentação cênica e suporte para a criação da narrativa teatral (PUPO, 2010).

A linguagem dramática visa à construção de uma narrativa; a criação e configuração da história é feita pela utilização da leitura dramática, na qual o narrador e os personagens podem estar presentes, alternadamente ou concomitantemente. De acordo com Beatriz Cabral, “o termo narrativa é usado na linguagem cotidiana para se referir a qualquer texto em prosa, aqui (no drama) ele se refere a um determinado tipo de prosa (o que contém uma história) e a uma particular configuração desta história (a que contém um enredo)” (CABRAL, 2006, p.13).

Como referencial teórico e orientação metodológica e didática a respeito do desenvolvimento da leitura dramática a partir da apropriação de textos literários por meio dos jogos teatrais, procuramos utilizar a proposta de Maria Lúcia Pupo, no contexto de sala de aula, por contemplar nosso objeto de estudo.

A possibilidade de flexibilizar textos por meio da dinâmica dos jogos teatrais é apresentada por Maria Lúcia Pupo em seu livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral* (2010), onde a autora apresenta textos literários do Marrocos. As narrativas utilizadas por ela se apresentam a partir de fábulas, provérbios e ditados relacionados ao mundo árabe. O objetivo da autora é propor ao participante o confronto com o pensamento do outro, presente na materialidade do texto. Para ela, “entrar em relação com um texto de ficção é mergulhar em outra lógica, é experimentar outras identidades, outros pensamentos, outras existências, o que implica naturalmente um poderoso exercício de alteridade” (PUPO, 2010, p.4).

Segundo Pupo (2005), citada por Vidor (2010, p.115), para compreender a articulação interna dos textos narrativos, a autora recorre às teorias da narração e experimenta no jogo a relação entre a ação e a narração, caracterizando-se o percurso que vai do texto ao jogo. Em outra etapa do trabalho faz o percurso inverso: do jogo ao texto, no qual os jogos teatrais efetuados em grupo dão origem a textos de ficção numa trajetória que parte do coletivo (procedimento lúdico) para o individual (a escrita).

Pupo (2010, p.4) defende que a inclusão do texto literário no fazer teatral contribui para o alargamento dos sentidos e para a amplitude perceptiva. Dessa forma, quando crianças, jovens e adultos experimentam a abordagem de textos ficcionais na prática teatral com propriedades lúdicas, ampliam-se as referências de quem joga.

No âmbito do teatro-educação, a presença dos jogos teatrais nos PCNs Arte/Teatro (1997) contribuiu para que a principal base de trabalho do professor de teatro se adequasse à orientação desta metodologia, que, além da proposição de uma nova concepção de atuação, “supera a dualidade entre o espontâneo infantil inatingível para o adulto e a expressão artística como forma inalcançável para a criança” (SPOLIN, apud KOUDELA, 2005, p.24).

Podemos considerar o drama como a mais social de todas as formas de arte, por sua natureza de criação coletiva que evidencia o impulso do jogo nas necessidades sociais do homem, desde a mais tenra idade até a sua participação na vida adulta. Em sua origem as manifestações de jogo apresentam-se de várias maneiras, como nas representações ritualísticas (danças tribais, cultos religiosos, festejos cerimoniais, entre outros); todas estas formas contêm fortes elementos dramáticos.

Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o teatro (PUPO, 2015, p.23).

Os jogos teatrais colaboram na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, visto que propõem um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não individualmente. Isso permite e suscita o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição, que são vitais para a aprendizagem (SPOLIN, 2007).

Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos (SPOLIN, 2007, p.29).

O jogo dramático faz parte da vida do jovem, é uma maneira de estimular o pensamento, a criação, a experimentação. As melhores brincadeiras teatrais surgem onde a oportunidade e o estímulo lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. É necessário construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1987, p.17-18).

Os jogos teatrais na escola possibilitam a inclusão da memória dos participantes e seus interesses específicos em termos temáticos ou estéticos na construção ficcional, fazem com que o aluno consiga estabelecer um elo entre seu contexto de vida e o contexto da ficção, podendo refletir criticamente sobre sua realidade, o que acentua o aspecto pedagógico da experiência.

Entre as características principais dos jogos teatrais, podemos citar a improvisação cercada por determinações e regras, que são desenvolvidas a partir de uma estrutura (quem, onde, o quê) derivada da linguagem teatral. Esta estrutura é aberta, permitindo que os temas e situações de jogo se originem a partir do próprio grupo e se desenvolvam em situações cênicas criadas na relação produzida pela ação.

O objetivo principal do jogo teatral é a perspectiva de comunicação teatral por meio do conceito de focalização, tendo na plateia, interna ao próprio grupo, elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes. Deste modo, a atenção do jogador é fixada num ponto particular: objeto, pessoa, ou ação, na área de jogo, a partir do conceito de foco ou ponto de concentração na solução de problemas. Permite a retomada do foco pelo coordenador, que o aciona pela fala, durante o curso do jogo, sempre que se fizer necessário, pelo conceito da instrução (SPOLIN apud VIDOR, 2010, p.120).

A arte-educadora Carmela Soares apresenta em seu livro *Pedagogia do jogo teatral* (2010) o trabalho desenvolvido com alunos da escola pública a partir da metodologia dos jogos teatrais e da apropriação do texto como objeto de jogo. Ela destaca que para utilizar o texto escrito em sala de aula, é preciso que os alunos desenvolvam uma “capacidade de jogo”, que exige a reafirmação de seu espaço pessoal, a liberdade com a linguagem dos jogos e uma relação espontânea com os colegas. Estas ações colaboram para “romper com hábitos condicionados e ultrapassar a passividade a que os corpos estão submetidos na escola, descobrindo o seu real dimensionamento no espaço” (SOARES, 2010, p.121).

Quando trabalhamos com a linguagem cênica na escola, é comum os alunos solicitarem um texto teatral que esteja pronto para ser decorado, ensaiado e apresentado. O aluno fica dependente do texto, o que acaba limitando sua criatividade expressiva, sua consciência corporal e a descoberta do texto no espaço.

Na sala de aula, a tendência do aluno, no primeiro momento, é fazer do texto uma muleta. Transforma o texto num apoio seguro, naquilo que é aceito como correto. As palavras escritas têm este poder de coisa instituída. O texto precisa ser apropriado a partir de dentro, não como um referencial externo (SOARES, 2010, p.122).

Carmela Soares (2010) destaca que a apropriação de textos em atividades cênicas, além de ser um trabalho complexo, exige uma atitude lúdica do aluno, por isso ela enfatiza a importância do jogo teatral contemporâneo, em que o texto pode tornar-se um *objeto de jogo*, e, ao ser explorado de forma lúdica e concreta no espaço, torna-se dinâmico e ganha vida.

1.3 Arte: novos leitores e as mídias tecnológicas

O avanço tecnológico e sua difusão junto aos modelos socioculturais atuais geram novas formas de interação na sociedade, novas maneiras de compreensão do mundo e das relações. Desse modo, os diálogos entre as linguagens da arte são redefinidos. Os limites entre informação, comunicação, expressão, bem como os processos de leitura, se tornam tênues, acompanhando o ritmo da pós-modernidade.

A arte como testemunha de seu tempo sempre se valeu dos meios e recursos de sua época. As formas artísticas contemporâneas se apropriam dos recursos tecnológicos, não apenas em linguagens artísticas já consolidadas, mas também alcançando campos ainda não totalmente explorados, com o objetivo de inovar a expressão artística. Podemos perceber essas relações e trocas em nosso cotidiano, onde o espaço físico é influenciado pelo virtual. Castells (1999, p.392) afirma que “os novos meios de comunicação eletrônica não divergem das culturas tradicionais, absorvem-nas”, gerando formas comunicacionais entre o universo digital e o não digital, em uma linguagem específica que tem como matéria-prima o universo digital.

Muitos dos trabalhos de arte no campo das chamadas “novas mídias” colocam em evidência seu próprio funcionamento, seu estatuto, produzindo acontecimentos e oferecendo processos, se expondo também enquanto potências e condições de possibilidade. Os trabalhos não são somente apresentados para fruição em termos de visualidade, ou de contemplação, mas carregam também outras solicitações para experienciá-los. Outras solicitações de diálogos e de hibridações, em vários níveis e também com outras referências e saberes, incluindo as máquinas programáveis e/ ou de *feedbacks*, inteligência artificial, estados de imprevisibilidade e de emergência controlados por sistemas artificiais numa ampliação do campo perceptivo, oferecendo modos de sentir expandidos, entre o corpo e as tecnologias, em mesclas do real e do virtual tecnológico, como um atualizador de poéticas possíveis (PRADO, 2016, p.209).

O campo da arte relacionado à tecnologia é denominado *artemídia* e se apresenta como um campo de pesquisa que investiga as poéticas artísticas que se apropriam de recursos

tecnológicos das mídias e da indústria cultural ou de seus meios de difusão a fim de apresentar alternativas estéticas. São produções que buscam lançar um olhar sobre os possíveis conceitos estéticos colocados em voga no contexto da contemporaneidade.

A *artemídia* possui sua materialidade conectada com a atualidade, consegue aglutinar a cultura por meio de uma rede de diversos significados. Com as possibilidades da cultura digital, que democratizou os meios de produção, e a compreensão de que o mundo é composto de diversidades, muitos artistas operando linguagens variadas passaram a compor esse universo complexo que se tornou a arte na pós-modernidade.

Buscamos expor resumidamente características favoráveis às oportunidades de aprendizagem, mediadas por mídias tecnológicas associadas à arte. Esse tipo de recurso tem conquistado e transformado significativamente a aprendizagem em sala de aula e utiliza linguagens mais conectadas aos interesses dos alunos, tornando as práticas mais flexíveis, motivadoras e capazes de sustentar processos de autoria e autonomia.

Trabalhar com a arte da atualidade é sempre um desafio, ainda presenciamos uma certa inibição com o uso da tecnologia em sala de aula. O professor precisa lidar com o imprevisível, com as interpretações inusitadas dos alunos em relação às obras. A arte leva ao questionamento, por isso o professor deve pensar em sua própria prática e em suas experiências com a arte, para compreender o que não sabe, dado que a arte hoje não segue regras, favorece a ruptura de conceitos e hibridiza as linguagens e conceitos.

Atualmente existe um fluxo contínuo de informações que impulsionam uma interação mais efetiva e rápida entre todos. O acesso à comunicação e à tecnologia provocou mudanças profundas de uma geração para outra, especialmente em relação ao uso dos aparelhos celulares. Embora o uso do celular em sala de aula tenha sido por muito tempo inaceitável, tanto pelo corpo docente quanto por lei, hoje o cenário já é diferente e com uso pedagógico adequado pode contribuir muito para a motivação dos estudantes. Os novos tempos exigem que se rompam velhos paradigmas educacionais a fim de que possamos construir novas propostas utilizando as mídias tecnológicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que prevê o uso da tecnologia na escola³, tendo em vista que a sociedade está imersa no meio digital. Sendo

³ Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Competências gerais da BNCC, item 5, p.7.

assim, fica evidente a importância de se explorar esse recurso em prol da formação do estudante e da sua interação com as tecnologias de informação.

Desde a reprodução de imagens em livros, jornais e propagandas impressas até o advento da fotografia e da revolução tecnológica, a pluralidade de imagens tomou conta do dia a dia e foi se misturando à escrita. A leitura foi expandindo seu alcance para outros tipos de linguagens e o seu conceito acompanhou essa expansão, hoje está disponível na palma da mão pelos *smartphones*. As imagens induzem à leitura quase que de forma automática. A interpretação e apreensão das informações na leitura de um texto, independente da mídia, é um processo individual diferenciado que dependerá do tipo de leitor, classificado por Santaella como sendo de três tipos: o *contemplativo*, o *movente* e o *imersivo*.

Tendo como objetivo compreender o novo tipo de leitor que emergiu com as redes de comunicação planetárias, leitor que passei a chamar de imersivo, ao aplicar o princípio da generalização, sistematizei a multiplicidade dos leitores acima mencionada em três grandes tipos: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo (SANTAELLA, 2005, p.20).

Santaella (2005) descreve o leitor *contemplativo* como pertencente à era do livro impresso e da imagem fixa, posicionando sua origem entre o período renascentista e meados do século XIX. Já o leitor denominado por ela de *movente* surge com a revolução industrial, com o desenvolvimento dos centros urbanos, com a evolução da fotografia, do cinema e da televisão. O terceiro tipo de leitor é chamado de *imersivo*, emerge nos espaços das redes de informação e comunicação. A autora chama a atenção para o fato de que os três leitores coexistem e se complementam. O surgimento de um novo tipo de leitor não invalida o anterior.

Santaella (2013) apresenta ainda um quarto tipo de leitor, o *ubíquo* que surgiu nos últimos dez anos, devido às transformações por que tem passado a cultura digital. Para compreender o perfil cognitivo desse novo tipo de leitor, é necessário considerar que

a mobilidade física do cidadão cosmopolita foi acrescida à mobilidade virtual das redes. Ambas as mobilidades se entrelaçaram, interconectaram-se e tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre a outra. A popularização gigantesca das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar. É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo (SANTAELLA, 2013, p.21).

O leitor ubíquo retém a característica de transitar do leitor *movente* que circula pelos lugares a pé, em carros, em coletivos, sempre em contato com as mídias presentes nesses ambientes, e torna-se um leitor *imersivo* quando acessa o celular com um simples toque, a qualquer momento, em qualquer lugar, acessa o ciberespaço informacional ou conversa com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou em outros continentes.

De acordo com Santaella (2013, p.22) os celulares encantam cada vez mais seus usuários, denominados pela autora de leitores ubíquos, pela característica de manterem-se conectados por um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, onde não há tempo para a reflexão; a comunicação é instantânea. O encantamento pelo aparelho também se dá pela capacidade que ele possui de fazer convergirem jogos, fotos, vídeos, músicas e textos. A autora atribui o processo da aprendizagem aberta a esses dispositivos, que intensificaram os processos espontâneos e assistemáticos, permitindo que o acesso à informação se tornasse livre e contínuo, a qualquer hora e em qualquer circunstância.

Por meio desses dispositivos, que cabem na palma de nossas mãos, a continuidade do tempo se soma à continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquo e pervasivo o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento (SANTAELLA, 2013, p.23).

A tecnologia hoje desafia a educação formal na busca de mecanismos de integração e mediação pedagógica, não no sentido de substituir as formas de aprendizagem já estabelecidas, mas de complementá-las para tornar o processo educativo mais rico. O seu uso no ambiente escolar pode ocasionar mudanças na forma de construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem, com conseqüente questionamento dos métodos didáticos tradicionais e a redefinição do papel do professor e de sua interação com os estudantes.

Experimentando novas formas de cooperação viabilizadas pela cultura digital, como o trabalho compartilhado, nos sentimos estimulados pelo prazer de fazer parte de um coletivo. A cultura digital está revolucionando a cena artística mundial. Hoje a arte está ao alcance de todos. Expressar nossa visão de mundo e nossas emoções, pensamentos e crenças por meio de imagens, filmes, sons, palavras e ações tornou-se uma vivência cotidiana. Desenvolver a dimensão sensível é um direito de todos os cidadãos: a arte é de todos para todos (MEIRA, 2015, p.395).

Nessa perspectiva, a abordagem promovida pelo contexto da intermedialidade em sala de aula aproxima o estudante da tecnologia presente nas mídias artísticas e o estimula na construção do conhecimento a partir da apropriação de textos, sons e imagens, que podem

ser fixas, como as fotografias, pinturas, desenhos, gravuras e esculturas, ou em movimento como os vídeos, o cinema e a televisão. Este processo pressupõe habilidades como observação, descrição, análise e síntese a partir da atenção, da observação do comportamento e do significado atribuído. As ferramentas tecnológicas representam novas formas de comunicação que integram escrita, visualidade, corporalidade e oralidade.

É importante compreender que o uso da intermedialidade em conexão com a tecnologia pode ampliar o olhar sensível e estético dos estudantes, a fim de se tornarem mais perceptivos. O segundo ponto é a relevância da inserção de sentido destas práticas para que eles possam desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a indústria cultural.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de 'irracionalismos' decorrentes do ou produzidos por certo excesso de 'racionalidade' de nosso tempo tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 1996, p.32).

A inclusão de atividades que envolvam o cotidiano dos estudantes com a produção artística poderá trazer benefícios para além do olhar, como por exemplo, fazer com que os alunos, que muitas vezes se encontram em situações de vulnerabilidade, criem uma sensação de pertencimento e de serem agentes de mudanças. Uma prática pedagógica que busca saber "para quem, para quê e em relação ao quê", que não se baseia em separações, mas na complexidade de relações que se estabelecem na realidade, exigindo um pensamento de associações e relações antes que de distinções (DEWEY, 2005).

Fica clara a importância da busca por reflexões por meio de ações como sentir, perceber, discernir, interpretar, e tais reflexões poderão contribuir para a compreensão, autonomia e modificação da visão de mundo.

O uso das tecnologias no ambiente escolar pode ocasionar mudanças na forma de construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem, com conseqüente questionamento dos métodos didáticos tradicionais e a redefinição do papel do professor e de sua interação com os alunos.

1.4 Intermídias na sala de aula

A partir da análise dos principais conceitos e pressupostos teóricos que conduzem à compreensão dos diálogos artísticos na escola e do desenvolvimento da comunicação entre indivíduos, presume-se uma condição que eles possuem e supõe-se que participam de uma interação. Essa condição depende fundamentalmente de um fenômeno: a linguagem.

Como referencial teórico nos processos de compreensão da linguagem interativa, deparamo-nos com as pesquisas de Claus Clüver, que conceituou a prática da inter-relação entre as linguagens, definindo-as por “intermedialidade, que é um termo relativamente novo para uma prática que pode ser encontrada em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como nas atividades culturais que chamamos de *arte*”, afirma Clüver em seu artigo (2011, p.6).

O primeiro autor a utilizar o termo “intermídia” foi o artista britânico Dick Higgins (1938-1998) em artigo publicado em 1966 e, segundo ele,

a palavra intermídia aparece nos escritos de Samuel Taylor Coleridge em 1812, exatamente em seu sentido contemporâneo – para definir obras que estão conceitualmente entre mídias que já são conhecidas, e eu vinha usando o termo em palestras e discussões antes de meu pequeno ensaio ser escrito. (...) A intenção era simplesmente oferecer um meio de ingresso a obras que já existiam, cujas formas eram de tal modo pouco familiares, que muitos ouvintes, leitores ou espectadores potenciais eram “desligados” por elas. Naquela época o mundo estava cheio de poesia concreta, *happenings*, poesia sonora, ambientes e de outros desmembramentos mais ou menos novos; a menos que o público encontrasse um modo de ver a obra, parando por um momento para tentar classificá-la, a obra era facilmente descartada como “vanguarda: para especialistas apenas” (HIGGINS, 2012, p.46).

Higgins não apresentou um fato ou acontecimento que explicasse o surgimento do termo, mas sugeriu os *ready mades* (1913) de Marcel Duchamp (1887-1968) como matéria desencadeante das mudanças ocorridas na mídia-arte. Ele citou artistas, como Allan Kaprow (1927-2006) e Robert Rauschenberg (1925-2008) nos Estados Unidos e Wolf Vostell (1932-1998) na Alemanha, que ao final da década de 50 “se voltaram para colagem ou, no caso deste último, descolagem, no sentido de fazer uma obra adicionando ou removendo, substituindo ou alternando componentes de uma obra visual. Eles começaram a incluir cada vez mais objetos incongruentes em suas obras” (HIGGINS, 2012, p.43).

Mudanças importantes também foram sentidas nas artes cênicas, com o Teatro do Absurdo, que deixou de seguir o rigor do enredo sequencial, além de outras vanguardas. O

próprio Higgins dirigiu algumas peças e trabalhou o novo conceito atemporal do roteiro em seus *happenings*:

Como se o tempo e a sequência pudessem ser suspensos, não ignorando-os (o que seria simplesmente ilógico), mas sistematicamente substituindo-os como elementos estruturais ao acaso. (...) Assim o *happening* se desenvolveu como uma intermídia, uma terra inexplorada que fica entre a colagem, a música e o teatro. Ele não é governado por regras; cada obra determina seu próprio meio e forma de acordo com suas necessidades (HIGGINS, 2012, p.45).

Ao longo das décadas o estudo das relações entre as linguagens artísticas recebeu algumas denominações, como “artes comparadas” e “estudo interartes”, mas em face das delimitações o estudo da intermedialidade conseguiu preencher as lacunas desses campos de estudo. Atualmente, tem-se usado a expressão “estudos de intermedialidade” para as pesquisas e reflexões sobre a diversidade de produções e linguagens, antes relacionadas às artes ou à literatura.

Independente das várias tradições de pesquisa apresentarem diferenças importantes quando submetidas a um olhar mais atento, parece existir um (certo) consenso, entre os estudiosos, em relação à definição de intermedialidade em *sentido amplo*. Em termos gerais, e de acordo com o senso comum, “intermedialidade” refere-se às relações entre mídias, às interações e interferências de cunho midiático. Daí dizerem que “intermedialidade” é, em primeiro lugar, um termo flexível e genérico, “capaz de designar *qualquer* fenômeno envolvendo mais de uma mídia”(WOLF, 1999, p.40-41), ou seja, qualquer fenômeno que – conforme o prefixo *inter* indica – ocorra num espaço *entre* uma mídia e outra(s). Logo, o cruzamento entre fronteiras midiáticas vai constituir uma categoria fundadora da intermedialidade (RAJEWSKY, 2005 apud RAJEWSKY, 2012, p.52).

Na contemporaneidade nem todos os produtos culturais podem ser denominados artísticos, porém todos são caracterizados como mídias, devido a isso o uso do termo intermedialidade torna-se o mais adequado, por abarcar todos os tipos de inter-relação e interação entre elas, pois suas fontes são diversas e o seu domínio é ainda mais vasto (CLÜVER, 2011). Sobre sua abrangência, o autor destaca:

Intermedialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como “artes” (música, literatura, dança, pintura e demais artes plásticas, arquitetura, bem como formas mistas, como ópera, teatro e cinema), mas também às “mídias” e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais. Portanto, ao lado das mídias impressas, como a imprensa, figuram (aqui também) o cinema e, além dele, a televisão, o rádio, o vídeo, bem como as várias mídias eletrônicas e digitais surgidas mais recentemente. Quase todas essas formas de expressão e comunicação estão institucionalizadas isoladamente; as disciplinas a elas dedicadas desenvolveram seus próprios métodos considerando os materiais (e “mídias”, num outro sentido da palavra) dos objetos dos quais elas se ocupam e as funções culturais e sociais; além disso, todas elas têm consciência de sua própria identidade (CLÜVER, 2006, p.18-19).

Ao refletir sobre a intermedialidade, é importante lembrar que se trata de um conceito amplo, um espaço híbrido, como o próprio termo permite inferir: um lugar entre as mídias. O termo intermedialidade é recente na língua portuguesa e seu uso ficou mais restrito aos estudos das mídias na comunicação. Outras áreas também possuem interesse nesse assunto, como as ciências humanas, a antropologia, a sociologia, a semiótica e os estudos sobre a comunicação. O interesse na intermedialidade como um cruzamento de fronteiras entre mídias começa pela procura por diferentes maneiras de se definir mídia. Consideramos especialmente seus aspectos materiais no contexto desta pesquisa que procura evidenciar as relações midiáticas de aprendizagem entre as linguagens artísticas no ambiente escolar: “Os vocábulos *mídia*, *mídias* ou *tecnologia* incluem palavras orais e escritas, bem como as noções de dinheiro, relógios, revistas em quadrinhos, rodas, bicicletas, automóveis, telégrafos, fonógrafos, luz, cinema, rádio, televisão, armas, automação” (MÜLLER, 2012, p.76).

