



**UNIVALI**

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI

MÔNICA ZEWE URIARTE

**O PIBID COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA SINFONIA**

ITAJAÍ, SC  
2015



**UNIVALI**

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI  
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Doutorado em Educação

MÔNICA ZEWE URIARTE

## **O PIBID COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA SINFONIA**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação – área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adair de Aguiar Neitzel.

ITAJAÍ, SC  
2015

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Curso de Doutorado em Educação

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**MÔNICA ZEWE URIARTE**

**O PIBID COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA SINFONIA**

Tese avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Itajaí (SC), 11 de setembro de 2015.

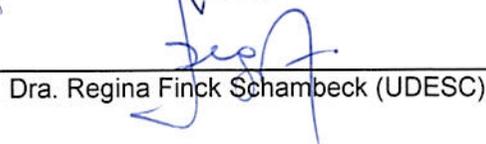
Membros da Comissão:

Presidenta:



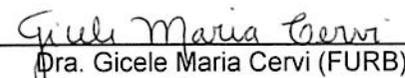
Dra. Adair de Aguiar Neitzel

Membro Externo:



Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Membro Externo:

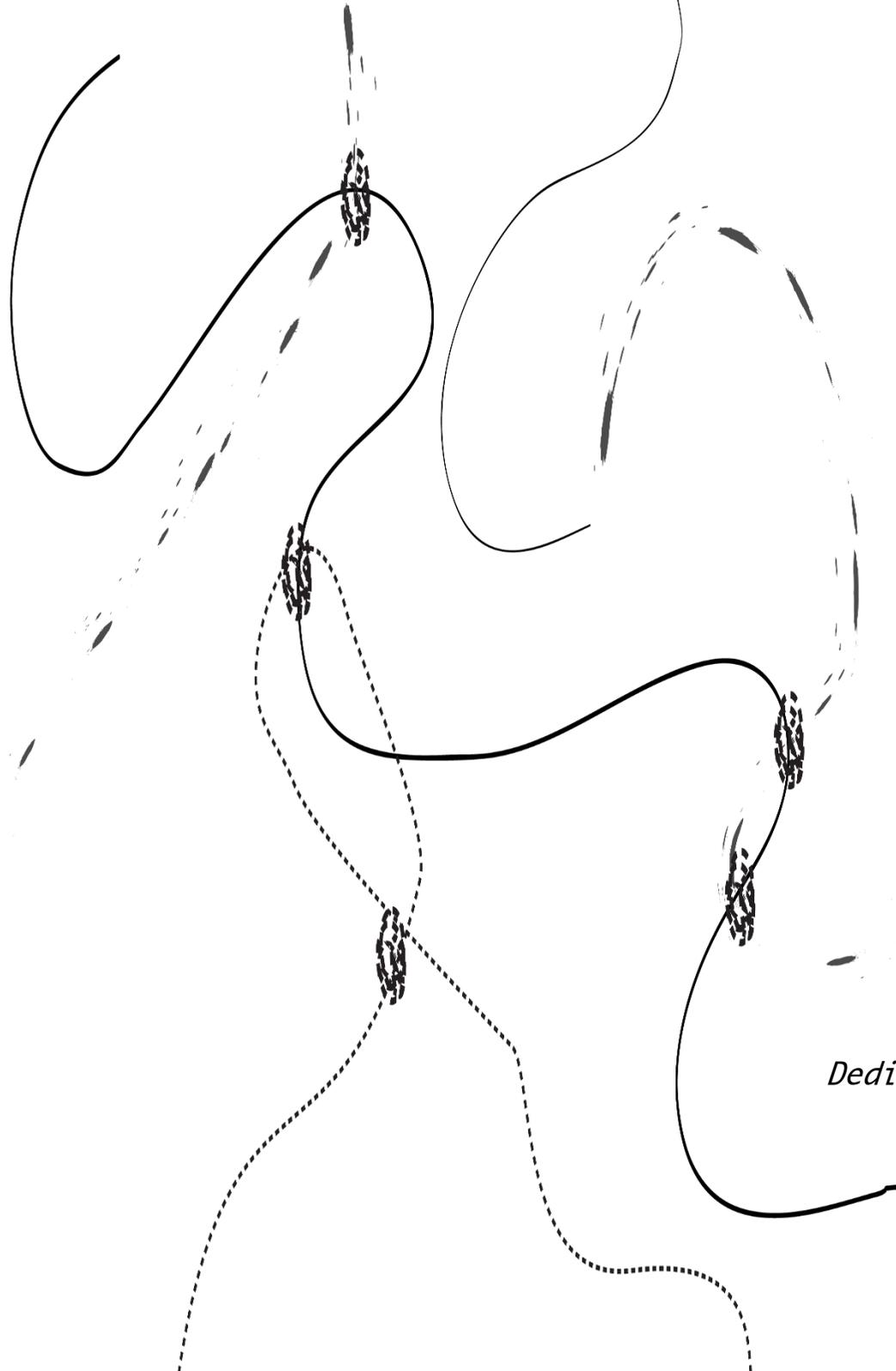


Dra. Gicele Maria Cervi (FURB)

Membro representante do Colegiado:



Dra. Carla Carvalho



*Dedico esse trabalho aos meus amores eternos*

*Mário, Lucas e Sarah  
Saulo, Dirce, Ângela e Samuel*



## AGRADECIMENTOS

*Este trabalho está intimamente relacionado ao conceito de cuidado:  
pelo cuidado se chega a uma sintonia com as coisas,  
a uma convivência amorosa.  
Cuidado é pathos, introspecção, emoção,  
um sentimento que permanece indelével...*

Leonardo Boff (2005)

*Agradeço o cuidado...*

*da minha orientadora,  
da minha família,  
dos professores da banca,  
da CAPES e orientador da bolsa sanduíche,  
dos professores do PPGE da UNIVALI,  
dos funcionários do PPGE da UNIVALI,  
dos meus colegas de doutorado,  
dos integrantes do Grupo de Pesquisa do PPGE,  
dos colegas do Curso de Música,  
dos colegas do Núcleo das Licenciaturas,  
dos meus alunos,  
do grupo PIBID UNIVALI.*



*Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende;  
mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.*

Guimarães Rosa (2001)

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, da linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Contou também com a parceria da Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne, por meio do Institut ACTE – Equipe AEsthetica, Art & Philosophie, na linha de pesquisa Arts, esthétique et sciences de l'art onde foi realizada a bolsa sanduíche, concedida pela CAPES. Este trabalho teve como intuito articular questões entre a Arte, a Mediação Cultural, o PIBID e a Escola, com o objetivo de cartografar como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura. Dessa forma, foram realizados Encontros de Formação Estética e Planejamento, tendo como meta desenvolver trabalhos de mediação cultural com os professores em formação inicial e continuada. Os dez encontros foram realizados na UNIVALI, de agosto de 2012 a dezembro de 2013, envolvendo diferentes experiências artísticas, processos de leitura e reflexão sobre a música na escola e a formação de professores. Os participantes da pesquisa foram nove acadêmicos do Curso de Música da UNIVALI, uma coordenadora e duas professoras supervisoras de um Centro de Educação Infantil, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo a partir da pesquisa-intervenção, que tem por objetivo ampliar as abordagens tradicionais da investigação, buscando uma atuação transformadora nas pesquisas participativas, intervindo na experiência. A cartografia foi o método utilizado para descrever o processo de formação dos docentes e de mediação cultural escolar, a partir dos estudos de Deleuze e Guattari, Passos e Kastrup. Os estudos sobre cultura em seus sistemas divididos e contínuos e a compreensão da difusão, propagação e mediação cultural são abordados por Darras, Hennion, Caune e Latour. A coleta e elaboração dos dados ocorreu de três formas: a aplicação de um questionário em 2012 e 2014 para as professoras supervisoras, procurando desvelar seu perfil quanto ao acesso e à frequência a atividades culturais, relatos dos bolsistas com foco nos Encontros de Formação Estética e percepções sobre o trabalho desenvolvido no Programa, encerrando com entrevista no formato de Grupo Focal realizada em março de 2015. Os dados obtidos dialogam com autores como Mosé, Cervi, Duarte Junior, Carvalho e Neitzel, Martins e Picosque, com foco para a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada. Os resultados indicam que os docentes que fazem parte do programa PIBID contam com apoio para ampliar sua formação, pela oportunidade de envolvimento semanal com a escola, a presença do professor supervisor e coordenador de área com os quais dialoga, a organização dos grupos envolvendo 5 bolsistas, conferindo apoio e parceria na realização de planejamentos, execução e avaliação dos trabalhos realizados, e, também, a oportunidade de reflexão sobre e para a prática por meio do fomento à pesquisa. A formação dos professores ocorre também nos Encontros de Formação Estética, espaço profícuo para reflexões sobre o acesso à arte, mais especificamente à música, na troca que ocorre entre os participantes do PIBID, assim como nas visitas a espaços culturais. Os relatos apresentados evidenciam a importância dessa formação para a atuação profissional, e apontam para o deslocamento do conceito de mediação cultural, inicialmente concebido para o acompanhamento de visitas a museus, e, agora, oportunizando encontros com a arte na escola, espaço de cultura, estimulada pelo professor mediador cultural.

**Palavras-chave:** Mediação cultural. Formação docente. PIBID.

## ABSTRACT

This research is linked to the research group Culture, School and Creative Education, and the line of research Culture, Technology and Learning Processes of the Graduate Program in Education of Universidade do Vale do Itajaí. It also had a partnership with Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne, through the Institut ACTE – Equipe AEsthetica, Art & Philosophie, in the line of research Arts, esthétique et sciences de l'art, where the exchange scholarship granted by CAPES took place. The purpose of this work was to articulate issues between Art, Cultural Mediation, PIBID and the School, in order to map how cultural mediation can extend the aesthetic, artistic and political training of teachers, and thereby enhance the PIBID Program as a space of culture. Aesthetics Training and Planning Meetings were held, with the aim of developing works of cultural mediation with the teachers in initial and continuing training. The ten meetings took place at UNIVALI between August 2012 and December 2013, involving different artistic experiences, reading processes and reflections on music in school and the teacher's training. The attendees were nine undergraduates of the Degree in Music at UNIVALI, a coordinator and two supervisory teachers working at a Children's Education Center, who were members of the PIBID Program [Institutional Scholarship Program for Introduction to Teaching]. The methodology used was qualitative, based on research-intervention, aimed at expanding the traditional approaches of the research, seeking a transformative role in the participatory research, intervening in the experience. Cartography was the method used to describe the training process of the teachers and the school cultural mediation. As theoretical background, the studies of Deleuze and Gattari, Passos and Kastrup were used. The studies on culture and its divided and continuous systems, and the understanding of diffusion, propagation and cultural mediation, are addressed by Darras, Hennion, Caune and Latour. The data were collected and prepared in three ways: through the application of a questionnaire in 2012 and 2014 for the supervisory teachers, seeking to understand their profile in terms of access and frequency to cultural activities, reports of research fellows with focus on the Aesthetic Training Meetings, and their perceptions about the work of the program, ending with an interview in the focus group format, conducted in March 2015. The obtained data dialogued with authors like Mosé, Cervi, Duarte Junior, Carvalho and Neitzel, Martins and Picosque, with focus on the aesthetic, artistic and political training of teachers in initial and continuing education. The final considerations indicate that teachers who are part of the PIBID program have the support to expand their training, through the opportunity of weekly engagement with the school, the presence of the supervisor teacher and area coordinator with whom they dialog, and the organization of groups involving five research fellows, giving support and partnership in the planning, implementation and evaluation of the works carried out. It also gives the opportunity to reflect on, and practice, by fostering research. The training of teachers also occurs in the Aesthetic Training Meetings, a fruitful space for reflection on access to art, and more specifically music, in the exchange that occurs between the members of the PIBID, as well as in visits to cultural spaces. The reports presented show the importance of this training for professional performance, and point to the displacement of the concept of cultural mediation, initially conceived for the follow-up visits to museums, and now providing opportunities for encounters with art in the school, space of culture, stimulated by the teacher as a cultural mediator.

**Keywords:** Cultural mediation. Teacher education. PIBID.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Articulações realizadas a partir da Pesquisa Intervenção	29
Figura 2: Conceitos da intervenção cartográfica	46
Figura 3: Participantes da Pesquisa	49
Figura 4: Coleta e elaboração dos dados	54
Figura 5: Perguntas da pesquisa	59
Figura 6: Áreas artísticas da formação estética	60
Figura 7: Objetos propositores	62
Figura 8: Convite para o III Encontro de formação estética do PIBID	63
Figura 9: Folder do VI Encontro de formação estética do PIBID	64
Figura 10: Cartografia do segundo movimento	70
Figura 11: As Férias de Hegel (1958)	76
Figura 12: Cultura e definição de arte no Ocidente	87
Figura 13: Cultura musical no PIBID	88
Figura 14: Sistemas culturais contínuos	90
Figura 15: Frequência em espaços artístico-culturais	93

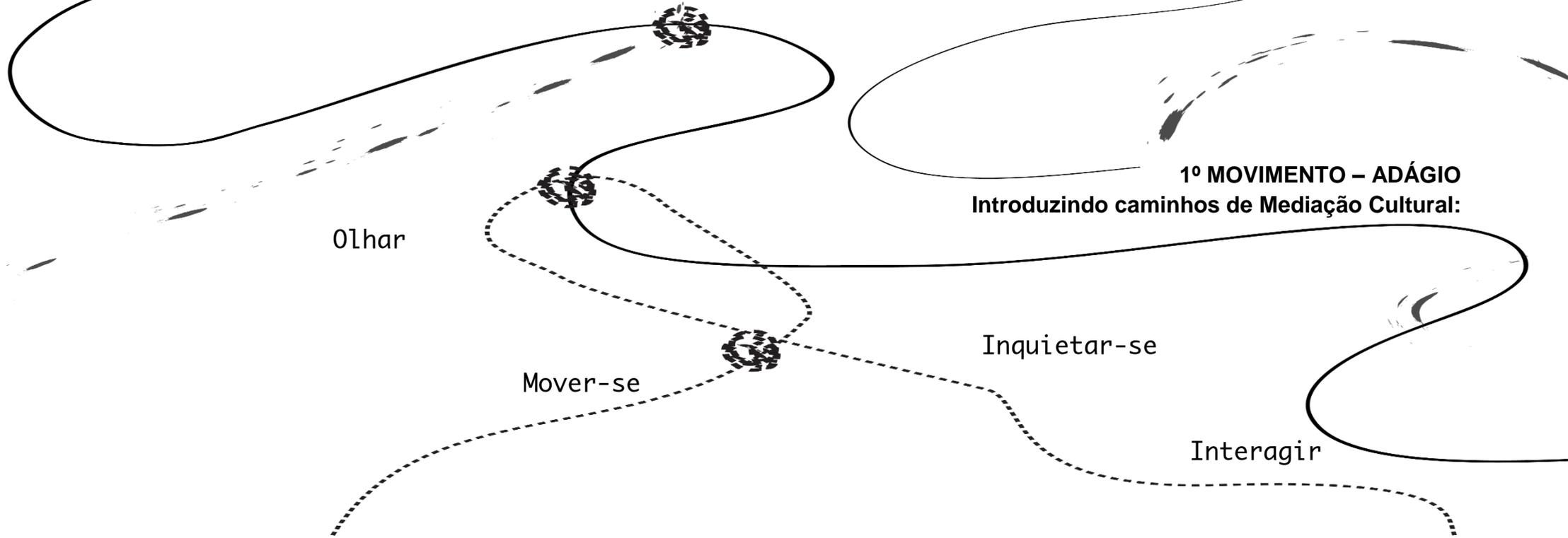
Figura 16: Territórios da formação estética PIBID Música na Educação Infantil	95
Figura 17: Convite para o V Encontro de formação estética do PIBID	100
Figura 18: <i>Folder</i> do IV Encontro de formação estética do PIBID	103
Figura 19: Sistemas Culturais Divididos Autopoiéticos	105
Figura 20: Instrumentos Grupo Uakti	107
Figura 21: Sistemas Culturais Divididos Heterônomos	109
Figura 22: Sistemas Culturais Divididos Alônomos	112
Figura 23: <i>Folder</i> para o IX Encontro de formação estética do PIBID	113
Figura 24: Mediação Cultural e seus valores sociais	117
Figura 25: Mediação da Cultura	119
Figura 26: Partitura Tanka II (excerto)	121
Figura 27: Convite para o X Encontro de formação estética do PIBID	125
Figura 28: Pibidianos em atividade no CEI	129
Figura 29: Imagens do Concerto Bolero de Ravel na Pinacoteca de São Paulo	135
Figura 30: Convite para o IV Encontro de formação estética do PIBID	138
Figura 31: Percepções sobre <i>A Persistência da Memória</i>	139

Figura 32: Relações dos Sistemas Divididos da Cultura	141
Figura 33: Relations ternaires de la médiation	145
Figura 34: L'univers de la médiation	146
Figura 35: Nuvem de conceitos sobre Mediação Cultural para Jean Caune	148
Figura 36: Nuvem de conceitos sobre Mediação Cultural para Bernard Darras	153
Figura 37: Interlocutores da Mediação Cultural	156
Figura 38: Nuvem de conceitos sobre Mediação Cultural para Antoine Hennion	159
Figura 39: Caminho cartográfico da Mediação Cultural	161
Figura 40: Cartografia do terceiro movimento	162
Figura 41: Caminho cartográfico da Mediação Cultural no PIBID	196
Figura 42: Cartografia do quarto movimento	206
Figura 43: Cartografia da Tese	207

## SUMÁRIO

<b>1º MOVIMENTO – ADÁGIO</b>	13
<b>Introduzindo caminhos de Mediação Cultural: Olhar. Inquietar-se. Mover-se. Interagir.</b>	
<b>2º MOVIMENTO - ALLEGRO MOLTO</b>	25
<b>O percurso da Pesquisa</b>	
2.1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA NAVEGAR	26
2.1.1 Cartografando os sentidos	32
2.1.1.1 CALIBRANDO O CAMINHAR	37
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O MOVIMENTO CARTOGRÁFICO	48
2.2.1 Momentos de estesia em territórios de objetos propositores: Encontros de formação estética	57
2.2.2 Percepções compartilhadas de experiências mediadoras: Grupo focal	65
<b>3º MOVIMENTO - LARGO</b>	71
<b>Mediação Cultural: uma função de <i>mestre explicador</i> ou uma ação de <i>mestre emancipador</i>?</b>	
3.1 TRAJETOS QUE CONECTAM AS FORÇAS E FORMAS DA CULTURA	81
3.1.1 Deslocamentos a partir da difusão e mediação da cultura	116
3.2 DECIFRANDO AS LINHAS, VETORES E EFEITOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL	142

<b>4º MOVIMENTO: SCHERZO MOLTO VIVACE</b>	163
<b>Construindo uma polifonia da Mediação Cultural</b>	
4.1 EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	169
<b>5º MOVIMENTO: ALLEGRO CON FUOCO</b>	197
<b>Considerando caminhos para a Mediação Cultural Escolar: Trilhar. Escutar. Deslocar-se. Construir.</b>	
<b>CODA: TERRITÓRIOS DE APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DE OUTROS</b>	208
<b>APÊNDICES</b>	220
<b>ANEXOS</b>	230



O ano de 2004 foi especialmente representativo na minha vida acadêmica, pela oportunidade de aproximação com duas motivações que, até hoje, me movem interna e externamente. Percebo que elas se manifestam nas atividades cotidianas, não apenas nas profissionais, mas também, e de modo muito particular, nas relações estabelecidas com as pessoas com as quais convivo ou encontro.

Naquele ano, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, onde pude descortinar autores e saberes até então desconhecidos, encaminhando-me para reflexões sobre ser professor, como ser professor, sobre vidas de professores e cultura escolar, resultando na dissertação *Na trama das artes a descoberta da música escolar*. O objetivo era conhecer a aproximação e o uso da música pelos professores de arte da rede pública municipal de Itajaí.

No mesmo ano, ingressei, também, no Grupo de Pesquisa Cultura e Educação Criadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da UNIVALI de Itajaí. Passei a oferecer oficinas de música a acadêmicos do Curso de

Pedagogia que participavam de uma pesquisa do referido grupo, com o objetivo de fomentar uma educação estética - outra novidade, outros autores e outras práticas, aliados ao compromisso de pensar sobre tudo isso, ao mesmo tempo que eu percebia as gradativas mudanças no meu movimento, interessada em refletir sobre novas possibilidades para a arte na formação docente.

Foi acreditando no que diz Guimarães Rosa (2001, p. 429) na epígrafe deste trabalho - que o que se aprende mais é só a fazer maiores perguntas -, que eu fui perguntando aos novos parceiros (autores, professores, acadêmicos e crianças), às minhas crenças, às metodologias de ensino, à arte, muito especialmente à música, e a tantas outras provocações. Dessa forma fui re/constituindo-me professora. Senti-me desafiada a incorporar novos saberes e percepções no modo de dialogar com a realidade, para, enfim, pesquisar como estas interferências chegaram ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a formação estética, artística e política dos professores cartografada com a cultura e a mediação cultural, resultando nesta tese de doutorado.

A música foi a área que muito acompanhou a minha existência e experiência escolar, pois iniciei o curso de piano no Conservatório aos 7 anos de idade e encerrei aos 18 anos. Isso significa que, durante toda a minha formação básica, eu aprendia música – fora da escola. Enquanto cursei o magistério em colégio religioso, fui professora das séries iniciais na disciplina de Educação Artística, e também iniciei minha carreira docente em música com aulas de piano e musicalização infantil em escola especializada no ensino de instrumento mantida pelo mesmo colégio. Depois, vieram o coral universitário; o início da docência no Ensino Superior nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Música; a coordenação dos cursos de Música Licenciatura e Bacharelado; a coordenação de área do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID). Essas experiências aguçaram-me a curiosidade, desvelando outros saberes e revelando explicações das mais diversas para os meus desassossegos.

Ao ingressar no Mestrado, aproximei-me do materialismo histórico, foco de estudos do programa da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na época, isso foi muito significativo na minha formação, pois, pela primeira vez, vi-me diante de um conjunto de autores que partiam de um lócus teórico comum, ou, pelo menos, de uma linha muito próxima de pensamento, que se abria para

o diálogo com diferentes áreas. Acessar Antonio Gramsci, Jean-Claude Forquin, Karel Kosik, Mikhail Bakhtin, Maria Inês Hamann Peixoto, dentre outros, foi crucial na minha constituição como pesquisadora, pois, na aproximação com esses autores, procurei respostas para inúmeros questionamentos. À medida que algumas questões iam sendo respondidas, outras emergiam, em um processo cíclico e adensador, exatamente como o da vida, na qual cada um desempenha o seu papel no descortinar de diferentes maneiras de ver e de compreender o mundo. Aprendi, naquele momento, não sem dificuldades, a refletir sobre novas ideias, respeitar diferenças, conhecer posições e observar, de maneira atenta e curiosa, os caminhos escolhidos pelos autores e suas teorias, na procura por conceituar o mundo, a natureza, a razão, o homem individual e o homem social. Sem dúvida, o materialismo histórico configurou-se como ponto de partida para os meus estudos sobre arte e estética, permitindo-me chegar, hoje, com uma concepção mais alargada, possibilitada pelo contato com outros autores.

Um dos conceitos que busquei compreender com muita curiosidade foi o de “cultura”, justamente porque o trabalho musical, nas escolas, sempre foi justificado a partir de elementos como a importância de estímulo à cultura, ou que a escola deveria proporcionar atividades culturalmente significativas, ou, ainda, que a construção da identidade e da cidadania apoia-se no acesso à cultura. A própria compreensão dos diferentes conceitos dados à cultura vem demonstrar resultados de reações percebidas no decorrer da vida social, política e econômica dos diferentes povos.

Independentemente da profissão, todo ser humano desenvolve atividades intelectuais, por meio das quais está sempre elaborando sua concepção de mundo, seu caráter, sua conduta moral, possibilitando a transformação de conceitos em novas formas de agir e de pensar, ou seja, gerando cultura. A partir dessa compreensão, vê-se a escola como local de criação, transmissão e ampliação de saberes culturais: um espaço que deve contribuir para que as pessoas possam intervir na formação de suas próprias subjetividades, por intermédio de práticas que fortaleçam o corpo social a que pertencem.