Clüver destaca a importância do significado de “mídia” como “mídia de comunicação” que gera a base de todo discurso sobre mídias e intermedialidade. Ele apresenta uma definição para o termo mídia, como um “processo dinâmico e interativo que envolve a produção e a recepção de signos por seres humanos como emissores e receptores”. A grande parte das pesquisas em intermedialidade por serem na língua inglesa fazem uso das palavras *medium* (meio) e *media* (mídias) e apresenta diversos significados associados a esses termos, entre os quais *medium of communication* (meio de comunicação) e *physical or technical medium* (meio físico ou técnico), os quais abrangem os conceitos sobre intermedialidade, além de *public media* (mídia pública) que se refere a jornais e revistas, rádio, cinema e televisão. Os meios físicos ou técnicos são os materiais, os aparelhos ou instrumentos utilizados na produção de um signo em qualquer mídia, que ajudam a compor a materialidade do objeto artístico (CLÜVER, 2007, p.9).

Na busca pela definição de mídias é comum encontrarmos termos como transmissão, emissão e recepção, que se associam muito à ideia preconcebida de mídia como o rádio e a tv, talvez pela familiarização associada a eles. No entanto a abordagem da intermedialidade procura despertar a reconceituação da arte como mídia, por meio do contato com os signos emitidos dentro de cada linguagem artística.

Um campo de estudos interartes objetivaria, principalmente, a reconstrução das interações entre as artes em questão no processo da produção artística; uma área de estudos intermediáticos também incluiria fatores sociais, tecnológicos e midiáticos e se obrigaria a trabalhar com as modalidades desses processos, sendo que o primeiro se aproxima mais da tradição literária e o último da midiática. (MÜLLER, 2012, p.86).

Para Müller (2012, p.82) a ideia da intermedialidade baseia-se na “suposição de que não existem mídias puras e de que as mídias integrariam estruturas, procedimentos, princípios, conceitos, questões de outras mídias desenvolvidas na história midiática do Ocidente que entrariam em jogo com esses elementos”.

Podemos relacionar alguns fenômenos que se denominam intermediários, como escrita cinematográfica, artemídia, transposição de arte, musicalização da literatura, poesia visual, manuscritos com iluminuras, arte sonora, performances, ópera, quadrinhos, textos multimídias etc. Todos possuem características de hibridização pois cruzam as fronteiras entre as mídias e qualificam o conceito de intermedialidade em sentido amplo. É importante destacar que a materialidade de uma determinada mídia possibilita e sustenta a comunicação por meio da percepção sensorial, pois

é impossível perceber um signo sem imediata e espontaneamente interpretá-lo. A determinação da mídia é um ato interpretativo que antecipa a interpretação do texto. A recepção de uma imagem como pintura e não como serigrafia depende da percepção das diferenças das texturas resultantes do tipo de tinta aplicada, dos instrumentos e processos da aplicação e da superfície (CLÜVER, 2007, p.10).

A partir da perspectiva das mídias utilizadas para o estabelecimento da comunicação, podemos considerar a arte como uma das formas de linguagem midiática que acompanha o desenvolvimento humano. Modos de recepção ou “leitura” de textos verbais, visuais, corporais e musicais dependem muito, é claro, da educação e formação de cada indivíduo e de hábitos fomentados pelas comunidades interpretativas (que podem não coincidir para cada uma das artes), bem como das condições e contextos de recepção dos textos (CLÜVER, 1997, p.41).

Dewey (2005) considera a atividade perceptiva que impulsiona o desenvolvimento humano como uma atividade em que o corpo inteiro está presente. O corpo todo está envolvido no ato de perceber e compreender, tanto no que se relaciona ao conjunto dos sentidos, quanto no que se relaciona ao vínculo entre a atividade dos sentidos e a atividade do pensamento, organizadas a partir de experiências anteriores e hábitos motores estabelecidos.

Diálogos cada vez mais frequentes vêm demonstrando novas formas de conexão do pensamento entre diferentes saberes, revelando novas possibilidades de envolvimento, inter-relacionamento e reciprocidade entre estudos sobre a história da arte, a estética, a arte-educação, a cultura visual, os estudos de gênero, entre outros. Sob esse olhar a arte constitui-se uma mídia eficaz, ela atualiza as práticas culturais, comunica sensações e sentidos,

conserva a cultura material e imaterial, pois pode ser vista como um sistema de comunicação que permite a uma sociedade realizar as três funções essenciais da conservação, comunicação à distância de mensagens e conhecimentos e reatualização de práticas culturais e políticas (BARBIERT, LAVENIR apud PAVIS, 2010, p.173).

Para compreender a diferença entre as qualidades intermediáticas de diversos textos e de suas características comunicativas, a autora Irina Rajewsky (2012, p.58) propõe três subcategorias individuais de intermedialidade: a *combinação de mídias*, as *referências intermediáticas* e a *transposição midiática*.

- *Combinação de mídias*: a qualidade intermediática desta categoria é determinada pela combinação de pelo menos duas mídias convencionalmente distintas ou duas formas midiáticas de articulação, onde cada mídia contribui com a própria materialidade para a constituição do significado. Temos exemplos desse processo no cinema, na ópera, no teatro, na performance, nas HQs, nos livros ilustrados etc. A característica marcante da combinação de mídias é ser *plurimidiática*. Alguns termos que ajudam a esclarecer os tipos de relações presentes na categoria de combinação de mídias são:

- A *plurimedialidade* combina várias mídias dentro de uma, como fazem o cinema e a ópera.
- A *multimedialidade* apresenta textos separáveis e separadamente coerentes, compostos em mídias diferentes, e textos mixmídias, que contêm “signos complexos em mídias diferentes que não alcançariam coerência ou autossuficiência fora daquele contexto. Canções, revistas, emblemas, cartazes de publicidade, histórias em quadrinhos e selos postais são textos multimídias”.
- A *intermedialidade ou intersemiodicidade*, quando se recorre “a dois ou mais sistemas de signos e/ou mídias de uma forma tal que os aspectos visuais, musicais, verbais, cinéticos e performativos dos seus signos se tornam inseparáveis e indissociáveis”. Temos como exemplos o *graffiti*, *happenings*, caligramas, certos logotipos, poesia visual, poesia concreta etc.

- *Referência intermediática*: se dá quando a obra pertence a uma única mídia (que pode ser uma mídia plurimidiática), mas faz referência, ou evoca, ou imita as especificidades de outra mídia sem se afastar de seus próprios meios, contribui para o sentido e para a significação final. Temos como exemplos a musicalização da literatura, a transposição da arte, a éfrase, as referências à pintura em filmes ou à fotografia em pinturas.

- *Transposição midiática*: trata-se do processo que se refere a um texto em determinada mídia produzido a partir de uma configuração em outra mídia. Nesse caso, existem dois textos, um criado a partir do outro, um anterior e um posterior. Nessa perspectiva podemos citar exemplos de textos de uma determinada mídia reescritos em outra, como adaptações cinematográficas, romantizações, releituras etc. A transposição intermediária envolve o modo de criação de um novo produto com a transformação de um produto de mídia anterior (uma imagem, um texto, um filme etc.). O conceito de transformação midiática⁴ aplica-se claramente ao processo que chamamos de adaptação, geralmente para uma mídia plurimidiática, como um romance para o cinema, uma peça teatral para a ópera, um conto de fadas para o balé etc.

A autora destaca que essas três categorias da intermedialidade não apresentam um caráter fixo e impermeável, visto que é possível encontrar textos que exemplificam mais de uma das três categorias: “Irina Rajewsky lembra que um filme baseado num texto literário, resultado de uma transposição midiática, pode ainda citar ou referir-se especificamente a esse mesmo texto” (RAJEWSKY apud CLÜVER, 2011, p.20).

Na realidade escolar a adaptação de uma mídia para outras envolve escolhas por parte dos professores e especialmente dos alunos, por meio das quais certos aspectos do texto original são transferidos, modificados ou reescritos e outros aspectos são criados, não só em decorrência da linguagem de cada mídia, mas também devido à experiência de cada um.

O conceito de intermedialidade na escola pode ser exemplificado na atividade demonstrativa proposta nesta pesquisa que tem como fonte o poema *Morte e vida severina* e suas leituras em mídias distintas. Os diálogos intertextuais presentes entre as diferentes mídias na adaptação deste poema para o teatro, cinema, história em quadrinhos e animação apresentam desdobramentos diferentes e envolvem processos criativos que lhes conferem maior liberdade e que se distinguem da tradicional adaptação, denominada por Roman Jakobson como “tradução intersemiótica” ou “transmutação”, que são formas de tradução de signos verbais para signos não verbais⁵. Atualmente, na perspectiva da tradução, não se busca mais o rigor da fidelidade ao texto-fonte, entende-se cada vez mais que a adaptação não é um

⁴ O texto “original” (um conto, um filme, uma pintura etc.) é a “fonte” do novo texto na outra mídia, considerado o “texto-alvo”. Esse processo é descrito como “obrigatoriamente intermediário” (RAJEWSKY apud CLÜVER 2011, p.18)

⁵ No caso do livro *mixmídia*, não existem somente signos verbais. Já existem signos não verbais que serão adaptados ou “traduzidos” em outros signos verbais e não verbais (JAKOBSON, Language in literature, p.429, apud GARCIA, 2006, p.98).

processo unidirecional, mas “multidirecional, dialógico e intertextual”⁶. A intermedialidade apresenta o rompimento da visão particularizada a respeito dos gêneros artísticos.

A popularidade e o reconhecimento do poema *Morte e vida* permitiram que a intermedialidade fosse amplamente explorada pelos diversos tipos de mídias. Ao ler o poema não ilustrado o leitor elabora imagens mentais, recria personagens, lugares e situações, pois nada pode ser dito apenas com palavras, mas ressignificado pelos sentidos, todo texto sugere imagens. Ao assistir à peça teatral, ao filme e à animação sobre o poema o leitor terá outras experiências sensoriais, assim como, quando se deparar com as imagens dos *Retirantes* de Portinari e com os desenhos de Miguel Falcão, as associações com as suas experiências individuais estarão impregnadas de afetividade, visualidade e plasticidade.

No processo de intermedialidade entram a interpretação e a criação da nova obra a partir do olhar próprio do artista. Em se tratando da escola, os olhares dos estudantes/artistas, bem como as situações e condições de elaboração do novo trabalho, poderão valorizar a individualidade ou o trabalho colaborativo, como no teatro, em que o talento de cada um interfere no desenvolvimento e no resultado final. Podemos ter um olhar, uma leitura, um talento ou vários olhares, leituras e talentos criando objetos artísticos resultantes dessas inter-relações.

1.5 Mediação pedagógica e aprendizagem artística

Segundo Meier e Garcia (2007), o termo “mediação” entrou para o dicionário da língua portuguesa em 1670, com o significado de regulação social entre pessoas em conflito ou que têm interesses divergentes. Do ponto de vista educativo, a mediação pedagógica, pode ser definida como uma ação facilitadora da apropriação de saberes entre dois ou mais universos distintos.

A mediação pode ser definida como uma prática planejada previamente e aplicada por meio de uma estratégia, para atingir determinado objetivo. Ela é um processo que se apoia em instrumentos e signos, cuja finalidade é a construção do conhecimento.

Ao refletir sobre as experiências artísticas vivenciadas e sobre os procedimentos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, constantemente nos questionamos sobre os meios pessoais que utilizamos para construir o conhecimento. Os meios que orientam as nossas

⁶ DINIZ. *Literatura e cinema*, p.17, 2005.

práticas e metodologias desenvolvidas em sala de aula são gerados pelo exercício de auto questionamento sobre o modo como articulamos o conhecimento e aprendizagem. À medida que relembremos experiências, associamos a outras e descobrimos novas respostas, então o pensamento se modifica. Podemos dizer que as bases dessa reflexão envolvem modos de aprender desenvolvidos também por nossos alunos. E, no caso do professor de arte, essas reflexões se aplicam ao modo de ensinar, ajudando-o a definir o tipo de mediação que melhor se adapte à realização daquela prática ou experiência: “A mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH, SFORNI, 2009, p.123).

Ao questionar como acontece o encontro do estudante com a arte e sobre sua disposição para dialogar com ela; e como esse diálogo se desenvolve no ambiente escolar, nos deparamos com a figura do professor, capaz de mediar o encontro entre o sujeito e a obra. Segundo Landowski,

o estudo de nossas relações com as obras de arte põe em questão um modo específico de apreensão de si pela mediação do outro, neste caso pela mediação dessa forma particular de alteridade que é precisamente uma ‘obra’, a qual, situada diante de nós, mais do que um objeto de nossa leitura, nos constitui (1999, p.273).

O comprometimento do professor com o trabalho criador desenvolvido em sala de aula, além das informações que ele possa transmitir, está presente em sua conduta diante da prática. Se para ele a arte não representar conceitos de vida, pouco levará aos alunos além de técnicas ou nomes e fatos, sem alcançar o essencial da experiência artística. Porém, se para o educador a arte representar algo importante, conectada à necessidade de sentir e de ser, ele transmitirá seus princípios a partir de seu entusiasmo e encantamento com a beleza da arte. Fayga Ostrower nos diz que “arte não se ensina, isto é tão impossível quanto ensinar alguém a viver”, ela destaca que a arte é a “educação da sensibilidade” e tem como objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de descobrirem seu próprio potencial criativo (1990, p.223).

A mediação em arte é um tema que pode interessar a todos que trabalham com arte-educação e com outras disciplinas que interagem com a produção artística, o que inclui a reflexão e a discussão sobre as mais diversas questões. Essa reflexão se faz no diálogo entre práticas, atitudes de investigação e pesquisa, a partir dos desdobramentos de novas possibilidades de pensar e vivenciar essas conexões. Na mediação entre linguagens os

conceitos de clássico e pós-moderno, eterno e novo, percorrem espaço e tempo entrecruzando caminhos, permitindo novos olhares e novos saberes.

A mediação pedagógica entre as linguagens, quando desenvolvida sob o dialogismo da intermedialidade, potencializa um campo de criação mais amplo e multifacetado, que possibilita uma ampliação metodológica interdisciplinar. Dentro dessa ótica ela pode ser uma alternativa para superar a fragmentação do conhecimento, na medida em que depende de uma nova compreensão de como o conhecimento se desenvolve. O conhecimento passa a ser construído coletivamente frente às relações estabelecidas entre as disciplinas. Para tanto, algumas ferramentas pedagógicas podem ser utilizadas, como as novas tecnologias, em especial o hipertexto⁷, como inibidor das barreiras limitadoras entre as disciplinas.

De acordo com Richter (2003, p.17) “as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação”; por essa ótica, consideramos que a mediação realizada pelo professor permite o reconhecimento de diferentes pontos de vista e estimula a disposição dos estudantes em compreendê-los.

O processo desenvolvido pelo diálogo das mídias artísticas permite ao professor apresentar práticas democráticas que fortalecem a liberdade cultural, intelectual e a imaginação criativa, por meio de ações pedagógicas que incluem os sujeitos e suas aspirações, sentimentos, memórias, desejos, posicionamentos, experiências e projetos de vida. Nesse tipo de interação intermediática, acontece em primeiro lugar a apreensão de sentidos sinestésicos.

O conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível (MORAN, 2000, p.18).

Face às múltiplas definições do uso do termo “mediação”, Dewey propõe minimizar os conflitos e lutas sociais, assegurando os pressupostos de igualdade e de liberdade, delegando à educação escolar uma responsabilidade na formação de um sentimento democrático, a fim de assegurar o equilíbrio social na distribuição e uso da produção material e imaterial da sociedade. A mediação, proposta via educação por ele, privilegia atividades de

⁷ Hipertexto é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informações na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas hiperligações.

cooperação, solidariedade e atende aos interesses públicos e coletivos, diferenciando-se dos interesses privados e individuais. Pela via democrática é ensinado a partir do ambiente escolar que este deve propiciar uma aprendizagem significativa, relacionada às experiências anteriores do aluno, devendo, então, o aprendizado estar bem estruturado, uma vez que

ensinar é apelar para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção, reconstrução que exige pensamento, isto é, esforço inteligente. Em todos os casos, a significação educativa do esforço reside no seu poder de estimulação de maior soma de reflexão e pensamento, e não na maior tensão física que possa exigir (DEWEY, 1979, p.93).

Na mediação pedagógica, Dewey destaca a posição do professor como mediador que abrange o componente relacional, que acarreta também a regulação das interações educativas, para que as relações de ensino sejam efetivas e conduzam a uma aprendizagem:

O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. (...) como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe (ao professor) a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade (DEWEY, 1971, p.54-5).

Vygotski (2007) descreve a mediação como um processo que se desenvolve por meio de relações socioculturais entre o indivíduo e o mundo. Nessa perspectiva, deve-se sempre levar em conta as teorias de aprendizagem e da construção do conhecimento. Para esse autor, a aprendizagem se dá por meio dos processos de comunicação e das funções psíquicas superiores e, na medida em que se internaliza o conhecimento, os signos vão adquirindo significado e sentido. O estudante como sujeito da aprendizagem consegue alcançar o conhecimento artístico quando estabelece relações entre a prática criativa e experiências pessoais.

Na arte-educação, a mediação pressupõe lidar com a diversidade de linguagens, expressões, ideias e práticas que possam se conectar em um processo que favoreça novas percepções e apropriações na formação do conhecimento.

Penso a mediação como um processo alargado, estendido, que se inicia com a visão que o educador tem do trabalho educativo. A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e

renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar (TOURINHO, 2009 p.271).

De acordo com Parsons (1992) não existe consenso sobre o currículo mais apropriado para a educação estética. Muitas são as metodologias sobre a aprendizagem artística que podem auxiliar o professor em sua prática. Independentemente da metodologia escolhida, o professor precisa de início conhecer a realidade, o contexto e as especificidades de cada aluno.

O ensino de arte se articula com o conhecimento, com expressão e cultura ao inter-relacionar os conhecimentos de várias áreas, contextualizando-os. Desse modo a função do professor de arte é ampliada, exigindo por parte dele uma imersão maior no conhecimento artístico a fim de saber conduzir aos caminhos que levam ao aprender. Seu desafio é construir abordagens artístico-pedagógicas que visem à aproximação dos estudantes com a arte.

Nessa perspectiva, consideramos que a mediação pedagógica deverá ocorrer com o objetivo de estimular o repertório de leitura dos estudantes, possibilitar leituras de textos em diferentes linguagens e mídias. Promover atividades que instiguem o aluno a identificar os elementos que se associam, se opõem e se confrontam, levando-o à produção de significados e relações intertextuais.

Buscamos uma prática de ensino-aprendizagem em arte que promova ações significativas para a construção de pensamentos criativos e autônomos, oriundos de questionamentos acerca de situações problemáticas baseadas na realidade. O contexto é estimulado pela exposição do conteúdo das mídias artísticas, subsidiadas por ações intermediárias conjuntas, como a leitura, fruição, compreensão, decodificação e produção.

Podemos perceber as mudanças na sociedade em suas formas de organização, produção, comunicação, diversão, aprendizagem e ensino. Devido a essas mudanças buscamos uma reflexão sobre a mediação das práticas artísticas na escola pública e sua importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem; mais especificamente sob o viés da intermedialidade. A partir da abordagem que desenvolve o diálogo entre as mídias artísticas, múltiplos podem ser os caminhos escolhidos pelo professor, por isso é importante enfatizar o valor da mediação pedagógica.

II CONTEXTUALIZAR PARA COMPREENDER: os artistas e as obras

A Semana de Arte Moderna de 1922 marca o início do Modernismo no Brasil e representa o rompimento com os valores acadêmicos da arte. Nesse período o Brasil completava o seu primeiro centenário de independência e os jovens artistas aspiravam também à sua independência artística. A estética artística da arte desenvolvida após 1922 ficou marcada pela expressão desenfreada e livre, expondo novas temáticas, novas cores e novas maneiras de representar o homem e o mundo, em especial as formas do Brasil.

De acordo com Aracy Amaral, o caráter modernista da arte brasileira se deve a duas características, a primeira seria a influência internacional da Europa, em especial de Paris, e a segunda, a influência da realidade local, a exigir do artista a conexão com seu próprio espaço, “suas tradições e contradições”. Frente à imensa diversidade cultural do país, os artistas modernistas incorporaram uma nova perspectiva de atuação que buscava romper com a arte de importação e valorizar a temática popular

por meio da pesquisa do dado popular, restaurar a dignidade da língua e das manifestações populares a influir na literatura. Essa preocupação com a realidade local, influenciada, sem dúvida, pelas alterações político-econômicas que ocorrem no Brasil a partir das agitações internas dos anos 20, da crise de 29, mas em particular em função da chegada ao poder de Getúlio Vargas, em 1930, traria um interesse menor pelas realizações da “vanguarda europeia” nas artes plásticas. Assim como no plano literário, significa o início de todo um ciclo de produção baseado na realidade local, como nos demonstrou o romance nordestino, com Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz (AMARAL, 1998, p.49).

Os artistas modernistas influenciaram as gerações subsequentes que utilizaram temáticas associadas à realidade da nação brasileira; embora impregnadas de características internacionais, fica evidente o despertar da consciência nacional no meio artístico. A partir da década de 30 surge uma consciência entre os artistas brasileiros, a preocupação em representar a problemática social. João Cabral e Portinari são exemplos de artistas que ilustram uma época em que a criatividade artística se conecta diretamente com o organismo social.

2.1 Candido Portinari e a série *Os retirantes* (1944)

Candido Portinari (1903-1962) nasceu em 30 de dezembro, em uma fazenda de café, em Brodowski, interior de São Paulo. Na época, um pequeno vilarejo com 700 habitantes. Era o segundo dos doze filhos de Baptista Portinari e Dominga Torquato, ambos italianos da região do Vêneto, que vieram para o Brasil para trabalhar como colonos de fazenda. As famílias Portinari e Torquato fixaram-se no Brasil durante a grande imigração italiana, ocorrida no final do século XIX, quando Brodowski era apenas uma parada para os trens apanharem o café produzido na região, ponto de passagem de retirantes em busca de trabalho; famílias inteiras em estado de grande pobreza, o que marcou de maneira acentuada a vida de Portinari (PORTINARI, 2004).

Portinari teve uma infância humilde, mas desde muito cedo já expressa gosto pela arte, começando a pintar aos nove anos de idade. Com 14 anos, ajudou na reforma da igreja de Brodowski e com 15 anos iniciou seus estudos no Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, instituição reconhecida pelo tradicionalismo acadêmico, ensino formal e valorização do ensino da estética clássica, porém não se adaptou à cidade grande e retornou para o interior, interrompendo seus estudos no Liceu até completar 18 anos, em 1921, quando retorna ao Rio de Janeiro para concluí-los.

Em maio de 1924, Portinari participa do III Salão da Primavera, concedendo sua primeira entrevista na qual relata que *“O alvo da minha pintura é o sentimento. Para mim a técnica é meramente um meio. Porém um meio indispensável”*⁸. Percebemos que o jovem pintor já possuía desde o início de sua carreira o interesse por temas que expressassem a emoção.

Em 1928, conquista o prêmio de viagem à Europa. É um símbolo marcante na trajetória artística e existencial de Portinari. Ele permaneceu em Paris durante todo o ano de 1930, mas pintou muito pouco e justificou-se dizendo que preferia observar as técnicas de pintura dos principais mestres e visitar todos os museus possíveis, pois aprenderia muito mais. Em carta ao amigo Olegário Mariano, ele escreveu: *“Continuo a visitar os museus. Não tive ainda vontade de começar a trabalhar. Cada vez acredito mais nos antigos. Entretanto há muitos modernos esplêndidos. Infelizmente, nós aqui copiamos o que eles têm de mau”*⁹.

O artista decide voltar ao Brasil no início de 1931 desejando representar em suas telas elementos referentes a sua terra e ao povo brasileiro, como afirmou em carta à antiga

⁸ PORTINARI, C. Palavras de um jovem retratista. In: *Projeto Portinari*.

⁹ Portinari, Candido. (Carta) 1929 set. 12, Paris (para) Olegário Mariano, Rio de Janeiro, RJ. 3 f. p.1. Fonte: Acervo digital do Projeto Portinari.

namorada Rosalita Mendes, escrita no período em que estava em Paris: “aí no Brasil eu nunca pensei no Palaninho (...) Daqui fiquei vendo melhor a minha terra — fiquei vendo Brodóski como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada. Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor”¹⁰.

Nesse período, o movimento modernista, que agitava a Europa, chegava à América Latina e Brasil. O movimento surgiu da necessidade dos intelectuais e artistas de expressarem as transformações do mundo em suas obras. A sociedade passava por profundas mudanças culturais, tecnológicas, políticas e sociais, depois de acontecimentos como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e mais tarde a Segunda Guerra Mundial. O movimento modernista no Brasil com a Semana de 1922, em São Paulo, aconteceu paralelamente às comemorações dos cem anos de independência do país. As comemorações geraram reflexões em torno dos problemas nacionais. Os artistas e intelectuais da época revelaram a vontade de reconstruir a identidade do país sobre novos alicerces. As tradições populares e culturais, anteriormente desprezadas, passaram a ser valorizadas como fatores definidores do caráter nacional (CAPELATO, 2005).

Portinari retratou em suas obras, entre outros temas, questões sociais, influenciado pelo movimento muralista mexicano e pelo expressionismo. Tornou-se um artista plástico de grande vulto e um dos principais nomes do Modernismo brasileiro, cujas obras alcançaram renome internacional, como o painel *Guerra e paz*, na sede da ONU em Nova Iorque, e a série *Os retirantes* do acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP).

O tema ligado ao homem, integrado aos termos sociais e históricos, torna-se o teor da arte de Portinari. Suas obras são caracterizadas pela expressão humana, representada a partir da observação do artista sobre a realidade natural e psicológica da sociedade.

Ao definir o estilo de Portinari, Annateresa Fabris observa que Portinari possui uma forte tendência expressionista impregnada pela estética brasileira.

Enveredou-se pelo Expressionismo, presente até mesmo em suas composições “clássicas” e “cubistas”, é porque, através dele, pôde plasmar uma visão peculiar do homem e da terra brasileiros. E sua visão do Expressionismo é própria: é uma profissão de fé nas potencialidades do homem (...) Portinari contribuiu para a plasmação de uma estética brasileira porque soube ver o Brasil e traduzi-lo plasticamente (1990, p. 40).

¹⁰ Portinari, Candido. (Carta) 1930 jul. 12, Paris (para) Rosalita Mendes de Almeida, Rio de Janeiro, RJ. 10 f. p.3 Fonte: Acervo digital do Projeto Portinari.

O *expressionismo* teve origem em Dresden na Alemanha, entre 1904 e 1905, com um grupo de artistas denominado *Die Brücke*, que em português significa “A Ponte”. Este movimento surge com o objetivo de representar uma estética genuinamente germânica, apoiada nas ideias de Friedrich Nietzsche (1844-1900). Os artistas buscavam uma renovação com ideais populares, antiburgueses, na qual o psiquismo inconsciente substitui o racionalismo. Mas foi durante e após a Primeira Guerra Mundial que o expressionismo adquiriu características revolucionárias contra o materialismo e com forte carga emocional, baseado nas problemáticas existenciais e sociais do homem do século XX. O norueguês Edvard Munch (1863-1944) pinta a obra *O grito* em 1893, considerada a primeira produção inteiramente expressionista e ícone desse movimento.

É a partir da deformação representada pelas formas e de uma visão não conformista em relação ao mundo que se percebe a verdadeira essência do expressionismo. A estética expressionista não se resume apenas à simples distorção da forma, mas também em representar a insatisfação humana com o estado da sociedade e retratar a influência das emoções sobre a percepção das cores, dos objetos e das formas. E não a legitimação de uma arte que funcione como válvula de escape para a emoção do artista.

Desde o início de sua carreira Portinari demonstrou interesse pelos temas que envolvem o homem e o trabalho, e anos depois, já em Paris, ele redescobriu o interesse pela temática de cunho social (BALBI, 2003).

Foi em Paris que o pintor teve contato com obras realistas e expressionistas, que o teriam motivado a trabalhar com a temática social presente na série *Os retirantes* (1944-45) que representa uma de suas mais importantes produções. Esta série é composta pelas obras *Retirantes*, *Criança morta* e *Enterro na rede*, que remetem à realidade vivida pelo povo nordestino; triste, sofrido, com vestimentas humildes, descalço, com olhar sem esperanças; com a necessidade que eles, os "personagens", têm em fugir da seca, e buscar uma vida melhor.

As imagens de Portinari buscam representar o drama sertanejo através dos matizes escuros usados na pintura e a aparência expressionista das formas. Portinari retratou em forma de denúncia as configurações sociais e políticas do Brasil durante esse período.

Na leitura da série *Os retirantes*, é importante destacar o contexto histórico do período. O Brasil passava por um período de inquietações sociais e movimentos operários, resultantes do governo Vargas. O déficit econômico e inflacionário no país persistia desde a queda da bolsa de Nova York, com a Crise de 29, que provocou um declínio da economia,

principalmente a cafeeira. O Brasil vivia o Estado Novo que se estendeu até 1945 (BARROS, 1999).

No cenário internacional, acontecia a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que acabou no massacre de aproximadamente 75 milhões de pessoas, entre militares e civis. Esses fatos provocaram graves problemas sociais, que Portinari procurou retratar com detalhes em suas obras.

Quando nos deparamos com a obra de Portinari, percebemos o envolvimento do artista com os temas e com a “gente de sua terra”. De sua infância em Brodowski, o artista traz para sua poética: os cenários da infância, que evocam a doce memória das brincadeiras de garoto; o mundo campesino, no qual emerge o trabalhador da terra; e a exclusão, estampada nos corpos de homens e mulheres acompanhados por suas crianças famintas e doentes. A narrativa de Portinari nos transporta para seu universo íntimo, no qual a arte serve ao lirismo, à denúncia e à transformação social (AJZENBERG, 2012).

A temática dos retirantes, representada pelo pintor em suas telas, evidencia a dor e o sofrimento de pessoas que abandonaram sua terra natal, em busca de trabalho e dignidade, colocando em risco a vida de todos os membros da família.

De acordo com Fabris (1996) as tragédias causadas pela seca no sertão nordestino faziam com que as famílias de retirantes passassem por diversos conflitos sociais: o desenraizamento cultural, a exclusão social, a rejeição, a discriminação, a exposição à violência e o desemprego.

Há informações divergentes quanto às obras que constituem a série *Os retirantes*. No site do Instituto Portinari encontramos onze obras identificadas como pertencentes a ela. De acordo com o site, além de *Retirantes* (1944), também pertencem à série *Retirantes* os quadros *Enterro na rede* (1944), *Criança morta* (1944) e *Criança morta* (1945), além das gravuras *Cabeças* (1944), *Duas cabeças* (1944), *Enterro na Rede* (1944), *Menino* (1944), *Menino morto* (1944) e *Perna de pau* (1944). Para Annateresa Fabris, no livro *Candido Portinari*, a série *Os retirantes* é constituída “por cinco telas pintadas entre 1944 e 1945: duas telas intituladas *Criança morta*, *Emigrantes*, *Retirantes* e *Enterro na rede*.” (FABRIS, 1996, p.112).

A primeira exposição em que a série foi exibida ocorreu em 1946 na galeria Charpentier, em Paris. Escolhemos para modelo de estudo nesse trabalho as telas datadas de 1944, *Retirantes* (figura 1), *Criança morta* (figura 2) e *Enterro na rede* (figura 3).

A acentuada força dramática da série *Os retirantes*, provavelmente nasceu das visões do menino Portinari, chamado de Candinho. Desde pequeno, testemunhou a trajetória das

sofridas famílias que fugiam da seca do nordeste à procura de trabalho. Eram famílias inteiras em estado de grande pobreza, imagens que marcaram a vida do menino. Sensível, denunciou, através do pincel, a degradação de uma parcela significativa de homens e mulheres brasileiros, trabalhadores e sofredores. A atmosfera dramática é reforçada pela distorção figurativa: seus retirantes são esqueletos barrigudos, que expõem uma máscara de sofrimento. O dinamismo da composição desnuda a terra brasileira, ao mesmo tempo que coloca o homem como personagem central. Os rostos cansados e desfigurados, a expressão de apatia e o assombro acentuam o medo e a incerteza. As personagens maltrapilhas, esqueléticas e mutiladas pela vida dão um tom grave e compenetrado à cena (PINACOTECA CARAS, 1998).

A produção do artista seguiu o caminho da preocupação com o proletariado e transferiu para as telas o operário e o camponês, ao mesmo tempo que o social, o político e o econômico ganharam dimensões universais. As obras mostram a miséria que atingia e ainda atinge o país. As formas ganham um tratamento mais expressionista, tanto no desenho como na utilização da textura. O povo brasileiro aparece retratado de forma poética em suas obras, demonstrando o valor nacionalista empregado por ele. A predominância da temática popular talvez se deva a suas raízes interioranas às quais sempre foi fiel, à sua origem humilde. Sua identificação com as camadas populares o tornou extremamente sensível às mudanças que ocorriam no país.

Os retirantes, as famílias chorando crianças mortas, os homens carregando cadáveres deitados em redes, a terra seca e desoladora – todos esses instantâneos deram representação trágica e artística a um drama incessante, repetitivo, exaustivo. Tornaram-se para as artes plásticas o que a obra-prima *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (1892-1953), é para a literatura (BALBI, 2003, p.47).

De acordo com Marília Balbi (2003), a temática da série *Os retirantes* atraiu o artista desde a criação de *Baile na roça*, quando já se interessava pela realidade sofrida do homem brasileiro. A série *Os retirantes* pode ser caracterizada pela imponência do homem fragilizado diante da dor e da morte.

Percebemos a representação de inúmeros sentimentos: das lágrimas de pedra nos rostos atônitos e resignados, da dor gritada à dor surda, expressa pelo olhar e pelo gesto vigoroso da mão (FABRIS, 1990).

Exposta em Paris em 1946, a série mereceu uma reflexão do historiador e crítico de arte Germain Bazin (1901-1990), que considerou a influência da obra *Guernica* (1937) na visão trágica de Portinari:

(...) é verdade, tanto na forma como no fundo. O fato novo de sua arte é a interação do humano num estilo moderno. Se o “assunto” nos comove, é por ser transmitido à nossa sensibilidade por uma caligrafia trágica: contrastes veementes de tons, dilaceramentos da linha, seccionamento das formas que, sem respeito à figura, recompõem uma humanidade alquebrada pela dor (BAZIN apud COIMBRA, 2012, p. 6).

A série pode ser dividida em três partes: a primeira delas pode ser representada pela obra *Retirantes*, sugere a jornada em busca de sobrevivência, representa a falta de condições físicas para prosseguir-la. A segunda pode ser representada pela obra *Criança morta* e simboliza a morte que pouco a pouco vai consumindo os membros da família. E a última poderia ser representada pela obra *Enterro na rede*, traduzindo o ritual de morte no sertão nordestino.

Sob a influência da barbárie provocada pela Segunda Guerra Mundial, na série *Os retirantes*, Portinari representa nos famintos e nos desafortunados de seu país privações similares: o drama humano vivido por famílias que saem de sua terra em busca de condições de sobrevivência e que, por muitas vezes, encontram a morte pelo caminho. É o mesmo cenário descrito por Graciliano Ramos em *Vidas secas*, 1938, ou por João Cabral de Melo Neto em *Morte e vida severina*, 1955; entretanto, em Portinari, os personagens parecem ser citações bíblicas, e neles o sofrimento pode traduzir-se na estética expressionista. Inicialmente, os retirantes ainda apresentam corpos semelhantes aos dos trabalhadores de *O Café*, 1935 – fortes, escultóricos, mãos e pés marcados; no entanto, com o passar da década de 1940, fome e morte são visíveis nessas figuras. Em *Retirantes*, 1944, o retrato da família que está à beira da morte por desvalia – a mãe envelhecida; o avô-profeta com seu cajado; o pai que carrega em uma trouxa os poucos pertences da família; as crianças doentes e maltrapilhas – provoca impacto. As evocações à *Pietà* em *Menino morto*, 1944, e às mulheres carpideiras que choram “rios de lágrimas” completam-se a partir da dramaticidade inspirada pelo muralismo mexicano presente em *Enterro na rede*, 1944 (AJZENBERG, 2012).

Portinari quis assim mostrar que aquelas não eram lágrimas comuns ou triviais. Vinham de prantos inenarráveis, que não podiam desse modo ser expressas de forma naturalista. Para o pintor, as lágrimas dos retirantes eram eternas. Deviam tornar-se pétreas, a fim de que nenhum vento ou mão pudesse secá-las. Foi por isso que não repetiu os pintores clássicos e fez lágrimas de pedra. Todas tombavam pesadamente dos olhos das vítimas da seca (BENTO, 1980, p.176).

Podemos descrever a obra *Retirantes* (1944), figura 1, por apresentar uma composição central triangular, tipicamente renascentista, com nove figuras humanas,

representando uma família, com aspectos estilizados pelo traço do pintor. Inicialmente observamos o todo: uma família com olhos vazios e expressões de angústia, cansaço, sede, fome em um ambiente semiárido. A fisionomia da família é marcada por semblantes tristes de aparência fragilizada. A mulher, figura central, além de carregar um bebê, carrega também uma trouxa sobre a cabeça. Todos estão descalços, os pés do homem que representa a figura do pai se destacam entre os demais, por possuírem pinceladas mais lineares e espessas (traço artístico presente em outras obras do artista). Usam poucas roupas, leves, curtas e remendadas, com poucos tons de cor. O idoso à esquerda não usa camisa, e a criança no colo de uma jovem está nua. Seus olhares são arregalados e distantes, e suas feições sem esperança. Depois de observar mais atentamente as imagens, começamos a notar detalhes que podem fugir a uma observação mais superficial, como os restos de ossos no chão. As etapas da vida são perceptíveis quando se contrapõe a presença da criança à figura esquelética do idoso que carrega um cajado, este que, em conjunto com os urubus no céu, sugere a forma de uma foice, simbolizando a morte.

Uma família de retirantes da seca, provavelmente fugindo do coronelismo, da escravidão rural mantida por cobranças pecuniárias e baixos salários. A expressão é de apatia, falta de energia e vigor, apenas corpos à deriva no sertão, severinos fugindo de um destino cruel.

Portinari realizou uma série de estudos sobre as referidas obras, alguns deles disponíveis no site do *Projeto Portinari*. Seleccionamos alguns para ilustrar o caráter formal e estético desenvolvido pelo artista, bem como para demonstrar a qualidade expressiva presente no significado das obras. Julgamos interessante o professor apresentar os estudos aos estudantes, para demonstrar a importância da reflexão prévia do artista a respeito da criação das obras.



ESTUDO 1
Candido Portinari
Menino
1944

Desenho em técnica não identificada, suporte não identificado.
Dimensão desconhecida.
Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil
Na metade inferior direita, montagem feita pelo artista: fotografia da obra *Retirantes*.
Coleção particular.
Estudo para o painel *Retirantes*.
Série *Os retirantes*.

FIGURA 1 – Retirantes (1944)

Candido Portinari
Retirantes
1944
óleo sobre tela
190 x 180 cm
MASP
São Paulo

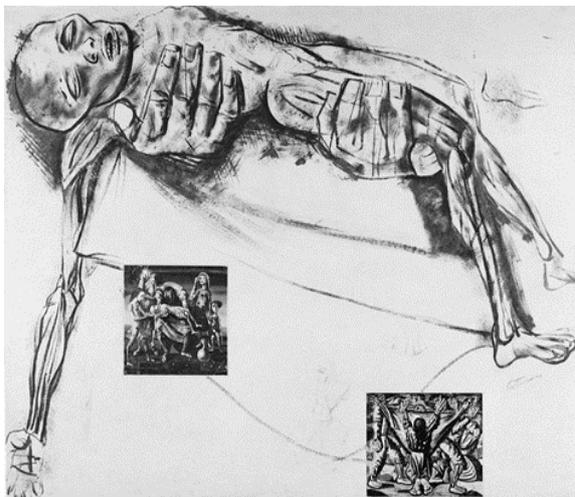


A imagem é marcada por um céu matizado em tons de azul escuro ao branco, com manchas pretas simbolizando pássaros, provavelmente urubus que comem carniça, percebe-se pelos pedaços de ossos espalhados no chão, provavelmente de animais que ali morreram. Nos tons frios do céu, a lua é representada por um círculo cinzento e a presença de pequenas e escassas estrelas sugere a passagem do período final do dia para a noite. Há uma luz branca na linha do horizonte contrastando com a predominância da cor escura nos traços das figuras.

O terreno é um chão marrom que se assemelha ao tom de pele dos personagens. Há sugestão de um monte no canto inferior esquerdo à linha do horizonte e ao chão pedras e ossos espalhados, que lembram o semiárido. Os personagens parecem estáticos, em posição frontal, como se posassem para um angustiante retrato de família. Nesta obra,

a natureza é um elemento ativo. As carcaças, os cactos, os urubus em revoada, as covas que quebram o achatamento do solo, são o dramático cenário no qual se situam figuras de diferente consistência e expressividade. O rosto vincado de rugas do velho é uma trágica máscara à qual se opõe o rosto de espantalho do homem com suas órbitas vazias, o nariz triangular, a boca informe. O *páthos* diferente, expresso pelos dois rostos, é mediado pelas figuras atônitas das mulheres e das crianças (FABRIS, 1990, p.113).

Já na obra *Criança morta* (1944), figura 2, a carga dramática é potencializada pela composição do quadro, um grupo de seis pessoas, entre as quais se projeta como foco central uma criança morta, estendida nos braços da mãe. Todos choram a morte da criança. As lágrimas se parecem com pedras, o cenário é melancólico e retrata a dor e o sofrimento: “A deformação expressiva atinge nessa obra dimensões monumentais: mãos e pés vigorosos, rostos deformados pela dor criam um contraste emotivo com a serenidade do pequeno morto, cujo rosto informe, mais que a perda da vida, lembra a vida ainda em embrião, que não chegou a vingar (FABRIS, 1990, p.112).



ESTUDO 2

Candido Portinari
Menino morto
1944

Estudo para painel “Criança morta”

Desenho em óleo sobre papel.

69,5 X 87,5 cm.

Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.

Na metade inferior, montagem feita pelo artista: à esquerda, fotografia da obra *Criança morta*; à direita, fotografia da obra *Enterro na rede*.

Coleção: João Candido Portinari.

Dom Quixote, Galeria de Arte.

FIGURA 2 – *Criança morta* (1944)

Candido Portinari
Criança morta
 1944
 óleo sobre tela
 180 x 190 cm
 MASP
 São Paulo



Assim como na obra *Retirantes*, a paisagem da seca é representada de modo semelhante, através dos tons escuros, e de pedaços de pedras espalhados pelo chão. As pinceladas são densas e vigorosas, o que acentua ainda mais o aspecto dramático da composição. Há uma religiosidade na figura central: o drama humano parece evocar a dor de Maria diante do corpo inerte de Cristo. Dessa forma, deixa de ser um drama exclusivo do povo brasileiro, tornando-se um grito mais universal: o grito da humanidade dilacerada pelos tantos males que a vitimam (FABRIS,1990).

A obra *Enterro na rede*, segundo Annateresa Fabris (1990), é a obra mais intensa da série. As formas são representadas com predominância de linhas pretas, desarticulação mais pronunciada, gestualidade e movimentação mais acentuada na composição. Há evidente abstração do fundo, que, segundo a autora, opõe-se a um desenho incisivo e sintético, feito de massas compactas, realçado por um dinamismo referente ao estilo barroco brasileiro.



ESTUDO 3

Candido Portinari
Estudo para o painel *Enterro na rede*
1944

Desenho a grafite sobre papel,
17,7 x 21,3 cm.
Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.
Pinacoteca do Estado de São Paulo.
Série *Os Retirantes*.

FIGURA 3 – *Enterro na rede* (1944)

Candido Portinari
Enterro na rede
1944
óleo sobre tela
180 x 220 cm
MASP
São Paulo



A composição da obra é centralizada, podemos perceber a tensão triangular que orienta o olhar do observador para a figura que ocupa o centro da pintura em primeiro plano e que está virada de costas, uma mulher ajoelhada, que tem as mãos elevadas ao céu, lamentando pela vida que foi tirada e que é carregada na rede por dois homens, enquanto outra figura feminina posicionada ao fundo apresenta-se de joelhos, com as mãos unidas em sinal de oração pela situação apresentada na cena.

Em *Enterro na rede* Portinari não lança mão de excessivas cores para denunciar a morte do retirante, porém se utiliza do branco de titânio, em sua palheta pálida, para salientar os contornos rudes e as marcas do labor extenuante imprimido em seus pés de terra. As duas figuras que carregam o desafortunado mantêm as mãos cerradas em um sinal de contrição e desafogo. Caminham, marcham em direção a um futuro bem próximo: na cova da fome e da necessidade. Mantêm-se cabisbaixos, suas cabeças não são maiores que suas mãos. Não devem pensar, sentir, precisam trabalhar, servir e lutar. O morto em seu jazigo improvisado, a rede última de seu destino de impropérios, local de repouso para aquele que empreendeu tantas andanças de ofícios cansativos, em um calor tórrido e imperdoável (DE MARTINO, 2004, p.210).

Esta obra é a que mais lembra os aspectos pictóricos dos artistas do movimento muralista mexicano, que, assim como os cubistas, influenciaram Portinari. No muralismo mexicano, os pintores utilizavam o traço forte e escuro para a definição vigorosa do desenho, a pincelada gestual e a textura dão uma unidade quase plana à tela, acentuando ainda mais o dinamismo e a formação expressiva das figuras (ZILIO, 1997).

No fundo desfocado, percebem-se formas abstratas, desfiguradas, lembrando os cactos presentes na caatinga e as árvores ceifadas ainda jovens. Acima da rede nota-se uma figura solta, similar ao pássaro da morte que leva a alma daquele retirante. Será uma criança? A senhora ao lado, em um gesto que denota uma oração contrita, chora e reza pela alma daquele menino. A mãe se nega a encarar o observador de frente. Ninguém merece contemplar o sentimento de uma mãe que perde um filho. Apenas seus braços revelam a sua dor que ecoa reverberando nos cinco cantos da pintura. Suas mãos se movem, se agitam, pois ela sabe que a seca continua e o seu pesar se prolonga. Enquanto isso, um pintor eternizará o seu sofrimento (DE MARTINO, 2004, p.210).

O pintor, ainda em sua infância, conheceu uma parte da realidade social vivida pelos migrantes nordestinos que entravam na cidade de Brodowski e iam em direção ao cemitério que ficava próximo de casa do artista. Eles traziam o morto dentro de uma rede suspensa em um tronco, apoiado nos ombros dos homens que eram encarregados desse trabalho. Também havia corpos que eram enterrados no próprio campo, em covas rasas, sobre as quais se colocava uma cruz, feita de estacas amarradas. Esta cena é muito comum no sertão brasileiro (BALBI, 2003).

Portinari representou em suas obras o homem simples e trabalhador, destacou personagens populares e abordou problemas das classes menos favorecidas da sociedade brasileira. Suas obras produziram reações críticas e elogios, seu nome se tornou um dos principais ícones da arte brasileira do século XX (ZILIO, 1997).

2.1.1 O social em Portinari

A temática social¹¹ ligada à realidade vivida pelos sertanejos foi representada em clássicos da literatura a partir dos anos de 1930, como *Vidas secas*¹², de Graciliano Ramos; *Morte e vida severina*¹³, de João Cabral de Melo Neto; e em *Grande sertão: veredas*¹⁴, de Guimarães Rosa. Sem esquecer as poesias com temática sertaneja de autoria de Portinari, que apresentavam seus questionamentos e serviam de inspirações a suas pinturas. Os diálogos entre imagem e literatura encontrados na série *Os retirantes* corresponderam a um processo utilizado dentro do momento modernista e regionalista do Brasil a partir de 1930, unidos pelo objetivo de representar uma identidade nacional de um país que sofreu a exploração colonial.