Entre as inúmeras oportunidades oferecidas pela escola, a arte apresenta-se como uma opção com a perspectiva de fortalecer e de ampliar a visão de sociedade e de individualidade de seus alunos, por ter como premissa a promoção da imaginação e da sensibilidade, buscando alternativas que possibilitem acessar, no cotidiano escolar, outros costumes e outras formas de

conceber o mundo. Apostando na música, Oliveira (1997, p. 52) sugere: “A música é multicultural por essência, pois as músicas do mundo viajam: são reinterpretadas por artistas e ouvintes em diferentes tempos e lugares, produzindo novos significados em cada nova situação que se instala”.

Como parte da minha dissertação de mestrado, iniciei, também, a aproximação com a estética, procurando compreender de que forma professores apropriam-se e trabalham com os aspectos sensíveis, criativos e imaginativos, oportunizando uma abertura na sua visão de mundo e, conseqüentemente, na de seus alunos. Naquele momento, percebi a importância da estética como elemento central na formação de professores, contribuindo para a constituição de seres humanos mais abertos e disponíveis para o convívio social, enxergando, também, as inúmeras possibilidades da arte como meio de comunicação sensível.

Outra oportunidade de estudo bastante significativa na minha formação ocorreu a partir da participação no Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da UNIVALI, do qual participo desde 2004, e a partir de 2012 como aluna do Doutorado em Educação. Esse grupo é formado por pesquisadores de diferentes áreas, tais como Educação, Literatura, Artes Visuais, Teatro, Design, Dança, Música e Medicina, com o interesse comum de conhecer as implicações da formação estética de alunos e professores. Autores como Friedrich Schiller, Immanuel Kant, Michel Maffesoli e João Francisco Duarte Júnior fazem parte dos nossos contatos teóricos no grupo. Para Duarte Júnior, a educação estética é usada como forma de propiciar experiências cognitivas e artísticas de forma integrada e equilibrada, aproximando-se das artes, alargando a visão de mundo, escola, docência, aluno, e outras relações que possam ser entendidas nesse contexto. “Ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 169).

Maffesoli (1996) mostra-nos que é possível perceber que as sociedades, mediadas por suas determinações econômicas, políticas e morais, em algumas circunstâncias, abrem espaço de valorização para as relações cotidianas: “[...] elabora-se um modo de ser (ethos) onde o que é experimentado com os outros será primordial”. Para ele trata-se da ética da estética: “[...] decididamente, a estética (aisthesis), o sentir comum, parece ser o melhor meio de denominar o consenso que se elabora aos nossos olhos, o dos sentimentos partilhados” (MAFFESOLI, 1996, p. 13).

Na obra de Maffesoli, também encontramos possibilidades de elaboração de pesquisas a partir de considerações pessoais e particulares, como a voz de professores e suas aproximações com materiais artísticos e estéticos. O autor vai nos dizer que: “É preciso admitir que a visão da costa que se delinea ao longe não tem garantia alguma. Ela comporta uma boa parcela de sonho, é incerta quanto aos contornos daquilo que se configura e nada pode prever quanto à duração do trajeto a realizar” (MAFFESOLI, 2008, p. 16). Essa prática procura ampliar a percepção dos professores quanto às suas potencialidades, partindo dos saberes já obtidos pelos conhecimentos específicos de suas áreas, acrescentados pelas experiências docentes, que os alimentam dia a dia na reflexão do seu fazer e saber fazer.

Por fim, enquanto grupo de pesquisa, temos norteado nossos estudos e discussões na constituição da subjetividade humana por meio da arte em suas mais diferentes manifestações e da interferência destas na formação do ser humano. Os resultados das pesquisas realizadas no Grupo foram reunidos nos livros *Cultura, Escola e Educação Criadora: formação estética do ser humano* (PINO; SCHLINDWEIN; NEITZEL, 2010); *Formação Estética e Artística: Saberes Sensíveis* (NEITZEL; CARVALHO, 2012) e *Cultura, Escola e Educação Criadora: formação estética e saberes sensíveis* (CARVALHO; NEITZEL; BRIDON, 2015). Esses livros apresentam relatos e caminhos seguidos por seus integrantes, com temáticas como estética, arte, semiótica, música, poesia, fruição, teatro e formação de professores, cujas respostas, nunca definitivas, acolheram olhares e discursos diferenciados, vindos de várias áreas do conhecimento, promovendo um movimento com ênfase na atividade criadora, buscando apoio conceitual especialmente na Filosofia, na Antropologia, na Estética, na Sociologia, na Literatura, na Arte e na Música.

A partir do meu ingresso no Doutorado, essas articulações com outras áreas do conhecimento muito me interessaram, pois o meu projeto apresentava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente o subprojeto PIBID Música na Educação Infantil no qual eu atuei como coordenadora de área, como foco da pesquisa, voltado à formação estética, artística e política dos docentes. Esse programa será bastante explorado no decorrer dos capítulos da tese, pois todos os dados foram coletados e elaborados a partir de interferências artísticas e culturais oferecidas aos professores em formação inicial e continuada, em encontros mensais chamados de “Encontros de Educação Estética e Planejamento”. Além desses encontros,

também abordaremos a própria estrutura do programa, que muito contribui para a formação pedagógica musical dos licenciandos, que são colocados na escola para uma atuação consistente, regular e progressiva, assim como importantíssima para a formação continuada das professoras dos Centros de Educação Infantil, formadas em Pedagogia, que tem, a partir do contato com os alunos de Licenciatura em Música, a possibilidade de acessarem materiais e trocarem experiências dessa área, considerada essencial para o desenvolvimento infantil.

Motivada pelos estudos realizados nas disciplinas do doutorado e pelos resultados que o Grupo PIBID vinha apresentando, inscrevi-me para uma bolsa CAPES de doutorado sanduíche, a fim de aprofundar alguns conceitos que julgava importantes para melhor abordar o Programa como política pública de formação estética e artística de professores. Realizei o estágio doutoral junto ao Institut ACTE, da Universidade Paris I, Panthéon-Sorbonne, com o objetivo inicial de aprofundar as relações até aqui estabelecidas entre Estética, Arte e Filosofia, em articulação com os saberes docentes. No Institut ACTE, estive especialmente ligada à L'équipe A Esthetica – Art et Philosophie, coordenada pelo Prof. Dr. Jacinto Lageira (meu orientador no doutorado sanduíche), com pesquisas que focalizam a arte no período moderno e contemporâneo em interação com as Ciências Humanas e a Estética. Também me aproximei da L'Équipe Sémiotique des Arts et du Design da mesma universidade, coordenada pelo Prof. Dr. Bernard Darras, com pesquisas sobre arte e desenho contemporâneo, apontando para a sua significação e mediação cultural. Essas duas equipes fazem parte do Institut ACTE, e foram parceiras na organização dos 7 seminários (compostos de palestras, leituras e visitas a exposições) dos quais participei durante os meses de janeiro a abril de 2014.

Meses antes do estágio doutoral, a Professora Gicele Cervi, membro da banca de qualificação, instigou-me ao contato com a obra de Jacques Rancière, o que foi reforçado por se tratar de obra abordada em dois dos seminários que participei junto à Universidade Paris I, e acabou por se transformar em autor que muito contribuiu para as relações que foram tecidas nesta tese, acompanhado dos franceses Bernard Darras (2004a, 2004b), Antoine Hennion (2002, 2004), Antoine Hennion e Bruno Latour (2003) e Jean Caune (2004), que intermediaram muitos dos diálogos aqui descritos; assim como me apresentaram de forma mais efetiva as possibilidades da mediação cultural, que acabou por se transformar no conceito principal desta pesquisa. No Brasil, os estudos sobre esse tema fortalecem-se

especialmente pelas publicações e eventos promovidos pelo Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas, muitos deles em parceria com o SESC. O grupo é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Celeste Martins, tendo iniciado junto ao Instituto de Artes da UNESP. Atualmente, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o grupo reúne pesquisadores de diferentes áreas artísticas, os quais dialogam sobre mediação cultural nos movimentos deste trabalho.

Após a breve descrição do meu percurso, apresento a **tese** que será defendida neste trabalho:

---

---

O PIBID é um espaço de mediação cultural, e sua prática promove a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada.

---

---

O **problema de pesquisa**, por sua vez, procura responder a seguinte questão:

Como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura?

A partir do problema de pesquisa, apresentamos o **objetivo geral** da tese:

Cartografar como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, traçamos os seguintes **objetivos específicos**:

---

Contribuir com a produção do conhecimento sobre Cultura e Mediação Cultural de forma a estimular ações mediadoras na escola.

---

Compreender a cartografia como metodologia para acompanhar o processo de mediação cultural na formação docente.

---

Articular as experiências dos professores em formação inicial e continuada às discussões sobre a formação estética, artística e política dos docentes.

---

Analisar o PIBID como programa de formação inicial e continuada à docência a partir dos registros nos relatórios e nas entrevistas dos bolsistas, em relação à mediação cultural.

---

A seguir, apresento os capítulos da tese, que, neste trabalho, são apresentados como movimentos de uma sinfonia. Saliento que, durante todo o trabalho, algumas palavras encontram-se destacadas do texto, com modificação de tipografia, para atender ao propósito de mapear palavras-chave ou conceitos, que, por vezes, reaparecerão no formato de figuras, de nuvens de conceitos, reforçando sua importância para aquele território ou compondo diferentes significações a partir de desmembramentos e acolhimento em outros territórios ou espaços. As caixas de texto são utilizadas como um hipertexto, por vezes explicativas, outras reforçando o pensamento de autores e outras, ainda, para desterritorializar – mudar o plano da atenção para pensar outras linhas propositivas. Apenas nas caixas de citações é que se manterá a fonte original do texto. Essas são técnicas desta cartografia, metodologia utilizada para pensar, propor e escrever essa tese.

Silvio Gallo quando escreve sobre Deleuze e a Educação, diz que o filósofo não se deteve nos aspectos educacionais, mas que é possível propor exercícios de pensamento para fazê-lo. Para Gallo (2008, p. 53), “[...] exercícios de pensamento implicam um devir, um processo, um movimento”. Pensar a educação como acontecimento, como um conjunto de acontecimentos é o propósito da escrita desta tese, cujos capítulos/movimentos se articulam de forma orgânica entre a teoria e os relatos dos bolsistas do PIBID Música na Educação Infantil. O mesmo autor nos indica, também, os deslocamentos, como possibilidade de usar determinados conceitos que podem ser deslocados para outro campo do saber.

O que pretendo nesta tese é operar alguns deslocamentos, o primeiro com relação ao conceito de mediação cultural, criado na França para uma atuação de acompanhamento à visita de museus, deslocando-o para a escola brasileira em uma atuação junto à Educação Infantil, com o papel de mediador sendo assumido pelo professor de música. Pretendo, então, desterritorializar o conceito de mediação cultural dos museus e espaços culturais específicos para reterritorializá-los na educação (GALLO, 2008, p. 54).

Outro deslocamento que proponho é lançar linhas que conectam os capítulos de uma tese com os movimentos de uma sinfonia. Busquei aproximar os elementos musicais, que representam os meus *signos*, com os capítulos da tese, que representam outro território que muito me instiga: o da pesquisa científica. Dessa forma, trouxe para a tese a *Sinfonia do Novo Mundo* de Dvorak, minha preferida!

Optei por fazer essa inclusão depois de estarem prontos os capítulos da tese, por dois motivos: minha orientadora me instigou a trazer para a tese alguns símbolos ou conceitos musicais para dialogar com o texto, e o outro, porque coincidentemente, os movimentos dessa sinfonia têm exatamente o mesmo número de capítulos da tese, incluindo outras coincidências que poderão ser percebidas quanto às indicações de forma e expressão dos movimentos sinfônicos que serão apresentadas em *itálico*, com base nos comentários de Martinez (2007).

Sinfonia Nº. 9 em Mi menor "Do Novo Mundo", Opus 95 do compositor tcheco Antonín Dvořák. A Nona Sinfonia foi criada no período em que o compositor estava nos Estados Unidos, e propõe um diálogo entre os temas americanos e os eslavos. A obra estreou em 1883 no Carnegie Hall de Nova York em comemoração ao aniversário da conquista do novo mundo. (MARTINEZ, 2007, s/p).

# SINFONIA IX

MI MINORE

I

ANTONÍN DVORÁK, op. 95  
(1841—1904)

Adagio ♩ = 126

Flauto I.  
Flauto II.  
(Fl. piccolo)  
Oboi I. II.  
Clarineti I. II. A  
Fagotti I. II.

*O primeiro movimento começa com um **Adagio** curto que expõe os temas e os motivos da sinfonia. É no Adágio que os outros movimentos são apresentados.*

A Escola como território de Mediação Cultural é o tema apresentado nesse primeiro movimento, acompanhado pelo problema da pesquisa, objetivos, e uma breve descrição dos movimentos subsequentes.

*Após a introdução lenta, um vigoroso tema em arpejo ascendente e ritmo sincopado, tocado pelas trompas, dá início ao **Allegro molto**. Esse tema funciona como modo unificador da obra e reaparecerá em vários momentos.*

O segundo movimento apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiarão a compreensão da tese, apoiando-se na *pesquisa-intervenção* como forma para pensar as linhas que compõem a pesquisa, e na *cartografia* para demarcar, interpretar e reinterpretar seus territórios. Como ela não é um método, mas um procedimento que é construído caso a caso, ela estará presente em todo o texto, *como um modo unificador da obra e reaparecerá em vários momentos*. Os principais autores que territorializam esse movimento são Deleuze e Guatarri, Passos, Kastrup, Castro e Besset, Rolnik e Barbour.

*O terceiro movimento, **Largo**, inicia com um solene coral de metais e madeiras graves, antes do célebre solo de corne-inglês, cuja melodia poderia ser associada a uma canção negra norte-americana. O contraste na parte central é criado por melodia tranquila e doce, e uma transição com caráter de dança alegre traz de volta o largo.*

Nesse movimento, vamos à França para compreender os territórios da cultura e suas linhas de fuga acompanhadas por Rancière e Darras, em intermediação com os participantes da pesquisa e seus relatos, abrindo, sempre que possível, platôs que são identificados como “A força expressiva dos relatos”. Difundir e mediar a cultura também são temas desse movimento. Na *volta ao largo*, os franceses Thonon, Caune, Hennion, Darras e Latour levam-nos a um exercício de pensamento para compreender a mediação como um conjunto de acontecimentos. Aqui se mostra, a partir de linhas de territorialização e linhas de fuga, a primeira figura cartográfica da pesquisadora, promovendo dois deslocamentos do conceito de mediação cultural. O primeiro ao trazer o conceito para a mediação cultural escolar e o segundo ao colocar os objetos e os sujeitos em relação de similaridade no processo de mediação cultural.

O quarto movimento, o **Scherzo, em mi menor**, com seu engenhoso tema em imitação e repetição da melodia principal, e sua notável superposição de compassos, evoca o ritmo vertiginoso das danças folclóricas.

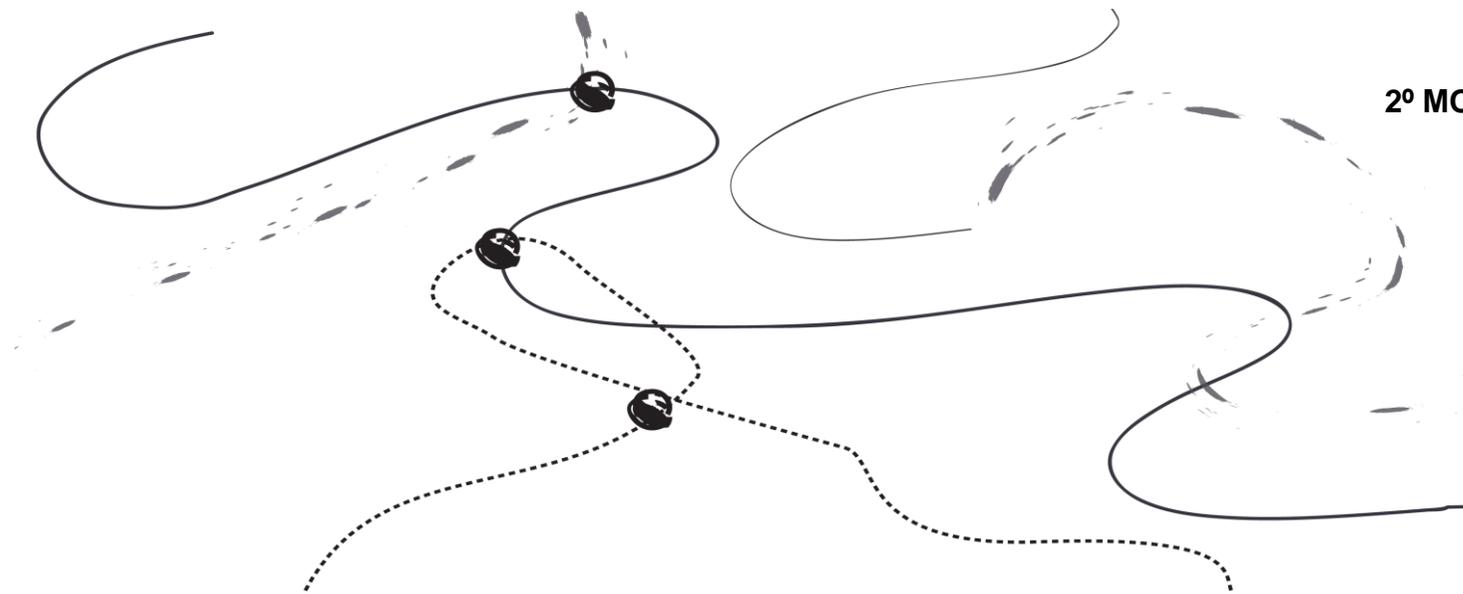
É exatamente como uma dança que esse movimento foi escrito - talvez eu tenha pensado no minueto em que os pares ficam ora frente a frente, ora lado a lado-. Os territórios foram ocupados por Martins, Mosé, Arendt, Duarte Junior, Cervi, Finck, Neitzel e Carvalho, pela pesquisadora e pelos sujeitos da pesquisa de forma a traçarem caminhos, desviarem-se, colocarem seus pontos de vista, movimentando-se ritmicamente em torno da formação estética, artística e política dos docentes. Nossos pares foram aqueles que, por terem se movimentado nos espaços escolares, sabem muito bem *acelerar e ralentar*, mas nunca param de dançar.

O quinto movimento, **Allegro con fuoco**, após introdução rápida, apresenta seu tema principal de caráter épico nas trompas e trompetes. Reaparece então o motivo do largo, contra um fundo agitado, derivado do primeiro tema, e um crescendo grandioso conduz à breve recapitulação dos temas da sinfonia, dando *unidade* à obra. Uma conclusão *tranquila e decidida* foi construída sobre reminiscências.

Nas considerações finais – quinto movimento – o tema principal é reapresentado, assim como comparecem os territórios da cultura, mediação cultural escolar e formação docente, *dando unidade* à obra. Os resultados são apresentados de forma *tranquila e decidida*, construídos a partir da cartografia realizada nesta tese.

Por fim, temos a **Coda**, palavra de origem italiana que significa cauda, é a seção com que se termina uma música.

Na coda, são apresentados os principais intercessores da tese.



## 2º MOVIMENTO - ALLEGRO MOLTO O percurso da pesquisa

*Não me iludo  
Tudo permanecerá  
do jeito que tem sido  
Transcorrendo  
Transformando  
Tempo e espaço navegando  
todos os sentidos...*

Gilberto Gil (1994).

A cartografia da mediação cultural e os trajetos escolhidos para *transcorrer* e *transformar* todos os sentidos, como um ritual entre o conhecido e o desconhecido, são evidenciados neste capítulo, com o objetivo de dialogar e aproximar os leitores quanto à metodologia da pesquisa intervenção cartográfica e as técnicas para a coleta de dados, como questionários, relatórios e grupo focal.

Quais são os limites da pesquisa-intervenção e como ela foi utilizada no território de mediação entre a Educação Superior, a Educação Infantil e o PIBID? Quem são os mediadores e os mediados – participantes da pesquisa nesse processo? Como o saber-fazer de professores em diferentes fases de formação foi construído e compartilhado? Como se constitui uma cartografia a partir da pesquisa-intervenção? Que contribuições a pesquisa-intervenção proporcionou para compreender como a mediação cultural promove a formação estética, artística e política dos professores? Quais foram os diálogos sobre mediação cultural na escola? Esses são alguns entre *todos os sentidos do tempo e espaço* que serão aqui apresentados.

## 2.1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA NAVEGAR

A pesquisa qualitativa foi o primeiro caminho escolhido para *navegar*, no sentido de *transcorrer* a formação docente a partir de diferentes proposições e técnicas de coleta de dados, de forma a potencializar a escola como território de cultura. Debruçou-se, também, sobre os impactos causados nos professores em formação inicial e continuada do grupo PIBID Música na Educação Infantil, a partir de experiências sensibilizadoras, observando se estas interferiram na formação pessoal e profissional do referido grupo, para uma atuação como mediadores culturais na escola.

A abordagem qualitativa é o meio mais apropriado para estudar percepções, necessidades e padrões de comportamento, assim como nos permite acessar o que as pessoas pensam e como reagem em diferentes situações a que são expostas. Esse posicionamento metodológico para realizar pesquisas defende o estudo do homem como intérprete do mundo em que vive, o que indicou para a pesquisadora que essa abordagem acolheria suas inquietações. As pesquisas qualitativas “[...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 87).

Para esse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas, que busca compreender e respeitar os significados e valores sociais e individualmente construídos. Segundo Flick (2004, p. 22), “[...] as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa”.

Nesse sentido, o papel do pesquisador constitui-se em articular o conhecimento já construído de uma determinada área com as novas evidências encontradas a partir da investigação, dando um corpo ao trabalho, que se constituirá pelas marcas do pesquisador e dos pesquisados quanto às suas crenças, formas de observar e posições teóricas e políticas. Disso decorre a compreensão de que a pesquisa está intimamente implicada com as relações estabelecidas entre o que se estuda, com quem se estuda e para que se estuda.

Dessa forma, a pesquisa foi se constituindo em um esforço comum a partir de contatos possibilitados por encontros culturais, vivências artísticas, reflexões, registros escritos, fotográficos e audiovisuais, planejamentos e ações educativas, a fim de proporcionar diferentes formas de intervenção. Foi exatamente a partir dessa palavra que descobri que um dos procedimentos da pesquisa qualitativa é a pesquisa-intervenção, sobre a qual apresento algumas especificidades.

O movimento provocado pela pesquisa-intervenção tem por objetivo ampliar as abordagens tradicionais da investigação, buscando uma atuação transformadora nas pesquisas participativas, intervindo na experiência. Essa atuação, chamada transformadora, é possibilitada pela forma como o pesquisador se envolve com a investigação, que, segundo Kastrup (2008), é um envolvimento que descarta a ideia de neutralidade do pesquisador, pressupondo que este já está implicado com a observação e, por meio de sua intervenção, o objeto de estudo pode ser transformado.

Na pesquisa intervenção, o pesquisar e o intervir são indissociáveis, e seu percurso é construído no processo e na complexidade dos acontecimentos investigados. Para tanto, a pesquisa contou com uma interlocução constante da pesquisadora com os professores em formação inicial e continuada o que ocorreu nos Encontros de formação estética e planejamento, dos quais toda a equipe PIBID Música na Educação Infantil participou.

Os encontros foram organizados pela pesquisadora, que se utilizou de alguns caminhos para orientá-la quanto ao percurso da pesquisa, “[...] sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2014a, p. 17).

Esses encontros foram oferecidos mensalmente com a pretensão de criar condições, por meio de grupos de estudo e acesso à atividades artísticas, para a potencialização da imaginação e ação criadora dos professores.

Ao longo do processo da pesquisa-intervenção junto ao PIBID, a busca da pesquisadora foi por atuar como mediadora nos processos de formação, envolvida com os desejos, as vontades, as angústias e os desafios que circundam a mediação cultural na escola.

Segundo Castro e Besset (2008, p. 12), “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”. Dessa forma, ao participar ativamente de todo o processo de implantação do PIBID de Música na Educação Infantil com uma proposta de formação estética de professores, para que estes se percebessem como mediadores culturais no espaço escolar, houve intervenção, cujo foco da pesquisa aponta para:

[...] estar aberta às particularidades do contexto, em termos econômicos, culturais e psicossociais: a dimensão cultural e a singularidade das trajetórias das instituições e organizações coletivas estão fortemente presentes. A forma de aproximação dos “pesquisadores profissionais” com o coletivo e o trabalho realizado deixam entrever que o processo de desenvolvimento da “pesquisa-intervenção” é o resultado de um processo de negociação entre os envolvidos e que depende das circunstâncias presentes. (SATO, 2008, p. 171).