O panorama artístico da época buscava a identidade popular, do povo, do trabalhador. E em Portinari (em especial na figura dos retirantes), assim como nos autores citados, a identidade que se expressa é a do homem castigado pelo sertão, injustiçado, maltrapilho, sofredor, na busca de sobrevivência, fartura e provisão.

Segundo Fabris (1990), o interesse de Portinari pelo social é influenciado pela poética do movimento realista do século XIX, que concebia a figura do trabalhador como um conjunto de vários fatores significativos, nos quais se aglutinavam as injustiças sociais, a dignidade, o heroísmo e o valor do trabalho manual. Dessa conjunção nasce a visão heroica do trabalhador.

Recorrendo à sensibilidade para captar as impressões de impotência e insucesso que nos tornam mais humanos, as telas de Portinari, pintadas em sua fase dos Retirantes, realizada na década de quarenta, enxerga homens amaldiçoados e castigados por uma realidade que os margeia de qualquer tentativa de reação contra a crueldade daquela classificação predatória, expondo o observador a entrar em contato com sentimentos da ordem das angústias, como a dor, a solidão e o fracasso (DE MARTINO, 2004, p.210).

Analisar os aspectos sociais, econômicos e políticos presentes nas obras de temática social de Portinari permite conhecer valores, ideologias, crenças e significados da sociedade brasileira. Suas obras retratam as questões sociais relacionadas à população de baixa renda, à discriminação racial e de gênero. Sua temática também se conecta ao discurso de valorização da identidade nacional, ao momento histórico e ao político, já que era

¹¹ Tais obras são assim identificadas e agrupadas no site do Projeto Portinari (www.portinari.org.br).

¹² RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 68ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

¹³ MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina*. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

¹⁴ ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 15ª ed., 1982.

considerado o pintor oficial do governo Vargas e responsável por produzir obras que reafirmassem a identidade cultural e a brasilidade. O governo incentivava a arte com o propósito de manipular o público pela carga emotiva e sensorial difundida pelas imagens.

A tentativa do governo era de intervir sobre manifestações coletivas, porém posteriormente este esforço se torna inverso pois percebeu-se a necessidade de criar obras artísticas e literárias que efetivassem o poder vigente legitimando desta forma o poder do Estado, disseminando padrões e ideias de força, coragem e trabalho exaltando e exacerbando o programa de nacionalismo proposto por aquele governo (DE MARTINO, 2004, p.214).

Embora Portinari tenha trabalhado em afinção com as ideias governamentais, as telas referentes à fase dos *Retirantes*, criadas em 1944, atribuem um caráter de rebeldia ao pintor, pelo conteúdo de seus temas: fome, morte e miséria. O artista denuncia a realidade sertaneja, em que camponeses trabalhavam sem superar a penúria e a escassez, sem opções dignas de escolher o próprio caminho. A imagem do homem novo, moderno e saudável, o cidadão exemplar, que interessava ao governo é retratada de forma oposta por Portinari. *Os retirantes* representam tudo aquilo que o Estado não deseja, o lado velho de um Brasil ainda colonial (DE MARTINO, 2004).

A associação entre povo e trabalho é uma característica dessa fase, entendida como sinal positivo de luta cotidiana, valor e empenho para o país. A segunda metade da década de 30 e os anos seguintes fermentam questões contundentes para o homem brasileiro, como a sobrevivência, a liberdade, a manipulação das camadas populares e o discurso populista (LOURENÇO, 1995, p.32).

É significativo mencionar o movimento muralista que exerceu grande influência sobre o artista. O Muralismo Mexicano (1910) também buscava forjar uma identidade nacional com o objetivo de valorizar a cultura popular, o trabalhador e a história do povo mexicano. Esse movimento utilizava grandes murais da cidade para chamar a atenção da população para suas próprias questões sociais e tornava a arte acessível às massas. Foi liderado por intelectuais e artistas que também se envolveram com partidarismos políticos. O clima revolucionário fervilhava em toda a América Latina do início do século XX.

Conhecer o contexto histórico, social, político, econômico e artístico de um determinado período permite uma melhor compreensão do conteúdo expresso nas obras de arte. Apesar de as obras artísticas não estarem circunscritas a uma época, e seu sentido ultrapassar o contexto em que foram criadas, conhecê-lo poderá ampliar a compreensão sobre elas e permitir novas leituras e interpretações.

Muitos artistas brasileiros modernistas se distanciaram do purismo formal¹⁵ ao enfatizar a temática social e adotaram a linguagem expressionista como uma forma de promover a revolução social na busca de um posicionamento frente às injustiças e contradições sociais. Em um país repleto de contrastes sociais, o expressionismo foi ao encontro dos interesses dos artistas da época, como linguagem de vanguarda capaz de denunciar os problemas da sociedade (LOURENÇO, 1995, p.39-40).

Outro estilo artístico que representou a cultura popular brasileira e se destacou no Brasil após 1922 foi o primitivismo ou arte *naïf*. Segundo Annateresa Fabris (1990) esse estilo na Europa era novo e exótico; no Brasil tal produção artística retratava a cultura brasileira em temas regionais e folclóricos e dessa forma contribuiu para a afirmação do nacionalismo. Os artistas modernistas adeptos do primitivismo utilizavam a simplicidade na representação dos temas, buscando aproximar-se do pensamento popular, da visão de mundo simples e ingênua. A pintura primitivista, conforme Belluzzo (1990, p.19), apropriou-se dos “signos da cultura negra, cabocla, do passado indígena. Aproxima o urbano e o rural, o caipira e o operário”.

Portinari também se aproximou da temática primitivista, muitas obras do artista se relacionam com a vida cotidiana, com a espontaneidade e a simplicidade. O artista, em detrimento da temática urbana, privilegiou o rural, o caipira, o negro, o mulato, o indígena, o caboclo. Figuras que estabelecem conexões com a brasilidade e expressão social.

O negro na obra de Portinari surge como a representação de uma das expressões autênticas do Brasil, um país que foi construído com o suor e o sangue dos negros escravizados. Composições com forte apelo social demonstram a preocupação do artista em adicionar traços de brasilidade às suas obras, além de incorporar inovações estéticas.

A figura humana ocupa o tema principal das obras do artista, Portinari pinta os retirantes, de modo que a representação de seus corpos expresse toda a carência de recursos e a imensa desigualdade social. O pintor denuncia a disparidade entre classes ao retratar os corpos esqueléticos e famintos.

A forma representada na estética corporal também se associa a discursos referentes a questões étnicas, como as características físicas de negritude e miscigenação. O marrom que aparece na terra confunde-se em algumas obras com a cor da pele, o exagero na representação da musculatura dos corpos e no tamanho das mãos e dos pés são características que se

¹⁵ O purismo foi uma tendência artística advinda do cubismo, que defendia a purificação da pintura e da arquitetura, com a desvinculação da influência emocional nas obras. Iniciou-se no final da segunda década do século XX, após o fim da Primeira Guerra Mundial.

vinculam ao trabalho braçal e escravo. A diferença de classes é novamente demarcada pelo artista na representação da figura humana, conforme descrição feita pelo artista:

Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e os espinhos. Pés semelhantes aos mapas: com montes e vales, vincos como rios. Quantas vezes nas festas e bailes, no terreiro, que era oitenta centímetros mais alto que o chão, os pés ficavam expostos, e era divertimento de muitos apagar a brasa do cigarro nas brechas dos calcanhares sem que a pessoa sentisse. Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha. Pés que só os santos têm. Sobre a terra, difícil era distingui-los. Os pés e a terra tinham a mesma moldagem variada. Raros tinham dez dedos, pelo menos dez unhas. Pés que inspiravam piedade e respeito. Agarrados ao solo, eram como os alicerces, muitas vezes suportavam apenas um corpo franzino e doente. Pés cheios de nós que expressavam alguma coisa de força, terríveis e pacientes¹⁶.

Há dois momentos que marcam as características estéticas das obras criadas com a temática dos retirantes. Podemos dizer que as obras dos anos 1930 são mais suaves, pormenorizadas e associadas ao cotidiano. Já as dos anos 1940 possuem maior tensão na composição e elementos expressionistas representados pela deformação expressiva, o que agrega o elemento de ruptura marcado pela dilaceração da figura humana.

Portinari gostava de pintar obras de grandes proporções, painéis; ele gostava da arte monumental, provavelmente por influência dos muralistas. O mural foi a representação que socializou a arte de Portinari. Ele o julgava a expressão mais adequada em cumprir a principal função da arte, a social. Por ser acessível às massas, possuía um caráter espacial livre, voltado a todos, uma arte pública.

As soluções formais adotadas pelo muralista brasileiro reinterpretam o cubismo (...). Portinari desenvolve uma espécie de expressionismo cubista, em que opta por uma composição dinamicamente controlada por planos geométricos articulados racionalmente no espaço; bem diferente do horror exibido pelos artistas muralistas mexicanos (FABRIS, 2005, p.92).

As figuras de Portinari possuem materialidade histórica, carregam a realidade das relações sociais e culturais e se inserem no mundo do trabalho. Esta poética se fundamenta em uma estética marxista, por levar o artista a assumir um posicionamento crítico diante da realidade, tomando parte nos problemas sociais de seu tempo através de sua arte. Sua produção artística vai ao encontro do pensamento de Georg Lukács, que defende o valor da arte quando associado a sua capacidade de investigar a natureza humana e colocar o homem no centro de sua criação, bem como os problemas que afligem a humanidade de forma

¹⁶ PORTINARI, C. Retalhos da minha infância. In: Projeto Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br>. Acesso em 27/04/2020.

universal: “o estudo apaixonado da natureza humana do homem faz parte da essência de toda literatura e de toda arte autêntica; daí que toda boa arte e toda boa literatura sejam humanistas” (1970, p. 23).

2.2 João Cabral de Melo Neto e o poema *Morte e vida severina* (1955)

João Cabral de Melo Neto (1920-1999) nasceu em Recife e viveu a infância no engenho do Poço do Aleixo, em São Lourenço da Mata, interior de Pernambuco, às margens do rio Capibaribe. Mudou-se para Recife em 1930.

O gosto pelos livros surgiu na infância e fez com que desde cedo se interessasse por diversos tipos de leitura: cordel, romances, ensaios e até livros técnicos. Em sua infância gostava de ler literatura em cordel para os trabalhadores do engenho de seu pai e, segundo ele, essas leituras o influenciaram na criação do auto *Morte e vida severina* (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.23).

No Rio de Janeiro, no ano de 1942, publicou seu primeiro livro de poemas, *Pedra do sono*. Em 1945, inscreveu-se no concurso para a carreira de diplomata. Já ajustado ao Itamaraty, inicia uma longa jornada por diversos países. Em 1984 é designado para o posto de cônsul-geral na cidade do Porto, em Portugal. Em 1987 volta a residir no Rio de Janeiro (Academia Brasileira de Letras, <http://www.academia.org.br>).

A obra de João Cabral caminha em direção da realidade, da ficção, da história e da memória na inevitável reflexão sobre o homem. Pode-se compreender que “a identidade do indivíduo se realiza na construção da identidade dos lugares e o ir e vir ou permanecer em ‘um lugar’ pressupõe uma relação entre a necessidade e sua superação – condição do ser” (SANTOS, 2002, p.23-28).

João Cabral está entre os grandes nomes da literatura brasileira; insere-se cronologicamente no movimento artístico do pós-guerra conhecido como *Geração de 45*. Entretanto, em virtude de suas características expressivas e estilísticas, consegue alcançar um lugar autônomo e privilegiado. O poeta se aprofunda na realidade do contexto social e histórico de sua terra natal, Pernambuco, e cria uma poesia que trabalha as palavras como pedras brutas, lapidando-as em imagens e, simultaneamente, reduzindo-as para apresentar o essencial.

A proximidade que o escritor tem com as palavras e o seu esforço em escrever sobre as classes sociais podem ser percebidos quando ele diz que

o Brasil não é só o Nordeste, nem é só o homem de cultura baixa. O Brasil é, também, um país de regiões adiantadas e de gente de cultura alta. Escrever, exclusivamente, para um desses brasis é ser injusto para com o outro. Como me considero um poeta “construtivista” (...) me esforço para escrever para os dois. (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.29).

É impossível compreender e admirar a poesia de João Cabral e perceber sua trajetória dentro da literatura brasileira, quando não se observa aquilo que os críticos revelam como seu grande salto: a opção por uma estratégia estética de subordinação a um processo construtivo, na procura do resgate da objetividade e da sobriedade na análise da realidade exterior (PEIXOTO, 1983, p.19).

João Cabral é conhecido como *engenheiro da palavra*, por suas poesias precisas, substantivas, elípticas, mais plásticas que musicais, que denunciam de forma implacável os fatores de um cotidiano flagelado pela seca e os arbítrios, os desmandos, os responsáveis por ela e suas consequências. Para compor o monólogo de Severino, o autor tomou como modelo os romances portugueses medievais, além de se espelhar na cultura popular nordestina.

O emprego de uma linguagem popular, áspera e escassa, muito próxima da oralidade, constitui a característica mais marcante do estilo de *Morte e vida severina*. As palavras e frases articulam o ritmo do poema que narra o cotidiano fatigante da população agrária do Nordeste brasileiro.

Morte e vida severina é uma homenagem às várias leituras ibéricas: os monólogos do retirante têm em comum com o romanceiro ibérico o uso do heptassílabo e a assonância; a cena do Irmão das Almas homenageia o romance catalão do conde Arnaud; a cena do velório é pernambucana; a da mulher na janela é um poema narrativo em português arcaico, incorporado ao folclore pernambucano. A cena dos coveiros é, curiosamente, escrita em verso livre, quem sabe com intenção de continuar a levar adiante uma conquista modernista. O diálogo do retirante com Mestre Carpina segue os processos da tenção galega; o resto é ‘romance’ castelhano. O nascimento de Cristo se tornou um fato realista; a cena dos presentes, como outras, tem relação com os autos pernambucanos do século passado. As ciganas estão nos autos antigos, prevendo o futuro nascimento da criança. Estão em Pereira da Costa, na obra sobre o folclore pernambucano” (MARLY DE OLIVEIRA apud PILATI, 2001, p.13).

O poema *Morte e vida severina*, uma produção literária de grande carga dramática, apresenta a temática social e descreve a trajetória de um personagem chamado Severino, retirante que sai do sertão de Pernambuco com destino à cidade do Recife, fugindo da seca e da miséria.

A trajetória de Severino, em sua viagem do agreste ao litoral de Pernambuco, perde traços individuais para tornar-se exemplar do destino de homens e mulheres que vivem sob condições naturais e sociais miseráveis. À medida que o peregrino alcança novas regiões, muda “mais a qualidade do que a quantidade” da pobreza, como lembra Décio, mencionando trechos do poema (que fala em áreas “onde a

caatinga é mais seca”, no interior, e em áreas em que miséria aparece “toda vestida de lama”, no litoral) (MARQUES, 2014, p.70-71).

Com publicação no ano de 1955, o poema foi escrito a partir de um pedido da dramaturga Maria Clara Machado (1921-2001), na época diretora do Teatro Tablado do Rio de Janeiro, que precisava de uma obra para encenar no Natal. O autor tinha a intenção de descrever o drama social vivido pelos nordestinos, portanto era necessário que ele encontrasse uma forma estética que se adequasse à linguagem cênica. No período em que o poema foi concluído, Maria Clara resolveu não realizar a peça de teatro por falta de recursos técnicos para a encenação.

A primeira teatralização de *Morte e vida severina* foi realizada em 03 de novembro de 1960 pelo Teatro Experimental Cacilda Becker no Teatro Natal, na Praça Júlio Mesquita, em São Paulo, sob a direção de Clemente Portella, com o ator Walmor Chagas, figurinos e composições cênicas de Flavio Império, música de Willy Correa e supervisão de Cacilda Becker. Como o próprio nome já diz, o *teatro experimental* era uma variação do Teatro Cacilda Becker, uma espécie de teatro das segundas-feiras, com caráter alternativo.

A montagem foi uma das primeiras experiências com projeção de imagens em palcos brasileiros e trazia fotos da chegada dos imigrantes nordestinos à estação de trem paulista, fornecendo uma característica de realidade sobre a espacialidade da cena. Os slides em preto e branco, realizados por Benedito Lima de Toledo e Rubens Rodrigues dos Santos a pedido do cenógrafo, retratavam sertanejos nordestinos no momento do desembarque na Estação do Norte, em São Paulo. Os cenários e figurinos foram confeccionados com características rústicas em materiais simples como o tecido de juta, algodão cru, papelão e cola, seguindo a estética do sertão nordestino descrito pelo poema.

O espetáculo *Morte e vida severina* foi considerado por Flavio Império como sua estreia no teatro profissional, segundo ele

Morte e vida foi feito tipo realismo de minha cabeça misturado com a cabeça de Bertolt Brecht. Era a vontade de fazer um teatro cuja estética não fosse fechada. Um teatro onde houvesse projeção de slides, imagens que elucidassem os fatos, puxando-os para nossa realidade cotidiana. Um documentário, enfim. Uma coisa sobre o Nordeste feita com afetividade racional e lógica da poesia de João Cabral, interpretada pela cabeça poética, racional e lógica do paulista. Logo, acho que tinha mais coisas do que o universo do autor. O cara de teatro daquele tempo, 1960, achava que a cabeça de quem faz tinha direito de existência. Então se mostrava, adorava um certo exibicionismo, semelhante ao professor universitário que gosta

de mostrar tudo o que sabe. Vaidade do saber, toda consumida nos anos 60, graças a Deus¹⁷.

Em 1965 *Morte e vida severina* foi encenada pelo Teatro da Universidade Católica de São Paulo (TUCA) com direção de Silnei Siqueira, cenografia e figurinos de José Armando Ferrara e música de Chico Buarque de Holanda. A peça fez um imenso sucesso no Brasil e no exterior, chegando a receber o prêmio de crítica e público no IV Festival de Teatro Universitário de Nancy, França, em 1966.

A música *Funeral de um lavrador* foi composta por Chico Buarque especialmente para a peça de teatro *Morte e vida severina*. Tratava-se de uma encomenda de Roberto Freire, diretor do grupo de Teatro da Universidade Católica de São Paulo (Tuca), como relata Chico Buarque em uma entrevista¹⁸ à *Porandubas*, revista do TUCA em 1980.

Na época do início do *Tuca* eu já conhecia o Roberto Freire, porque ele era amigo da Miúcha, minha irmã. Ele me convidou para musicar *Morte e vida severina* a partir de um festival da Excelcior, onde eu era compositor e ele foi jurado. Fui classificado com "Sonho de um carnaval", cantada pelo Vandrê, mas não venci o Festival. Eu estava no comecinho da minha carreira, que nem pretendia ser carreira naquele momento. Eu tinha gravado um disquinho com *Pedro Pedreiro* e o *Sonho de um carnaval*. Então o Roberto me convidou para um trabalho em equipe e eu fui com um pouco de medo. Aliás, nunca musicuei um poema: acho que foi uma experiência única, principalmente porque foi a primeira encomenda como compositor.

Chico Buarque musicou alguns dos versos do poema de João Cabral de forma excepcional. Nessa mesma entrevista, ele fala sobre a criação musical e a influência desse trabalho em sua trajetória profissional:

O processo de criação das músicas acho que não seguiu uma ordem prévia, mas muitas ideias nasciam do grupo, à medida que o espetáculo ia saindo. Sem o espetáculo, eu jamais musicaria João Cabral, nunca faria aquelas músicas, porque seria coisa seca demais. Só foi possível fazê-las a partir da visualização do espetáculo. Às vezes eu optava por falas do coro, diante da dificuldade de musicar os versos (...) *Morte e vida* foi para mim um grande impulso profissional. Mais que isso, o trabalho com o *Tuca* foi importantíssimo a nível pessoal, no sentido que foi a primeira vez que eu tomei consciência da importância do trabalho coletivo. Isso me marcou até hoje, porque fazer música é muitas vezes um ofício que sem querer te conduz a um individualismo, por ser um trabalho solitário, e pode te distorcer como ser humano (*Porandubas*, 1980).

¹⁷ <http://www.flavioimperio.com.br/>. Acesso em: 04 de abr. de 2020.

¹⁸ BUARQUE. O gênio nasce. Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/texto/mestre.asp?pg=entrevistas/entre_genio.htm. Acesso em: 04 de abr. de 2020.

Chico Buarque ainda fez a seguinte declaração sobre a concepção musical: “Com *Morte e vida severina*, eu procurei adivinhar qual seria a música interior de João Cabral, quando ele escreveu o poema”¹⁹.

Elisabete Alfeld (2016, p.31) faz uma análise sobre *Funeral de um lavrador*, ela diz que a “música interior” de João Cabral, a que se refere Chico Buarque, se conecta à poética severina porque resgata o verso melódico das cantigas populares, por apresentar a redondilha, com ritmo simples e de efeitos sonoros criados pela repetição das rimas, pela repetição de palavras, pelo paralelismo e pelo refrão. João Cabral em seus versos entrelaça os espaços existentes entre a realidade e a poesia. Ele apresenta o drama do homem nordestino num meio físico e social hostil e o transforma em uma forma estética. O propósito é abandonar os artificios da linguagem que conta uma realidade construída a “seco”. Podemos dizer que existem três características marcantes em *Morte e vida*: a temática existencial, o aspecto regional e o caráter de oralidade da linguagem.

João Cabral confessou ter tido receio quando soube que a apresentação teatral de *Morte e vida severina* seria musicada por Chico Buarque de Holanda. “Dei autorização porque achei uma coisa antipática dizer que não podia. Depois, recebi um disco com a música, que eu guardei em casa e nunca ouvi, porque realmente tinha medo (...)” (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.107).

O poeta foi ao IV Festival de Teatro Universitário de Nancy, França, em 1966 e confessou o seu encanto com o êxito do espetáculo que, segundo ele, noventa e cinco por cento resultaram da música de Chico Buarque de Holanda, que saiu integralmente das letras do poema, conforme ele mesmo relata:

(...) Em geral, o compositor põe a música que ele quer, e usa verso de uma maneira arbitrária. (...) Mas a coisa extraordinária que eu encontrei na música do Chico, baseada nos versos de *Morte e vida severina*, foi um respeito integral pelo verso em si (...) Eu tenho a impressão de que é o único caso que conheço de uma música que saiu diretamente do poema, e não uma coisa sobreposta ao poema. Se a música é boa, não deve nada a colaboração minha ou conselho meu. Ele pegou o texto, respeitou o texto e, com o talento extraordinário dele, fez uma música que eu considero inteiramente apropriada ao texto (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.107).

De acordo com o texto de apresentação do livro *Morte e vida severina e outros poemas*, Braulio Tavares relata que João Cabral utilizava uma variedade de formatos

¹⁹ BUARQUE. *Comigo música e letra nascem juntas*, 1977, p.124.

tradicionais: a narrativa em redondilha maior, as ladainhas, as “incelências”²⁰, as sextilhas em pergunta e resposta (características da literatura de cordel) e outros modelos de origem ibérica. Uma das técnicas utilizadas pelo autor era fazer comparações inesperadas entre duas imagens, baseando-se em alguma dinâmica oculta que as duas têm em comum e que seu olhar revela. Cabral enxerga as formas das forças que moldam a aparência e os movimentos dos seres animados e inanimados (MELO NETO, 2007, p.10-11).

Fernando Marques (2009, p.231) relaciona os versos do poema *Morte e vida* e suas qualidades rítmicas à elaboração de imagens mentais que possuem a função de estimular a imaginação do espectador, pois, “o verso convida a sonhar”. As palavras de João Cabral reúnem som e sentido e apontam para as coisas do mundo, conferindo valores sonoros e visuais.

Assim, os jogos de repetição e contraste, nas obras poéticas, põem a dialogar tanto os aspectos puramente sonoros (metro, rimas, esquemas estróficos), que conversam entre si, quanto os aspectos semânticos, que também remetem uns aos outros; além disso, traços formais podem sublinhar ou contradizer aspectos semânticos (MARQUES, 2009, p.231).