A pesquisa-intervenção, segundo Moreira (2008), está balizada pelos princípios de considerar as realidades sociais e cotidianas comprometendo-se ética e politicamente com a produção de práticas inovadoras. Como é um processo que vai sendo construído pela intervenção, é preciso olhar para os resultados a fim de promover outros exercícios, aplicando-os com aquele grupo e contexto.

A partir das características apresentadas sobre a pesquisa-intervenção, destacamos algumas articulações realizadas nesta pesquisa.

Figura 1 - Articulações realizadas a partir da Pesquisa-Intervenção

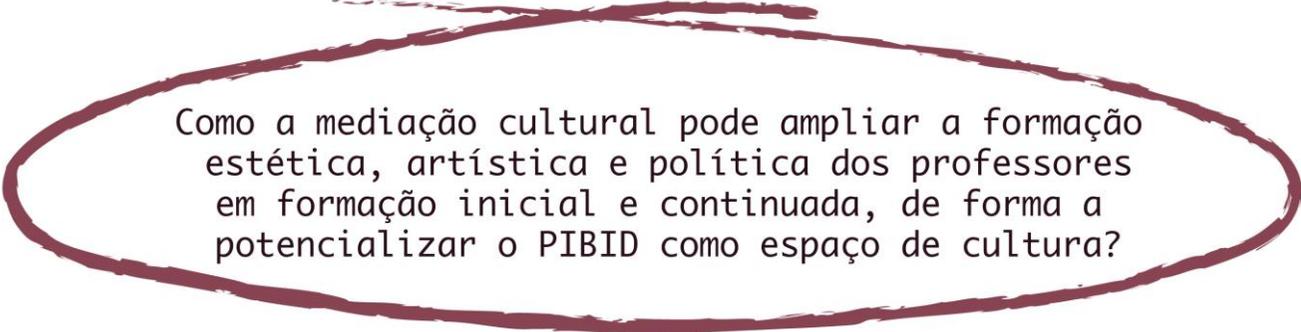


Fonte: Elaborada pela autora baseada em Kastrup (2008, p. 467).

A figura 1 apresenta, entre outras contribuições, a solução de problemas como uma característica da pesquisa-intervenção: “[...] a pesquisa-intervenção só acontecerá se houver um problema comum a ser solucionado” (MOREIRA, 2008, p. 430).

O primeiro problema com o qual nos deparamos ao implantarmos um PIBID Música na Educação Infantil foi a questão da formação inicial: licenciandos de Música em diferentes períodos da matriz curricular e professoras supervisoras formadas em Pedagogia. Nesse momento, compreendemos que todo o espaço de encontros que o programa PIBID previa com a interlocução da coordenadora de área - que nesse caso também é a pesquisadora -, deveria focar na mediação cultural desse grupo, a partir da troca de saberes e de experiências, promovendo a inteiração entre os participantes da pesquisa.

A partir dessa construção, desenhamos o problema da tese:



Como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura?

No decorrer da pesquisa, houve também a preocupação quanto a participação e o envolvimento dos participantes da pesquisa com relação à produção escrita, realizada nos relatórios e portfólios que ficam disponíveis no ambiente virtual SOPHIA, utilizado pela UNIVALI para as atividades EAD, assim como nos artigos publicados em eventos e revistas. Rocha e Uziel (2008) destacam que o conhecimento gerado pela pesquisa-intervenção é: “[...] uma produção que se faz entre os saberes já acumulados e que

servem como referencial norteador das práticas participantes da pesquisa, e o fazer enquanto construção contínua que organiza a investigação da problemática em questão” (ROCHA; UZIEL, 2008, p. 540).

As autoras indicam também que existem dois campos da pesquisa-intervenção, ambos compatíveis com este trabalho: o campo de análise e o campo da intervenção.

O campo de análise se circunscreve como intervenção no campo teórico produzido sobre a área, sobre a problemática que se quer explorar. [...] O campo de intervenção nos remete ao espaço de interlocução, ao território de encontros possíveis entre pesquisador e comunidade envolvida no processo de investigação. (ROCHA; UZIEL, 2008, p. 540).

Não é possível dissociar esses eixos, pois, ao tratar a mediação cultural na formação dos docentes, não se pode abrir mão de conhecer e estudar a teoria produzida sobre o tema - campo de análise -, e articular esses conhecimentos com experiências artísticas e docentes vivenciadas com o grupo - campo de intervenção.

Para que esses campos cumpram suas funções, a intervenção deve promover reflexões quanto ao seu percurso, compartilhando com o grupo seus avanços e necessidades, o que só foi possível a partir de uma pesquisa de caráter aberto, processual, em rede, na qual a experiência e a investigação estiveram em plena sintonia. Foi instigada por esse movimento que encontrei a cartografia!

### 2.1.1 Cartografando os sentidos

*Tempo Rei!*

*Oh Tempo Rei!*

*Oh Tempo Rei!*

*Transformai*

*As velhas formas do viver*

*Ensinai-me, Oh Pai!*

*O que eu, ainda não sei*

Gilberto Gil (1994).

As reflexões que seguem advêm de um processo de pesquisa acerca do conceito de cartografia como uma metodologia possível para o campo da arte e da filosofia, como pressuposto para a investigação da mediação cultural na formação estética, artística e política de professores.

A cartografia é uma forma de desenhar do mundo, por meio do uso de linhas para demarcar, interpretar e reinterpretar seus territórios. Parafraseando Gilberto Gil: *transformando as novas formas do viver*, e descobrindo *o que eu, ainda não sei*. Ela pode também ser aplicada como “[...] método de acompanhamento para traçar percursos poéticos, sendo aquilo que força a pensar e ver o todo do processo do artista pesquisador, dando-se como possibilidade de caminho a ser traçado no trabalho, como uma atenção voltada ao processo em curso” (MOURA; HERNANDEZ, 2012, p. 2). Compreendida dessa forma, nossa cartografia configurou-se a partir do processo de formação docente, requerendo da pesquisadora uma atenção voltada à criação de diferentes possibilidades de envolvimento artístico, com ênfase nas mediações culturais entre participantes e objetos, por acreditar na importância do contato com a arte na vida da comunidade escolar.

A cartografia é conhecida como uma ciência que concebe, estuda e utiliza os mapas, e estes, por sua vez, são desenhos que indicam lugares, ou territórios, favorecendo nossa orientação e nosso conhecimento sobre esse espaço.

[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22, grifos nossos).

O mapa também é uma imagem e, como tal, pode ser pensado como um objeto estético que carrega formas e cores, aberto a diferentes caminhos, passível de interpretações poéticas, marcadas pela ocupação e pela desocupação de um espaço, que abriga crenças e valores culturais e sociais.

Nas artes, a cartografia pode ser utilizada como método de acompanhamento do traçado das linhas que indicam os percursos culturais, o que possibilita ao pesquisador enxergar e refletir sobre o procedimento em curso, voltado tanto à manutenção como à criação de novos caminhos.

A cartografia surge como método em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), com o objetivo de acompanhar um processo, para o qual são criados movimentos e desvios, que pedem passagem, ouvem e falam com interesse sobre a realidade e incorporam sentimentos. É um mapa do presente sempre em movimento

de produção. Portanto, o método cartográfico exige do pesquisador um exercício cognitivo complexo, que precisa usar de cuidado e de curiosidade para desenhar o mapa, com foco maior na invenção do que no reconhecimento.

Os métodos de pesquisa se definem por um caminho – *hódos* – que por sua vez possuem metas – *metá* – que são pré-determinadas para seu desenvolvimento. A cartografia inverte esse procedimento metodológico, transformando o *metá-hódos* em *hódos-metá*, com foco para a experimentação do pensamento: “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”.

(PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 11).

No campo da cultura, a cartografia entende a experiência como um saber-fazer com base na construção do conhecimento e da atenção, essencial para configurar o campo perceptivo da pesquisa (PASSOS; BARROS, 2014a, p. 18). Nessa perspectiva, a cartografia acompanha percursos e aplica conhecimentos em processos de produção, redes ou rizomas.

Deleuze e Guattari (1995), na obra *Mil Platôs*, apresentam-nos o rizoma, que se refere a um mapa ou cartografia, “[...] que deve ser produzido, construído, [...] com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33). Ele conecta pontos desenhando traços, e sua configuração não remete a linhas de mesma natureza, pois utiliza-se de signos diferentes. Um rizoma tem por princípio conectar pontos que desenharam traços, o que pode ocorrer a partir de diferentes modos de decodificação como cadeias biológicas, políticas e econômicas. Ele é múltiplo porque as conexões podem levar à mudança de sua natureza, em virtude de utilizar-se de signos muito diferentes, mas também pode romper-se: “Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). O rizoma ainda se constitui pelos princípios da cartografia: que desenha o mapa de um processo sem a preocupação em representar um objeto, e pela decalcomania, que decalca, que significa reescrever, reproduzir o que já está feito. O mapa está “[...] voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

O rigor do método é ressignificado a partir da intervenção: “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 11). Isso significa que os

participantes da pesquisa se aproximam dos movimentos do cotidiano, interessados no caráter processual da realidade, o que requer, segundo Kastrup (2008, p. 467, grifos nossos), “[...] a habitação do território investigado e a implicação do pesquisador no trabalho de campo”. O método cartográfico não segue regras, ele é um movimento de atenção, concentrado na experiência, na localização de pistas e de signos do processo em curso.

Como o objetivo de identificar como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores, a opção metodológica pela pesquisa-intervenção cartográfica pareceu-nos bastante adequada e desafiadora, e algumas indagações foram inevitáveis: Que tipo de intervenção é mais indicada na prática da cartografia? Quais são os níveis de intervenção que ocorrem quando utilizamos esse método?

A intervenção foi se constituindo a partir de encontros com os integrantes do grupo PIBID Música na Educação Infantil na universidade, participação em atividades culturais, visitas da pesquisadora à escola com a finalidade de refletir com o grupo de professores – em formação inicial e continuada - acerca do trabalho artístico-musical implantado na escola, com foco na mediação cultural como potencializadora da sua formação.

Optar pela intervenção cartográfica a partir de projetos artísticos demonstrou nossa confiança de que a arte aciona processos de produção de subjetividade, que resultam em experiências de mediação cultural, conectáveis entre si, tal como um rizoma. Quanto aos níveis de intervenção na cartografia, Kastrup (2008, p. 477) apresenta quatro, considerando a intervenção nos participantes, no pesquisador, no problema da pesquisa e no campo da investigação. Ao optar por uma metodologia na qual os participantes estão implicados em uma produção coletiva de conhecimento, em que as experiências diárias geram conceitos, refletem e significam as práticas, percebe-se que conhecer é um processo de repensar e reinventar sempre.

Só ancorados no envolvimento do grupo é que foi possível realizar uma pesquisa com professores em formação e não sobre professores, na qual o desafio da cartografia se apresentou a partir da necessidade da mediação cultural, partindo do pressuposto de que o grupo possuía formações diferentes – Música e Pedagogia - o que significou para a pesquisadora uma atitude de envolvimento e de sensibilidade na observação das falas, das atitudes, dos gestos e das propostas, para ampliar o acesso com a arte e a cultura.

Mediação Cultural  
é um processo que  
“[...] cria situações onde  
o encontro com a arte,  
como objeto de conhecimento,  
possa ampliar a leitura  
e compreensão do mundo  
e da cultura”.  
(MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 17).

A mediação cultural é o conceito chave desta tese, e por meio da cartografia ela ampliou suas forças porque a pesquisa não estava focada nos possíveis produtos gerados pelos encontros de formação estética e artística dos professores, mas no processo mediador estabelecido com o grupo, seguindo o princípio de rizoma, voltado a experimentações e busca de novos signos, ressignificados na escola e nas relações instituídas com outros participantes, caracterizando os níveis da intervenção junto ao campo de investigação e ao problema da pesquisa.

### 2.1.1.1 CALIBRANDO O CAMINHAR

*Margem da palavra  
Entre as escuras duas  
Margens da palavra  
Clareira, luz madura...*

Caetano Veloso e Milton Nascimento (1991).

A música *A Terceira Margem do Rio*, de Caetano Veloso e Milton Nascimento, apresenta uma bela parceria musical, ao mesmo tempo que *calibra* o caminhar com o tão genial Guimarães Rosa no seu conto de mesmo título. Outros tempos, outros caminhos, outras formas de cartografar som e poesia “[...] nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio” (ROSA, 1995, p. 32).

Assim também é a parceria entre Passos, Kastrup e Escóssia, que organizaram um livro compartilhado com outros pesquisadores envolvidos teoricamente com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, indicando pistas para cartografar, tal qual uma *clareira, luz madura!* Para eles, essas pistas *guiam* o cartógrafo como *margens da palavra* e são “[...] referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de *abertura* ao que vai se produzindo, e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 13).

Instigados pelos oito princípios da esquizoanálise propostos por Guattari (1988), as pistas apresentam-se como um rizoma: sem ordem ou sequência, elas se *remetem* umas às outras, e também “[...] não formam uma totalidade, mas um conjunto de linhas em conexão e de referências, cujo objetivo é desenvolver e coletivizar a experiência do cartógrafo” (GUATTARI, 1988, p. 14).

Passamos a apresentar as oito pistas, essenciais para envolver o grupo no processo rizomático, no qual a mediação cultural foi amplamente utilizada, tal como um platô:

“Um platô está sempre no meio, nem início nem fim.  
Um rizoma é feito de platôs” (DELEUZE; GUATTARI,  
1995, p. 33).

► Cartografia é um método que distingue, mas não separa pesquisa e intervenção – são dois planos de um mesmo processo. Ela discute a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador (PASSOS; BARROS, 2014a, p. 17).

Como não perceber a mudança nos professores supervisores, após alguns contatos mais efetivos com a música? Ler seus relatos nos portfólios transformou-se em momento de reflexão sobre a mediação cultural que se mostrava presente a partir das considerações, dos novos hábitos adquiridos e do olhar mais apurado para as atividades artísticas na escola. O mapa do PIBID no CEI Anninha Linhares de Miranda apontou para as artes como seu campo de forças, e foi se articulando com outras linhas já existentes, remetendo a uma construção de novas formas de perceber, pensar e fazer, presentes nas atitudes e nas produções de materiais e textos.

Toda intervenção pode ser uma pesquisa, desde que seja guardada uma atitude investigativa, sejam adotados procedimentos rigorosos de produção de dados e o trabalho redunde em textos publicados, socializando os resultados e submetendo as conclusões a outros pesquisadores. Na cartografia, a atividade de fazer o mapa de um campo de forças pode ser suscitada pelo desejo de modificar um estado de coisas e mesmo de interferir no processo, que pode alterar os contornos do mapa. O cartógrafo tem um interesse especial pelos efeitos, não privilegiando a busca das causas (PASSOS; BARROS, 2014a, p. 25).

Refletindo sobre a primeira pista, fomos construindo o nosso mapa voltado à ampliação do acesso teórico e prático da área estética, artística e política, o que possibilitou aguçar o olhar para os conceitos existentes na formação permitindo observar novos significados, promovendo mediações e sendo mediados culturalmente.

 A prática da cartografia requer o aprendizado de uma atenção nos trabalhos do cartógrafo.

Textos, diálogos, fotografias, entrevistas, músicas, imagens e todo o tipo de material que pudesse ajudar no mapeamento das semióticas daquele campo foram utilizados neste trabalho de pesquisa, acompanhados da observação paciente e minuciosa da cartógrafa. A cartografia não trabalha apenas com os signos linguísticos, nem os privilegia: “O que é do campo do visível é tão importante quanto o que é do campo do dizível” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33).

Essa pista volta-se à problemática da atenção. Kastrup (2014, p. 35) indica que a questão que demanda cuidado é onde o cartógrafo deve “pousar” sua atenção, pois dentre as variadas possibilidades que lhe chegam aos sentidos e ao pensamento, ele deve selecionar um elemento ao qual prestará maior atenção. A outra questão é quanto ao prosseguimento da coleta de dados, escolhendo qual será o próximo território a ser observado e que terá a atenção do cartógrafo.

A atenção é ponto crucial para a cartografia, tendo em vista que um de seus objetivos é verificar o que faz sentido e o que faz problema. “Os signos são acolhidos numa atitude atencional de ativa receptividade. São especialmente interessados quando expõem um problema e forçam a pensar” (KASTRUP, 2014, p. 39). O problema, por sua vez, põe em questão o movimento vigente, podendo ser considerado um obstáculo ou uma invenção, configurando-se como uma zona de bifurcação.

Qual o sentido da música na Educação Infantil? Percebe-se bifurcação na vida dos participantes desta pesquisa a partir dos contados com a arte e a música? Qual o foco da minha atenção para construir a cartografia da mediação cultural? Os professores

se percebem como mediadores culturais? Essas perguntas acompanharam o grupo durante todo o processo de pesquisa, e só por meio de uma atenção concentrada, que observou não apenas as falas e os relatos escritos, mas também os materiais desenvolvidos, o alcance dos encontros de formação estética perceptível nas novas proposições, instigando outras leituras e visitas, que serão apresentadas no decorrer deste trabalho, demonstrarão como a cartografia atendeu a necessidade desse grupo, ao se mostrar um método aberto, “[...] de atenção contínua, que possibilita linhas de fuga para outros territórios, gerando mapas cada vez mais conectáveis com força para descortinar novos signos” (KASTRUP, 2008, p. 467).

Nesta pista, são apresentados os quatro gestos da atenção cartográfica: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, necessários para calibrar o caminhar da pesquisa.

 O rastreio é uma primeira visita ao campo, sem que se conheça o objeto ou alvo a ser observado. Não se trata de busca por informação, pois o rastrear significa contato inicial, com uma atenção aberta e sem foco, devido ao desconhecimento. A concentração se explica por uma certa sintonia fina com o problema. “Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (KASTRUP, 2014, p. 40), e, para essa ação, os domínios sensoriais são amplamente utilizados, como o tato, a visão, a audição, entre outros. A atenção está sendo utilizada, e em algum momento, em uma atitude de receptividade, ela é tocada por alguma coisa ou alguém.

 O Toque é uma rápida sensação que aciona a seleção da atenção em notar algo. Foi Husserl quem o conceituou como “[...] um contato leve com traços momentâneos ou com partes mais elementares que um objeto e que possuem força de afetação. O que é notado pode tornar-se fonte de dispersão, mas também de alerta” (KASTRUP, 2014, p.42). Trata-

se de algo que se destaca no conjunto dos elementos observados, uma mudança no cenário até então estável que exige maior atenção. Segundo Rolnik (2006, p. 74), a atenção é “[...] tocada por um acionamento no nível das sensações e não no nível das percepções ou representações de objetos”. Pela atenção ao toque, a cartografia coloca-se como método rigoroso de pesquisar, mas com abertura para a imprevisibilidade no processo da produção do conhecimento, o que se constitui em “exigência positiva no processo de investigação ad hoc” (ROLNIK, 2006, p. 43).



O Pauso ocorre quando a percepção se fecha por alguns momentos e o campo que ocupa a atenção é reconfigurado. Kastrup (2014) usa o termo “janela atencional” para indicar que a atenção desfoca e passa a dirigir-se para outro ponto. Entre esses pontos, cuja atenção agora se dirige, são enumeradas cinco ações para as quais a atenção se volta.

A primeira é chamada de janela micro, que indica uma atenção focal, que se caracteriza por desconsiderar o entorno, objetivando o olhar minucioso sobre o seu foco. A segunda é a janela-página, na qual observam-se movimentos no sentido de voltar a atenção para um campo perceptivo um pouco maior. A terceira é a janela-sala, que já permite que a atenção seja dividida, podendo ter um foco principal, mas sem desconsiderar outras manifestações que se aproximam. A quarta é a janela-pátio, que amplia mais ainda o espaço onde os eventos acontecem, sendo necessário ampliar a atenção para o todo, mas também atentar para alguma particularidade. A última é uma janela panorâmica, cuja atenção se divide em movimentos próximos e distantes, conectando-os (KASTRUP, 2014, p. 43-44).



Reconhecimento atento é o último gesto da atenção cartográfica, indicando a fase em que os pequenos movimentos já foram realizados e captados pela atenção, e no reconhecimento percebe-se o que está acontecendo e toma-se a atitude,

reiniciando todo o procedimento de atenção que o processo necessita, assumindo uma posição de acompanhamento desses movimentos. O projeto de implantação do PIBID de Música na Educação Infantil foi acompanhado pela cartografia, tendo como foco a mediação cultural, que proporcionou aos professores em formação inicial e continuada espaços de reflexão e vivência com a arte. Parafraseando Deleuze e Guattari (1995), pode-se dizer que, no plano das formas, os participantes da nossa cartografia são os professores em formação inicial e continuada; e, no plano das forças, temos o rizoma da mediação cultural, responsável por infinitas conexões. “Toda cartografia busca desenhar um certo rizoma, constituído de vetores heterogêneos: econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, linguísticos, ecológicos, etc.” (KASTRUP, 2008, p. 487). No caso desta pesquisa, também inserimos os vetores artísticos e estéticos.

➤ Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia é a quarta pista, apresentada por Kastrup e Barros (2014). Nessa pista os autores trazem a definição de dispositivo a partir de Deleuze e Guattari, como um nó composto de linhas de natureza diferente: visibilidade, enunciação, força e subjetivação (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 76). A função do dispositivo é de explicitar as linhas que circulam no campo da pesquisa. A aproximação com a arte, compreensão da função da música na escola e a importância da presença dos acadêmicos de Música no CEI, abrindo janelas e cartografando novos signos foram algumas das linhas que compuseram o nosso dispositivo.

A prática cartográfica também “[...] cria condições para a transformação das relações entre vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macro políticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção” (KASTRUP, 2008, p. 471). Se as

linhas circulam, o campo da pesquisa e os vetores são entendidos como forças geradas pelo encontro das linhas. Nossos vetores foram os encontros de mediação para ampliar a potência da arte na escola.

➤ A cartografia é sempre um coletivo de forças.

No texto *O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica*, as autoras Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco (2014) apontam, apoiadas sobretudo em Gilbert Simondon e Gilles Deleuze, que, ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano coletivo das forças, e a cartografia é a prática de construção desse plano.

Inicialmente, a nossa cartografia indicava encontros mensais presenciais, contatos mediados pelo ambiente virtual, assim como visitas à escola, como um plano de forças, representando a necessidade de nos concebermos como um coletivo. Esses encontros foram cartografados indicando seu movimento envolvendo as preocupações e, também, as experiências exitosas, acionando novas linhas, que, na confluência com outras, se transformam em vetores, que nos indicaram a necessidade ou não de mudanças no nosso processo, resultando, quando necessário, em um novo plano de forças.

➤ A prática da cartografia requer dissolução do ponto de vista do observador. A posição pessoal do pesquisador está marcada por interesses, expectativas e saber anterior, e deve-se ter o cuidado para que a cartografia reafirme a expectativa do coletivo de forças do qual o pesquisador é parte integrante, mas não lhe cabe tomar todas as decisões (PASSOS; EIRADO, 2014, p. 109). Em princípio, o que orienta a pesquisa são as forças do campo, e é nessa direção que a cartografia busca ser um método preciso e rigoroso. A cartografia faz-se no encontro das forças que constituem o mundo com as forças que constituem

as subjetividades do coletivo. O aprendiz de cartografia deve sempre buscar que a atenção às formas não substitua a atenção às forças em movimento, aqui entendido como movimento dos participantes da pesquisa.

Os encontros na universidade e na escola serviram de aprendizado para a cartografia, momentos em que todo o cuidado foi destinado à percepção das forças do campo, com ênfase nas atividades desenvolvidas no programa PIBID, com o olhar voltado ao espaço da arte na escola, mediando os saberes e as experiências sensíveis, e, acima de tudo, as vontades e as necessidades do grupo: coletivo de forças nesse campo de pesquisa.

► Cartografar é habitar um território existencial. Essa pista, escrita por Alvarez e Passos (2014), reforça a importância da imersão do cartógrafo no território da pesquisa procurando compreendê-lo. Esse território de que falam os autores não são espaciais, mas semióticos, o que significa que, ao cartografar um território, encontram-se signos. A arte é um exemplo de território no qual a atividade desenvolvida cria signos, porque ela “[...] não imita objetos, ideias ou conceitos. Ela cria algo novo, porque não é cópia ou pura reprodução” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 21). Os signos podem ser sonoros, gestuais, corporais, verbais, visuais, entre outros, gerando um novo ponto de vista a partir de um debruçar-se do artista sobre uma ideia, optar pelo uso de uma técnica, acionar seu conhecimento sobre determinado conceito ou objeto, e sua capacidade para criar.

A importância dos signos não está demarcada pelo sentido usual, mas na possibilidade de identificar as forças sensoriais que circulam no território. São vários os sistemas de signos e é “[...] no cruzamento de diferentes sistemas de signos que se torna possível entender a configuração do território” (KASTRUP, 2008, p. 471). O signo também pode assumir a posição de problema, forçando a pensar, desatando os nós e possibilitando que novas conexões possam ser constituídas. Dessa forma, os signos tanto delimitam como também se constituem em possibilidades de abertura do território.

Na pesquisa que originou esta tese, diferentes *signos* perpassaram nossa trajetória, como os da arte, da mídia, da música, do preconceito, do encantamento, da linguagem, da sensibilização, dos ícones, do entorno, da comunidade, entre tantos outros que habitaram o território da arte e música no CEI Anninha Linhares de Miranda. Quanto ao território da universidade, local de formação inicial, ele foi habitado pelos signos das diferentes linguagens artísticas, da estética e dos saberes docentes, com o objetivo de mediar o encontro com a arte nas suas mais diferentes manifestações.

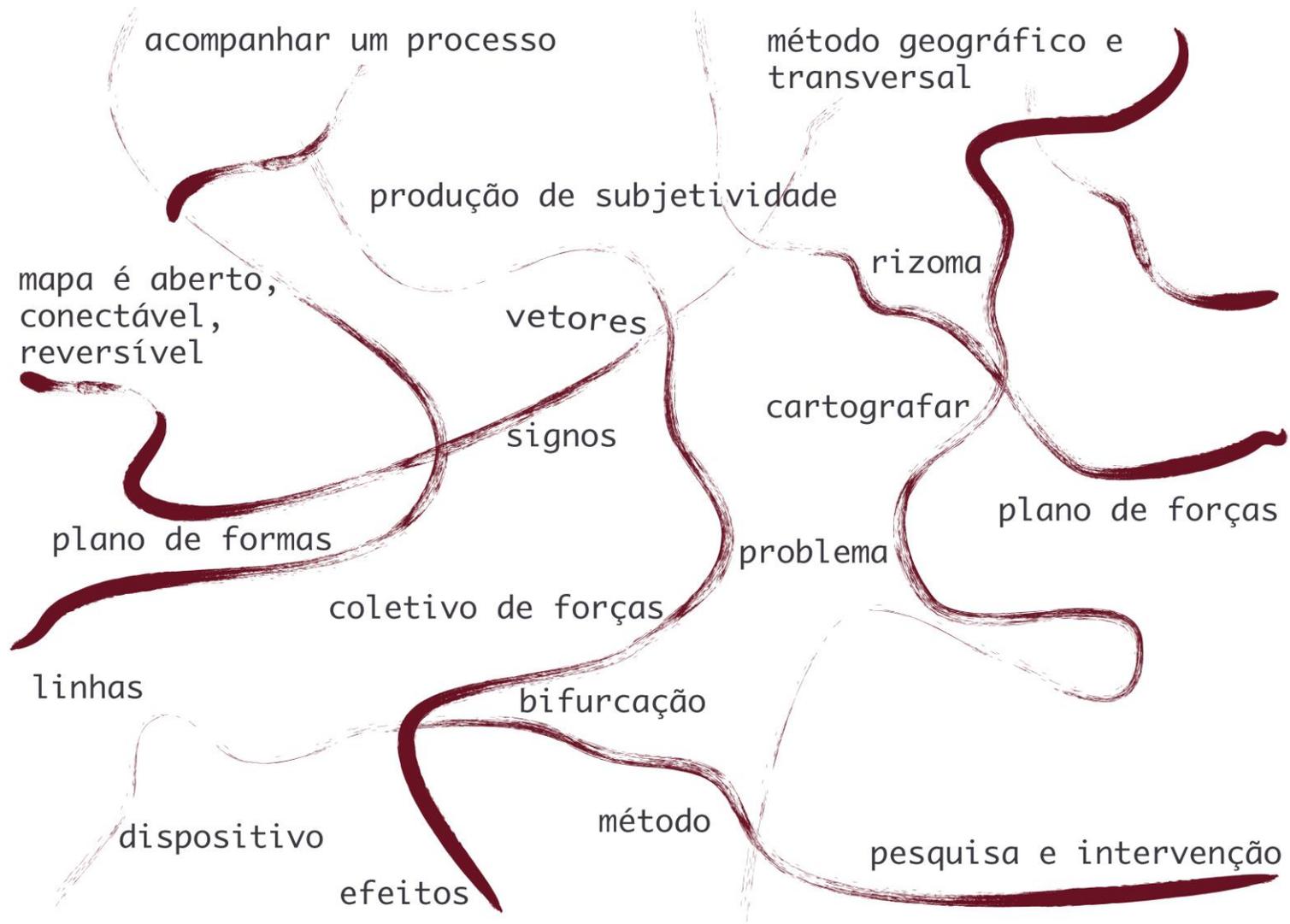
➤ A política da narratividade é a oitava pista que aborda o tema da escrita de textos de pesquisa, elaborada por Eduardo Passos e Regina Barros. Os autores apresentam a ideia de que a alteração metodológica proposta pela cartografia exige uma mudança das práticas de narrar (PASSOS; BARROS, 2014b, p. 150).

Nesta tese, a cartografia apresentou-se muito interessante. Ao mesmo tempo que os dados foram sendo analisados a partir dos relatórios, o resultado incitava uma atitude *investigativa*, abrindo o mapa, conectando com outros saberes, repensando as intervenções, com o olhar interessado em novas implicações de mediação.

O texto desta tese não poderia ser diferente, porque ele foi sendo construído rizomaticamente, não apenas apontando, mas habitando os territórios ou platôs de *intervenção*, nos quais alguns signos foram se apresentando e outros ficaram latentes, mas exigiram da autora uma *busca*, a cada capítulo, por *dispositivos* mais adequados para comunicar esta pesquisa, utilizando como vetores as palavras entremeadas com imagens, hipertextualidade, figuras, notas, depoimentos, devaneios, mapas, platôs, signos... Só narrando dessa forma é que o texto poderia representar o resultado de um coletivo de forças, e não apenas o olhar do pesquisador sobre a realidade observada.

O mapa a seguir (Figura 2) destaca os conceitos chaves da intervenção cartográfica.

Figura 2 - Conceitos da intervenção cartográfica



Fonte: Elaborada pela autora.

O cartógrafo precisa estar munido de referências, aberto às percepções quanto ao espaço ocupado pelo grupo de pesquisa e envolvimento de todos os sujeitos, a fim de que a cartografia possa seguir seu curso, ocupando territórios, cruzando linhas e fortalecendo os vetores. Para assumir essa postura investigativa e ao mesmo tempo atenta às modificações do percurso, Rolnik (2006) indica perguntas que o cartógrafo deve fazer, cujas respostas o ajudarão a compreender melhor o processo e decidir se deve ou não interferir no sentido de modificar o mapa. Nesse contexto, faz parte das atribuições do pesquisador de cartografia perguntar e responder: Quais são os signos que habitam o território? Que conexões podem ser percebidas entre os signos? Que linhas revelam um movimento de crescimento e nele acionam a criação de outros signos? Quanto à potência inventiva, quais as conexões que a favorecem e reduzem? Quais são os problemas que impedem o movimento inventivo? Quais levam à paralização? Que novos encontros podem ser potencializados?

Ao ler essas perguntas, compreendi que ali estava a chave para a intervenção cartográfica, pois só seria possível respondê-las a partir de um total envolvimento com o grupo de professores, grupo do qual eu também fazia parte, cujos movimentos foram articulados a partir das mais diferentes interferências e os percursos registrados no mapa, compreendidos como processos em movimento, incluindo as trajetórias daqueles que o percorreram. Como nos alerta Rolnik (2006, p. 23), o cartógrafo deve “[...] dar língua para afetos que pedem passagem”. Essas perguntas serão respondidas ao longo desta tese, ao articular o processo de mediação cultural exercido por todos os envolvidos: a cartógrafa com o grupo, os professores supervisores com os licenciandos, e estes com os professores e alunos do Centro de Educação Infantil, com seus pais, com os outros professores e alunos da escola, e.. e.. e...

Para Kastrup (2008), no método da cartografia, acontecem encontros entre o pesquisador e os pesquisados, em que se produzem mútuas interferências. O mais importante nesse processo não é perceber se os interesses do pesquisador aparecem nas conclusões da pesquisa, mas “[...] de considerar o quanto a ação, as práticas e a experiência da pesquisa são geradoras de transformações” (KASTRUP, 2008, p. 474, grifos nossos), as quais atingem todos os participantes da pesquisa, que serão apresentados a seguir.

## 2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O MOVIMENTO CARTOGRÁFICO

*Pensamento!  
Mesmo o fundamento  
singular do ser humano  
De um momento, para o outro  
Poderá não mais fundar  
nem gregos, nem baianos...*

Gilberto Gil (1994).

A pesquisa-intervenção considera sujeitos tanto o pesquisador quanto os pesquisados, sendo o papel de ambos ativo no processo de investigação. O que se espera da intervenção é que todos estejam imbuídos de pensar: *fundamento singular do ser humano*. Esses sujeitos, então, negociam os caminhos que os levam a conhecer a realidade por meio de um mapeamento dos problemas, não estabelecendo uma assimetria na relação pesquisador e pesquisado, mas uma parceria para determinar, escolher e construir os procedimentos que conduzirão à pesquisa.

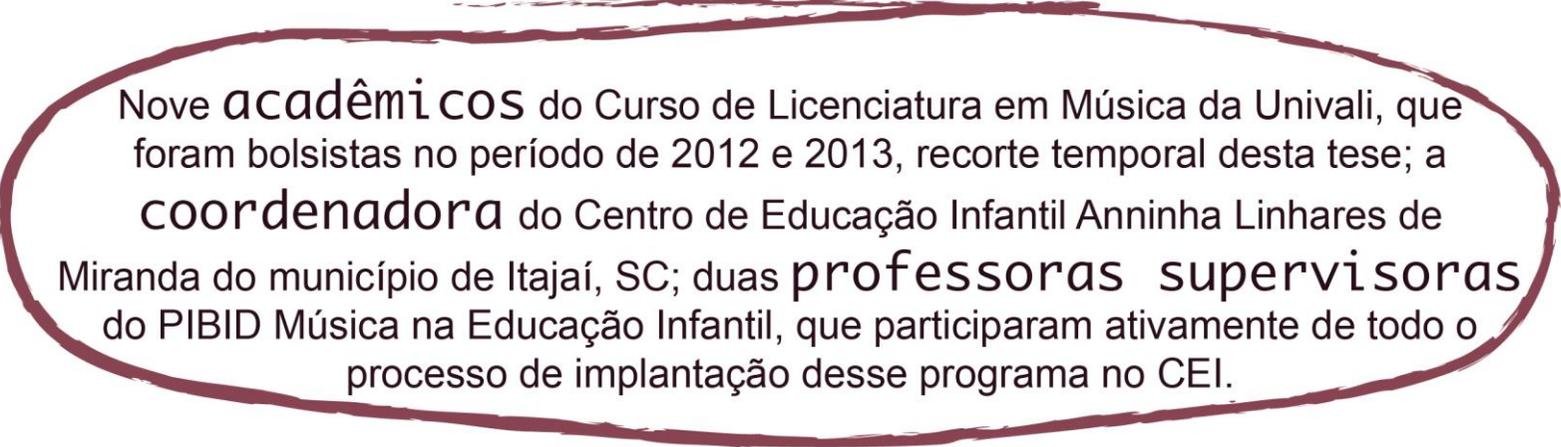
Na posição de participantes ativos, nessa tese os sujeitos serão chamados de participantes da pesquisa, por horas citados no texto como bolsistas (referenciando todo o grupo), como professores em formação inicial (acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música), e professores em formação continuada (professores supervisores do PIBID com atuação no Centro de Educação Infantil).

“Saberes, necessidades, objetivos, concepções, métodos e finalidades da pesquisa são negociados, mesmo que não sejam claramente discutidos.”  
(SATO, 2008, p. 172).

Segundo Castro e Besset (2008), responsáveis pela organização de uma coletânea sobre pesquisa-intervenção, os trabalhos a partir de uma perspectiva participativa são bastante articulados entre o que se investiga e como se investiga, ou seja, são pesquisas com os participantes e não sobre os participantes.

São, nesse contexto, participantes desta pesquisa:

Figura 3 - Participantes da Pesquisa



Nove **acadêmicos** do Curso de Licenciatura em Música da Univali, que foram bolsistas no período de 2012 e 2013, recorte temporal desta tese; a **coordenadora** do Centro de Educação Infantil Anninha Linhares de Miranda do município de Itajaí, SC; duas **professoras supervisoras** do PIBID Música na Educação Infantil, que participaram ativamente de todo o processo de implantação desse programa no CEI.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Coordenação de área do PIBID.

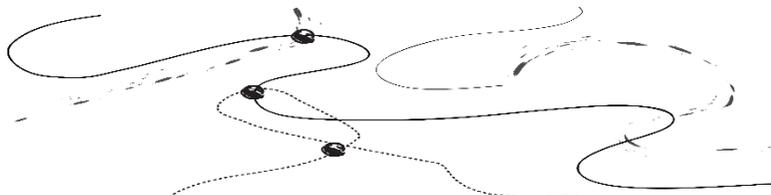
Em agosto de 2012, quando iniciamos o projeto PIBID Música na Educação Infantil, o grupo constituía-se de 20 acadêmicos bolsistas matriculados do segundo ao sétimo período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI; 4 professoras supervisoras divididas em dois Centros de Educação Infantil; e a coordenadora do Centro de Educação Infantil Anninha Linhares de Miranda.

No período subsequente até o final de 2013, quando a pesquisadora se afastou em virtude do estágio doutoral, o número de bolsistas havia diminuído para 18, e alguns já haviam sido substituídos no programa PIBID. Em 2015, quando foi realizada a entrevista na modalidade grupo focal, apenas 5 dos acadêmicos ingressantes e 2 das professoras permaneciam no grupo, mas os outros 4 acadêmicos, apesar de não estarem mais no programa, aceitaram participar da entrevista, motivo pelo qual consideramos 9 acadêmicos e 2 professoras supervisoras como bolsistas do programa e participantes dessa pesquisa. Todos os dados coletados e elaborados observaram essa particularidade, optando pelo contato com esses 12 bolsistas do programa.

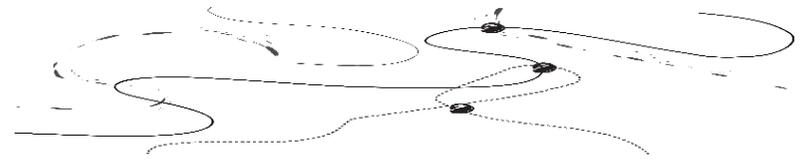
Os acadêmicos do Curso de Música Licenciatura da UNIVALI são os professores em formação inicial que atuaram como bolsistas do PIBID Música na Educação Infantil. A elaboração dos dados com esse grupo acompanhou todo o processo de planejamento das aulas e encontros de formação estética por meio de relatórios das atividades e portfólios individuais, e, também, por entrevista no formato de grupo focal, realizada na finalização da pesquisa.

A coordenadora do Centro de Educação Infantil participou de todos os encontros na universidade e esteve sempre muito presente na articulação do PIBID com a escola. Suas percepções foram tomadas na entrevista no formato de Grupo Focal, pois seu olhar de administradora, percebendo os movimentos de mediação cultural presentes em todo o percurso de implantação do PIBID, faz dela um vetor importante na construção desta cartografia.

As duas professoras supervisoras, nesta pesquisa também chamadas de professoras em formação continuada, são graduadas em Pedagogia e Pós-Graduadas: uma em Gestão Escolar e Diversidade de Linguagens, e a outra em Educação Infantil e Séries Iniciais. Com atuação profissional como professoras de Educação Infantil por 16 e 11 anos, respectivamente, elas responderam a um questionário inicial com questões relacionadas ao seu envolvimento estético-artístico e aspectos voltados a um olhar sobre a escola. Em busca de traçar um perfil, alguns dados dessa primeira etapa de coleta e elaboração de dados da pesquisa são aqui apresentados:



- Dança e Música são as áreas artísticas de sua preferência, seguidos pela Literatura. Também são nessas áreas que estão as suas experiências, tais como utilizar dança nas atividades docentes, realizar leituras e ouvir música.
- As salas de cinema são seus espaços artísticos culturais preferidos seguidos de shows e concertos.
- Possui hábitos diários de ouvir música em diversos meios de comunicação como rádio, TV e internet. Considera-se curiosa e procura novos repertórios, escolhendo suas músicas utilizando como critérios o ritmo e a letra.
- Aponta como preferências a música instrumental e vocal.
- Ao responder sobre o espaço físico da escola onde trabalha, considera o interno limitado e o externo maravilhoso.
- Quanto à gestão escolar destaca a integração da equipe e ótimos projetos.
- Sobre as relações estabelecidas com a coordenação, ela destaca o respeito; com os demais professores, a admiração; com os alunos, carinho e afeto; bom relacionamento e valorização na relação com os pais e comunidade do entorno da escola.



- Cinema, Literatura, Música e Teatro são as áreas artísticas de sua preferência. Suas experiências estão voltadas prioritariamente à Dança, à Música e ao Teatro, tais como dançar, participar de festivais, mostras de dança, ouvir música e frequentar shows e peças de teatro.
- Shows e bibliotecas são seus espaços artísticos culturais preferidos seguidos de cinema e teatro.
- Possui hábitos diários de ouvir música em diversos meios de comunicação como rádio, TV e internet. Ela indica o contato com amigos como estímulo para conhecer novas músicas, e ritmo, letras e gênero como critérios para escolher repertórios.
- Aponta como preferências a música vocal e instrumental, citando Chico Buarque e Caetano Veloso como seus compositores favoritos.
- Ao responder sobre o espaço físico da escola onde trabalha considera-o adequado às atividades planejadas, sempre com a necessidade de alguns ajustes.
- Quanto à gestão escolar destaca a parceria e a flexibilidade.
- Sobre as relações estabelecidas com a coordenação, ela destaca parceria; com os professores, a troca de experiências; com os alunos, a afetividade; com os pais e comunidade, a parceria e a participação.

Como pesquisadora também me apresento como participante da pesquisa, não com a finalidade de servir como instrumento de coleta e elaboração de dados, mas como alguém que faz do seu lugar profissional o lócus da pesquisa, para acompanhar todo o processo de implantação do PIBID na escola, articular estratégias de planejamento e sensibilização para que a mediação cultural pudesse ampliar a formação estética, artística e política dos professores, de forma a potencializar a escola como território de cultura.

Constituída a partir da pesquisa-intervenção, esta tese contou com diferentes técnicas de elaboração de dados, escolhidas à medida que a observação e a análise foram refletindo os processos em movimento, apontando a necessidade de outras formas de mobilização do grupo para perceber conexões, articulações e convergências. Os dados não foram apenas coletados, eles foram construídos com o grupo, coautores nesse processo.

Todo o percurso foi pensado a partir da promoção de diversificadas possibilidades da arte na escola, com liberdade para ocupar diferentes territórios - conforme nos indica a cartografia – a partir das tensões produzidas por imagens, palavras, sons e movimentos. Não podemos pensar que, de um lado, está a arte e, de outro, a descrição, o comentário, a interpretação e os discursos sobre a obra. A mediação cultural proposta por este trabalho é um processo no qual a técnica, os materiais e os signos da arte estão em total sintonia com o seu conceito. Assim, a obra de arte está tanto no campo da visibilidade quanto no campo da percepção, e a experiência artística se bifurca no sentir, pensar, fazer pensar e reagir.

“Os signos da arte portam em si uma maior potência da diferença, isto é, são polissêmicos, camaleônicos, o que faz com que a arte se imponha como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo.” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 128).

Em projetos como o PIBID Música na Educação Infantil, que colocam a arte como centro articulador do pensamento, seus vetores indicam um espaço fértil para a reflexão e a educação estética:

Trabalhando sobre linguagens que perpassam todo o campo social, a arte é, na atualidade, talvez o mais poderoso gesto de inscrição instaurador de um outro tempo e de um outro espaço históricos no corpo das relações entre os seres humanos, além das fronteiras nacionais e dos preconceitos de toda ordem. (LUZ, 2007, p. 9, grifos nossos).

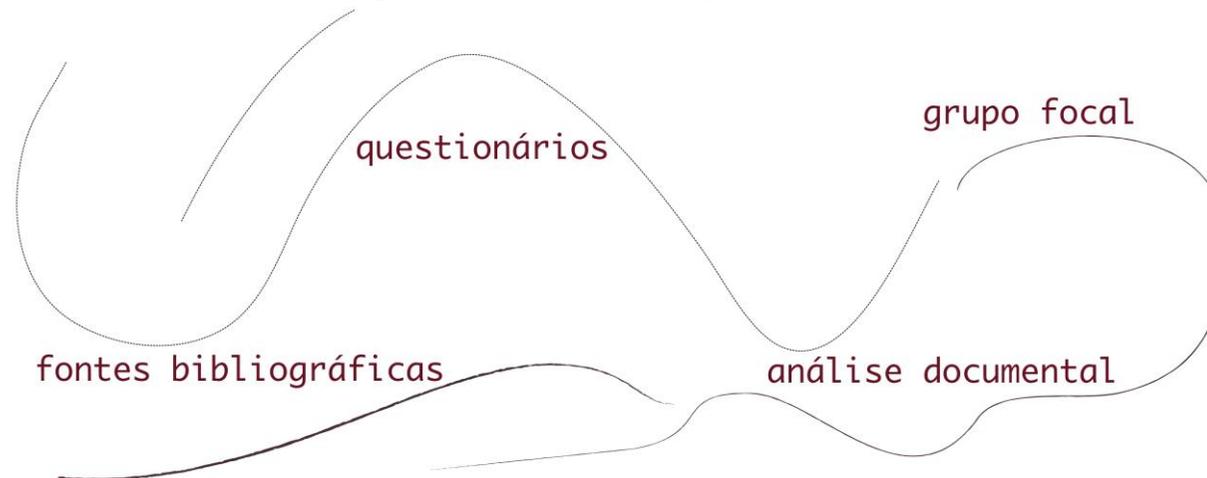
Por acreditar no poder da arte como um gesto instaurador de uma outra forma de perceber a cultura na formação de professores, é que esta tese se constituiu, concentrando forças na mediação cultural, que aposta no estabelecimento de um outro tipo de vínculo com o mundo, provocado pelas sutilezas de colocar em diálogo os sentidos, o sentimento, a razão e a atitude.

Quando pensamos a formação de professores pela lógica da estética e da arte, estamos investindo em uma reflexão sobre o mundo, o homem e seus objetos, que não se fecha em conceitos explicativos, mas que pode se expandir para as percepções, para a intuição e para a inventividade, modos de conhecer, de selecionar, de escolher, ações que promovem a formação estética, artística e política do professor. A arte é um território de invenção e, como tal, instiga a imaginação, incita o movimento, aproxima a cultura da vida.

Compreendendo que as formas da cartografia são dadas pelos seus participantes e objetos, e o que orienta a pesquisa são as forças do campo – nesse caso a estética e a arte, a nossa cartografia organizou-se a partir de diferentes fontes de construção, consulta e coleta de dados, de modo a tornar mais conectáveis os campos do pensamento discursivo

e sensível. Para além da diferença, a cartografia coloca-nos em um lugar comum, construído pelos colaboradores, compondo um plano de forças e de afetos. A cartografia também solicita nossa atenção e sensibilidade e convida-nos a experimentar os muitos e inusitados cruzamentos, alguns aqui representados como passos para a coleta e elaboração dos dados desta pesquisa.

Figura 4 – Coleta e elaboração dos dados



Fonte: Elaborada pela autora.

As fontes bibliográficas utilizadas formam o referencial teórico para a sustentação da temática da pesquisa, voltada ao PIBID como um espaço de mediação cultural escolar. Esse referencial que transita pelos capítulos da tese representa os diálogos construídos com diferentes autores, que compartilharam seus saberes, contribuindo para a sua ampliação no contexto da cultura escolar.