A sonoridade é um elemento essencial em *Morte e vida severina*, a frequente repetição de versos é um recurso muito usado pelo escritor, serve de reforço semântico para a temática da obra, promove a homofonia e a repetição de sons, que atribuem maior musicalidade aos versos. Esse formato também se associa à poesia de cordel, por facilitar a memorização; uma ferramenta comum em uma época em que a escrita não era acessível a todos.

A respeito das possibilidades expressivas do verso no teatro, Fernando Marques enfatiza:

Digamos uma vez mais que os valores rítmicos – metro, rimas, esquemas estróficos, paralelismos – conjuram os poderes da imaginação, ao mesmo tempo que emprestam a eles forma definida. Configurando a arte da poesia, metáfora e ritmo ajudam a compreender a realidade, inclusive a social; realidade que, sem tais janelas, permaneceria opaca em alguns de seus aspectos essenciais, pouco permeáveis à pura visada lógica (MARQUES, 2009, p.234).

²⁰ No catolicismo popular brasileiro, as “incelências” são descritas como um canto fúnebre, de origem popular, muito difundido no interior do Brasil. São canções entoadas junto aos moribundos e defuntos, durante toda a noite, com o sentido de despertá-los ao arrependimento de seus pecados ou acompanhar a alma do ente querido aos cuidados dos anjos e santos, até a entrada no céu. Estão espalhadas não apenas no Nordeste, mas em outras regiões do Brasil, In.: SANTANA, 2011, p. 86.

Dentro dos gêneros literários, *Morte e vida severina* foi concebido como poema. Por sua estrutura narrativa e dramática, assumiu um gênero mais específico como poema dramático, e foi utilizado por outras mídias: primeiramente em montagem de caráter experimental pelo Teatro Experimental Cacilda Becker em 1960, em São Paulo, sob a direção de Clemente Portella; seis anos depois, em 1966, como produção teatral de ampla escala, cuja montagem foi realizada pelo grupo de teatro TUCA da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com direção de Silnei Siqueira; no filme brasileiro dirigido por Zelito Viana, em 1977; no teleteatro musical com direção de Walter Avancini produzido pela TV Globo, em 1981; na história em quadrinhos elaborada por Miguel Falcão, em 2005; e no desenho animado para o cinema baseado nos quadrinhos de Miguel Falcão, com direção de Afonso Serpa, realização da Fundação Joaquim Nabuco e TV Escola, em 2010.

Dezenas de grupos teatrais amadores e profissionais têm apresentado *Morte e vida severina*, fazendo de João Cabral um dos poetas mais populares do país. A identificação com a peça, entretanto, tem sido tão forte que certas obras suas, como *O cão sem plumas*, *Museu de tudo* e a própria *A educação pela pedra*, com poemas de admirável técnica e sensibilidade, continuam pouco conhecidas pelo grande público. Segundo o crítico Benedito Nunes (1974, p.22): “produziu-se, pela primeira vez depois de 1922, um fenômeno inédito na história da moderna poesia brasileira: a consagração popular de um poeta”. (SANTOS, 2005, p.18-19).

Para compreender a obra como um auto de Natal, encontrou-se a seguinte definição no *Dicionário do teatro brasileiro*:

O auto é uma denominação popular genérica dada às representações teatrais na Península Ibérica desde o século XIII. Essa denominação era aplicada às composições dramáticas de caráter religioso, moral ou burlesco. No Brasil, esse termo foi utilizado em algumas produções a partir da chegada de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta com o objetivo de catequização dos índios. Esse termo ressurgiu no meio teatral no século XX, referindo-se a um teatro moderno brasileiro, resultante de uma somatória de catequese, miscigenação cultural e festa popular (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p.47).

Os autos podem apresentar circunstâncias sociais produzidas por grupos ideológicos, que utilizam temas da cultura regional, rural e urbana por meio de sua forma escrita ou cênica (a exemplo do que faria o Centro Popular de Cultura na década de 60). Esse gênero literário faz parte de uma tradição da literatura dramática do Nordeste brasileiro, representada pelos dramaturgos Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Joaquim Cardozo e João Cabral de Melo Neto. Esses autos podem ser escritos demonstrando situações associadas ao calendário

litúrgico, e foram criadas duas modalidades na dramaturgia brasileira: o auto pastoril (ou auto de Natal) e o auto da Paixão.

É importante destacar o valor dos romances regionalistas que foram consagrados a partir da década de 30. Esses romances contribuíram para o surgimento da autenticidade na cultura nacional e mudaram o foco no cenário urbano para o cenário rural. Os romances regionalistas exploram uma mudança de sintaxe e de vocabulário utilizado nas narrativas que acompanham as origens sociais de seus escritores (ALMEIDA, 1989).

Ao escrever o poema, João Cabral encontrou referências no folclorista pernambucano Pereira da Costa, autor do livro *Folk-lore pernambucano: subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco* (1908), que continua sendo uma referência para os temas relacionados às manifestações folclóricas pernambucanas. Ele mudou o conteúdo, porém conservou a estrutura e a adaptou à realidade local (ATHAYDE, 2007, p.96).

Morte e vida severina é a minha experiência de infância, que guardo na memória e que nunca saiu da minha cabeça, sobretudo quando estava fora. O poema é o material de qualquer nordestino, é a reflexão sobre uma realidade, sem outro compromisso que não seja a verdade (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.108).

No ponto de vista de João Cabral, o poema teria que ser melhorado, mas como foi uma obra adaptada para o teatro, acabou ficando assim. “*Morte e vida severina*, cada vez que leio, eu tenho a tentação de melhorar, mudar um verso. Eu não melhora porque, hoje, eu já não tenho direito mais de melhorar. Querem assim, que fique assim” (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.111).

Morte e vida severina se tornou uma das obras mais famosas da literatura brasileira. João Cabral não considera esse um de seus grandes trabalhos, mas é inegável que essa foi a obra mais conhecida de sua autoria e que se tornou um marco em sua carreira. “Considero *Morte e vida severina* um dos trabalhos menos realizados que fiz, pela própria necessidade que tinha de ser claro. O poema foi escrito para o teatro, o que me exigiu uma linguagem muito mais simples e diluída” (MELO NETO apud ATHAYDE, 1998, p.108).

2.2.1 Coisas de não em *Morte e vida severina*

Uma das características mais marcantes de *Morte e vida severina* é a voz oprimida de Severino retirante que ecoa em todo o poema, ela não representa apenas a sua voz, mas a de muitos severinos que viveram e vivem a mesma sina. O poema consegue formalizar as

contradições advindas do processo modernizador no país e que determinaram as relações de opressão entre centro e periferia, entre ambiente rural e ambiente urbano.

Aprende-se com Antonio Cândido (2000, p.23) que o artista é guiado em sua produção por forças sociais condicionantes, que determinam a ocasião de a obra ser produzida, a necessidade de ela ser produzida e a sua capacidade de tornar-se um bem coletivo. Portanto, a literatura brasileira não pode deixar de ser analisada com a consciência de que o escritor tem sua produção inserida em certas condições sociais, uma vez que a literatura aqui sempre cumpriu papel diverso daquele que a ela se atribui em países centrais. Certos autores, entre os quais se pode incluir João Cabral, têm profunda consciência das complicações que possui a arte literária em um país como o Brasil, e, por conseguinte, das forças sociais que o impelem à escritura (PILATI, 2001, p.4).

Segundo Ferreira Gullar (1984, p.96), “o caráter nacional, contraditório à universalidade, deve ser superado pela obra conquanto constituinte de sua estrutura e de seu processo formativo”. *Morte e vida severina* revela o sentimento de dilaceramento do autor perante as contradições entre a realidade regional periférica e a universalidade literária, política e econômica e pode ser visto como um instrumento de conhecimento da realidade brasileira. O poema de João Cabral “estabelece as conexões necessárias culturais e técnicas entre o particular e o universal, é a expressão autônoma da atualidade inserta naquele mundo provinciano até então *aparentemente* fora da história”. A partir desta ótica, podemos considerar que a universalidade literária sobrepõe-se a seu caráter nacional, pois a obra não se restringe ao tempo e nem à região; consegue explorar características psicológicas e sociais das personagens e conectá-las com outras realidades, inclusive as atuais. “O discurso que não carrega em seu cerne uma experiência concreta a comunicar, nada revela, não é poesia, e, a rigor, é um falso discurso” (ibidem, p. 96).

A fim de seguir uma leitura crítica sobre a estética do poema *Morte e vida severina* e seu caráter universal, utilizaremos textos e artigos que corroboram esta abordagem. Os textos apresentam uma análise do arranjo temático-formal do poema a partir de uma leitura histórico-materialista presente nas ideias de Marx e Engels como prisma interpretativo da obra, ratificando seu caráter atemporal.

Com a globalização que, desde o início da década de 90, vem sendo vista como consequência do atual estágio do capitalismo e relacionada à dependência aos países desenvolvidos, podemos sentir os efeitos predatórios das políticas de subordinação especialmente na América Latina, onde verificamos o empobrecimento que cresce a cada dia,

a vergonhosa concentração da renda nacional, a miséria dominando pequenas e grandes cidades, o crime organizado impondo-se como força social²¹.

Severino caminha, com sonhos e aspirações na busca de uma vida mais digna. Mas vai perdendo no caminho as ilusões de superação de sua condição de miséria. No caminho tem como constante a lembrança da morte. “O que reforça a ideia de fraturas do avanço do cosmopolitismo burguês global sobre o ambiente periférico, o qual ainda não conseguiu superar o atraso” (Corrêa, 2004, p.37). Para compreender o conceito de “severino” em Cabral, partimos do contexto de que

a globalização reproduz, em escala mundial, as relações desiguais que dão sustentação ao capitalismo. O primado da mercadoria se expande e abarca todas as relações entre os homens. A produção intelectual, científica e artística passa a ter circulação planetária, mediada pela indústria cultural, que intensifica o processo de apropriação das expressões genuínas da cultura popular, esvaziando-as de seu conteúdo original e reproduzindo-as exaustivamente, banalizando-as, como faz, por exemplo, com a música produzida pelos movimentos socio-artísticos das periferias das grandes cidades, seja na origem (por um reflexo vicioso de recepção massificada), seja na apropriação pela circulação industrial ou midiática (CORRÊA, 2004, p.37).

Os elementos utilizados por João Cabral em *Morte e vida* refletem a perspectiva de conflito entre o arcaico e o moderno. O autor emprega uma linguagem popular, áspera e escassa, muito próxima da oralidade, utiliza uma variedade de formatos tradicionais: a narrativa em redondilha maior, as ladainhas, as incências, as sextilhas em pergunta e resposta (características da literatura de cordel). Dentro dessa concepção, percebemos evidências da crítica autoral, que não pode ser descartada na análise do texto.

A trajetória de Severino, em sua viagem do agreste ao litoral de Pernambuco, perde traços individuais para tornar-se exemplar do destino de homens e mulheres que vivem sob condições naturais e sociais miseráveis. À medida que o peregrino alcança novas regiões, muda “mais a qualidade do que a quantidade” da pobreza, como lembra Décio, mencionando trechos do poema (que fala em áreas “onde a caatinga é mais seca”, no interior, e em áreas em que miséria aparece “toda vestida de lama”, no litoral) (MARQUES, 2014, p.70-71).

Severino vive a angústia da coexistência de tempos e espaços desiguais, da “não-contemporaneidade do que nos é contemporâneo”²². Sintoma recorrente desde o início da colonização. Quando Severino chega ao Recife carrega a tristeza e o desalento que podem ser comparados aos frutos do processo de globalização.

²¹ CORRÊA, 2004, p.36.

²² CORRÊA, 2004, p.38.

Isso porque, no caso do Brasil, assim como de outros países periféricos, o fenômeno da globalização insere-se no contexto das relações entre tempos e espaços desiguais, entre arrancadas de progresso e estagnações de atraso que caracterizam o desenvolvimento do capitalismo e de seu conseqüente processo civilizatório (CORRÊA, 2004, p.38).

Na época do Brasil Colônia, a região Nordeste viu o crescimento de seus interesses por meio do comércio da cana-de-açúcar, que contava com a tecnologia da época para ser explorada e que beneficiou apenas parte da população nordestina. No entanto, esse progresso era acompanhado por práticas arcaicas de posse da terra, pela violência e pela escravidão no interior de engenhos e de usinas produtoras de açúcar. Devido à desigualdade social e ao desenvolvimento desigual, que ainda se fazem presentes.

A década de 50 foi uma época tomada pelo desejo de modernização e desenvolvimento, especialmente nas esferas político-econômicas nacionais. Sob essa influência, como que vivendo uma nova etapa de colonização, o Brasil passou a depender fortemente da expansão dos países que comandam a economia mundial e dos investimentos de multinacionais norte-americanas e europeias (CAPUTO; MELO, 2009, p.514).

O texto poético de Cabral narra, todavia, a contrapelo da história oficial, o oposto contraditório dessa inserção do Brasil na lógica industrial global. Ele pode estar nos lembrando que há muitos severinos vagando como fantasmas entre as fraturas da não contemporaneidade contemporânea, em que só a mercadoria transita ativa. É possível, pois, confiar na modernidade que se vê à periferia do Capitalismo? (CORRÊA, 2004, p.39).

O auto de Natal pernambucano é apresentado não como uma história, mas como uma condição de classe, chamada por João Cabral de severina, já que os severinos são feitos de privação, não têm vez, não têm voz, nem terra, nem trabalho, nem lugar. Têm, apenas, "coisas de não: fome, sede, privação"²³. É verdade que a palavra "morte" aparece bem menos do que a palavra "vida" no texto do poema, mas o advérbio "não", negando tudo, nega também a vida. O que o retirante descobre seguindo o curso do rio Capibaribe é a morte, a morte que não faz distinção de classes sociais (MUZART, 1981, p.38).

Por esse motivo, Severino não pode ser um nome próprio, mas, antes, um adjetivo, uma qualificação que põe à mostra a desqualificação, a indignação do que não é possível nomear sem alterar, mas também a severidade de resistência que faz lembrar Euclides da Cunha: o Severino é, como o sertanejo, um Hércules-Quasímodo (CORRÊA, 2004, p.39).

²³ MELO NETO, 2007, p.99.

A hibridez da forma poética que estrutura o poema não se destina apenas a um texto de natureza teatral, podemos perceber que o poema se dirige ao leitor na primeira linha escrita, convocando-o a acompanhar a viagem de Severino retirante, “o retirante explica ao leitor quem é e a que vai”²⁴.

Na estrutura da narrativa, o autor reduziu as paradas da viagem severina em: sertão; zona da mata / latifúndio; Recife / cemitério e presépio no mangue. Cada pausa permite o vínculo a outros personagens na construção da cena.

Na primeira cena²⁵, Severino apresenta-se ao leitor em forma de monólogo, tentando dizer quem é, mas se perde entre tantos outros severinos que possuem a mesma história, sua individualidade se perde no coletivo. Severino se torna o ícone de uma coletividade fragmentada pelo mesmo destino, que morre da mesma morte, “de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia”²⁶. O ícone do retirante recorda os migrantes na esfera nacional e internacional, que sofrem os estigmas da sociedade moderna.

O Severino migrante é, portanto, a forma-personagem que o autor encontrou para, pela encenação, tornar visível ao leitor uma das partes do conflito de classes: aquela que não tem representação, que não pode chegar à condição de autonomia, nem mesmo na esfera da solução imaginária que o discurso literário oferece para os problemas reais (CORRÊA, 2004, p.41).

O retirante segue em sua caminhada e chega à região da Caatinga²⁷, onde encontra os “irmãos das almas” que carregam um severino morto, embrulhado em uma rede. Em seus diálogos percebemos as relações que simbolizam o mundo arcaico, é uma evidente denúncia da divisão da estrutura fundiária no Brasil, um lugar sem lei onde a “ave-bala” voa livre, pois o crime que cometera foi de “Ter uns hectares de terra, / irmão das almas, / de pedra e areia lavada / que cultivava”. Lá “onde a Caatinga é mais seca” e a “serra é alta”.

A morte desse Severino lavrador dá-se pela expansão do domínio de terras de um grande proprietário, que o texto omite pela elaboração requintada da metáfora "ave-bala". Assim como acontece com o discurso histórico hegemônico que omite os culpados pela espoliação da modernização, nessa cena Severino lavrador é morto sem que se apresente um culpado. O requinte da moderna metáfora da ave-bala elide o nome culpado, mas, ao mesmo tempo, dá evidências de que ele tem ligações com a modernização. Percebemos, portanto, que o avanço do grande proprietário de terras sobre o pequeno lavrador denuncia a voz autorial, pois o responsável pelo refinamento da metáfora ave-bala é o autor. Estamos diante de um fio que vai da forma literária à forma histórica, revelando as fissuras de uma e de outra (CORRÊA, 2004, p.42).

²⁴ MELO NETO, 2007, p.91.

²⁵ MELO NETO, 2007, p.91.

²⁶ MELO NETO, 2007, p.92.

²⁷ MELO NETO, 2007, p.93.

A terceira cena²⁸ é em forma de monólogo e apresenta a importância do caminho para o retirante, pois ele teme se extraviar. O rio o abandonou, foi cortado pela seca, “Pensei que seguindo o rio / eu jamais me perderia: / ele é o caminho mais certo, / de todos o melhor guia. / Mas como segui-lo agora, / que interrompeu sua descida”. A consciência sobre a seca ressurgiu. Outra parte deste monólogo é sobre o caminho ditado pela influência da religiosidade, simbolizada pelo rosário, “Devo rezar tal rosário / até o mar onde termina, / saltando de conta em conta, / passando de vila em vila”.

Na quarta cena²⁹ o retirante chega a uma casa, onde estão cantando excelências para um defunto, que também se chama Severino, “Finado Severino, / quando passares em Jordão / e os demônios te atalharem / perguntando o que é que levas... / Dize que levas cera, / capuz e cordão / mais a Virgem da Conceição”. No lado de fora um homem parodia as palavras dos cantadores, “Dize que levas somente / coisas de não: / fome, sede, privação. / Dize que coisas de não, / ocas, leves: / como o caixão que ainda deves”.

“Cansado da viagem o retirante pensa interrompê-la por uns instantes e procurar trabalho ali onde se encontra.”³⁰ Em forma de monólogo esta cena é apresentada como um momento de reflexão. “Desde que estou retirando / só a morte vejo ativa, / só a morte deparei / e às vezes até festiva.” A consciência a respeito da situação imposta pela seca é agravada pela realidade do caminho.

Na sexta cena³¹, Severino encontra então uma rezadeira na janela de uma casa e pergunta se ela tem notícia de algum trabalho. Ela lhe responde com outra pergunta, “o que fazia o compadre / na sua terra de lá?”. Severino prontamente lhe responde “Pois fui sempre lavrador, / lavrador de terra má; / não há espécie de terra / que eu não possa cultivar” e continua, “Sei também tratar de gado”, mas ela logo lhe diz, “Essa vida por aqui / é coisa familiar; / mas diga-me, retirante, / sabe benditos rezar? / sabe cantar excelências, / defuntos encomendar? / sabe tirar ladainhas, / sabe mortos encomendar?” No diálogo dos dois personagens aparecem valores sobre a realidade do trabalho rural, reduzido pela seca a poucas possibilidades. O trabalho que o retirante sabe fazer não tem serventia naquele lugar, pois o único trabalho disponível ali é fruto da morte, “como aqui a morte é tanta, / vivo de a morte ajudar”, diz a mulher. Na fala da rezadeira aparecem duas situações que agravam a exclusão do trabalho: “Com a vinda das usinas / há poucos engenhos já” e “Esses roçados o

²⁸ MELO NETO, 2007, p.97.

²⁹ MELO NETO, 2007, p.99.

³⁰ MELO NETO, 2007, p.100.

³¹ MELO NETO, 2007, p.104.

banco / já não quer financiar”. São dois fatores que aumentam a consciência da miséria apresentada na narrativa (PILATI, 2001, p.9).

A rezadeira não é uma religiosa, mas sim uma comerciante da palavra. Ela sabe muito bem que não há trabalho, pois "o banco não quer financiar" roçados e a usina avançou sobre os engenhos. A modernização rouba do Severino sua capacidade produtiva, estabelecendo um mundo híbrido. Para Severino, portanto, não há emprego possível. Naquele lugar não há espaço para o seu saber, o saber tradicional, pré-capitalista, que, ali, de nada mais vale (CORRÊA, 2004, p.42).

A reza da mulher foi a única coisa que lhe restou para sobreviver naquele mundo onde o descompasso gerado pela modernização em relação ao mundo periférico desencadeou a escassez dos recursos e a desqualificação do homem para o mundo do trabalho, e é reforçada em sua fala, quando diz: “trabalho aqui nunca falta / a quem sabe trabalhar”. Ela representa a prática do mundo antigo inserida na realidade do mundo moderno. A esses severinos restou apenas se alimentarem das desgraças do atraso e do abandono político.

Cabral expõe a chaga das contradições entre os processos modernizadores do país, que resultam em uma espécie de indústria da fome e da morte. Representantes da cidade letrada modernizada, o doutor e o farmacêutico ganham dinheiro com a morte do sertão, impondo uma modernidade excludente, que serve apenas para ampliar os desníveis sociais. Conforme diz a rezadeira: Imagine que outra gente / de profissão similar, / farmacêuticos, coveiros, / doutor de anel no anular, / remando contra a corrente / da gente que baixa ao mar, / retirantes às avessas, / sobem do mar para cá. / Só os roçados da morte / compensam aqui cultivar (PILATI, 2001, p.9).

A sétima cena³², em forma de monólogo, narra a chegada de nosso personagem à Zona da Mata onde estão os latifúndios, as plantações e usinas de cana-de-açúcar; onde a seca não é mais presente, e no qual a terra “se faz mais branda e mais macia”. Severino pensa em interromper sua jornada pois há riqueza naquela terra, “cacimbas por todo lado / cavando chão água mina”. Mas Severino não vê ninguém naquele lugar, “por onde andarà a gente / que tantas canas cultiva? / Feriando: que nesta terra / tão fácil, tão doce e rica, / não é preciso trabalhar / todas as horas do dia, / os dias todos do mês, / os meses todos da vida”. A consciência da miséria se estabelece na oitava cena³³, quando o retirante testemunha a verdade sobre a zona da mata. Os trabalhadores estavam no enterro de um severino, morto por cansaço e por doença. “Severino assiste ao enterro de eito e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério”, “Essa cova em que estás, / com palmos medida, / é a conta menor / que tiraste em vida”.

³² MELO NETO, 2007, p.106.

³³ MELO NETO, 2007, p.108.

Os trabalhadores rurais organizados enunciam o discurso de classe. São boias frias que, enterrando o companheiro morto, desfiam o rosário da vida naquele lugar, o da luta pela terra e do trabalho em terra alheia, "o trabalho a meias em terra alheia". A injustiça e a exploração social matam tanto quanto a fome e a seca no agreste. Mas, aqui, o elemento acumulação, tipicamente moderno, descortina-se aos olhos de Severino e do leitor. Descobrimos que, se há fartura, esta não é dividida. A ela os trabalhadores não têm acesso, "o chão bebeu o suor vendido". Nesse trecho expõe-se a corrosão do mundo antigo do banguê, que, todavia, permanece na forma de ruínas do mundo pré-moderno. Assim, o retirante descobre que não bastam água e terra boa, mas que ainda é preciso ser o dono da terra para poder feriar. No processo de esclarecimento de Severino, vê-se que o passado, mesmo numa região mais modernizada, teima em não passar. Em contraste com as ruínas do banguê, está o mundo do capitalismo moderno, do monopólio da terra e dos meios de produção (CORRÊA, 2004, p.44).