A trama conceitual da tese foi tecida a partir das interlocuções da pesquisadora com Giles Deleuze e Félix Guattari (2010) e os conceitos de cartografia, rizoma e territórios, os quais Mirian Martins e o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural da Universidade Mackenzie transformaram em territórios de arte & cultura expandindo o modo de pensar a mediação cultural. Há, também, um diálogo com os franceses Bernard Darras (2004a; 2004b; 2009), Antoine Hennion (2002; 2004b), Jean Coune (2004b), Jacques Rancière (2009; 2012b; 2013) e Bruno Latour (2003), em busca de construir um olhar mais apurado sobre as várias concepções de cultura e seus efeitos; linhas de acesso e de fuga às práticas culturais; proposições voltadas à fusão da arte com a vida e a função política e social da arte e dos mediadores culturais. Em outros platôs, deslocando-se no grande rizoma formado a partir dos vetores estéticos, filosóficos e artísticos, a força do campo constituiu-se na interação com Mosé (2014), Arendt (1995), (Duarte Júnior (2001; 2012), Barbosa e Coutinho (2009), Neitzel e Carvalho (2012; 2014), Kastrup e Passos (2014), Meira e Pillotto (2010), e tantos outros autores e participantes que, mesmo sem saber, provocaram, ampliaram e escreveram essa intervenção-cartográfica com a pesquisadora. “A leitura faz o texto falar, mas o que esse diz e o que ele dá a ver mantêm-se em relação. Neste intervalo, nesta não-relação, a arte se imiscui para abrir o pensamento a possibilidades novas” (LUZ, 2007, p. 11, grifos nossos).

Muitos documentos foram necessários para realizar o mapeamento, entre eles dados sobre os professores em formação inicial e continuada, obtidos a partir dos questionários (Apêndice A) aplicados no início e final da pesquisa (ver Termo de consentimento livre e esclarecido no Apêndice B). Como resultado do questionário inicial, foram traçados os perfis, apresentados neste capítulo. Os dados coletados a partir da reaplicação do questionário foram articulados com o referencial teórico nos capítulos subsequentes.

A análise documental concentrou-se, também, nos relatórios e nos portfólios individuais dos professores em formação inicial e continuada do PIBID Música na Educação Infantil, a partir de suas percepções quanto aos encontros de formação estética e do espaço virtual “Para nosso encantamento”. Buscávamos avaliar a repercussão dessas iniciativas a partir dos sistemas contínuos e divididos de cultura, para compreender como ocorreram os processos de difusão e mediação cultural, especialmente destacados no 3º movimento desta tese. Como última estratégia de coleta de dados, foi realizada uma entrevista no formato de grupo focal, envolvendo todos os sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos da entrevista serão apresentados no 4º movimento, articulados com a mediação cultural e a formação estética, artística e política de professores, com ênfase para a percepção da escola como território de cultura, dando forma, tom e som ao texto, que, nesse caso, “[...] é a representação e a expressão de uma comunidade que escreve” (BAUER; GASKELL, 2000, p. 192, grifos nossos).

Nesse percurso cartográfico, realizamos a leitura dos dados coletados acompanhada pela dimensão estética e sensível, o que significa não perder de vista a convicção de que somos seres sociáveis que se inquietam e se relacionam. Maffesoli (2008, p. 125, grifo nosso) indica que esse exercício “[...] requer que se faça uso prudente dos objetos sociais, [...] que saiba escutá-los, não esquecendo que a subjetividade do observador desempenha na análise um papel que não pode ser negligenciado”. Escutá-los significa dar voz ao coletivo de forças, como muito bem nos indicaram Passos e Eirado (2014) ao apresentarem uma das pistas da cartografia.

Com a finalidade de acessar diferentes modos de conhecer o mapa da mediação cultural, apresentamos as linhas que desenharam os platôs dos Encontros de Formação Estética e do Grupo Focal, experiências repletas de surpresas e encantamentos no percurso desta tese.

## 2.2.1 Momentos de estesia em territórios de objetos propositores: os Encontros de Formação Estética

*"Caminhante, não há caminho,  
o caminho se faz ao caminhar."*

Antonio Machado (1995).

O poeta espanhol Antonio Machado muito contribui para nossa fruição ao indicar que o caminho não está dado, mas que ele é **construído** a partir de necessidades, de estranhamentos, de afetos, de vontades... Foi exatamente assim que iniciei a proposta dos Encontros de Formação Estética e Planejamento para o Grupo PIBID Música na Educação Infantil, em processo de implantação no segundo semestre de 2012: caminhando e assim descobrindo os caminhos!

O projeto PIBID da UNIVALI, denominado Programa Docência na Educação Básica, tem sua proposta pedagógica fundamentada em alguns eixos considerados norteadores do processo de conhecimento e do processo de formação dos professores. Para tanto, seu plano de trabalho propõe as etapas de Estudo e Planejamento, Vivências Pedagógicas e Avaliação. Na etapa de Estudo e Planejamento, o Programa desenvolve ações para a capacitação dos envolvidos no projeto, com o objetivo de “[...] contemplar estudos de natureza teórica (pedagógica e específica), análises e discussões sobre o processo e encontros para planejamento das atividades em sala de aula” (UNIVALI, 2010, p. 6, grifo nosso).

Ao assumir a coordenação de área do PIBID Música na Educação Infantil, optei por trabalhar a etapa de Estudo e Planejamento a partir de uma imersão nas

Nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o caminho pelo estésico. É pela apreensão estésica, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. (MARTINS *et al.*, 2010, p. 23).

áreas artísticas, promovendo o envolvimento do grupo com a cultura de forma abrangente, o que se constituiu na organização de encontros mensais voltados à nossa formação estética, potencializando a percepção estética, imaginação e a ação criadora pela e através da arte em suas diferentes manifestações como música, cinema, literatura e artes visuais.

A palavra estética é de origem grega *aisthesis*, e, nesta tese, ela representa a capacidade de percepção sensível dos estímulos que são emitidos pelos objetos, pessoas e por nós mesmos. Deleuze e Guatarri falam da arte como um bloco de sensações: “O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 217).

No encontro com uma obra de arte, experimentamos sensações e deixamo-nos afetar por essas sensações. Ativar nossa sensibilidade foi o objetivo principal dos encontros.

A curiosidade movia-me, mas também a preocupação em coordenar um grupo, no qual professoras supervisoras e licenciandos vinham de áreas de formação diferentes: Pedagogia e Música. Algumas perguntas foram inevitáveis nesse percurso, porque o objetivo era traçar uma cartografia na qual todos tivessem voz e vez. Naquele momento, perguntei-me:

---

---

Como mediar culturalmente este grupo?

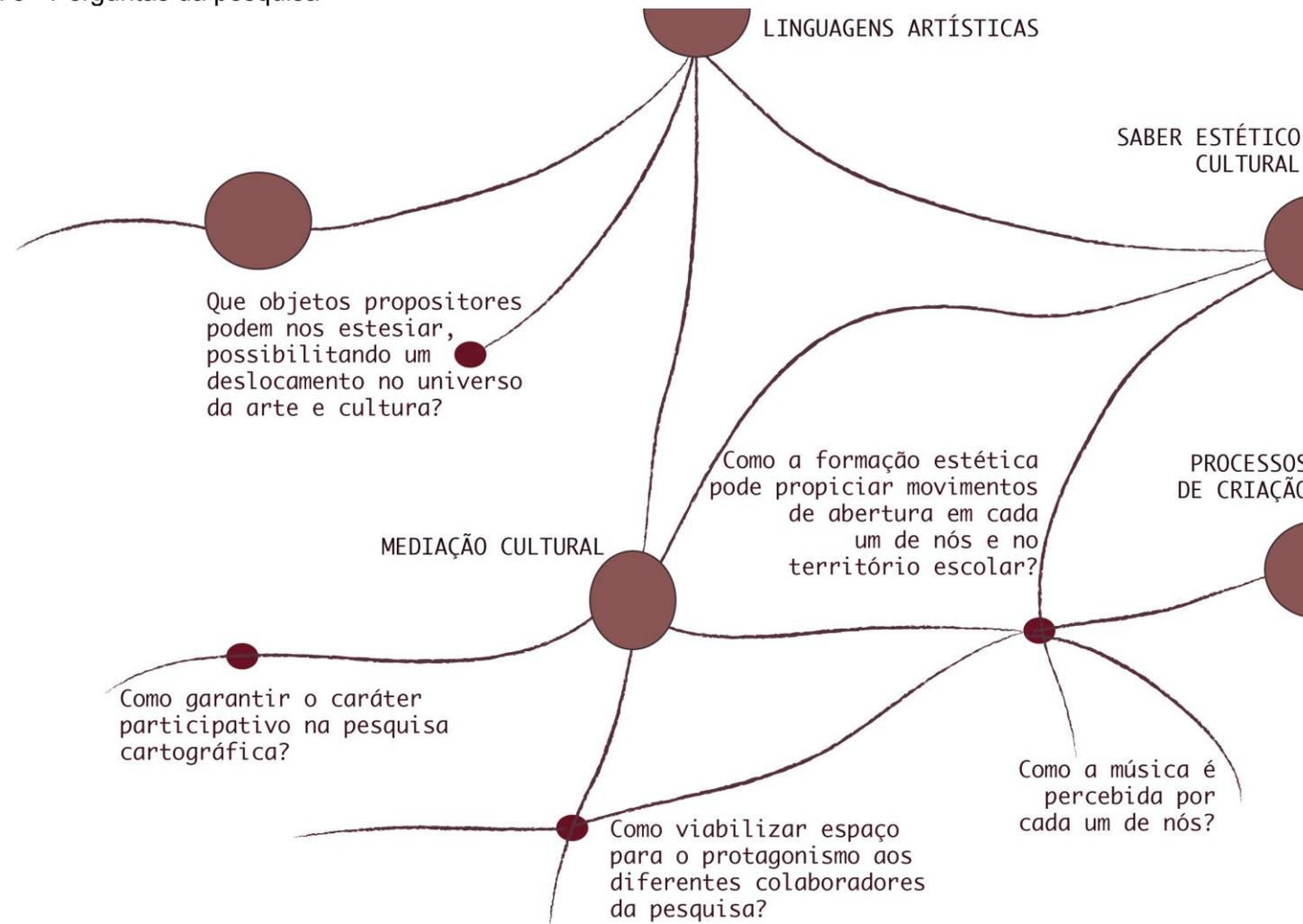
Como traçar um plano comum que envolvesse todos os participantes, considerando nossos territórios, nossas significações e nossos sentidos?

---

---

Não sem demora, entendi que não conseguiria responder sozinha às indagações, então, no grupo, nos perguntamos:

Figura 5 - Perguntas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

As perguntas foram sendo respondidas em conjunto, no processo, gerando novos formatos e abrindo espaço para as ações propositivas e modos de conhecer, a fim de que nossos encontros se constituíssem em momentos de deleite, de poesia, de música, de literatura, de prazer estético. Nessa perspectiva, os encontros de formação estética buscaram contemplar algumas áreas artísticas, indicadas pelo grupo, conforme podemos perceber na figura 6 que segue:

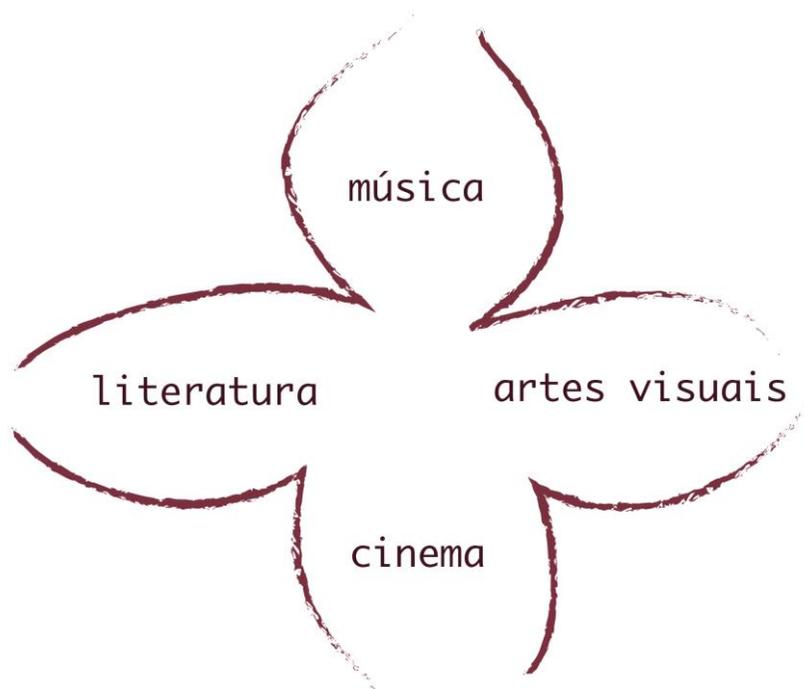
Figura 6 - Áreas artísticas da formação estética

“Os livros são mediadores que despertam imagens mentais, viagens fantásticas pelo mundo do imaginário.

O prazer de ler, do contato amoroso e tátil com os livros é mediado primeiramente por um outro, também leitor sensível.

Depois, já fígados pela leitura, ampliamos nossa possibilidade de ler para além das imagens e das letras.”

(MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 28).



Fonte: Elaborada pela autora.

“As lições de arte são aprendizagens de encontros afetivos primordialmente e do que acontece na interface de tais encontros, o que exige permeabilidade ao humano, com seus dramas, sua luz, cor, silêncios e linguagens verbais e não verbais.

Uma interface não remete a isto ou aquilo, tudo nela importa, porque é preciso adquirir consistência.”

(MEIRA; PILOTTO, 2010, p. 8).

Os Encontros foram pensados a partir de objetos propositores (MARTINS; PICOSQUE, 2012), identificados como artefatos que permitem conexões entre a arte, a cultura e as outras áreas do conhecimento, constituindo-se em território rizomático, aberto, capaz de articular diferentes conceitos e conteúdos ultrapassando seus próprios limites e natureza. Essa articulação “[...] potencializa incessantes descobertas e quebras que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um outro modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre a arte” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 194, grifo nosso).

Essa experiência mais uma vez expandiu a nossa cartografia, ampliando platôs e territórios, forçando-nos a acessar outros modos de saber, com limites conceituais mais flexíveis, voltados à invenção e à criação. Ao abordar a experiência artística a partir dos saberes estéticos e culturais, voltamos nosso pensamento aos signos da arte, em busca de referências para a nossa atuação como intérpretes da cultura: mediadores culturais.

O artista é o propositor de suas ideias, fazendo um convite à fruição, e o professor mediador faz suas escolhas nos territórios da arte e da cultura, na procura por conhecer e reinventar: olhar de novo, experimentando uma outra percepção para o que já conhece, dialogando com os objetos, “soprando dentro do molde”, provocando estados de reinvenção.

A ideia de objetos propositores reflete-se nas palavras de Lygia Clark, indicando que a sua função é provocar o encontro com a arte e a cultura, buscando romper com a lógica do cotidiano, estimulando o trânsito entre a realidade e a imaginação, dando forma a um outro platô repleto de signos.

Nós somos os propositores:  
nós somos o molde,  
cabe a você soprar dentro dele  
o sentido da nossa existência.

Nós somos os propositores:  
nossa proposição é o diálogo.  
Sós, não existimos.  
Estamos à sua mercê.

Nós somos os propositores: enterramos  
a obra de arte como tal e chamamos  
você para que o pensamento viva  
através da sua ação.

Nós somos os propositores:  
não lhe propomos nem o passado,  
nem o futuro, mas o agora.  
(CLARK, 1980, p. 31).

Os objetos propositores dos encontros de formação estética foram escolhidos cuidadosamente pela pesquisadora, com o olhar voltado para artefatos com potência de envolvimento, proporcionando um exercício de diferentes leituras como a visual, auditiva, tátil e sensível.

A figura 7 a seguir indica os principais objetos propositores utilizados nessa cartografia, descritos de forma mais minuciosa nos folders dos encontros (Anexos A-J).



Figura 7 - Objetos propositores  
Fonte: Elaborada pela autora.

Os convites para os encontros mensais foram pensados como signos culturais, antecipando uma aproximação estética com data marcada, mas aberta a reflexões e deslocamentos para outros platôs. O primeiro nos convidou para uma viagem com o Trenzinho Caipira de Villa Lobos (Anexo A), seguido de uma provocação com relação ao tempo e como ele acaba

por separar o ocorrido, o acontecendo e a imprevisibilidade do futuro (Anexo B). A Estética e a Poética do magistério apresentada por Arroyo convidou-nos para o terceiro encontro ao dialogar com as cores e traços de Fernando Pauler (Figura 8, a seguir), e, no quarto, Salvador Dali, o Surrealismo e “A Persistência da Memória” marcaram nossas reflexões (Figura 29). A integração das artes materializada na obra Peer Gynt, que é resultado de um processo que iniciou com um conto, gerou uma pintura que serviu de motivo para uma suíte, proporcionou diálogos muito interessantes (Figura 16). A fotografia de uma criança com a indicação de que o sorriso é uma linguagem universal provocou nossos olhares para perceber a imagem como linguagem (Anexo F), e a Literatura apresentou-se com *A Cidade Ilhada* de Milton Hatoum (Anexo G). A Filosofia de Viviane Mosé com *O Homem que Sabe* (Figura 22), e a Cadeira de Van Gogh e Duarte Junior (Figura 26) convidaram para nossos últimos encontros.

Figura 8 - Convite para o III Encontro de Formação Estética do PIBID



Fonte: Arquivo da Coordenação de área do PIBID – Música na Educação Infantil

Figura 9 - Folder do VI Encontro de Formação Estética do PIBID



Os folders dos encontros mensais constituíram-se em objetos propositores de grande potência, pois eles indicam os movimentos da nossa cartografia, registrando o percurso do grupo pelos territórios das diferentes linguagens artísticas, buscando compreender a poética dos materiais e seus signos, o que foi possível a partir do contato com músicas, imagens, filmes, jogos e textos.

Esses objetos propositores cumpriram sua função de provocar encontros com a arte e a cultura, e, no seu manuseio e investigação, abriram-se fendas para a criação de outros artefatos propositores, instrumentos de mediação cultural.

Os folders foram organizados com várias finalidades: **estesiar** os sentidos com elementos artísticos, **promover** reflexões sobre diferentes temáticas a partir de textos, letras de música ou poesias, salientar a necessidade de **ampliar** o repertório cultural dos professores, para que pudessem **transitar** com maior autonomia por esses territórios.

Fonte: Arquivo da Coordenação de área do PIBID – Música na Educação Infantil

## 2.2.2 Percepções compartilhadas em território de ação mediadora: Grupo Focal

*Uma lata existe para conter algo,  
Mas quando o poeta diz: "Lata"  
Pode estar querendo dizer o incontível*

*Uma meta existe para ser um alvo,  
Mas quando o poeta diz: "Meta"  
Pode estar querendo dizer o inatingível*

Gilberto Gil (1982)

A canção *Metáfora* de Gilberto Gil soa como um convite de abrigo e de foco, por meio das palavras “lata” e “meta”. Contudo, ao mesmo tempo, indica que a lata pode não conter e que a meta pode ser inatingível, transformando objetos materiais em signos, em sensações, em *experiência estética*. Mais uma vez, somos envolvidos pelo artista que, brilhantemente, usa seu poder de encantamento desvirtuando a materialidade dos objetos. Esse desvio, essa outra possibilidade de ver e sentir as coisas a partir de uma *curadoria educativa* fez parte do nosso projeto. No entanto, como perceber se os encontros atingiram o objetivo de uma formação cultural para o grupo PIBID? Entendendo os encontros como *experiência de curadoria educativa*, para os participantes da pesquisa foi possível superar o olhar passageiro, o simples reconhecimento e a finalidade das imagens, sons e palavras, transformando essas experiências em um *bem simbólico*? Para responder a essas perguntas, foi necessário mais um contato, agora mais próximo, olho no olho, lembrando

Curadoria educativa  
é uma ação que tem  
como preocupação  
explorar a potência da arte  
pela ativação cultural  
de obras e artistas através da  
experiência e investigação estética  
na sala de aula.  
(MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 116).

das horas passadas juntos, acrescentando camadas interpretativas, pensando o conhecimento como uma construção em rede, uma cartografia. Nossa última etapa de elaboração de dados foi realizada a partir de uma técnica de entrevista chamada Grupo Focal.

O grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de coleta de dados originalmente proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton (1910-2003) com a finalidade de obter respostas a partir de diferentes situações e estímulos a que um grupo é exposto. O objetivo de desenvolver o grupo focal com a participação dos professores em formação inicial e continuada do PIBID Música na Educação Infantil foi o de obter impressões sobre a experiência junto ao programa com foco na formação docente, os processos de mediação cultural possibilitados a partir da inserção da arte na escola de forma efetiva e regular.

O grupo focal é visto como boa alternativa para a utilização de entrevistas: “A vantagem aqui é que eles não somente permitem análises de declarações e relatos sobre experiências e eventos, mas também do contexto interacional em que essas declarações e esses relatos são produzidos” (FLICK, 2009, p. 17, grifos nossos). Rosaline Barbour (2009), em seu livro *Grupos Focais*, indica que há várias definições para esse método, mas ela opta por uma de larga abrangência para compreender os diferentes usos: “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo” (BARBOUR, 2009, p. 21, grifos nossos).

Nesta pesquisa, o Grupo Focal desenvolveu-se no final do processo, pois a pesquisadora percebeu que faltava uma roda de conversa sobre o PIBID na vida de cada um dos participantes da pesquisa, a sua percepção quanto às possibilidades de mediação cultural, realizadas na formação dos professores, a partir de atividades artísticas, e na escola, com as aulas de música. Procurávamos perceber o quanto essas experiências marcaram a vida de cada um assim como a rotina da escola.

O Grupo Focal foi organizado em três etapas diferentes, para que todos pudessem ser ouvidos. Esclarecemos que a participação envolveu os participantes que acompanharam todo o processo de formação do grupo PIBID Música na Educação Infantil: as duas professoras supervisoras, a coordenadora do CEI, os nove acadêmicos bolsistas do período 2012-2013, e a coordenadora de área, com uma média de 3 a 5 entrevistados por sessão. “[...] é perfeitamente possível fazer um grupo focal com três ou quatro participantes” (BARBOUR, 2009, p. 89). Nas pesquisas das Ciências Sociais, o maior interesse está em explorar os significados dos participantes e os modos pelos quais suas perspectivas são socialmente construídas, o que é favorecido em grupos menores.

A pesquisadora organizou um guia de tópicos (roteiro) para a discussão do grupo focal, que foi previamente testado com um pequeno grupo de alunos: um estudo-piloto. As questões suscitadas no guia de tópicos buscaram promover um diálogo sobre a importância da participação no PIBID Música na Educação Infantil para a formação inicial e continuada dos professores; a contribuição do programa para ampliar as possibilidades do trabalho com a arte e música na escola; as influências do processo de mediação cultural vivenciado no grupo por meio dos Encontros de Educação Estética, que contribuíram com a atuação mediadora desenvolvida pelos bolsistas na escola.

Não há uma mensuração das questões do guia de tópicos para a prática do grupo focal. Ele “[...] não faz jus à quantidade de trabalho envolvido em seu desenvolvimento” (BARBOUR, 2009, p. 113). Isso porque os tópicos abrem inúmeras possibilidades de diálogos, podendo ser repensados, relacionados com experiências, analisados a partir de outras abordagens, bipartidos, articulados, gerando novos pontos de interesse e discussão.

Sobre o papel do moderador nessa técnica de entrevista, sua função é de facilitar a discussão no grupo, e não de controlá-lo. Apesar do moderador desempenhar um importante papel na coleta de dados, sua voz é apenas uma entre várias,

salientando que, apesar de tratar-se de uma discussão em grupo, não há obrigatoriedade de que todos respondam a todas as questões, permitindo que “[...] eles decidam o que querem compartilhar e o que desejam manter privado” (BARBOUR, 2009, p. 93, grifos nossos).

Na condução de grupos focais, o pesquisador já começa a analisar os dados paralelamente à sua produção, o que pode ser percebido em situações que uma nova pergunta é elaborada a partir de um comentário, mesmo não estando prevista no roteiro inicial. Para Barbour (2009, p. 146, grifos nossos), “[...] é isso que faz a pesquisa com grupos focais simultaneamente tão demandante e excitante”. Essa característica indica que outros participantes podem também assumir o papel de co-moderadores na discussão, respondendo e propondo questões para o grupo.