O retirante resolve apressar os passos para chegar logo ao Recife, o monólogo³⁴ é marcado pela consciência de sua situação de miséria, exemplificada nos seguintes versos: "Mas não senti diferença / entre o Agreste e a Caatinga / e entre a Caatinga e aqui a Mata / a diferença é a mais mínima. / Está apenas em que a terra / é por aqui mais macia; / está apenas no pavio, / ou melhor, na lamparina: / pois é igual o querosene / que em toda parte ilumina, / e quer nesta terra gorda, / quer na terra de caliça, / a vida arde sempre com / a mesma chama mortífera". Chegando ao Recife, o retirante senta-se para descansar ao pé de um muro alto e caído e ouve, sem ser notado, a conversa de dois coveiros. Eles falam dos sertanejos que saem da Paraíba rumo ao Recife: "não é viagem o que fazem, / vêm é seguindo seu próprio enterro".

A décima cena, em que se vê a conversa de dois coveiros, possui também uma profunda ironia à divisão burocrática da existência humana na cidade letrada, estabelecida além da própria vida. Os coveiros falam da divisão do cemitério e são escutados por um Severino já desiludido e imerso na consciência da miséria. Na indicação da cena, o autor diz que Severino escuta tudo "sem ser notado" pelos coveiros. É o princípio da transformação de Severino em uma espécie de fantasma da exclusão, que escuta a sentença dos coveiros (PILATI, 2001, p.11).

A vida severina é testemunha daquilo que ninguém quer ver, ouvir e sentir. Depois de tantas negativas e do estabelecimento da consciência de miséria que o leva ao desejo da morte, o retirante, ao escutar os coveiros, convence-se de seu fim, desiludido pensa ter chegado adiantado a seu destino. Na décima primeira cena³⁵, em forma de monólogo, "o enterro espera na porta, / o morto ainda está com vida" e resolve que "a solução é apressar / a morte a que se decida / e pedir a este rio, / que vem também lá de cima, / que me faça aquele enterro / que o coveiro descrevia".

³⁴ MELO NETO, 2007, p.111.

³⁵ MELO NETO, 2007, p.119.

A décima segunda cena³⁶ se passa quando se aproxima do retirante seu José mestre Carpina, morador de um dos mocambos do Capibaribe, na periferia do Recife. Temos então as últimas falas de nosso viajante que se vê atormentado pela miséria e tristeza companheiras do caminho; sem esperança ele encerra sua fala com o mais severo questionamento “— Seu José, mestre carpina, / que diferença faria / se em vez de continuar / tomasse a melhor saída: / a de saltar, numa noite, / fora da ponte e da vida”.

A última fala de Severino é interrompida pela fala da mulher que anuncia o nascimento do filho do mestre Carpina na décima terceira cena³⁷, “não sabeis que vosso filho / saltou para dentro da vida?”. O autor utiliza a palavra “saltar”, conectando ações opostas entre o pensamento do retirante em “saltar, numa noite, fora da ponte e da vida” e o nascimento do menino que “saltou para dentro da vida”, faz referência à dualidade apresentada no título do poema “morte e vida”. Esse “salto para dentro” anuncia a vida e cala o desejo de renúncia a ela.

As últimas cenas possuem conteúdo expressivo que fundamenta as teorias que evidenciam o tensionamento dialético negatividade/positividade. Esses trechos são marcados pela tensão “da literatura periférica marcada pela contradição entre a consciência dilacerada do atraso, expressa no saber traumático do Severino, e o comprometimento histórico da literatura com a amenização da consciência do atraso³⁸”.

A finalização de *Morte e vida severina* é marcada pelo silêncio do retirante e pelo movimento dos moradores do manguê dentro da estrutura religiosa que envolve o nascimento do menino Jesus. A cena apresenta previsões, cumprimentos e presentes ofertados pelos moradores ao menino que acabou de nascer. Tais objetos e materiais reforçam o valor estético das formas de arte popular genuínas.

Então, nos vários exemplos encadeados a demonstrar a força vital desta identidade, temos a apresentação do extrativismo, os produtos — índices da natureza regional (singular) que viabilizam a alimentação (leite materno, caranguejo, frutas), os que se referem a lugares e à fauna, como o canário-da-terra e seu canto corrido, a bolacha d’água de Paudalho, o artesanato de barro de Severino de Tracunhaém, a água da bica do Rosário, em Olinda, e a pitu de Gravata. A louvação altaneira dos produtos — valor de uso físico e simbólico — configura-os como signos de identificação, identidade autônoma e autoestima, dispostos no poema com caráter estético do pertencimento autêntico à geografia física, política e humana. Tal caráter estético apresenta-se, ainda, pela singeleza irônica de usar o refúgio dos letrados como cobertor: jornais velhos para cobrir de letras “quem vai um dia ser doutor” (CORRÊA, 2004, p.49).

³⁶ MELO NETO, 2007, p.123.

³⁷ MELO NETO, 2007, p.124.

³⁸ CÂNDIDO, 2000, p.140-162, apud CORRÊA, 2004.

Os elementos da tradição cristã que envolvem o nascimento do Cristo são contextualizados com elementos da cultura nordestina. Temos a analogia entre as personagens *Seu José mestre Carpina* e *São José* da narrativa bíblica, “além do nome, pelo ofício de ambos (carpintaria) e pela alusão ao local de origem (Nazaré da Mata, no estado de Pernambuco, e Nazaré, na Galileia – atual país de Israel)³⁹”. A presença de seu José mestre Carpina e o nascimento de seu filho simbolizam a afirmação da vida para Severino e a retomada da esperança desgastada durante a jornada. Benedito Nunes denomina essa passagem como “auto de Natal dentro do Auto propriamente dito”, já que a personagem principal, Severino, se retira da ação de que participa para testemunhar uma outra: “a comemoração natalina” (2007, p.61).

2.3 O pintor social e o engenheiro da palavra

Em Portinari e em João Cabral, a arte assume uma função social de consciência crítica, cuja finalidade é aproximar-se dos problemas da sociedade. A figura humana é um tema constante na obra de Portinari. Aqui, nos referimos às telas produzidas na década de 40 com a série *Os retirantes*. João Cabral em *Morte e vida severina* também tem como temática a figura do homem e seu pensamento, descrevendo-os generosamente por meio das palavras.

Se não existisse um espaço temporal de 10 anos entre as produções das referidas obras, poderíamos dizer que os artistas compactuaram nas criações, apesar das linguagens serem distintas. São muitas semelhanças e analogias, inicialmente pela escolha da temática focada no homem e no social, podemos dizer que as formas de uma obra refletem-se na outra.

A desigualdade social é uma temática frequente nas obras de diversos artistas, sendo relacionada à arte de protesto e de acordo com a crítica é mais fácil retratar os males específicos da guerra que mostrar uma visão abstrata da paz. Em relação a isso, Graciliano Ramos demonstrou essa mesma preocupação quando escreveu a Portinari. “Dizem que somos pessimistas e exibimos deformações; contudo, as deformações e a miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram”. E demonstra sua preocupação em relação à exploração desse tema pelos artistas: “se elas desaparecessem, poderíamos

³⁹ Secchin, 1985 appud Balista, 2012, p.36.

continuar a trabalhar? Desejaremos realmente que elas desapareçam ou seremos também uns exploradores, tão perversos como os outros, quando expomos desgraças? ⁴⁰”.

As obras aqui apresentadas evidenciaram as qualidades de seus criadores, especialmente por provocarem a reflexão a respeito do contexto social do país. *Morte e vida severina*, além de ser a obra mais conhecida de João Cabral, foi utilizada como instrumento de identidade com o contexto dos trabalhadores rurais sem terra. Uma das partes do poema, que descreve o funeral de um lavrador, morto sem ter um pedaço de chão, conecta-se com o espírito desse movimento.

Essa cova em que estás,
 com palmos medida,
 é a conta menor
 que tiraste em vida.
 — É de bom tamanho,
 nem largo nem fundo,
 é a parte que te cabe
 deste latifúndio.
 — Não é cova grande,
 é cova medida,
 é a terra que querias
 ver dividida.
 — É uma cova grande
 para teu pouco defunto,
 mas estarás mais ancho
 que estavas no mundo.
 — É uma cova grande
 para teu defunto parco,
 porém mais que no mundo
 te sentirás largo.
 — É uma cova grande
 para tua carne pouca,
 mas a terra dada
 não se abre a boca.

(MELO NETO, 2007, p.108)

O trecho acima provoca uma reflexão sobre a posse de terras no país e sinaliza a realidade do trabalhador rural, que só tem acesso a um pedaço de terra quando morre. João Cabral não era adepto das questões políticas e procurava manter-se neutro em suas opiniões. Segundo ele, “O escritor não deve falar de política, deve limitar-se ao social”. “Não sou político e nem acho que a literatura mude nada na sociedade”. “Em política, um embaixador não pensa nada” (ATHAYDE, 1998, p.79).

O que me chateou muito também a respeito do sucesso mundial de *Morte e vida severina* foi que a burrice nacional brasileira começou a fazer inferências políticas sobre o poema. Muita gente queria que depois de cada espetáculo eu subisse ao

⁴⁰ www.portinari.org.br

palco e gritasse “Viva a Reforma Agrária”. Recusei-me a fazer isso. Não faço teorias para consertar o Brasil, mas não me abstenho de retratar em poesia o que vejo e sinto. Eu mostrei a miséria que havia no Nordeste. Cabia aos políticos cumprirem o seu papel (MELO NETO apud BARBOSA, 1999).

Ao contrário de Cabral, Portinari não só apoiou as questões políticas como também se filiou ao Partido Comunista Brasileiro, candidatando-se a deputado em 1945 e a senador em 1947. A questão político-social foi determinante em sua carreira, o pintor sempre deixou claro o seu anseio pelas transformações sociais por meio das reformas políticas. Em seus discursos, aproximou-se do povo que retratava em suas obras. Entretanto o envolvimento na política trouxe grandes problemas ao artista que sofreu perseguições e teve que pedir asilo político no Uruguai em 1948 (COIMBRA, 2012). O artista declarou ter atuado no Partido Comunista em caráter pessoal, sem seguir determinações ideológicas, ele diz:

Não pretendo entender de política. Minhas convicções, que são fundas, cheguei a elas por força da minha infância pobre, de minha vida de trabalho e luta, e porque sou um artista. Tenho pena dos que sofrem, e gostaria de ajudar a remediar a injustiça social existente. Qualquer artista consciente sente o mesmo⁴¹.

Portinari obteve notoriedade internacional, foi o primeiro pintor modernista brasileiro a ser premiado no exterior. Ficou conhecido como “pintor social” devido à importância temática de suas obras, pessoas simples do cenário brasileiro: o negro, a colona, o mestiço, trabalhadores rurais, as favelas, os despejados, os retirantes, entre outros. Sob o impacto da Segunda Guerra Mundial, suas pinceladas ganharam características fortemente expressionistas. A violência da guerra está estampada na obra, que apresenta traços rígidos, como se fossem os arames farpados dos campos de concentração.

Com objetivo de descrever Severino, Cabral acaba utilizando o coletivo, revela tantos outros Severinos que vivem na mesma situação social: retirante que foge da seca, em busca da esperança, do trabalho e da sobrevivência digna. Os personagens pintados por Portinari assumem a identidade dos Severinos que deixaram suas terras para migrarem para outras regiões. Eles representam a situação de um povo esquecido pelas autoridades e desconhecido por muitos brasileiros. Não sabemos a influência da série *Os retirantes* de 1945 sobre a elaboração do poema *Morte e vida severina* de 1955, o que podemos afirmar, ou melhor, podemos ver e sentir é o dialogismo existente entre as obras.

⁴¹ PORTINARI, 2004, p.152.

Cabral em seus versos refere-se ao “ventre crescido sobre as mesmas pernas finas⁴²”, características representadas nas figuras humanas da obra *Retirantes* (imagens 1 e 2), crianças esqueléticas com o “ventre crescido”, representadas com a característica expressionista particular ao estilo de Portinari.

Essas poéticas artísticas infelizmente dialogam com outra triste realidade presente na vida do nordestino, a negligência com a saúde pública. Marco Antônio Villa, em seu livro *Vida e morte no sertão. História das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*, descreve as duras consequências da falta de água, acentuando a fome, sede e epidemias que se alastraram no sertão nordestino. Ele ainda revelou detalhes de relatos sobre as consequências da seca, doenças como a hemeralopia, mais conhecida como “cegueira noturna”, causavam o enfraquecimento prolongado do organismo de inúmeras famílias que caminhavam dezenas de quilômetros a pé, pelas estradas que ligavam o sertão às capitais, com a pele queimada sob um sol abrasador. Eram homens, mulheres, jovens, idosos e crianças, todos na mesma situação desesperadora. Outras doenças como cólera, varíola, febre amarela e tifo contagiavam a população, pela falta de competência do poder público que permitiu a expansão das epidemias, por não haver vacinas e remédios suficientes para o combate das doenças (VILLA, 2001, p.71).

Em *Retirantes, Criança morta e Enterro na rede*, Portinari representou além do sofrimento dos personagens o cenário aterrorizante causado pela seca, compondo assim analogias à poesia de João Cabral.

A obra *Enterro na rede* (figura 3) sinaliza mais um ponto em comum com a poesia, ao representar o ritual de morte no sertão, um testemunho das condições de um povo que não tinha meios para adquirir ao menos um caixão para enterrar seus mortos. Esse fato, muito comum no Nordeste daquela época, foi descrito na segunda cena⁴³ do poema, quando Severino “encontra dois homens carregando um defunto numa rede”, chamados de “irmãos das almas”.

Os homens que carregam o morto na rede formam a composição na pintura junto às figuras de duas mulheres ajoelhadas, uma em primeiro plano e outra em terceiro plano, a primeira com os braços abertos erguidos ao céu, a segunda com as mãos unidas; ambas estão em oração. A mulher que protagoniza a obra em primeiro plano é representada de costas para

⁴² MELO NETO, 2007, p.92.

⁴³ MELO NETO, 2007, p.93.

o observador e se conecta à sexta cena⁴⁴ do poema, quando Severino “dirige-se à mulher na janela, que depois descobre tratar-se de quem se saberá”. Ela pergunta: “mas diga-me retirante, / sabe benditos rezar? / sabe cantar excelências, / defuntos encomendar? / sabe tirar ladainhas, / sabe mortos enterrar?”. A mulher explica ao retirante seu trabalho de rezadeira, “como aqui a morte é tanta, / vivo de a morte ajudar”.

Para ambos os artistas as obras trouxeram enorme reconhecimento. É determinante a contribuição dessas obras para a valorização da cultura brasileira, em especial a do Nordeste. Foram obras que marcaram de forma decisiva tanto as artes plásticas como a literatura brasileira e serviram de inspiração a outros artistas, gerando novas formas de abordagens artísticas sobre as condições culturais e sociais.

⁴⁴ MELO NETO, 2007, p.101.

III ATIVIDADE DEMONSTRATIVA: diálogos, contextos, intemporalidade

Este capítulo visa descrever a problematização das práticas desenvolvidas em sala de aula sob a ótica da intermedialidade que propõe o diálogo entre as mídias artísticas, nesse caso, a literatura, as artes visuais e o teatro, dentro da perspectiva do ensino. Iniciamos com uma apresentação que traz à tona experiências processadas dentro do percurso profissional.

Começamos a utilizar a literatura como elemento multiplicador nas aulas de arte a partir de uma proposta interdisciplinar com língua portuguesa, em uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul. O projeto tinha como objetivo a formação de leitores, visto que nossos alunos liam muito pouco e apresentavam dificuldade ao ler em voz alta. A arte entrava com a linguagem lúdica, explorando o texto com elementos visuais, cênicos e musicais. Além disso, oportunizava a liberdade para o aluno criar a partir de outras leituras e interpretações, esta perspectiva conseguia promover diferentes posicionamentos dos alunos em relação ao texto.

Ao perceber que o uso do texto nas aulas de arte poderia se adequar a uma linguagem dinâmica e acessível, facilitando a aprendizagem nas diversas fases de desenvolvimento da criança e do jovem, nos interessamos em aprofundar os estudos referentes a esse tema, compreendendo que a leitura é uma prática escolar que unifica as diferentes áreas do conhecimento e traz para as aulas de arte o conceito da intertextualidade.

Na leitura de um texto verbal ou não verbal, o leitor produz significados que dialogam com outros textos já lidos por ele e que se projetarão na compreensão de leituras futuras.

O interesse em utilizar o poema de João Cabral surge de uma experiência intermídias vivenciada na graduação em artes plásticas na disciplina de recursos audiovisuais. O trabalho consistia na elaboração e montagem de uma apresentação que envolvia as mídias do texto, da imagem e do som. Trabalhamos com um recorte do poema *Morte e vida*, que foi gravado em um estúdio de som. Posteriormente foi apresentado com projeção de imagens de outro artista, na época utilizamos fotografias de Sebastião Salgado. O interessante nessa experiência é perceber que o hibridismo da arte impulsiona a criatividade para se produzir um novo olhar, uma nova interpretação a partir do cruzamento das mídias artísticas.

Dentro deste contexto, estudamos o dialogismo entre o texto dramático *Morte e vida severina*, auto de Natal pernambucano (1955), de João Cabral de Melo Neto, com a série *Os*

retirantes (1944), de Candido Portinari, e posteriores elaborações de leituras visuais e cênicas a partir dos contextos abordados nestas obras.

Com o objetivo de trabalhar esses diálogos na escola e desenvolver propostas a partir de atividades coletivas, é significativo contextualizá-los a fim de que os estudantes possam entender suas relações, colaborando desse modo para a construção do conhecimento. Para isso, é necessário organizar material teórico interdisciplinar que gere novas oportunidades para o estudo dessas linguagens.

Além disso, pretendemos apresentar sugestões para o professor de arte planejar e orientar atividades de leitura em sala de aula, de modo que priorize a apreciação estética e o diálogo entre as mídias artísticas; apresentamos alguns questionamentos, destacados por Arslan (2006, p.15):

Como apresentar obras de arte sem tornar a aula monótona?
Como os alunos podem se interessar por uma obra de arte?
Existem obras não adequadas para uma determinada faixa etária?
Como discutir uma obra?
Uma obra possibilita diferentes interpretações ou possui sempre uma única explicação?
Como saber se os alunos estão melhorando a sua apreciação estética?

Entendemos que a produção artística, como toda produção humana, é constituída de significados que estão relacionados à culturas e épocas distintas. Por isso, é importante que a metodologia aplicada em sala de aula possibilite análises críticas por parte dos alunos a respeito das obras apresentadas. As mediações sociais, culturais e históricas possibilitam compreender as obras na comparação entre o singular e o universal, evidenciando as situações históricas e contextuais dos tempos e lugares em que o homem construiu diferentes saberes.

Frente à diversidade das linguagens artísticas e suas características expressivas, percebemos que um único tipo de metodologia não é capaz de suprir suas especificidades. Cada linguagem comporta práticas e instrumentos pedagógicos específicos que orientam seu desenvolvimento e que devem ser buscados em bibliografias especializadas.

O elemento comum no ensino das diferentes linguagens artísticas está nas ideias que envolvem o processo pedagógico e que orientam as práticas de cada expressão artística. Esses conceitos se apoiam em pensamentos filosóficos, psicológicos e educacionais, como também estão inseridos em contextos culturais, geográficos, sociais, políticos e históricos.

Buscamos apresentar uma proposta de trabalho que contemple a metodologia adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que valoriza os pressupostos da *Pedagogia histórico crítica* proposta pelo pedagogo brasileiro Demerval Saviani. Os conceitos dessa pedagogia possibilitam aos docentes a compreensão do trabalho desenvolvido, com propósito de melhoria da aprendizagem a partir de conteúdos relevantes para a formação dos estudantes, envolvendo-os em um contexto social, ao mesmo tempo que os prepara para intervir e participar ativamente nas ações da sociedade em que vivem. Reconhecemos a escola como um local de encontros socioculturais, de superação dos pensamentos alienadores, de escuta qualificada, de oportunidade de fala e redescobertas.

Dessa forma, as atividades aqui apresentadas serão pensadas com o objetivo de contribuir também para o processo de reinício da aprendizagem.

Nesta proposta trabalhamos com alguns dos conteúdos exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina arte, em conexão com a perspectiva da intermedialidade abordada nesta pesquisa. Nesse processo foram delimitadas perguntas norteadoras a fim de orientar nossa prática.

1. Quais relações podem ser estabelecidas entre o poema *Morte e vida severina* e a série *Os retirantes* em conexão com o conteúdo curricular sugerido para o ensino de arte na educação básica?
2. Os diálogos entre as mídias (literatura, artes visuais, artes cênicas) possuem potencial didático-pedagógico capaz de expandir os recursos expressivos dos alunos da educação básica?

A busca por respostas para as questões em relação à prática artística nos levou a formular ações para o seu desenvolvimento em sala de aula, entre elas:

- a) conhecer a realidade e o contexto cultural dos estudantes;
- b) pesquisar os interesses, motivações, afinidades e experiências dos alunos com a arte;
- c) selecionar obras com potencial didático para o ensino da arte;
- d) estudar a metodologia mais adequada para abordar o tema escolhido;
- e) contextualizar as obras, seus autores, momento histórico e características culturais;
- f) pesquisar materiais didáticos em mídias diversas, a fim de contextualizar o tema;
- g) elaborar e realizar intervenções de mediação leitora a partir das produções midiáticas selecionadas;

- h) caracterizar os elementos compositivos predominantes em cada uma das obras selecionadas de acordo com a linguagem artística da qual faz parte;
- i) promover o fazer criativo por meio da escolha de técnicas e materiais adequados ao contexto;
- j) realizar a avaliação das práticas junto aos alunos e a autoavaliação de cada estudante sobre sua participação no processo e sobre sua produção.

Com o objetivo de valorizar a prática mediadora procuramos apresentar sugestões para possíveis ações do professor a partir do contexto da intermedialidade direcionado à sala de aula. O desafio do professor é tornar a aula mais prazerosa e significativa por meio dos diálogos intermediáticos. Elaborar narrativas diversificadas nesse contexto estimula a aprendizagem, tanto nas aulas de arte como em outras áreas do currículo. Cabe ao professor apresentar as obras em mídias diversas e promover leituras interpretativas e estudos dentro das materialidades de cada linguagem. A partir desta premissa, optamos pelo desenvolvimento de uma sequência não linear na leitura das obras, pois os textos, segundo Trend, “não precisam ser necessariamente interpretados da maneira que queriam os autores ou os realizadores. Podem ser revisados, combinados, ou questionados dentro do marco das capacidades do leitor. O uso é um fator de conhecimento” (1992, p.12).

Possibilidades narrativas em sala de aula pelo viés da intermedialidade:

- a) Na leitura de textos ou na leitura em HQ, o professor poderá orientar mais de uma linha narrativa e dar oportunidade ao próprio estudante de optar por possíveis desdobramentos sequenciais. Assim, o estudante consegue, de certa forma, modelar a narrativa que está lendo, o que permite que a cada nova leitura elabore novos contextos, com desfechos diversificados. Refere-se a uma prática que atrai os leitores e favorece a tomada de decisão.
- b) Escrever sequências curtas do texto a serem sorteadas no grupo (no caso do poema, a prática se torna mais dinâmica) ou sequências escolhidas pelos alunos. A partir das leituras individuais ou em grupo, as interpretações são expressas oralmente e discutidas. O professor deve estar atento para novas oportunidades criativas, nesse caso o uso da câmera ou apenas do gravador do telefone celular poderá ser uma alternativa que

dependerá do contexto. Outra possibilidade é dramatizar os textos sorteados ou escolhidos e criar pequenos vídeos improvisados utilizando o celular.