No caso desta pesquisa, o grupo é denominado como preexistente, pois já partilhou de outras etapas de encontros e elaboração de dados. Bloor (*apud* BARBOUR, 2009) defende que há vantagens na utilização de grupo focal com essas características: “Tendo sido pré-familiarizados ou mesmo se conhecido intimamente, indivíduos dentro dos grupos focais podem levar a um entendimento mais aprofundado das dinâmicas do grupo e de como elas moldam o desenvolvimento das visões ou respostas” (BLOOR *apud* BARBOUR, 2009, p. 96). Durante as três seções de grupo focal realizadas nesta pesquisa, foi possível observar essa particularidade, especialmente na colaboração dos colegas, a qual contribuiu com diferentes percepções e memórias, o que consideramos bastante positivo e esclarecedor no que se refere ao uso subsequente dos dados.

Outra característica importante e que justificou nossa opção por essa técnica de coleta de dados, foi a possibilidade de combiná-la com outras, podendo assim teorizar comparativamente: “Algumas comparações podem ocorrer enquanto o pesquisador lê outros materiais e estabelece paralelos instrutivos. Afinal de contas, é isso que está implicado no entendimento da pesquisa qualitativa como um processo interativo” (BARBOUR, 2009, p.154, grifos nossos).

A autora indica algumas pistas para que a entrevista aconteça de forma cuidadosa, maximizando a qualidade dos dados gerados:

- O moderador não tem que intervir o tempo todo. Dado que a discussão permaneça no caminho certo, pode haver pouca necessidade de interferência.
- Estar preparado para o uso de intervenções com questões adicionais.
- Prestar atenção ao vocabulário, ao tom e à comunicação não verbal usados pelos participantes.
- Reformular ou elaborar questões, de modo a fazer seus interesses de pesquisa mais claros, ou encorajar os participantes a problematizar conceitos.
- Usar sínteses intermitentes para proporcionar esclarecimentos e explorar melhor quaisquer distinções.
- Teorizar experimentalmente e convidar os participantes a se juntarem à você.  
(BARBOUR, 2008, p. 147)

Os dados obtidos por meio dessa técnica de entrevista serão apresentados no 4º movimento, articulados aos referenciais sobre a educação estética, artística e política de professores com a Educação Básica e o Ensino Superior.

Apresento a Cartografia desse 2º Movimento, e sigo para encontrar as instigantes relações da Cultura, Arte e Mediação Cultural com o modo de fazer, pensar e reagir dos educadores musicais.

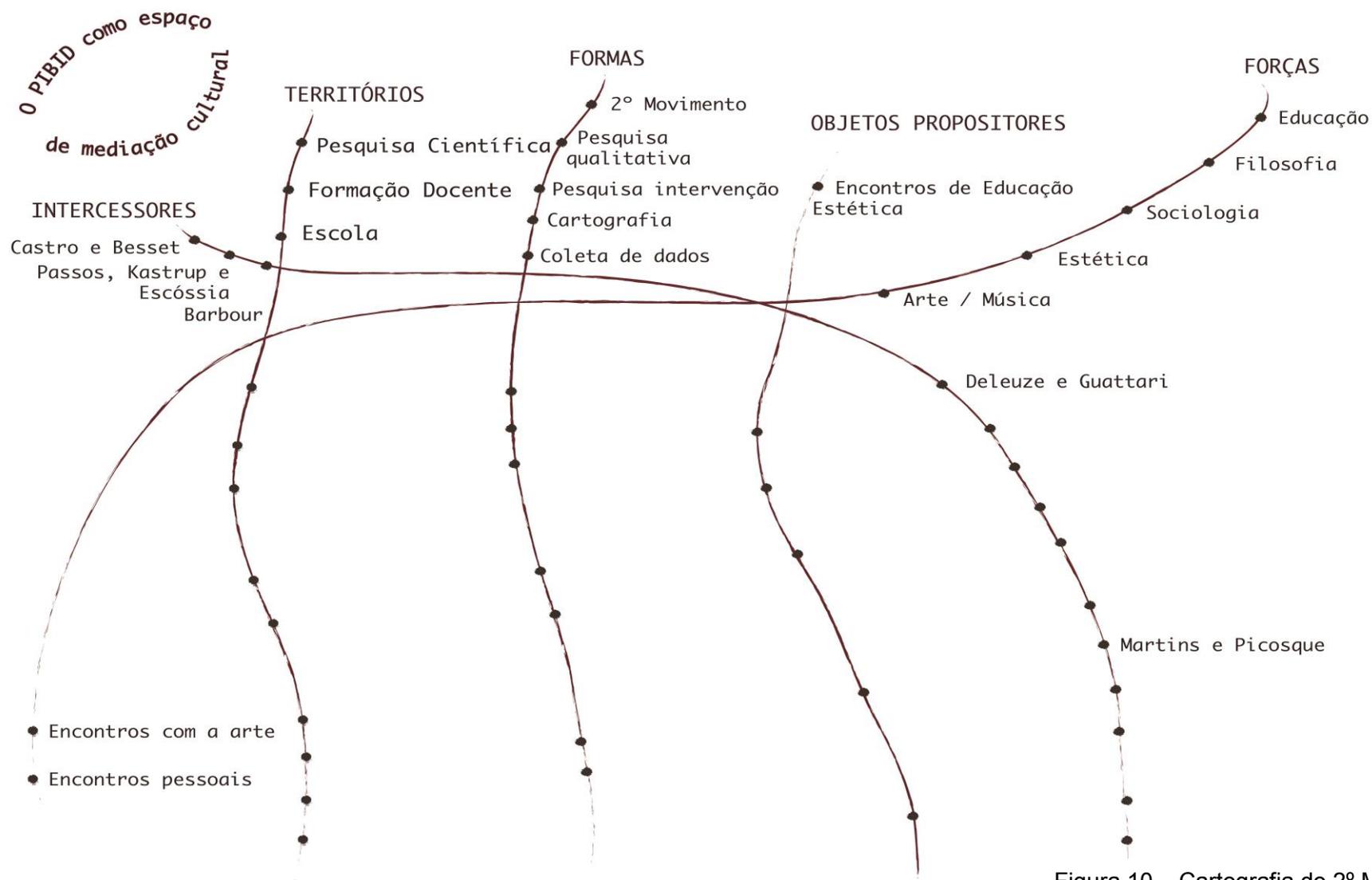
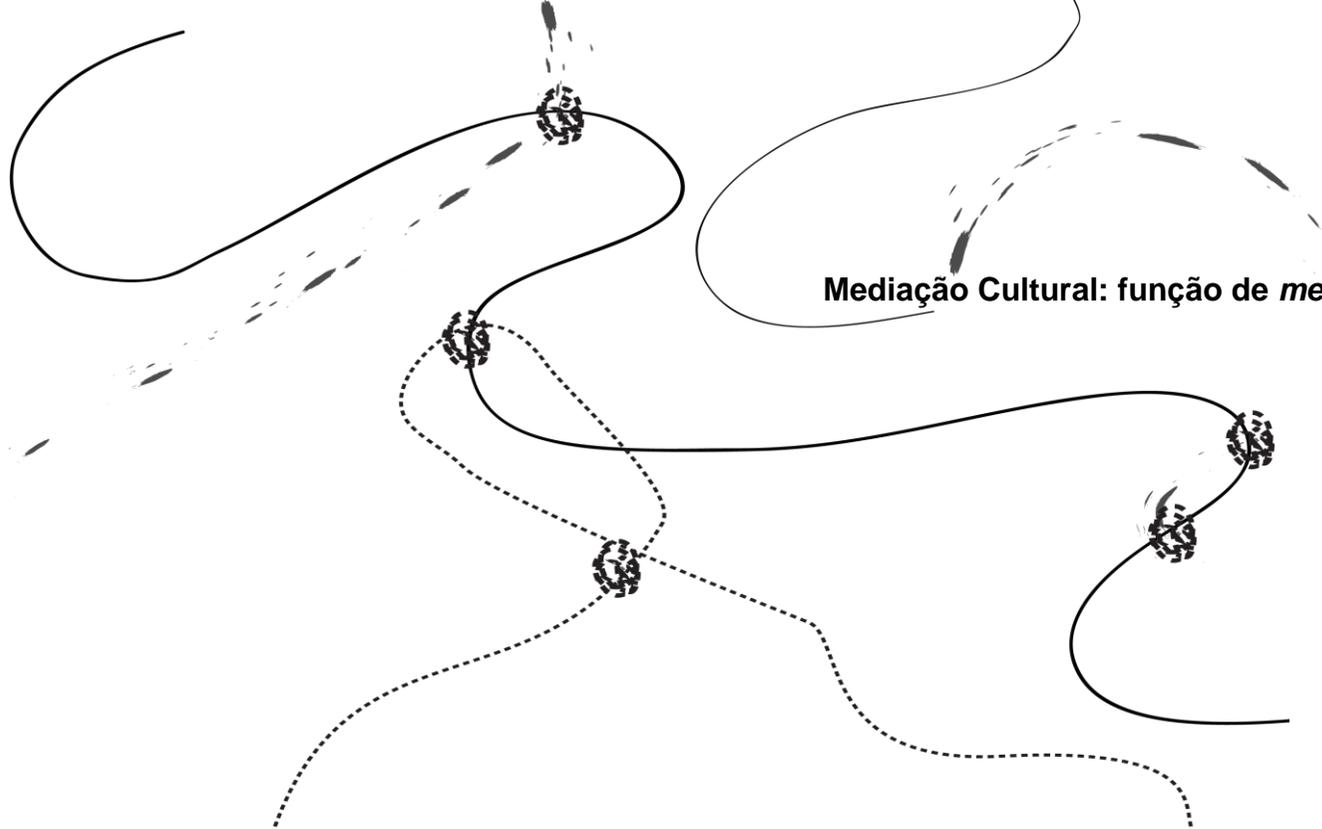


Figura 10 – Cartografia do 2º Movimento  
 Fonte: Elaborada pela autora.



### 3º MOVIMENTO - LARGO

Mediação Cultural: função de *mestre explicador* ou ação de *mestre emancipador*?

*Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovadloff,  
levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado  
das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim  
alcançaram aquelas alturas de areia,  
depois de muito caminhar,  
o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar,  
e tanto seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar,  
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
- Me ajuda a olhar!*

Tal como Santiago, pai de Diego, mediadores promovem encontros com a arte, com a natureza, *viajando* e *descobrendo* outras formas de compreender o mundo, promovidas a partir do conhecimento e das relações humanas estabelecidas. Ao provocar diálogos internos, por meio do acesso a uma determinada forma ou objeto, *descobrendo* e *conhecendo*, a mediação cultural pode favorecer encontros sensíveis *alcançando* outros pontos de vista e novas significações.

Como pensar na posição assumida por Santiago? O pai é um companheiro, mas também um mestre:

Um mestre que propõe partilha - *“viajaram para o sul”*

propõe descoberta real – *“levou-o para que descobrisse o mar”*

propõe desafios - *“depois de muito caminhar”*

propõe cumplicidade - *“o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia”*

na busca por encantamento – *“o menino ficou mudo de beleza”*

propõe inquietação – *“E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando”*

demonstra acolhimento – *“pediu ao pai”*

promove mediação cultural – *“Me ajuda a olhar!”*

Que tipo de mestre é Santiago? Um mestre explicador ou um mestre emancipador, conforme nos provoca o título deste capítulo? Os conceitos de mestre explicador e emancipador de Jacques Rancière (2013) integram suas cinco lições sobre a emancipação intelectual em *O Mestre Ignorante* e ajudam a compreender as características da explicação e da emancipação, como prenúncio para a mediação cultural.

Ao narrar uma história datada de 1818, tendo como protagonista Joseph Jacotot, o professor francês de alunos holandeses, ambos com dificuldades de comunicação em virtude da língua, apostaram em Telêmaco para uma leitura em versão bilíngue, como objeto comum que brilhantemente mediou o contato entre professor e alunos, e destes com uma das formas mais expressivas de comunicação: a linguagem. Sem dar aos alunos nenhuma lição sobre a gramática ou a ortografia francesa, estes foram capazes não apenas de realizar a leitura da obra literária, mas também de construir frases na nova língua que se apresentava. Por fim, os alunos haviam aprendido sozinhos, sem que o mestre tenha exercido sua função de explicador!

*As Aventuras de Telêmaco*, obra de Fénelon, é um dos romances mais lidos do século XVIII.

Perguntas foram inevitáveis: Como compreender a função do mestre naquele momento, se ele não havia explicado aos alunos as particularidades da língua? Como os alunos aprenderam se a tarefa do mestre em transmitir conhecimentos não foi efetivada? O livro, por si só, comporta um conjunto de raciocínios a ponto de fazer compreender o seu conteúdo? Para que haja compreensão é necessário que alguém dê uma explicação?

Rancière (2013, p. 31) responde essas inquietações com outra reflexão: “Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes não sabiam e, agora, sim”. Jacotot não havia ensinado sua ciência, mas havia estimulado os alunos a se envolverem com o livro: inicialmente como espaço de apropriação linguística, mas, acima de tudo, oportunizou que eles utilizassem sua potência de inteligência e vontade, competências necessárias para aprender. Jacotot atuou como mediador, promovendo o encontro com a obra: o livro que, por sua vez, também se converteu em objeto propositivo.

Na obra *O Espectador Emancipado*, Rancière (2012) faz uma análise bastante interessante sobre a lógica pedagógica a partir das posições assumidas pelo mestre e pelo ignorante:

“O  
ignorante  
não é apenas  
aquele que ainda  
ignora o que o  
mestre sabe. É aquele  
que não sabe o  
que ignora nem  
como o saber”  
(p. 13)

“O  
mestre, por  
sua vez, não é  
apenas aquele que tem  
o saber ignorado pelo  
ignorante. É também aquele  
que sabe como torná-lo  
objeto de saber, o  
momento de fazê-lo e que  
protocolo seguir para  
isso” (p. 14)

“A  
distância que o  
ignorante precisa  
transpor não é o abismo  
entre sua ignorância e o saber  
do mestre. É simplesmente o  
caminho que vai daquilo que ele  
já sabe àquilo que ele ainda  
ignora, mas pode aprender como  
aprendeu o resto, que pode  
aprender não para ocupar a  
posição do intelectual, mas  
para praticar melhor a  
arte de traduzir”  
(p. 15)

Jacotot chama de **embrutecimento** a divisão da inteligência entre a que sabe o que é a ignorância: inteligência do mestre, e a que não sabe: inteligência do ignorante. O professor optou pela prática da **emancipação intelectual**, pela qual pretende comprovar que as inteligências são iguais. Para ele, não há ignorante que não saiba muitas coisas que tenha aprendido sozinho, aguçando os sentidos para ver e ouvir o que acontece em sua volta, observando, fazendo e repetindo até aprender.

Santiago, Rancière e tantas outras experiências de que temos conhecimento, indicam-nos que a **função** do mestre explicador acaba por gerar o embrutecimento, mas

a **ação** do mestre emancipador pode promover a mediação cultural. A cartografia desta

tese também se propõe a pensar a mediação cultural como uma **ação emancipadora**, compreendendo que, ao possibilitar encontros com a arte e a cultura, instiga no sujeito um duplo processo: o primeiro ocorre de fora para dentro, a partir do contato com um objeto artístico, para o qual ele acessa seus campos perceptivos e sensíveis para promover o **encontro**, o que envolve a **vontade** de experimentar, e, em seguida, busca dentro de si a **potência** para **significar** esses encontros, envolvendo a **inteligência** para **traduzir** os signos. Como resultado, tem-se uma experiência estética que modifica sua percepção e mobiliza outros vetores para transitar no mundo.

Martins (2014a, p. 250) fala-nos de uma necessária contaminação estética para que os processos de mediação cultural se efetivem, e indica dois fatores imprescindíveis: os recursos humanos e os recursos culturais. Os recursos humanos voltam-se para os sujeitos, categoria em que o educador assume importante papel de instigador, para que a contaminação estética aconteça, se prolifere e evolua. Os recursos da cultura referem-se ao lugar que o sujeito habita e os elementos estéticos de referência desse lugar, que podem ser **partilhados**, **promovidos**, mas também **ampliados** pela mediação cultural.

Viagens, visitas a museus, galerias, audição de concertos ou de discos, apresentações de teatro, de dança, contatos com livros, revistas, são alguns possíveis reforços. A presença de um instigador como mediador que desafia para a leitura e produção artística/estética é vital. (MARTINS, 2014a, p. 250).

O movimento de contaminação estética pode parecer natural, mas no campo da mediação cultural o objetivo maior não é ensinar sobre arte, movimentos artísticos, suas características e representantes, mas promover encontros significativos com a arte em seus mais diferentes suportes: imagens, filmes, músicas, objetos, coreografias, poesias, entre outros. Para que esses encontros sejam possíveis, contamos com o mediador cultural, que provoca nossos sentidos, convoca a cognição e instiga percepções individuais. O ensino sobre arte seria uma consequência desse movimento.

Destacamos, também, que atuar no setor educativo de instituições culturais ou mesmo no ambiente escolar não faz desse profissional um mediador. O que identifica o mediador cultural são as ações por ele promovidas, com ênfase na potência dos encontros com a arte, gerando as contaminações estéticas, que capturam o outro para a obra de arte.

Figura 11 - As Férias de Hegel (1958)



Fonte: Paquet (2006, p. 30).

Hegel, o expoente da dialética filosófica,  
é a inspiração que preside ao quadro.  
Magritte, o artista, resume:  
"Pensava que Hegel  
teria sido muito sensível a este objeto  
que tem duas funções opostas:  
ao mesmo tempo, não admitir água  
(repeli-la) e admitir (contê-la).  
Ele teria ficado satisfeito, creio,  
ou divertido (como se estivesse de férias)  
e chamei ao quadro  
*As Férias de Hegel.*"  
(PAQUET, 2006, p. 30).

## Encontros com Arte e Cultura

No sétimo Encontro de Formação Estética e Planejamento, a obra “As Férias de Hegel” de René Magritte, reproduzida na tela, já aguardava o grupo PIBID Música na Educação Infantil. Sem comentários iniciais sobre ela, fui observando os olhares interessados, engraçados, inquietos e também os despercebidos ao entrarem na sala.

Depois dos cumprimentos iniciais, propus uma roda de conversa sobre movimentos artísticos conhecidos pelo grupo, e as poucas respostas focaram em movimentos musicais como Bossa Nova, Tropicalismo, Dodecafonismo, entre outros. Perguntei então sobre características desses movimentos, e as respostas indicaram músicas, compositores, épocas, e alguns até se insinuaram através de breves linhas melódicas.

Antes mesmo que eu me remetesse à obra de Magritte, um licenciando questionou como que aquela estranha figura se articulava com os movimentos musicais que estávamos percorrendo. Novo questionamento: por que estranha se a figura trazia dois objetos conhecidos sobrepostos? O que era estranho: a sobreposição? A função dos objetos? A partir dessa questão passei a falar brevemente sobre o movimento surrealista focando em duas aproximações:

*Magritte e Hegel = Arte e Filosofia.*

*Magritte e André Souris = Arte e Música (movimento surrealista).*

*Encerramos esse encontro com reflexões promovidas pelo grupo sobre o PIBID como programa de formação docente e a obra de Magritte; Música na escola e Surrealismo. A leitura dos relatórios (as contaminações) muito me surpreendeu!*

## Contaminações

Grupo 1: Pensamos sobre a importância da imagem de um simples guarda-chuva aberto com um copo sobre ele, e então discutimos sobre essa imagem e como ela poderia traduzir a nossa vida. No PIBID, o guarda-chuva aberto seria toda informação e estratégias usadas durante nossas intervenções que não tiveram uma produtividade, ou seja, aquilo que jogamos fora colocamos sobre o guarda-chuva. No copo, colocamos todas as informações e estratégias usadas com sucesso e tudo aquilo que o grupo julgou importante para a construção e o fortalecimento do PIBID. Cada acadêmico expôs sua ideia através de uma palavra que guardaria no copo e outra que colocaria sobre o guarda-chuva.

Grupo 2: O que mais nos chamou a atenção no encontro foi perceber que a obra de arte é resultado de muita reflexão, e, por trás dos objetos ou lugares pintados, tem muita Filosofia, e é no pensar sobre o objetivo de uma obra de arte que está o seu valor.

Grupo 3: Depois dessa experiência, pesquisamos sobre compositores surrealistas e fizemos atividades com os alunos observando pinturas, sonorizando e ouvindo música desse movimento. Essa experiência “abriu nossa cabeça”!

Essa experiência foi muito motivadora, porque trouxe indicativos interessantes sobre o caminho escolhido para os nossos encontros, que atendem à proposta de educação estética, objetivo do Projeto Institucional do PIBID da UNIVALI, replicado no projeto Música na Educação Infantil, e também com o conceito de mediação cultural aqui discutido, que buscou provocar os sentidos dos professores em formação inicial e continuada, a fim de que as percepções individuais e coletivas pudessem ser expandidas, promovendo outros contatos com a arte e a cultura, especialmente no espaço escolar.

Por que as Artes Visuais em um projeto PIBID de Música? Por que a arte é uma grande área do conhecimento, e acadêmicos de música devem pensar na sua formação estética e artística de forma mais abrangente, o que significa observar a rítmica e a expressão presentes na leitura de uma poesia, a força das palavras nos textos de teatro, o movimento corporal-musical presente na dança, a paisagem sonora (SCHAFER, 1991), as texturas dos materiais utilizados em obras visuais e as texturas musicais que se formam a partir de camadas sonoras. Enfim, essa é uma proposta que pretende possibilitar ao acadêmico de música um contexto mais amplo do grande universo das artes, trabalhando também com a sua formação política no sentido de alertá-lo quanto às escolhas que faz quanto ao repertório e materiais, que possam proporcionar aos alunos da Educação Infantil experiências e diálogos menos fragmentados do que os observados nas séries subsequentes em virtude da matriz curricular dividida em disciplinas que nem sempre promovem ações colaborativas entre as áreas do conhecimento.

Martins (2014a) salienta a importância de diferenciar as múltiplas ações desempenhadas pelos mediadores, especialmente voltadas à apresentação, à explicação, à informação, à interpretação e à mediação cultural. Essas ações podem estar sobrepostas no processo de mediação, ou se desmembrarem, nem sempre se efetivarem, mantendo-se disponíveis para o grupo a ser mediado, mas que, ao serem utilizadas, possam provocar encontros de ação emancipadora.

**Apresentar**  
uma obra é como introduzir um texto, como colocar alguém frente a algo (um autor, uma obra, uma técnica).  
Em algumas mediações a apresentação ocorre depois ou em meio à conversa.  
(MARTINS, 2014a, p.252)

**Interpretar** “é um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa”. (PAREYSON, 1989, p. 167).

Interessa-nos pensar a necessidade de espaço para que as interpretações pessoais aconteçam. Oferecimento de diferentes interpretações: do curador, de um historiador, de um filósofo, ou...? O problema não é lidar com muitas interpretações, mas considerar e apresentar apenas uma como a certa e única.

**Informar**  
é indicar chaves de leitura, dosadas e adequadas, para que se abram novas conexões. A informação deve ser simples, mas não simplista e não pode ocupar o lugar da experiência.

**Explicar**  
é veicular pela palavra do mestre o que está escrito. “O explicador impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra”. Pode haver explicação desde que essa não sujeite as vontades.  
(RANCIÈRE, 2013, p. 22).

**Mediar** é andar junto,  
Promover encontros com a arte e cultura, esteja ela nos museus, nos livros, no teatro ou nos muros do colégio.  
Mediar é promover encantamento, mas também estranhamento, conversar e perguntar, ter dúvidas, inquietar-se e mover-se em diferentes direções.  
**Mediar é estesiar os sentidos!**

A partir das considerações sobre apresentar, explicar, informar, interpretar e mediar, parece ficar claro que na mediação cultural todas essas ações podem compor o processo, mas precisam ser dosadas para que não acabem por embotar a sensibilidade dos mediados, restringindo-se a um jogo de perguntas e respostas, uso de padrões facilitadores, retirando a provocação inerente a cada objeto, incorrendo na simplificação da experiência de aproximação com a arte.

Por outro lado, é preciso compreender que a obra de arte não está isolada, e ela não se separa da rede de significados de quem a cria e para quem se dirige. Dessa forma, Lageira nos alerta que a experiência estética significa a obra de arte, e “[...] significar sempre é significar para outrem e com outrem” (2009, p.249).

Observamos que a mediação cultural é um vasto território a ser explorado, instigando um contato mais sensível e aberto às diferentes significações que uma obra de arte pode ter para diferentes sujeitos e lugares, que acolhe o pensar e sentir dos mediados com a finalidade de ampliar sua possibilidade de fruição, de composição ou até mesmo de recriação. Pensada dessa forma, respondemos à pergunta que dá título a esse 3º movimento: **Mediação cultural deve ser ação de mestre emancipador!**

### 3.1 TRAJETOS QUE CONECTAM AS FORMAS E FORÇAS DA CULTURA

*O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar melhora  
Melhora o meu.*

Arnaldo Antunes e Paulo Tatit (1995).

Mediação é uma expressão que carrega inúmeros significados, especialmente pela diversidade de áreas a que ela pode ser atribuída. Quando reunimos mediação com cultura, *o olhar* sobre os significados, as atuações e as possibilidades multiplicam-se, pois a cultura também é um conceito bastante abrangente. Os trajetos anunciados no título iniciam abordando algumas concepções de *Cultura*, voltadas às suas formas (territórios contínuos e divididos) e *forças* (sensações, percepções e meios de expressão), articuladas com os processos de *Difusão e Mediação Cultural*, com o objetivo de acompanhar um movimento, que se constitui em articulação com a vida em sociedade e do *seu olhar* sobre as coisas.

Escrever sobre cultura foi extremamente importante para mim como pesquisadora, tendo iniciado esse percurso já no mestrado, pois a aproximação com esse conceito esclarece quanto à sua abrangência e amplitude, e não seria possível falar de mediação cultural sem aproximá-la das diferentes *formas e fazeres* que constituem a cultura na sociedade contemporânea. O referencial teórico, com ênfase em autores franceses, foi escolhido em virtude da existência de um processo de formação e de profissionalização na área de mediação cultural naquele país, contato especialmente propiciado durante o estágio doutoral na Université Paris I, Panthéon Sorbone, junto ao Institut ACTE – com pesquisas voltadas à arte, à criação e à estética.

Esses estudos foram importantíssimos para a minha formação, pois muito colaboraram na escrita desta tese, conferindo-lhe maior consistência teórica e compreensão da prática, tendo em vista que os conceitos de formas e forças da cultura, a partir de diferentes níveis de interação e de mediação cultural, embasaram todo o trabalho realizado junto aos professores em formação inicial e continuada do PIBID Música na Educação Infantil, com o objetivo de reinventar o cotidiano e provocar *novos olhares* sobre a escola e sua relação com a arte, tal qual a canção de Antunes e Tatit: *o seu olhar lá fora, o seu olhar no meu, o seu olhar melhora, melhora o meu...*

O que entendemos por cultura? Qual a origem dessa palavra e quais as suas funções? Quais são as suas formas e forças? Sabemos que, por tratar-se de um campo complexo e aberto a diferentes significações, existem muitas maneiras de compreender a cultura. Dessa forma, a pretensão é delimitar alguns desses sentidos que possam revelar interseções entre a cultura, a mediação cultural e a escola.

Segundo Arendt (1995), em *“La crise de la culture”* a palavra cultura é de origem romana e significa cultivar, cuidar, preservar, estabelecendo uma parceria entre homem e natureza, este incumbindo-se de sua preservação. “O primeiro a utilizar a palavra cultura foi Cícero, que falava da cultura *animi*, com o propósito de referir-se a um espírito cultivado” (ARENDDT, 1995, p. 37). Como para a maioria dos romanos o termo estava vinculado à agricultura, a arte deveria nascer espontaneamente como o campo: devia ser cultivada. Abbagnano (2007, p. 225, grifos nossos) define cultura “[...] como a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”. Um homem capaz de dedicar-se a cultivar artefatos culturais - produzir cultura.

A cultura também pode ser entendida como um modo de fazer, como uma construção histórica e social, como arte, como um bem patrimonial material ou imaterial, definidos segundo o IPHAN como:

Bens  
materiais são os  
conjuntos urbanos,  
casas, palácios,  
igrejas, praças,  
esculturas,  
pinturas e outros  
artefatos.

Bens  
imateriais são  
a literatura,  
linguagem, música,  
festas, costumes,  
lendas, cantos  
e fazeres.

IPHAN - Insti-  
tuto do Patrimônio  
Histórico e Artístico  
Nacional, criado em 1937,  
teve como primeiro organiza-  
dor Mário de Andrade, que  
trabalhou em prol do reconhe-  
cimento e preservação de  
todas as formas de mani-  
festaçã cultural no  
Brasil (IPHAN, 2015)

A importância do estudo sobre cultura também tem sua base no problema desta tese, que pergunta: Como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores, de forma a potencializar a escola como território de cultura? Alargando o conceito de cultura, saberemos movimentar-nos em diferentes direções e possivelmente ampliar o território da cultura escolar. A formação estética e artística dos professores perpassa os conceitos de forma e força de Deleuze e Guattari. A formação política é salientada a partir de reflexões de Arendt e Porcher, considerada indispensável nesse processo, pois o professor precisa estar atento que, por meio de suas opções, por diferentes repertórios, meios de contato e procedimentos ou estímulos para vivenciar a arte, fica implícita uma abordagem política de acesso e de pertencimento que não deve ser desconsiderada.

A cultura como deflagradora da formação estética, artística e política de professores indica que as atividades voltadas às áreas da pintura, da música, da literatura, do cinema, ou outras, são realizadas a partir de sensações.

Deleuze e Guattari (2010) entendem que a arte é criadora de sensações, e a noção de sensação foi concebida pelos autores relacionada com a ideia de força. Para eles, o objetivo da arte não é reproduzir ou inventar formas, mas captar as forças dessas formas, dando visibilidade a elas. A força, e não a forma, é desencadeadora de sensações.

Pensar a arte dessa forma é bastante complexo, por esse motivo foi importante estimular o contato dos professores com uma cultura artística que provocou os sentidos, e não apenas registrou o que foi visto, sentido ou saboreado. Como as artes visuais podem dar conta de registrar um som, um grito, um copo quebrando? Como a música pode fazer ouvir as cores? Como um movimento pode ser registrado nas suas dimensões de tempo e de espaço? Como uma escultura de pedra pode ser terna? Deleuze e Guattari dizem que pela sua força, transmitida pelas sensações que provocam.

O conceito de cultura tangencia por muitos setores da vida humana; entre eles, relaciona-se também com as questões sociais e políticas, voltadas ao mercado e a níveis de interação da cultura com a comunidade. O mundo público, como nos diz Arendt, é o elo que nutre e, por vezes, indica trajetórias que podem conectar as formas e as forças da cultura, revelando a opção desse trabalho em indicar o mundo público como um território de cultura.

Le conflit entre les artistes et les politiciens est défini comme suit: d'une part, l'artiste, essayer de nouvelles choses et de nouvelles formules doivent se déplacer loin du public pour mener à bien leurs intentions; D'autre part, la politique ne peut avoir lieu grâce à aspirer le public. La culture et la politique, en dépit de leurs conflits et leurs tensions, sont liés et interdépendants. Leur élément commun est que les deux sont des phénomènes du monde public. (ARENDR, 1995, p. 187).

O conflito entre artistas e políticos define-se assim: por um lado, o artista, procurando fórmulas novas e coisas novas, deve afastar-se do público para realizar os seus intentos; por outro lado, o político só pode ambicionar realizar-se através do público. A cultura e a política, não obstante os seus conflitos e as suas tensões, estão ligados e em dependência mútua. O seu elemento comum é que ambos são fenômenos do mundo público. (ARENDR, 1995, p. 187, tradução nossa).

O mundo público de que estamos falando é a escola: território de força política, cultural e artística, no qual estão presentes as diretrizes educacionais manifestadas por meio dos currículos, da formação de professores, dos projetos e programas - entre eles o PIBID -, e também a cultura que é demarcada inicialmente pela região como um todo, mas que particularmente destaca especificidades do bairro, da rua, daquele grupo de pessoas, as famílias com suas particularidades, que na escola se misturam e formam um outro círculo cultural. Quando pensamos a cultura no contexto escolar, observamos que cada vez mais a responsabilidade de instigar um olhar curioso, atento e emancipatório para o que nos circunda e o que está distante, tem sido deixado sob a responsabilidade da escola, mais especificamente para o professor que assumir a função de mediador cultural.

“Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, através de audições de discos, apresentação de obras de artes plásticas, cinematográficas etc., aqueles que não puderem beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado” (PORCHER, 1982, p. 46). Pensada dessa forma, a mediação cultural assume papel preponderante na formação dos professores, pois só aquele que se sensibiliza é que pode acionar nos outros, dispositivos sensíveis na sua prática, voltados às formas e às forças da cultura, que será apresentada em seus diferentes modos de organização.

Bernard Darras (2004a), em texto traduzido no livro organizado por Barbosa e Coutinho (2009), apresenta uma modelização da cultura ocidental, a partir da qual são reunidas diferentes formas de mediação cultural, que dependem de seus contextos ideológicos e epistemológicos, resultando em processos que relacionam a arte e a cultura a partir da dependência (sistemas alônomos), independência (sistemas autopoieticos) ou interdependência (sistemas heterônomos), da realidade a que estão inseridos.

O livro *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* reúne as palestras e comunicações apresentadas no I Seminário Internacional de Mediação Cultural e Social ocorrido em 2004 no Centro Cultural Banco do Brasil. Esse material é de grande importância para o público brasileiro, tendo em vista a escassez de publicações na área de mediação no Brasil, que transitam entre o campo da Arte e da Educação.

Os estudos culturais apresentados por Darras (2009) confrontam as concepções antropológicas e humanistas, rejeitando a ideia da alta cultura como sua única representante, ao mesmo tempo que indica outras formas de produção cultural que podem ser estudadas, como diferentes modalidades de arte, crenças, atividades e artefatos, procurando evidenciar que os conceitos de cultura “[...] coexistem e recortam o mundo cultural em diversas práticas mais ou menos superpostas ou justapostas” (DARRAS, 2009, p. 25, grifos nossos).

O autor inicia seu texto citando uma visita ao Musée Internationale des Arts Modeste acompanhado de Quentin, um menino de treze anos. O autor discorre sobre o diálogo que tiveram a respeito da importância daquele espaço, que privilegiava coisas simples e comuns: “Pequenas coisas que podem ser valorizadas por artistas que sabem chamar nossa atenção sobre elas e sobre sua própria capacidade de valorizá-las” (DARRAS, 2009, p. 24). Quentin mostrava-se muito animado com a visita a um lugar que se preocupava com o seu mundo, valorizava seus objetos e brinquedos, peças que ele conhecia muito bem, não se cansando em descrevê-las, apreciá-las e admirá-las. Quando perguntado sobre sua percepção quanto ao valor artístico dos objetos ali expostos, Quentin responde:

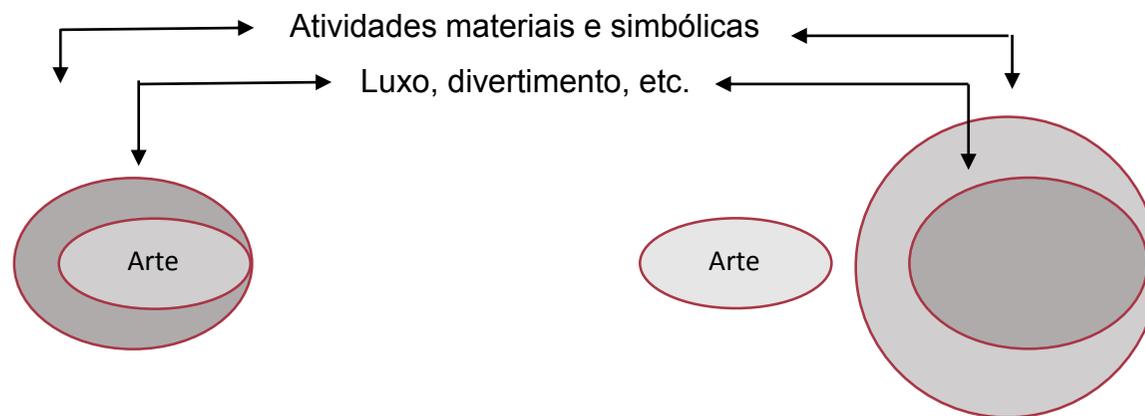
“...para o museu isso é arte modesta,  
mas para mim...  
é a minha cultura”.

Esta pesquisa partilha da posição assumida por Quentin e Darras, de que as diferentes formas de cultura devem ser estudadas, pois só assim poderemos compreender as práticas culturais e suas relações com o público, valorizar a arte a partir de diferentes contextos, a fim de alcançar o objetivo desta tese, que é cartografar como a

mediação cultural oferecida pelo PIBID pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada de forma a potencializar a escola como espaço de cultura.

Quando Quentin considera que aquela arte baseada em pequenas peças e utensílios é a sua cultura e, portanto, parte integrante da sua história, agregando valor pela sua importância na demarcação de um espaço, observamos que a arte, assim como a cultura, pode ter diferentes concepções. No Ocidente, a definição de cultura constitui-se na interlocução com a sociedade e mercado em seus diferentes níveis de interação, o que pode ser observado na figura:

Figura 12 - Cultura e definição de arte no Ocidente



Fonte: Darras (2009, p. 24).

O primeiro nível, mais genérico, envolve as atividades materiais e simbólicas produzidas pelos seres humanos, em interlocução com a sociedade; o segundo – contido no primeiro - aborda as atividades materiais e simbólicas especializadas

na produção, na recepção e no consumo voltados ao luxo, ao divertimento, aos prazeres e às experiências estéticas, aliadas às indústrias culturais e criativas, mantendo uma relação de dependência ou de cooperação com os poderes econômicos, políticos e sociais. O terceiro nível trata das práticas culturais especializadas, podendo constituir-se em um nível autônomo, ou, ainda, resultar em articulação com as dimensões metafísicas, espirituais e intelectuais da cultura. “Na tradição ocidental esse é o nível da arte e da cultura artística. Para grande parte da população, só esse nível merece ser chamado de cultura e as outras produções humanas não passam de costumes, de atividades de prazer e de distração; resumindo, não passam de incultura” (DARRAS, 2009, p. 25, grifos nossos).

Ao analisar os níveis apresentados por Darras e o repertório musical das crianças a partir das propostas do Programa PIBID Música na Educação Infantil percebe-se uma realidade que ilustra, também, a formação estética, artística e política dos professores.



Figura 13 - Cultura musical no PIBID.  
Fonte: Elaborada pela autora com base em Darras (2009).

No nível das atividades materiais e simbólicas, as forças estão mais presentes: as cantigas infantis geralmente relacionadas ao folclore, e a música religiosa fortemente marcada no repertório das crianças das escolas nas quais o programa atua.

No nível da música comercial, é possível observar gêneros como axé, pagode, pop, rock e funk, e músicas difundidas em programas infantis como Eliana e Xuxa. Desenhos, filmes e programas infantis têm suas trilhas sonoras bastante evidenciadas, entre eles a Galinha Pintadinha, Cocoricó, Super Heróis, Palavra Cantada, Carros, entre outras. Nesse caso, a formação política dos professores é essencial para ampliar o repertório musical.

Darras indica que há, na atualidade, uma “modelização” do mundo cultural, que interfere na forma como os mediadores da cultura e da arte concebem, organizam e se posicionam quanto à organização desse universo, podendo compreender os espaços cultural e social como uma continuidade, ou como um processo de divisão do setor de produção cultural, opções que são abrigadas pelos conceitos de autonomia, de alonomia e de heteronomia, atribuindo significado a esses modelos.

A seguir, apresentamos um estudo sobre as diferentes concepções de cultura e suas produções, propostas pelos sistemas culturais contínuos e divididos, para apontar as interferências desses sistemas no processo de formação inicial e continuada dos professores do PIBID de Música percebidas em relatos sobre as mediações culturais realizadas com o grupo.

No microcosmo da arte, o PIBID tem proporcionado contato com a música instrumental, procurando evidenciar as características sonoras da peça e as sensações por elas promovidas: suas forças. Entre as obras selecionadas estão Carnaval dos Animais de Saint-Saëns; Cirandas de Villa Lobos; Cenas Infantis de Schumann e Grupo Uakti. Na aproximação com a música erudita contemporânea: *Abertura para Noneto*, de Fernando Rocha; *Ionisation*, de Edgard Varèse; *Snowforms*, de Schafer; e *Tanka II*, de Koellreutter.

Figura 14 - Sistemas culturais contínuos



Os sistemas culturais contínuos concebem a cultura a partir de espaços culturais e sociais que se mantêm em atividade, nos quais “[...] as produções culturais são graduadas em virtude dos diferentes sistemas de valores como raridade, novidade, cotação de mercado, beleza ou universalidade” (DARRAS, 2009, p. 27, grifos nossos).

Nesse sistema, o conceito de cultura - arte pode ser graduado ou hierarquizado segundo os valores do mercado, regidos pela concepção econômica, ou segundo os valores da cultura, concepção humanista e universal. Quando deixam de ser hierarquizados, e são regidos pelos princípios de indiferenciação ou incomensurabilidade, constituem-se no sistema da equanimidade cultural, abordagem pós-moderna da concepção humanista e universal.

A seguir essas modalidades são apresentadas em articulação com as ações desenvolvidas no programa PIBID Música na Educação Infantil.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Darras (2009, p. 26).

Os sistemas graduados pelos valores do mercado e do consumo (concepção econômica) são regidos pela relação que se estabelece entre produtores e consumidores - estes representados por uma elite econômica que consome tudo o que é raro e novo. São produtos exclusivos, que, ao agradar essa camada da população, são rapidamente reproduzidos, multiplicados ou imitados para atender outras camadas da população por meio da indústria cultural e do consumo de massas. “Os motores psicológicos e sociais dessa difusão são a emulação, o desejo social, a imitação e o prazer de consumir” (DARRAS, 2009, p. 27). Quando esses produtos são muito difundidos, perdem seu valor e são substituídos por outros.

Ocorre, também, que alguns objetos fogem desse fluxo, pela raridade ou preciosidade que os constitui, transformando-se em obras de arte. Exemplo disso é a fotografia, que, apesar de constituir-se em objeto visual com a possibilidade de contínua reprodução, algumas passaram ao estatuto de objeto único – obra de arte.

Esses sistemas podem ser melhor compreendidos a partir dos trabalhos da socióloga francesa Raymonde Moulin, especialmente a partir da obra *O Mercado da Arte: mundialização e novas tecnologias*, na qual a autora especifica que “[...] o valor da obra de arte está muito além de sua produção, está na avaliação, na articulação das casas de leilões, na ação pública, na exclusividade e na perenidade que configuram o mercado” (MOULIN, 2009, p. 14, grifos nossos).

Com foco no funcionamento do mercado internacional de arte, volta-se aos valores e à autenticidade das obras a partir dos conceitos de raridade e multiplicidade, o que gera uma demanda, especialmente para a nossa sociedade globalizada e tecnológica, para a qual esse mercado está em largo desenvolvimento. Os sistemas culturais graduados pelos valores do mercado, sem dúvida, marcam a história dos países capitalistas, para os quais o consumo gera aumento de produção, visibilidade, desejo de consumir, imitação, mais consumo, impulsionado pelas tecnologias que se encarregam de sua difusão, gerando uma constante necessidade.

Exemplo disso parte da observação de que nunca esteve tão fácil acessar obras de arte nas suas mais diferentes modalidades e suportes, porque a internet e a televisão colocam-nos no mundo, dentro dos mais renomados museus, teatros e bibliotecas, assim como nos

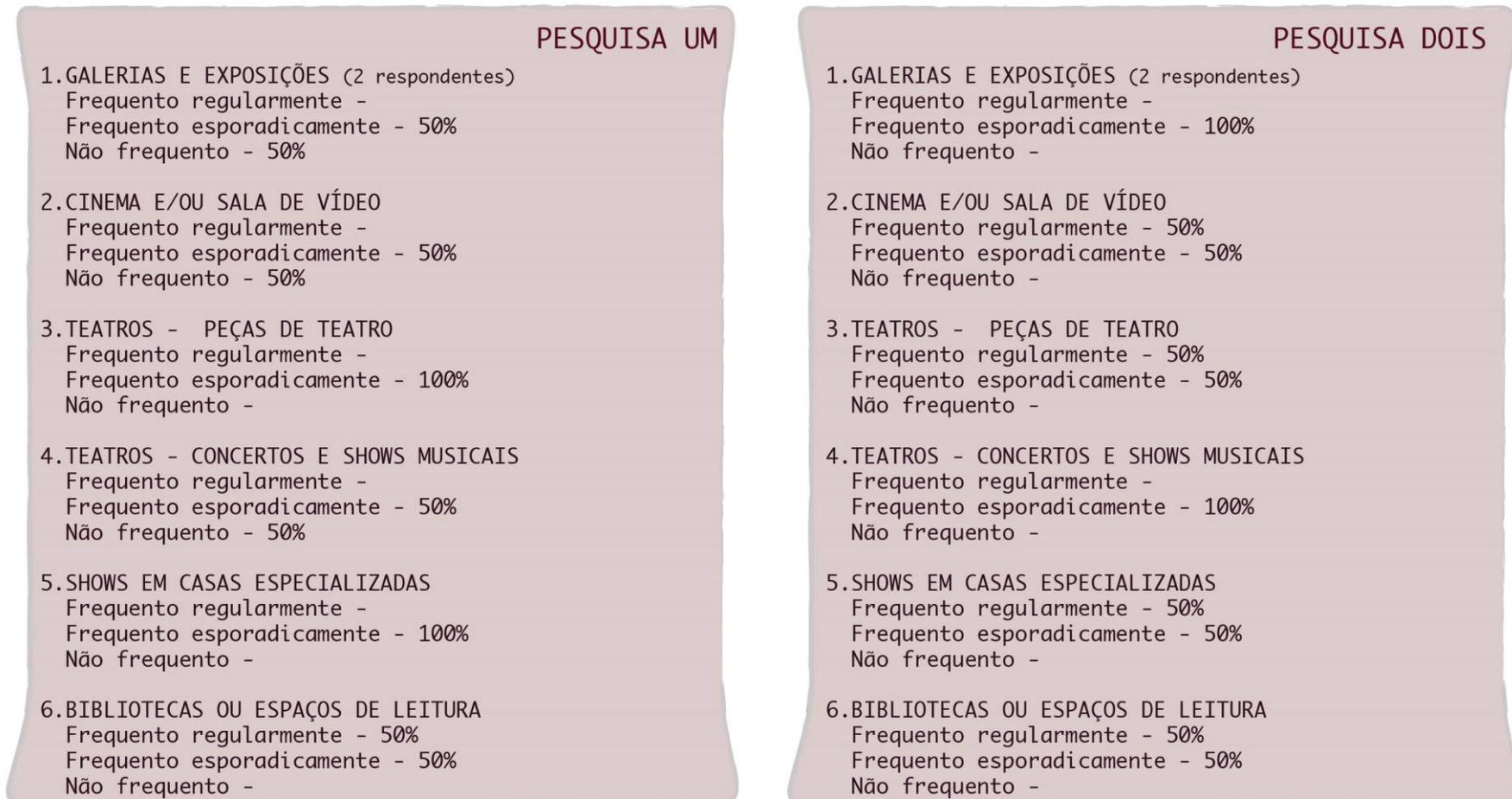
permitem conhecer construções magníficas considerados patrimônios da humanidade. Por outro lado, essa facilidade - que de forma alguma substitui a *visitação*, o olhar atento e curioso, o aroma, o som, a proximidade e os caminhos que nos levam a esses misteriosos objetos de arte –, tem embotado a *sensibilidade* das pessoas, porque faz tudo parecer muito trivial, ou, ainda, muito semelhante.

É possível perceber que esse sistema cultural capitalista também se apresenta na *formação de professores* e, conseqüentemente, reproduz-se na *escola*. Nos questionários iniciais com as professoras supervisoras do PIBID Música na Educação Infantil, observamos que a *visitação a espaços culturais* era uma modalidade pouco privilegiada pelo grupo, o que nos motivou a estimular visitas ao Teatro, ao Museu, à Casa da Cultura, à Biblioteca Pública e à Biblioteca da Univali, para promover a participação em exposições, programação dos circuitos de teatro e música promovidos pelo SESC, oficinas de literatura do PROLER Univali, oficinas e shows no Festival de Música de Itajaí (evento anual em parceria com o Curso de Música da Univali), entre outros.