- c) O aluno pode escolher uma sequência qualquer do texto para musicalizar, poderá acrescentar palavras, rimas, modificar sem alterar a essência do texto. O professor pode oferecer instrumentos de percussão feitos com sucatas ou objetos que estejam na sala de aula e que sirvam como meios sonoros de percussão.
- d) Organizar sequências da história em quadrinhos em *slides*, projetando-os sobre um papel grande fixado na parede. Solicitar que grupos de alunos escolham algumas das formas projetadas e comecem a desenhar sobre o papel, seguindo a projeção. Finalizada esta etapa, eles darão continuidade à composição iniciada na projeção, finalizando com uma técnica plástica de sua preferência.
- e) A partir da leitura de imagens (história em quadrinhos, pinturas etc.) elaborar cenas corporais e fotografar.
- f) Escolher entre as imagens trabalhadas e realizar uma releitura usando materiais alternativos, como jornais, sucatas etc.
- g) Elaborar um painel coletivo com imagens da atualidade que se conectem ao contexto desenvolvido, selecionadas de revistas e jornais. Acrescentar uma sequência do texto, ou frase que faça referência ao tema proposto.
- h) Utilizar a estética da literatura em cordel em contexto com o poema e as imagens trabalhadas.
- i) Organizar a leitura do poema em formato de jogral. Um grupo lê, enquanto o outro dramatiza com expressão corporal. Invertem-se os papéis entre os grupos e apresentam novamente.
- j) A partir do contexto estudado, elaborar criações em diversas materialidades plásticas.

- k) Representar a estética visual presente nas figuras dos retirantes de Portinari a partir de figurino elaborado com tecidos, papéis e jornais.

- l) Organizar o texto do poema em estrofes em sequência numerada e distribuir entre os estudantes. Cada um deverá ler a parte que lhe cabe de acordo com a numeração. Depois de ensaiada a leitura, inicia-se a apresentação que será filmada pelo professor. Os estudantes devem ficar próximos, de modo que a câmera englobe o maior número de faces. Cada um realiza a leitura frente à câmera, seguindo a sequência numerada; ao redor do leitor, o grande grupo participa por meio de expressões faciais, acompanhando a leitura, porém em silêncio. Cada aluno lê sua parte e no final o vídeo é apresentado ao grupo. A filmagem pode ser editada pelo professor. O valor estético desta atividade cresce de acordo com o entendimento e organização do grupo. Os alunos demonstram muito interesse em repeti-la quando assistem à gravação.

- m) Após a contextualização do poema e de seus personagens, perguntar aos alunos a respeito dos severinos da atualidade. Quem são os severinos de nossa época? O professor pode lançar os questionamentos no quadro e esperar os comentários dos estudantes. Após os relatos, pedir que realizem representações visuais a respeito de suas opiniões. A escolha da mídia fica a cargo da preferência de cada aluno. Eles podem filmar, gravar a voz, desenhar, pintar, escrever, musicar ou dramatizar. O importante nesta atividade é valorizar a expressão de cada aluno.

- n) Trabalhar a intervenção urbana na escola em conexão com o contexto do poema. Propor aos alunos a elaboração de uma performance a partir de elementos do texto. A intervenção poderá ser aplicada na escola, no horário do intervalo ou em salas de outras disciplinas (combinar anteriormente com os professores e coordenação a viabilidade dessa prática). A intervenção também pode ser feita com pinturas em muros, no chão ou alguma outra superfície disponível.

- o) Propor uma expressão coletiva da turma, inventar um *flash mob* inspirado no texto-fonte. Ensaiar a ação para acontecer em algum espaço da escola no horário do intervalo. Os

alunos podem desenvolver a atividade como forma de protesto, ou usar a linguagem corporal da dança ou da performance. Podem ser acompanhados por sons ou músicas tocadas em instrumentos ou em diversos celulares no momento da apresentação.

- p) Criar uma página no *Instagram* ou no *YouTube* para divulgar o trabalho desenvolvido. Utilizar as imagens e vídeos produzidos pelo grupo. Uma sugestão é acompanhar as postagens, supervisionando o trabalho dos alunos.
- q) Caso a escola possua laboratório de informática que possa atender o grupo de alunos, o uso da tecnologia de informação pode ser orientado pelo professor na realização de pesquisas sobre as produções culturais e artísticas. Tanto para acessar e criar produções como para visitar obras virtuais.

Proposta de trabalho direcionada ao Ensino Médio.

Esta proposta se desenvolve muito bem em forma de Projeto, especialmente no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) desenvolvido em algumas escolas da SEEDF.

Sistematizar o conhecimento com projetos na escola pode contribuir para o rompimento de barreiras de exclusão na formação cultural, pois oportuniza a interdisciplinaridade e valoriza a prática de vivências artísticas como desenhar, dançar, cantar, representar, escrever, entre outras, possibilitando ao estudante, perceber-se como sujeito crítico e atuante em seu meio.

Eles não querem assistir palestras;
 Eles desejam ser respeitados, acreditados, e ter suas opiniões valorizadas;
 Eles querem seguir seus próprios interesses e paixões;
 Eles desejam criar usando as ferramentas de seu tempo;
 Eles querem trabalhar com seus pares em grupos de trabalho e projetos;
 Eles querem tomar decisões e dividir o controle;
 Eles querem conectar-se com seus pares para expressar e compartilhar suas opiniões, em sala de aula e fora dela;
 Eles querem cooperar e competir entre si;
 Eles querem uma educação não apenas relevante, mas *real* (PRENSKY, 2010, p.3)⁴⁵.

Projeto: Diálogos estéticos: Cândido Portinari e João Cabral de Melo Neto

⁴⁵ Tradução nossa.

PARTE 1 – Apresentação

1. Apresentação do Projeto

Tempo previsto: 42 horas-aula

Objetivo: Dialogar sobre a importância do Projeto, discorrendo sobre a poema dramático *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, a série *Os retirantes* de Portinari e a música “Funeral de um lavrador”, de Chico Buarque.

2. Leitura

Realização da atividade de leitura da obra *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Atividades:

- a) Propor aos alunos que pesquisem a obra literária, fazendo a leitura do poema, individualmente. Após, realizaremos um debate com todos os alunos, referente ao teor da poesia.

PARTE 2 – Leitura e contextualização

Apresentação das versões produzidas pelo cinema, animação e teatro sobre a obra literária.

Tempo previsto: 4 horas-aula

Objetivo: Contextualizar o poema *Morte e vida severina*.

Atividades:

- a) Após a leitura das diversas mídias (texto, filme, animação, quadrinhos), os alunos realizarão um debate crítico sobre as obras e sobre a experiência estética promovida dentro de cada mídia.

PARTE 3 – Biografia de João Cabral de Melo Neto e de Cândido Portinari.

Tempo previsto: 2 horas-aula

Objetivo: Conhecer a biografia dos autores.

Desenvolvimento: Aula expositiva por meio de *slides* com imagens e textos sobre a vida e obra dos autores.

Atividades:

- a) Contextualizar as obras e os artistas em grupos, para posterior apresentação ao grande grupo.

PARTE 4 – Artes visuais

Leitura da série *Os retirantes* (1944-45), de Candido Portinari.

Tempo previsto: 8 horas-aula

Objetivo: Ler, interpretar e contextualizar a série *Os retirantes*.

Atividades:

- a) Fazer um levantamento das características dos personagens da série *Os retirantes*, relacionados com a escrita poética em *Morte e vida severina*.
- b) Coletar imagens (recorte-colagem), relacionadas ao tema proposto, em revistas disponíveis na biblioteca da escola. Construir coletivamente um painel com as imagens (recorte-colagem) a partir do tema "desigualdade social".
- c) Elaboração de painel coletivo (grupos de cinco alunos) sobre a temática estudada, utilizando a pintura como meio expressivo.

PARTE 5 – Música “Funeral de um lavrador”

Tempo previsto: 2 horas-aula

Objetivo: Realizar a leitura da música “Funeral de um lavrador” de Chico Buarque.

Atividades:

- a) Interpretação e contextualização da música “Funeral de um lavrador” de Chico Buarque.
- b) Organizar em grupos um dossiê/portfólio relacionado ao estudo feito, registrando suas conclusões, texto poético, análise da obra, leitura da música, trabalhos de colagem e composições plásticas.

PARTE 6 – Reflexão

Tempo previsto: 2 horas-aula

Objetivo: Socializar o conhecimento construído ao longo do processo.

Desenvolvimento: Mediação de debates em grupo, a serem socializados em forma de seminário.

Atividades:

- a) Em grupos, analisar, interpretar e estabelecer relações sobre a natureza social da problemática apresentada pelo autor, "a luta pela terra", e seus referentes: miséria, violência, desigualdade social, com o contexto atual.

- b) Promover um debate em forma de seminário, relacionando à obra poética, à obra plástica e à musical em questão.
- c) Propor aos alunos a montagem de uma peça teatral sobre o tema estudado.

PARTE 7 – Teatro

Tempo previsto: 10 horas-aula

Objetivo: Montar uma peça teatral integrando o texto, a música e os recursos audiovisuais, bem como os resultados das pesquisas realizadas ao longo do Projeto.

Desenvolvimento: Orientação de pesquisa sobre teatro, com divisão de grupos com funções específicas, segundo afinidade dos alunos e detalhamento do processo de produção.

Atividades:

- a) Pesquisar em livros, internet ou meios que possibilitem conceituar o tema teatro.
- b) Dividir os alunos em grupos, os quais se identifiquem com os códigos: narração, ator, figurino, cenário, música, produção de vídeo com imagens das obras relacionadas.
- c) Leitura dramática a partir do texto.
- d) Construção das cenas dramáticas e ensaios.

O professor será o mediador do trabalho, articulando de forma coerente as escolhas feitas. Todos os alunos deverão envolver-se nas atividades propostas. Assim sendo, o narrador tem a função de relacionar a biografia do poeta João Cabral de Melo Neto, a série *Os retirantes* de Portinari e a música “Funeral de um lavrador” de Chico Buarque, com a produção de imagens, vídeos produzidos com o tema em questão. Por conseguinte, o papel do "ator" é estudar o texto (poesia), adequar a fala e a cena às características dos personagens. Cenário e figurino poderão atuar em conjunto ao coletar roupas, criar ou procurar objetos para compor a cena de acordo com o enredo.

A música tem como objetivo facilitar ao espectador a compreensão do espetáculo, enriquecendo a reflexão e desenvolvimento da apresentação.

PARTE 8 – Vivências artísticas

Tempo previsto: 10 horas /aula

Objetivos: Executar aspectos práticos da montagem teatral e da exposição plástica para apresentar ao público em uma mostra de arte denominada "Literatura viva".

Desenvolvimento: orientar as atividades envolvidas na finalização do projeto, voltada para apresentação da mostra de arte.

Atividades:

- a) Confeccionar cartazes e *folders* a partir das composições realizadas pelos alunos, arquivadas em seus portfólios, informando data, horário e local, para divulgação da mostra de arte.
- b) Ensaaios das cenas dramáticas.
- c) Montagem da mostra de arte.

No ensino da arte é importante explorar fundamentos necessários para interpretar e criar, de forma que esta interpretação e criação tornem-se abrangentes e possibilitem compreender o objeto artístico conforme as questões apresentadas em cada momento histórico. O contexto também passa por aquilo que vemos e experienciamos em nossa realidade: as informações que recebemos, as relações que estabelecemos entre os objetos e as nossas próprias vivências. Nas contextualizações das obras compreendemos que é essencial chamar a atenção do estudante para o olhar do artista. Para onde o artista olha? Como o artista vê? Quem ele vê? Dessa forma o estudante aciona seu repertório de experiências que o ajuda a compreender o conteúdo implícito na obra.

A abordagem que ora se empreende permeia as preocupações da educação em como desenvolver uma aprendizagem mais efetiva para as novas gerações. A sociedade criou formas que acreditava serem as mais adequadas e convenientes com vistas a formar os novos homens para a vida coletiva. A forma que a educação assume, então, esteve sempre associada à essência de uma determinada sociedade, ao seu processo histórico. O homem é um ser histórico e social, e como tal se modifica na relação com o outro. A humanização se dá à medida que este se apropria dos bens culturais produzidos ao longo do tempo. Como afirma Leontiev (1978, p.257):

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. (...) O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Com o objetivo de apresentar o dialogismo entre o texto dramático *Morte e vida severina*, auto de Natal pernambucano (1955), de João Cabral de Melo com a série *Os Retirantes* (1944), de Candido Portinari e possíveis diálogos intermediários a partir dos

contextos abordados nestas obras, julgamos necessário organizar material teórico interdisciplinar que gere novas oportunidades para o estudo dessas linguagens.

Nesse sentido o estudo do poema dramático *Morte e vida severina* de João Cabral, e sua leitura contextualizada com outras linguagens artísticas, pretende ser suporte das práticas que a ele se conectarem, fazendo referências a artistas como Portinari, por demonstrar em suas obras profunda afinidade com a temática social apresentada no poema.

Propõe-se ainda refletir em que medida o diálogo entre as linguagens, além do fato de ser dependente de uma leitura crítica da sociedade, representa acréscimo ao desenvolvimento da aprendizagem como prática social e de combate à alienação reproduzida nos grupos sociais.

Faremos apropriações das seguintes obras de Portinari: *Retirantes*, *Criança morta* e *Enterro na rede*. Todas elas devem contribuir para a construção dos diálogos. As problematizações apresentadas serão as produções artísticas, que, tomadas como formas simbólicas, sempre produzem algo novo, mesmo que se trate de um trabalho rememorativo, pois, de acordo com Cassirer (2001), toda aparente reprodução pressupõe sempre um trabalho original e autônomo da consciência.

As obras adotadas como foco de estudo nesta pesquisa, bem como seu conteúdo e temática, já foram exploradas, adaptadas, reinterpretadas e utilizadas por muitos educadores em inúmeras áreas do conhecimento e nas mais variadas formas. No entanto, os assuntos em arte nunca se esgotam, há sempre novos caminhos e novos olhares esperando para serem revelados. Em cada temática e prática desenvolvida o professor e o aluno sempre aprendem algo novo, impulsionados pela curiosidade e criatividade. Em arte, sempre aprendemos com o outro e por meio dele.

A proposta de trabalhar textos em diálogo com a prática artística é atualmente aplicada no Projeto *Escolinha de criatividade*, desenvolvido na Biblioteca Infantil 104/304 Sul, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que atende alunos de seis a quatorze anos de idade e onde atuamos como docente. O Projeto desenvolve-se a partir da vivência da literatura, com hora do conto e leituras contextualizadas de acordo com a faixa etária da turma, seguidas pelas aulas de arte que se conectam com as abordagens apresentadas na leitura. A metodologia utilizada nas aulas da Biblioteca tem o objetivo de desenvolver o potencial criativo dos estudantes com a ampliação do acesso à cultura e da possibilidade da livre expressão. De forma integrada, a Biblioteca Infantil desenvolve na comunidade um sentimento de pertencimento, identidade e apreço ao desenvolvimento da educação e da

cultura, reverberando os ideais propostos pelo educador Anísio Teixeira. Além disso, revela a prática que preconiza a abordagem histórico-cultural de Vigotski que afirma o aspecto fundamental da arte, como a técnica social da emoção⁴⁶.

A proposta prática pretende exemplificar a temática desta pesquisa. Sua aplicação foi prevista para ser desenvolvida em duas turmas, com alunos de 10 a 14 anos de idade. Cada prática deverá se adequar à faixa etária dos alunos.

Realizamos as primeiras leituras do poema *Morte e vida* com as turmas de alunos maiores (faixa etária de 11 a 14 anos), cuja reação foi bem positiva. Um deles lembrou de histórias que seus avós e pais contaram sobre a seca do Nordeste e as respectivas trajetórias realizadas por algum parente. Gostaram muito dos efeitos apresentados nos quadrinhos de Miguel Falcão e da dinâmica que a animação ofereceu ao poema.

Infelizmente não conseguimos continuar com a aplicação da proposta prática devido à ação da Covid-19 que nos pegou de surpresa, quase sem acreditar na dura realidade que tomou conta de nossas vidas desde o dia 11 de março deste ano. A quarentena involuntária restringiu nosso movimento, afetou nossas relações, nossos lares, nosso ambiente de trabalho, deixando-nos isolados e alterando nossa rotina.

Nossas aulas foram suspensas, as empresas comerciais reduziram o horário de funcionamento ou fecharam, os sistemas de transporte público foram paralisados e até o movimento de pessoas nas ruas ficou praticamente proibido em algumas cidades do DF. Tentamos entender esta quarentena como um período diferente em nossas vidas e não necessariamente negativo. Um período de modificações, adaptações e reflexões. Esse momento representa um ritmo de vida diferente, uma oportunidade de entrar em contato com as pessoas de maneiras diferentes do habitual.

Impulsionada pelas medidas de isolamento decretadas pelo governo, a transformação digital antecipou tendências e ideias que poderiam surgir muito mais à frente, aprimorando o trabalho de muitos profissionais, especialmente os da educação.

Devido à desigualdade social grande parte dos alunos das escolas públicas de Brasília não tem acesso à plataforma de ensino disponibilizada pela SEEDF. Além disso, os professores compartilham de várias inseguranças em relação às questões mais técnicas, como, por exemplo, dar aula *online*, gravar vídeos, preparar materiais que possam ser

⁴⁶ Informações integrantes do Projeto Pedagógico da Biblioteca Infantil 104/304 Sul, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2019).

compartilhados com os alunos, entre outros. Esse cenário vem reforçar a necessidade de adequação e preparação de metodologias educacionais que incluam o uso da tecnologia.

Apresentamos a seguir a proposta de trabalho que seria desenvolvida em sala de aula e que foi interrompida pela quarentena exigida para a contenção da Covid-19.

INTERMÍDIAS NA SALA DE AULA: ler, comunicar, criar, fazer

Carga horária prevista: 15 horas-aula

Número de alunos: 30 alunos

PARTE 1 – Apresentação da proposta aos alunos e início da leitura do texto a partir de atividades lúdicas com a linguagem dos jogos teatrais.

Tempo previsto: 2 horas-aula

Desenvolvimento:

1. Dialogar sobre a importância da proposta, seus objetivos e desenvolvimento.
2. Com os alunos sentados e dispostos em círculo realizar uma leitura coletiva em voz alta do poema *Morte e vida severina*, parando sempre que alguém não entender o sentido da frase ou de alguma palavra a cada estrofe do poema; sugerir que, ao final da leitura da estrofe, cada um destaque os estímulos percebidos nas ações de ler e ouvir.

Quando o aluno finalizar a leitura de sua parte do texto, deverá anotar no quadro ou em papel uma palavra que resuma a parte lida, ou poderá anotar a sensação causada pela leitura. Ler a palavra em voz alta para o grupo. Continuar até que todos tenham participado.

*Perguntar a opinião dos alunos a respeito das palavras destacadas pelos colegas sobre a leitura.

*Ao trabalhar com textos longos, o professor deverá variar as propostas de leitura, caso contrário a aula poderá tornar-se desinteressante para o aluno.

3. Posicionamento no espaço: continuar a leitura com os alunos dispostos em círculo, sentados no chão ou em pé. Separar previamente as estrofes que deverão ser lidas na sequência pelos alunos. Escolher três alunos (ou mais) para serem os leitores. Alternar os alunos leitores.
 - a) em um primeiro momento aqueles que forem ler viram o corpo, ficando de costas para o grupo;

- b) em um segundo momento todos sentados de costas para o centro da roda, aqueles que forem ler viram-se de frente para o centro.

*Discutir em grupo se as variações de posicionamento entre os alunos leitores e não leitores atrapalharam a leitura e compreensão do texto.

PARTE 2 – Leitura do texto em outras mídias.

Tempo previsto: 2 horas-aula

Desenvolvimento:

1. Apresentar novas abordagens a respeito do poema em mídias diversas, como a produção cinematográfica, animação, teatro, música e história em quadrinhos.

*É interessante que a leitura dessas mídias possa ser feita a partir de resenhas ou resumos a fim de tornar a aula mais dinâmica e interessante para o aluno dessa faixa etária.

*Leitura crítica dos alunos a respeito das obras audiovisuais com relação ao texto.

PARTE 3 – Apropriação do texto pelo viés do jogo teatral.

Tempo previsto: 2 horas-aula

Desenvolvimento:

1. Caminhada e exploração do espaço (todos). Os exercícios iniciam com a caminhada, e ao comando do professor ocorre a mudança na ação:
 - a) leitura com o texto na mão (cada aluno com seu próprio texto) simultaneamente em voz alta, cada um em seu ritmo de leitura;
 - b) identificar gestos no texto e demonstrá-lo durante a caminhada, cada aluno escolhe seu tempo;
 - c) todos andando e lendo silenciosamente; a um sinal do professor, olhar a pessoa mais próxima e lhe dizer a frase em que parou. O outro responde dizendo a sua passagem.
2. Sentados em círculo: conversar com o texto.
 - a) ler com diferentes intenções, colocando sentimento na leitura;
 - b) arrancar palavras do contexto e inventar um novo; escolher alguém do grupo para dialogar a partir do novo contexto; o grupo escuta o diálogo; modificam-se os pares.

*comentários dos alunos sobre a atividade.

PARTE 4 – Leitura de imagens da série *Os retirantes* (*Retirantes, Criança morta e Enterro na rede*).

Tempo previsto: 4 horas-aula

Desenvolvimento:

1. Apresentar as obras da série *Os retirantes*, contextualizando seu período e estilo artístico.

*Deixar que os alunos associem as obras visuais ao poema *Morte e vida severina* e comentem suas observações.

2. Orientar a leitura das imagens. Chamar a atenção para os elementos compositivos utilizados pelo artista.
3. Coletar imagens (recorte-colagem), relacionadas ao tema proposto, em revistas disponíveis na biblioteca da escola; construir coletivamente um painel com as imagens selecionadas.
4. Elaborar uma composição em painel com características das obras da série *Os Retirantes* a partir de técnicas de desenho e pintura (trabalho em grupo que fará parte da produção em vídeo).

PARTE 5 – Produção de vídeo com as leituras realizadas.

Tempo previsto: 5 horas-aula

Desenvolvimento:

1. Elaborar uma cena dramática utilizando partes do texto, figurino e cenário adaptados às leituras, que deverá ser filmada e apresentada ao grande grupo.

*Deixar que os alunos escolham os diálogos fazendo as adaptações.

*O trabalho deve ser feito em grupos de livre escolha dos alunos e apresentado em formato de vídeo feito pelos alunos com o uso da câmera do celular. Fica livre a edição do vídeo.

*Apresentar todos os trabalhos ao grande grupo, abrindo para comentários e avaliações.

Devido à interrupção da materialização de nossa proposta, pesquisamos práticas artísticas que pudessem exemplificar o conceito da intermedialidade na sala de aula, visto que esses diálogos já existem na prática de sala de aula, porém não recebem o status merecido. Encontramos alguns exemplos, entre eles um Projeto que julgamos importante compartilhar nessa pesquisa, pois ele exemplifica o diálogo entre o texto poético e a linguagem teatral. O Projeto, realizado em 2012, foi ganhador do *XIII Prêmio Arte na Escola*, na categoria Educação de Jovens e Adultos – EJA⁴⁷, e pode ser visualizado no site do Instituto Arte na Escola⁴⁸. O Projeto, denominado *Morte e vida severina – Um jogral cênico*, consistiu em adaptação e encenação da obra *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, realizada de forma interdisciplinar com a colaboração da disciplina de língua portuguesa e da sala de leitura, que de acordo com as informações do site buscava “desenvolver a leitura e a compreensão de texto e fazer com que o aluno se percebesse como ator do processo de uma montagem teatral”. Além de proporcionar o desenvolvimento de uma identidade própria dentro do espaço cênico, faz com que o estudante melhore sua oralidade, sua postura corporal e conheça novos tipos de linguagem, no caso o texto teatral.

No relato dessa experiência o professor explica sua prática e os processos desenvolvidos. Ele diz que primeiramente os alunos realizaram leituras, interpretações e estudaram o contexto social e histórico do poema *Morte e vida severina* junto às professoras de língua portuguesa e sala de leitura. Depois, nas aulas de arte, foram apresentadas a animação de Miguel Falcão e a obra *Retirantes* de Portinari. O educador acrescenta que o trabalho foi enriquecido com a montagem de um portfólio com trabalhos, imagens e relatos dos alunos sobre a temática, alguns deles já conheciam as histórias dos retirantes nordestinos contadas a eles por familiares.

Depois do contexto desenvolvido por meio das mídias e das mediações realizadas pelos professores, foi aplicado o processo do fazer teatral pelo professor de artes, desenvolvido no formato de jogral, quando os alunos ensaiaram muitas vezes até que todos estivessem no mesmo ritmo. A atividade foi finalizada com apresentação em festival de artes cênicas. O Projeto aliou a cultura dos alunos de EJA com a ideia do jogral, que é algo de uma simplicidade muito grande, mas ao mesmo tempo muito complexo por envolver a linguagem do coral (do falar em coro) e provocar um aprofundamento das relações de conhecimento e de aprendizagem do aluno. O professor que desenvolveu o Projeto finaliza dizendo: “Fiquei

⁴⁷ <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=69538>. Acesso em: 15 maio 2020.

⁴⁸ <http://artenaescola.org.br/>

muito feliz quando soube do prêmio e que vale a pena ainda a gente trabalhar como professor nesse Brasil, que é tão complicado e tão difícil”. Essas informações foram retiradas do site do *Instituto Arte na Escola*, que apresenta em vídeo as experiências vividas no Projeto. O site disponibiliza inúmeras outras experiências artísticas realizadas nas escolas brasileiras e compartilhadas para a aprendizagem de todos que valorizam a arte e a cultura.

O diálogo entre as mídias artísticas é o desafio que a intermedialidade na sala de aula propõe, a fim de provocar novas criações e um outro olhar para a interpretação poética e releituras de obras. A experiência exemplificada acima vem ao encontro do objetivo deste estudo, consegue atribuir significado para a obra de arte, que, ao ser trabalhada com outras mídias e materialidades, tem seu contexto ampliado. Além de impulsionar a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes, também atua como prática social de valorização de si e do outro. Grande parte dos alunos possui um discurso de baixa autoestima. Já ouvimos muitas vezes dos alunos em sala de aula, ao propor novas práticas: “não consigo”, “não dou conta”, mas cabe ao professor estimular o grupo, demonstrando que todos conseguem fazer e que em arte não existe certo e errado, porém é fundamental respeitar o tempo de cada aluno. Quando o professor consegue desenvolver a confiança e a afetividade em sala de aula por meio da prática artística, o aluno aprende a valorizar sua própria produção e a si mesmo por meio do processo artístico, acreditamos ser este o maior objetivo das aulas de arte. Dewey fala sobre esse “despertar” provocado pela experiência artística, pois

Através da arte, os significados de objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência. Ora a expansão e a intensificação se dão por meio de uma canção filosófica da verdade que acalenta nosso cotidiano; ora são trazidas por uma viagem a lugares distantes, uma jornada por janelas encantadas, ao perigo dos mares maus, em longes solos desolados (DEWEY, 2005, p.256).

O processo de intermedialidade aproxima a prática artística da sala de aula com a contemporaneidade e com a experiência estética, é mais fácil conectar diversos assuntos e temas por meio da apropriação das ferramentas midiáticas. Este processo já é realizado por muitos professores de arte, alguns em forma de projetos ou na prática de sala. Mas sua prática ainda deve ser estimulada, especialmente em relação às mídias tecnológicas. Essa prática foi explorada dentro da disciplina EaD, matéria que compõem a grade curricular do ProfArtes da UnB. Nessa disciplina foi proposta como avaliação final a elaboração de práticas artísticas que envolvessem as mídias tecnológicas no ambiente escolar. A partir de estudos sobre o

tema o grupo resolveu utilizar as plataformas *Youtube*⁴⁹ e *Instagram*⁵⁰ para viabilizar o uso das ferramentas intermédias pelos alunos. Os trabalhos podem ser visualizados nos links das plataformas.

Para Dewey (2010) a experiência estética compreende a ideia do organismo vivo. Ele entende a arte como uma experiência significativa na qual a emoção, o pensamento e a ação fazem parte do mesmo processo. Na vida humana não é possível dividir o prático, o intelectual e o emocional. O emocional integra as partes da experiência em um todo, o intelectual dá nome ao significado e o prático indica que o organismo interage com os meios, eventos e artefatos do seu contexto. A relação entre o corpo e o mundo no pensamento de Dewey se associa à percepção fenomenológica⁵¹ pela experiência do mundo.

A preparação dos materiais midiáticos, sobretudo os tecnológicos, exige uma disponibilidade e um tempo extra de acordo com o objetivo de cada educador. Na preparação não deve haver pressa ou um olhar superficial, sugerimos que cada professor possa selecioná-los de acordo com sua sensibilidade e percepção a respeito das necessidades de seus alunos e do contexto escolar. Há muitos projetos na escola em que o professor de arte pode atuar utilizando a perspectiva das intermédias. O uso de anotações feitas em um diário de bordo pode ser um instrumento para o pensar pedagógico durante todo o processo de trabalho junto aos alunos ou na elaboração de trabalhos futuros. O diálogo intermédias é um convite à reflexão sobre as aulas de arte.

Há inúmeras possibilidades de ações pedagógicas a partir das relações intermédias e certamente muitos outros territórios serão percorridos pelo professor e por seus alunos. A mediação pedagógica desenvolve-se a partir das próprias experiências do professor em conexão com as dos alunos, ela revela seu modo de trabalho e sua visão ao interpretar as obras e contextos adotados.

⁴⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=DCPNWBM2ITI&t=34s>

⁵⁰ profarteiros <https://www.instagram.com/p/ByMWjCplIOU/?igshid=1hxc2v2hj6746>

⁵¹ Na concepção fenomenológica da percepção de Merleau-Ponty (1908 - 1961), a apreensão dos significados se faz pelo corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Falar sem palavras. Falar a si mesmo, ao outro. Arte, linguagem não-verbal de força estranha que ousa, se aventura a tocar em assuntos que podem ser muitos, vários, infinitos, do mundo das coisas e das gentes.”⁵² Por meio de uma narrativa não linear motivada pelo poema *Morte e vida severina* e pela série *Os retirantes*, que falam por si mesmos e falam com o outro, capazes de articular diferentes olhares e saberes. As obras, os artistas e o contexto geram linguagens, cruzamentos e hibridismos. Geram também significados

⁵² Desenho: arte e criação do Instituto Arte na Escola.

criativos dentro de seus respectivos códigos e materialidades, ultrapassam limites e impulsionam os saberes. São invenções do persistente ato criador que elabora e experimenta códigos conectados com a articulação de novos significados.

O pensamento contemporâneo do ensino da arte a partir da perspectiva das intermídias é visto como uma abordagem sobre ler, apreciar, contextualizar, fazer e criar nas ações pedagógicas. Não basta incentivar a liberdade criativa, a livre expressão, o fazer, mas expandir a percepção do estudante para a leitura e fruição das linguagens apresentadas dentro de um contexto, onde as mídias veiculam características de objetos estéticos, promovendo de forma concreta a observação, análise e contextualização da aprendizagem.

Cada linguagem artística apresentada por meio de determinada mídia possui autonomia e sentido próprio, com a característica de se articular com outras realidades e com as experiências individuais no desenrolar das ações. É importante destacar que os diálogos intermídias possuem aspectos materiais e não materiais, que se relacionam diretamente com o fator experiência defendido por Dewey e já apresentado no decorrer deste texto.

Modifica-se desse modo a organização da abordagem pedagógica. Se outrora o centro era o sujeito e o desenvolvimento de sua expressividade a partir de um objetivo, agora o processo abrange também vários pontos de vista a partir de uma temática e consegue conectar-se de modo mais abrangente ao currículo por competências e habilidades, não limitado à arte, tornando-se interdisciplinar.

Essas ações ajudam o estudante a ultrapassar uma imaginável situação de submissão e alheamento a que poderia estar submetido, em função das forças e dos valores sociais e culturais que controlam desproporcionalmente nossa sociedade.

Os diálogos intermídias na escola podem ajudar a ampliar a aprendizagem da arte na contemporaneidade? De que maneira o estudante compreende esses diálogos? Quais características estéticas contribuiriam para a troca de experiências entre as linguagens? Como o aluno toma consciência de sua aprendizagem?

Os caminhos percorridos para a concretização desta pesquisa expressam a concepção de que o processo do diálogo entre diferentes mídias já é desenvolvido por muitos professores e pode assumir papel relevante na prática educativa como uma ferramenta que facilita a abordagem do conhecimento, por conectá-lo à experiência individual e coletiva. Desse modo, o ensino de artes ultrapassa o conceito da educação artística enquanto meio de expressão e comunicação, para cenários mais abrangentes como a construção de novas formas de compreensão do mundo e da valorização do processo criativo, que oferecem na

espontaneidade, na sensibilidade, na cumplicidade do gesto criador a construção de poéticas que geram consciência.

Os diálogos intermídias na sala de aula trazem para o estudante a noção da forma e do conteúdo presentes em cada objeto artístico, também despertam a consciência da materialidade presente na ação de cada linguagem. Quando a matéria é modificada, transformada, adquire um novo conceito que a diferencia e que lhe atribui novas significações.

Ao experimentar o texto do poema por meio da expressão corporal e da ação do jogo teatral são exigidas do estudante novas formas expressivas com códigos e padrões aos quais ele geralmente não está habituado, como a descoberta da dimensão lúdica e da teatralidade na sala de aula e no ambiente escolar.

Na leitura visual inúmeras associações internas e individuais serão realizadas, e o desafio de apropriar-se dessas novas formas que se apresentam fortalece o exercício da imaginação. Relacionar os objetos estéticos com momentos históricos e culturais dentro de uma perspectiva interdisciplinar exige reflexão e posicionamento crítico e político do aluno.

A elaboração de produções plásticas exigirá uma atitude ativa, orgânica e sensível em oposição ao pensamento racionalizado, ativando dessa forma o pensamento criativo que Fayga Ostrower⁵³ descreve como “tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos nos quais o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria”. Pensar em uma educação mais igualitária implica pensar no acesso à tecnologia e no nível desse acesso; que se relaciona diretamente à questão social. Embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes e um número cada vez maior de pessoas possua acesso à elas, o seu uso no cotidiano da escola pública ainda encontra muitos desafios e preconceitos, pois as mídias tecnológicas ainda são vistas mais como entretenimento do que como um recurso facilitador da educação.

A prática proposta pelas intermídias surge como uma possibilidade de uso dos diversos tipos de mídias, em especial aquelas que envolvem a tecnologia nas escolas, quando direcionadas especificamente para o uso em contextos de ensino-aprendizagem. Dentro desse contexto a escola atual está sendo reformulada para estimular o aluno no gosto pela aprendizagem. Ela precisa ser vista como espaço de formação e preparação, tanto no presente como para o futuro. Sabemos que as oportunidades de acesso aos bens científicos e culturais

⁵³ *Criatividade e processos de criação*. 30 ed. Petrópolis, Vozes, 2014, p.53.

são diferentes entre as classes sociais em nosso país, fato que se tem acentuado significativamente.

Uma educação que vise à participação social e cultural igualitária depende de aspectos que excedem o âmbito da sala de aula. Sabemos que a arte não modifica a sociedade, mas é capaz de mobilizar pensamentos críticos que indicam a formação de um mundo mais harmônico. Trabalhar a partir do objeto estético favorece o reconhecimento da carga expressiva que os objetos podem assumir, essa interação com a arte ajuda a preparar o estudante para a vida contemporânea porque favorece a imaginação, o pensamento crítico, a conexão com a diversidade cultural e orienta a participação social e cultural do estudante como agente de transformação pelo conhecimento e pela sensibilidade. Respondendo a questão inicial que deu origem a este texto, podemos dizer que não só é possível a ampliação da aprendizagem em arte por meio dos diálogos intermídias, mas que por meio das diversas materialidades das mídias artísticas o aluno poderá alcançar de maneira mais profunda o sentido de excelência, de completude, de harmonia, de forma, de composição, sentido que deveria reger a educação e a vida em todos os seus instantes.

*cada coisa está em outra
de sua própria maneira
e de maneira distinta
de como está em si mesma*

Ferreira Gullar

REFERÊNCIAS

AJZENBERG, Elza. *Portinari: três momentos*. São Paulo: Edusp, 2012.

ALFELD, Elisabete. Chico Buarque das palavras (quase) cantadas em “Funeral de um lavrador”. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 26, n. 2, p. 31- 45, out. 2016.

ALMEIDA, José Américo de. *A bagaceira*. Edição crítica. Paiva, Milton, Madruga, Elisalva e Ponte de Azevedo, Neroaldo (orgs), Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

AMARAL, Aracy A. *Artes plásticas na Semana de 22*. 5ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1998.

AROUCA, Carlos A. C. *Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: Anzol, 2012.

ARSLAN, Luciana Mourão. *Ensino de arte*. São Paulo: Thompson Learning, 2006.

ATHAYDE, Félix de. *Ideias fixas de João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. FBN. Mogi das Cruzes: Universidade de Mogi das Cruzes, SP, 1998.

BALBI, Marília. *Portinari, o pintor do Brasil*. São Paulo, Bom tempo Editorial, 2003.

BALISTA, Lígia Rodrigues. *Auto e peregrinação: a metáfora da caminhada no "Auto da alma" e em "Morte e vida severina"*. (Dissertação) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Edgar Luiz de. *O Brasil de 1945 a 1964*. São Paulo: Contexto, 1999.

BELLUZZO, A. M. M. *Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina*. São Paulo: Memorial/UNESP, 1990.

BENTO, Antonio. *Portinari*. Rio de Janeiro: Leo Christiano, 1980, p.176,177.

BNCC, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)*. Brasília (DF), 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Ensino de quinta a oitavas séries. Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Vol. 6. (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUARQUE, Chico. *Comigo música e letra nascem juntas*. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de *Música popular e moderna poesia brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 124-125.

_____. O gênio nasce. Entrevista. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/texto/mestre.asp?pg=entrevistas/entre_genio.htm>.

CABRAL, B.A.V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a vida social*, em *Literatura e sociedade*. S. Paulo: Publifolha, 2000, p. 23.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Modernismo latino-americano e construção de identidades através da pintura. São Paulo. *Revista de História* (USP), v. nº153, 2005.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, Sept. 2009.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas: a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informatização: economia, sociedade e cultura*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. *Revista de Pós-graduação em artes*, v.1, n 2, p. 08-23, nov. 2011. <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16>

_____. Intermedialidade. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*, EBA/UFMG, v. 1, n. 2, 2007.

_____. Inter textus/ Inter artes/ Inter media. *Revista Aletria*. Belo Horizonte. Programa de Pós Graduação em Letras - Estudos Literários. v. 6, 2006. p. 1-32.

_____. *Da transposição intersemiótica*. In: ARBEX, Márcia (Org.). *Poéticas do visível. Ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

_____. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura E Sociedade*, 2(2), 37-55. 1997. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>

COIMBRA, Glayce Rocha Santos. *A morte severina em Candido Portinari e em João Cabral de Melo Neto*. (Dissertação) Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis et al. As fraturas da modernização em Morte e Vida Severina. *Cerrados (UnB)*, Brasília, v. 13, n. 17, p. 35-53, 2004.

DE MARTINO, Marlen. Janelas - Arte e estado novo nas telas de Cândido Portinari. *Esboços: histórias em contextos globais*, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. pp. 209-216, jan. 2004.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

DINIZ, Thais Flores Nogueira. *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DOHME, Vania. *Atividades lúdicas na educação: o caminho dos tijolos amarelos do aprendizado*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FABRIS, Annateresa. *Portinari e a Arte Social*. Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXXI, n. 2, p. 79-103, dezembro 2005.

_____. *Arte & política: algumas possibilidades de leitura*. São Paulo: FAPESP, 1998.

_____. *Candido Portinari*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *Portinari, pintor social*. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1990.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALUCH, Márcia Terezinha Bellanda, SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GARCIA, Érica de Lima Melo. Intermedialidade na produção cultural para crianças: a dialógica da adaptação de O menino maluquinho, de Ziraldo, para teatro e cinema. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 14, p. 92-106, dez. 2006.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva 2000.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Orgs.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2006.

GULLAR, Ferreira. *Vanguarda e subdesenvolvimento: ensaios sobre arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 96.

HIGGINS, Dick. Intermídia. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora, FALE/UFMG, 2012.

ICLE, Gilberto. Teatro escolar: aproximações e distanciamentos. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n.17, p. 58-61, maio/jul. 2001.

IMPÉRIO, Flavio. Morte e vida severina (1960); [s.d.] Disponível em <http://www.flavioimperio.com.br/> Acesso em: 03 de abr. de 2020.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

KOUDELA, Ingrid. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, V.3, n.2, dezembro 2005.

LANDOWSKI, E. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, E.; DORRA, R; OLIVEIRA, A.C. de (eds.) *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC, 1999. P.269-278

LANGER, Susanne. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave*. São Paulo, Perspectiva, 1980.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, Joana. *Pega teatro*. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular, 1981.

LOURENÇO, M. C. F. *Operários da modernidade*. São Paulo: Hucitec, 1995.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARQUES, Fernando. *Com os séculos nos olhos: teatro musical e político no Brasil dos anos 1960 e 1970*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *A palavra no palco – por que usar o verso em cena?* In: Poesia: o lugar do contemporâneo. Sylvia Cyntrão (Org.). Brasília: Departamento de Teoria Literária e Literaturas/UnB, 2009.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MEIRA, Beá. *Arte: do rupestre ao remix*. Vol. único: Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2015.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina; e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina*. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MORAN, J. M. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, José Manuel.; MORAN, Marcos T. Masetto; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.s). *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. São Paulo: Papirus, 2000.

MÜLLER, Jürgen E. *Intermedialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito*. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Vol. 2. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012b.

MUZART, Z. L. *Morte e vida severina - o poema do não*. TRAVESSIA. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Literatura - Universidade Federal de Santa Catarina, n. 3, p. 33-40, 1981.

NUNES, B. João Cabral: *A Máquina do Poema*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

_____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Dicionário de teatro*. 3ª ed. Trad. Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.

PEIXOTO, Marta. *Poesia com coisas (uma leitura de João Cabral de Melo Neto)*. São Paulo Perspectiva, 1983.

PIAZZA, Maria de Fátima Fontes. Políticas de amizade: Portinari e o mundo cultural ibero-americano. *TOPOI*, v. 7, n. 12, jan.-jun. 2006, p. 222-246.

PILATI, Alexandre Simões. Pode o Severino falar? *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 13, p. 3-17, maio/jun. 2001.

PINACOTECA CARAS. *Portinari*. v. 22. São Paulo: Editora Abril, 1998.

PRADO, Gilberto. Projetos recentes do grupo poéticas digitais: “ø25 quarto lago”, “mirante50” e “caixa dos horizontes possíveis”. In: Gilberto Prado, Monica Tavares, Priscila Arantes (org.). *Diálogos transdisciplinares: arte e pesquisa*. São Paulo: ECA/USP, 2016.

PRENSKY, Marc. *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. USA: Corwin, 2010.

PORTINARI, Cândido. *Candido Portinari: Catálogo Raisonné*, Volume V. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 2004.

PUPO, Maria Lúcia de Sousa Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Para alimentar o desejo de teatro*. São Paulo: Hucitec, 2015.

RAJEWSKY, Irina. Intermídia. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora, FALE/UFMG, 2012.

RICHTER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SAMUEL, Rogel. *Novo manual de teoria literária*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista trimestral da Universidade Estadual de Campinas*, n. 9, abril-junho. 2013.

_____. *Os espaços líquidos da cibermídia*. E-Compós, v. 2, 11. 2005.

_____. Texto. In: JOBIM, José Luis (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 391-409.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís/ MA: EDUFMA, 2009.

SANTANA, Manoel Henrique de Melo. INCELÊNCIAS: o povo canta seus mortos. *Revista Incelências*, 2011, 2(1), p. 86.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: UNESP, 2002. p.23-28.

SANTOS, Elis Denise Lélis dos. *Uma poesia de mão dupla: leituras e influências na poesia de João Cabral de Melo Neto*. (Dissertação) Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2008.

_____. *A didática da pedra em: A educação pela pedra, de João Cabral de Melo Neto*. (Monografia) Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.

SCHMIDLIN, Elaine. *Desenho: arte e criação / Instituto Arte na Escola; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. http://artenaescola.org.br/uploads/dvdteca/pdf/desenho_arte_e_criacao.pdf>. Acesso em 12 maio 2020.

SECCHIN, A. C. *Do concreto ao concreto. João Cabral: A Poesia do Menos e outros ensaios cabralinos*. São Paulo; Brasília, DF: Livraria duas cidades, 1985a. p. 107-117.

SLADE, Peter. *O Jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1987.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero, o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUZA, E. A., Oliveira G. A. F., Miranda E. R., Coutinho S. G., Filho G. P., Waechter H. N. Alternativas epistemológicas para o design da informação: a forma enquanto conteúdo *Revista Brasileira de Design da Informação*. São Paulo, v. 13, n.2, p. 107-118, 2016.

SOUZA, Helton Gonçalves de. *A poesia crítica de João Cabral de Melo Neto*. São Paulo: Annablume, 1999.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TOURINHO, Irene. *Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana*. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.s). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

TREND, David. *Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics*. New York: Bergin & Garvey, 1992.

VIDOR, Heloíse Baurich. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral — diferentes possibilidades. Uberlândia. *Revista Ouvirouver (UFU)*, v. 6, n.1, p. 111-122, jan. jun. 2010

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLA, Marco Antônio. *Vida e morte no sertão. História das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

WOLF, Werner. *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Amsterdã; Atlanta: Rodopi, 1999.

ZILIO, Carlos. *A querela do Brasil: a questão da identidade da arte brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Relume - Dumará, 1997.

OBRAS VISUAIS

FIGURA 1:

Retirantes, 1944, óleo sobre tela, 190 x 180 cm, MASP, Museu de Arte de São Paulo, disponível em <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes> (acesso em 19/07/2019, 22:53)

FIGURA 2:

Criança morta, 1944, óleo sobre tela, 176 x 190 cm, MASP -Museu de Arte de São Paulo, disponível em <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta> (acesso em 19/07/2019, 22:55)

FIGURA 3:

Enterro na rede, 1944, óleo sobre tela, 180 x 220 cm, MASP, Museu de Arte de São Paulo, disponível em <https://masp.org.br/acervo/obra/enterro-na-rede> (acesso em 19/07/2019, 22:54).

ESTUDO 1: estudo para o painel *Retirantes*.

Menino, 1944, desenho em técnica não identificada, suporte não identificado, dimensão desconhecida.

Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. Coleção particular. Série *Os retirantes*.

Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/4845/detalhes>

ESTUDO 2: estudo para o painel *Criança morta*.

Menino morto, 1944, desenho em óleo sobre papel, 69,5 X 87,5 cm.

Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. Coleção: João Candido Portinari. Dom Quixote, Galeria de Arte. Série *Os retirantes*.

Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/604/detalhes>

ESTUDO 3: estudo para o painel *Enterro na rede*.

Enterro na rede, 1944, desenho a grafite sobre papel, 17,7 x 21,3 cm.

Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Série *Os retirantes*.

Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2591/detalhes>

FILMES PESQUISADOS:

Morte e vida severina. Roteiro e direção: Walter Avancini, poema: João Cabral de Melo Neto, produção: Luiz Carlos Laborda. Músicas: Chico Buarque de Holanda. Produzido pela TV Globo, 1981. 60 minutos.

Morte e Vida Severina em desenho animado (Original). Direção: Afonso Serpa, ilustrações de Miguel Falcão, obra homônima de João Cabral de Melo Neto. Produção TV Escola / OZI / FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

<https://www.youtube.com/watch?v=x8bLJSyIKW8>

MÚSICAS:

Funeral de um lavrador, interpretações (acesso em 21/10/2019).

Chico Buarque

<https://www.youtube.com/watch?v=uL9cDmQxMwo>

Elba Ramalho

https://www.youtube.com/watch?v=Z0z0VUDNIhw&list=RDZ0z0VUDNIhw&start_radio=1&t=155

Nara Leão

<https://www.youtube.com/watch?v=XLm5hBugFgo&list=RDZ0z0VUDNIhw&index=2>

DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS:

<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/mimesis-mimese/> (acesso em 27/07/2019, 21:12).