Apresentamos as respostas obtidas nos questionários iniciais (*pesquisa um* - aplicados em agosto de 2012) e finais (*pesquisa dois* - aplicados em dezembro de 2013) ambos com 2 respondentes, quanto à frequência dos professores supervisores em espaços artístico-culturais. Salientamos que, no primeiro questionário, eram 4 respondentes, mas como apenas 2 professores supervisores continuam no mesmo programa, optamos por validar apenas esses dados.

Na figura 15 a seguir, é possível observar que a frequência aos espaços culturais aumentou em todas as categorias. Nenhuma apresentou a opção de não frequento, o que pode ser considerado como *indicativo* de que as ações promovidas junto ao grupo de professores do PIBID geraram *estímulo e visibilidade* das ações culturais disponíveis na região.

Figura 15 - Frequência em espaços artístico-culturais



Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos questionários aplicados durante a pesquisa.

As respostas apontam para resultados significativos dentro da perspectiva da formação cultural dos professores, especialmente voltada à visitação de espaços artísticos, promovendo o contato com a imagem, a música ou a literatura dentro de um espaço preparado para acolher esses movimentos artísticos, o que resulta em pensar a cultura não apenas como algo que precisa ser consumido porque o mercado está disponibilizando (conceito de Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer (2002)), mas em fazer opções conscientes de uma imersão cultural e estética.

Para Nathalie Montoya (2007), o processo de entrar em contato com a oferta artística promovida pela mediação cultural tem também como função alertar quanto aos domínios da indústria cultural.

La condamnation de l'industrie culturelle va de pair avec le refus d'une logique de la consommation culturelle, qui semble se construire sur de « grands partages » entre passivité et activité (côté consommateur), entre stéréotype mercantile, fabrication et création originale (côté producteur). Il y a une forme minimale de la réflexion sur la dimension citoyenne des effets des dispositifs de médiation: celle-ci se trouve dans les discours valorisant la différence, l'altérité irréductible de l'offre culturelle présentée par les médiateurs. La valeur éthique de cette dernière réside dans la distance radicale qu'elle entretient à l'égard d'une offre marchande soumise à la recherche du profit ou aux logiques du marketing" (MONTROYA, 2007, p. 119).

A convicção da indústria cultural é contra uma lógica de consumo cultural, que parece ser construído em “grande parte” entre passividade e atividade (lado do consumidor) e um estereótipo mercantil, de fabricação e criação original (lado do produtor). Há uma reflexão mínima sobre a dimensão cidadã dos efeitos dos dispositivos de mediação: ela está nos discursos valorizando a diferença, a alteridade irreduzível da oferta cultural dos mediadores. O valor ético dos mediadores reside na distância radical que mantém em relação a oferta comercial sujeita ao lucro ou a lógica do comércio. (MONTROYA, 2007, p. 119, tradução nossa).

O objetivo do trabalho proposto junto ao grupo PIBID foi justamente de valorizar expressões artísticas variadas, procurando atrair olhares para outras formas de comunicação artística, ampliando o que nos é oferecido cotidianamente pela mídia. Percebe-se que a ação de mediação cultural promovida junto a esse grupo, a partir das repostas obtidas, produziu “fendas de acesso” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 186), mediando os interesses, necessidades e até mesmo resistências dos professores em formação inicial e continuada com os objetos artísticos acessados.

Essa mediação foi provocada pelo transitar em diferentes territórios como o do Acesso cultural; Cultura visual, sonora, literária e cinematográfica; Formação docente e Objetos propositores. Na categoria de Objetos Propositores utilizados com o grupo, cito os folders para os Encontros de Formação Estética e Planejamento, contendo textos, imagens e agenda cultural, e, também, o ícone “Para nosso encantamento”, disponibilizado quinzenalmente no ambiente virtual Sophia da UNIVALI, com imagens, poesias, músicas, indicação de filmes e concertos, acessados por todos os integrantes do grupo, como forma de nutrição estética. A figura a seguir indica os territórios de mediação cultural pelos quais transitamos, e os objetos propositores que intercederam alguns de nossos encontros.

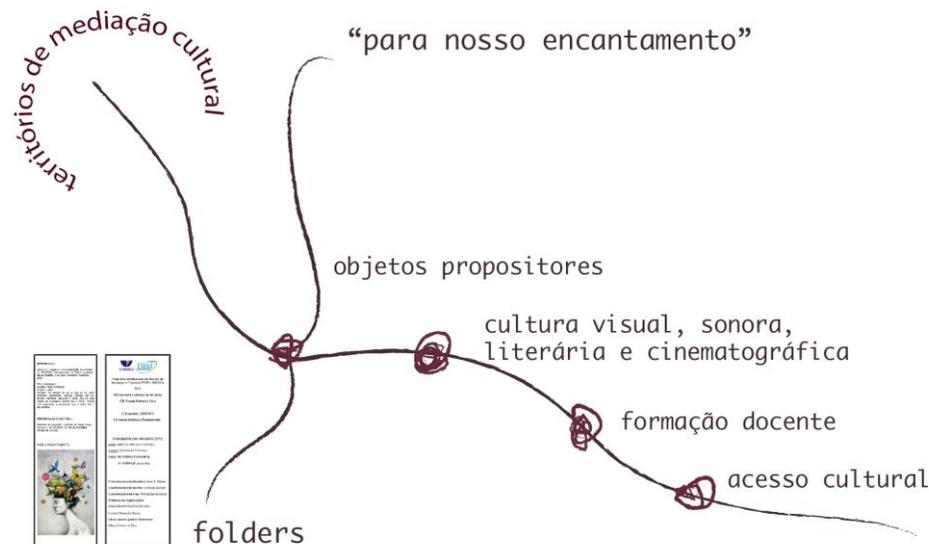


Figura 16 - Territórios de Mediação Cultural  
Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, os sistemas culturais graduados pelo valor do mercado cumprem sua função de difusão, mas os resultados são ampliados pelos sistemas culturais graduados pelos valores da cultura.

Os sistemas graduados pelos valores da cultura estão amparados pelas concepções humanistas e universais e pretendem que sua valoração não se submeta particularmente ao mercado, apesar de não estar completamente livre dele. Essa concepção cria, dentro do sistema cultural contínuo, uma hierarquia para submeter as produções culturais, ficando no alto as produções mais universais que apresentam qualidades de elevação espiritual e abaixo produções consideradas triviais, modestas, reveladoras da vida cotidiana. Os valores que definem essa hierarquização são “[...] a autenticidade, espiritualidade, singularidade, originalidade, unidade, universalidade e perenidade” (DARRAS, 2009, p. 29, grifos nossos).

Outras qualidades também são observadas na representação das propriedades culturais. Destacamos a contribuição das obras para a elevação espiritual da humanidade e enobrecimento de comportamento. As raízes dessa concepção estão no idealismo Platônico, passando pelo humanismo da Renascença, do Iluminismo e do Modernismo. Segundo Arendt (1995, p. 259, grifo nosso), “[...] o artista é o produtor autêntico de objetos que cada civilização deixa para trás como a quintessência e testemunho durável do espírito que a anima”. São obras cujo tempo se encarrega de classificá-las como referências do patrimônio da humanidade, construção que passa pelo conceito da obra de arte como patrimônio universal que está marcada com o poder criativo do gênio humano. Darras (2009) considera que esse tipo de cultura é exclusivo e hierárquico. “Exclusiva pelo fato de limitar os fenômenos culturais classificando como incultura o que, de acordo com seus critérios, não é cultura. É também hierárquica pois organiza os fenômenos culturais por um gradiente de elevação” (DARRAS, 2009, p. 29).

O filósofo francês Alain Finkielkraut (1991) é um defensor dessa classificação de cultura. Em sua obra *La défail de la pensée*, o autor julga lamentável que as barreiras entre a cultura e a diversão estejam tão tênues, e que a democracia, “[...] que deveria dar a todos o acesso à cultura se define, então, pelo direito de cada um à cultura de sua escolha ou a chamar de cultura sua vontade do momento” (FINKIELKRAUT, 1991, p. 142).

Crítico da concepção pós-moderna de cultura (sistemas equânimes), Finkielkraut escreve um ensaio sobre o conceito de cultura e sua evolução, identificando duas posições: uma visão de cultura como pertencente a todas as pessoas de um mesmo grupo, instigando um movimento unificador e uma visão de cultura pessoal, ocupando um lugar imaterial do pensamento e ligando diferentes homens em torno de um interesse comum.

A primeira “[...] está baseada no pertencimento de uma mesma língua, mesma ‘raça’, mesma cultura. Para esta concepção, a cultura é o que une, inconscientemente, um povo que pertence voluntária ou involuntariamente, a um mesmo grupo. No entanto, é impossível confinar os seres humanos em sua filiação: o pensamento humano não pode ser determinado pelo seu nascimento”. (FINKIELKRAUT, 1991, p. 81, grifo do autor, grifo nosso, tradução nossa).

À l’opposé, il s’agit de l’assemblée des citoyens adhérant volontairement à des principes, comme les Droits de l’homme. Elle puise son origine dans les Lumières et vise à rassembler les individus, non plus selon leurs origines, mais autour d’un contrat commun. La culture devient alors un lieu immatériel la pensée, un lien entre tous les hommes sensés et doués de raison. (FINKIELKRAUT, 1991, p. 82).

Est basée sur l’appartenance à une même langue, une même « race », une même culture. Dans cette conception, la culture serait ce qui lie, inconsciemment, un peuple, ce qui appartient, de gré ou de force, à toutes les personnes d’un même groupe. Toutefois, il est impossible d’enfermer les êtres humains dans leurs appartenances, la pensée de l’homme ne saurait être déterminée par sa seule naissance. (FINKIELKRAUT, 1991, p. 81).

Em oposição, a outra reúne cidadãos que voluntariamente aderem a princípios, como os direitos humanos. Essa visão tem suas origens no Iluminismo e tem o objetivo de unir as pessoas, não de acordo com as suas origens, mas em torno de um contrato comum. Cultura torna-se um lugar imaterial de pensamento, uma ligação entre todos os homens sensatos e dotados de razão. (FINKIELKRAUT, 1991, p. 81, grifos nossos, tradução nossa).

As citações evidenciam que Finkielkraut apoia um conceito de cultura que é mediado pelo pensamento, pelo conhecimento, pela intelectualidade e pelo desenvolvimento de práticas apropriadas para sua compreensão. Por outro lado, o autor opõe-se à ideia de cultura capitalista que prioriza um mercado mundial, no qual “[...] o entretenimento e outras atividades estão sob o rótulo de cultura” (FINKIELKRAUT, 1991, p. 89).

O trabalho artístico que visa a autonomia pressupõe a aproximação de um conhecimento específico por meio de sua linguagem com a finalidade de uma apropriação intelectual e prática. Essa classificação de cultura é percebida nas classes “alfabetizadas culturalmente”, o que se faz necessário quando se objetiva adentrar em um campo cultural propondo ao grupo um contrato comum como nos diz Finkelkraut.

Nosso contrato comum foi a Educação Estética, proposta pelo PIBID de Música por meio da Mediação Cultural, com o objetivo de fortalecer nossas relações com as linguagens artísticas, de forma a aprimorar a percepção sensível e a imaginação criadora.

Várias atividades foram propostas a partir do vínculo “contrato comum” que procura valorar a cultura a partir dela mesma, nas quais os territórios da universalidade e perenidade foram amplamente utilizados quanto à escolha de repertório, que buscou trabalhar com diferentes classificações e épocas, entre elas com a música erudita, que, no caso dessa classificação de cultura hierarquizada, estaria no estágio mais elevado.

O que se faz mais necessário nesse caso, especialmente por conhecer o grupo e saber que a música erudita não é o foco da audição das professoras e da maioria dos acadêmicos, é comprometer-se com os desafios. Paulo Freire (2003, p. 17, grifo nosso) fala-nos que: “Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de distanciar-se dele, capaz de admirá-lo, [...] somente este é capaz de comprometer-se”.

O comprometimento vinculado ao “contrato comum” de que estamos falando é com a arte, com a música, com a formação sensível e cognoscível do sujeito professor, que, da mesma forma, se comprometerá em promover ações que apostem na escola como território de mediação cultural.

O comentário a seguir foi retirado de um relatório do grupo 3 e traz indicativos do comprometimento de que estamos falando:

“Socializamos erros e acertos, atividades que deram certo e outras que tiveram que ser adaptadas no momento das aulas, exigindo dos professores percepção e jogo de cintura. Foi um momento de usar nossa criatividade para podermos assim conhecer diferentes formas de se trabalhar música, música e teatro, música e artes, música e questões sociais, reforçando a importância de se refletir sobre o trabalho da educação musical para obter um resultado mais efetivo” (Relatório grupo 3, maio de 2013).

Apoiada pelos territórios da interculturalidade e acesso cultural, a intenção do V Encontro do PIBID foi lançada a partir do convite, que, em articulação com a imagem, texto e música, foram os objetos propositores: provocadores de mediação cultural. Essa experiência é também um exemplo de imersão no sistema graduado pelos valores da cultura.

Interculturalidade e Acesso Cultural: territórios que propõem uma mediação cultural que vão além de transformar a cultura e a arte dos diversos povos em mera curiosidade. Pretende alcançar uma experiência estética que convoque os sentidos para ajudar a entender melhor um grupo e suas manifestações, possibilitando outras formas de pensar a arte. (MARTINS, 2011b, p. 8).



Figura17: Convite V Encontro de Formação Estética PIBID  
Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

provoça o encontro, tanto das professoras como dos licenciandos. Para Lageira (2010, p. 155, grifos nossos), é o sentido que a obra veicula: “Uma obra só existe porque uma comunidade de receptores compartilha o sentido que ela veicula. A obra é uma partilha de sentido”

- A força expressiva dos relatos:

*“No fim da música, todos foram convidados a definir, em uma palavra, o sentimento gerado. As palavras foram as mais inusitadas. Entre elas estavam nostalgia, balé, comunhão, nascer, sonho, sono... Com isso, pudemos ver como as pessoas pensam e sentem-se diferentes e que o mesmo som pode trazer diferentes aprendizados.”* (Relatório grupo 1).

O convite antecipou o acesso intercultural do nosso convidado: Edvard Grieg compositor de Peer Gynt. Por que um tema folclórico norueguês coletado e escrito por Peter Christen, com cartaz ilustrado por Peter Nicolai Arbo para a peça teatral de Henrik Ibsen, com composição de Edvard Grieg em forma de duas suítes – música erudita estreada em 1876, e que, em 1863, teve novo cartaz pintado pelo tão conhecido Edvard Munch interessaria a um grupo de estudantes de música brasileiros, preparando-se para ministrar aulas de música na Educação Infantil? E as professoras formadas em Pedagogia, que uso fariam dessa experiência?

As considerações foram bastante diversificadas, mas responderam de forma clara a essas indagações: Porque nos envolve e desvela outras formas de pensar a cultura. Se entendemos a mediação cultural como uma aproximação com a obra de arte, é ela, a própria obra, que

*“O mais bonito nessa obra é ver a **unidade**: tantos artistas **envolvidos** com uma grande produção. A música do amanhecer é linda, e nós levamos para as crianças ouvirem, contamos a história, dançamos, foi maravilhoso!”* (Relatório grupo 2).

*“Conversamos sobre o Peer Gynt e percebemos que a Noruega e suas tradições ficaram muito **próximas** de nós, o que significa que a distância física não precisa nos **separar** de outras culturas.”* (Relatório grupo 3).

*“Esse encontro nos mostrou que às vezes algo simples que fazemos em sala pode fazer toda a diferença e servir para o **encantamento** de nossos alunos. Mas é preciso se **preparar** para uma aula assim.”* (Relatório grupo 4).

Ao observar as palavras que foram salientadas nos textos que reproduzem as vozes dos professores sobre suas experiências nos sistemas graduados pelos valores da cultura, ficamos bastante surpreendidas com o resultado, e não poderíamos deixar de destacar essas impressões, repletas de **partilha de sentido** com os processos educativos mediadores.

socializamos erros e acertos                      despertar encantamento exige preparação  
   adaptar atividades exige percepção e jogo de cintura  
refletir sobre o trabalho interfere no seu resultado                      fomos convidados  
uso de palavras inusitadas                      novo olhar para o mesmo traz diferentes aprendizados  
   existe unidade na obra artística                      o simples também encanta  
   a produção artística envolve vários profissionais  
proximidade e distanciamento são percebidos apesar dos atributos físicos e geográficos

Os sistemas culturais equânimes são também guiados pelos princípios humanistas e universais da cultura, mas rejeitam as condições de hierarquia presentes nos dois sistemas anteriormente apresentados. Partindo de uma abordagem horizontal - característica da pós-modernidade, os sistemas indicam que todas as produções devem ser tratadas de maneira equânime e equivalente.

“O essencial são os  
intercessores.  
A criação são os  
intercessores.  
Sem eles não há obra.  
Podem ser pessoas,  
artistas ou cientistas [...] mas também coisas,  
plantas, até animais.  
Fictícios ou reais,  
animados ou inanimados,  
é preciso fabricar  
seus próprios intercessores”  
(DELEUZE, 2013, p. 156).

O Grupo Stomp foi nosso intercessor no terceiro encontro. Balançando-se ritmicamente presos por cintos em um *outdoor*, os sons emitidos organizadamente por meio de tampas e de metais também fixados no *outdoor*, passando para a exploração dos sons produzidos no teto, direção, portas e buzina de um carro, depois no palco usando vassouras e baldes, na cozinha com panelas, água e liquidificador, na rua com bolas, latões de lixo e chaves! Cultura? Música? SIM!

Música da melhor qualidade, realizada com todas as especificações técnicas e estilísticas da música, explorando múltiplas sonoridades a partir de instrumentos não convencionais. Nossos intercessores devem ampliar nosso modo de olhar, de ouvir, e o grupo inglês Stomp ampliou de forma muito pontual a nossa percepção sobre espetáculo musical, levando-nos para o território da interculturalidade, porque o repertório desse grupo é organizado a partir de pesquisas sobre músicas de diversas culturas, proposta refletida também na sua formação, que conta com músicos e bailarinos vindos de diferentes partes do mundo, incluindo alguns brasileiros.

O folder do encontro trouxe informações sobre o grupo, e, em seguida, assistimos ao DVD buscando estesia nossos sentidos e compreender que a base desse trabalho está justamente na técnica e no aguçamento da percepção para a geração de sons inusitados.

- A Força expressiva dos relatos:

*“A coordenadora planejou este encontro de forma muito especial, fazendo dele um dia de muitas surpresas boas. Tivemos o prazer de prestigiar por meio de DVD uma apresentação do grupo musical STOMP, nesse momento discutimos sobre as várias maneiras diferentes de fazer som, com materiais alternativos e em ambientes diferentes”.* (Relatório grupo 2).

*“Assistir o STOMP mostrou que nós podemos trabalhar percussão de várias formas na sala de aula, como alternativa para o ambiente escolar ficar ainda mais musical, proveitoso e divertido”.* (Relatório grupo 3)

*“Decididamente vamos começar a juntar sucatas, mas fica claro que precisa fazer uma pesquisa sobre os sons dos objetos, porque isso é que valoriza o trabalho do Stomp. Tem muita música naqueles objetos”.* (Relatório grupo 4).

Nos sistemas culturais equânimes: “As produções são valorizadas por elas mesmas, por sua simples existência ou por sua necessidade local. Não são jamais valorizadas em detrimento das outras” (DARRAS, 2009, p. 30). Esse sistema só encontra lugar e espaço para se desenvolver continuamente, a partir da desconstrução dos valores elitistas sobre a arte e do abandono de qualquer tentativa de hierarquização da cultura.

Figura 18 - Folder IV Encontro de Formação Estética PIBID

Para nosso encantamento!

**STOMP**

Stomp é um famoso grupo de percussão de rock que também se utiliza da dança e da dramatização de filmes em seus espetáculos. Originário de Brighton, Reino Unido, seus integrantes usam o corpo e objetos comuns para criar performances teatrais físicas percussivas.

A palavra stomp pode se referir a um subgênero distinto de teatro físico, onde o corpo incorpora-se a outros objetos como meio de produzir percussão e movimento que ecoa as danças tribais.

Desde que se transformaram em Stomp, lançaram músicas e estrelaram comerciais de TV. A HBO também produziu um DVD, Stomp Out Loud, que mostra os membros do grupo fazendo percussão em utensílios domésticos, e até mesmo em um depósito de sucata.

Coordenadora Institucional: Adair A. Neltzel  
Coordenadora de Gestão: Verônica Guesser  
Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte  
Professoras Supervisoras:  
Ariana Zenilda Catarina Carvalho  
Luolane Correa dos Santos  
Márcia Beatriz Caetano Nascimento  
Milena Cristina da Silva

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

O trabalho realizado pelo grupo Stomp é um belo exemplo de criatividade, disponibilidade, profissionalismo e inventividade, que foi percebido pelos grupos PIBID. Por que o Stomp? A escolha foi uma aposta na criatividade e no despertar da curiosidade, lembrando Freire (1999), quando diz que a curiosidade deveria ser a base da educação, estruturada por meio de perguntas, de pesquisa, de observação de um objeto para então poder compará-lo e perguntar sobre ele. No Stomp, percebemos que há um processo rigoroso de criação e pesquisa sobre materiais sonoros, para os quais não basta apenas vibrar ou ecoar: tudo é pensado minuciosamente para soar daquela forma, naquela posição, para que o público seja envolvido com as diferentes sonoridades. O corpo dos músicos também soa, dança, pula, rola e cria a partir de movimentos caracteristicamente tribais.

Deleuze (2013) nos alerta de que precisamos de intercessores para que possamos nos exprimir, e que eles, os intercessores, também não se exprimiriam sem a nossa presença. Arte, música, instrumentos, partituras, instrumentistas, pintores, tintas, textos, atores, bailarinos, escritores: somos intercessores uns dos outros.

O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador (DUCHAMP, 1975, p. 74).

Aqui ousou conectar os intercessores de Deleuze com a ideia de ato criador de Duchamp, para quem a obra de arte precisa do público, seu intercessor. Da mesma forma, a obra comunica suas qualidades, intercessora de um público que as interpretará.

No caso do Stomp, artista e público se complementam, sem parceria não há obra, porque ela precisa de olhares e de palmas, ritmicamente sonorizadas, resultado do processo de decifrar, de interpretar e de contribuir com a recriação da obra musical.

O universo da cultura apresentado por Darras (2004a, 2009), inicialmente por meio dos sistemas contínuos, agora aborda sua organização a partir dos sistemas divididos, que apontam para o processo de construção da autonomia da arte e da estética, organizando-se em três grandes categorias, com foco nas relações que cada uma mantém com o seu meio, representados pelos sistemas autopoieticos, heterônomos e alônomos a partir de suas múltiplas articulações.

Figura 19 - Sistemas Culturais Divididos Autopoieticos



Os sistemas divididos autopoieticos são centrípetos, com tendência a aproximarem-se do centro. Estão baseados no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela (1995), que busca similaridades entre o processo orgânico e epistemológico, ressaltando a dinâmica interna do ser vivo e sua interação com o mundo cultural que habita. Para os autores, viver é *interagir*, e é só através da interação que ocorre o conhecimento: “Não há uma descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e todos os seus aspectos estão fundados sobre a mesma base” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69, grifos nossos).

Ainda, sobre conhecer, Maturana (2001, p. 27), indica que “[...] esta ação do conhecer, de como conhecemos, como se validam nossas coordenações cognitivas, não é de modo algum trivial. Ela pertence à vida cotidiana. Estamos imersos nisto momento a momento. Por isso, somos nós, observadores, o ponto central e o ponto de partida da reflexão”.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Darras (2009).

Darras (2009, p. 32) busca na autopoiesis as interações e as influências com o meio, expandindo o conceito de Maturana e Varela para os movimentos culturais e destaca os sistemas autopoieticos por seus graus de fechamento, classificando-os em sistemas autônomos hermeticamente fechados e em autônomos circunscritos.

O Sistema autopoietico autônomo hermeticamente fechado, também chamado de Microcosmo da Arte, está voltado a si mesmo envolvendo todo o processo de criação artística, especificidades do artista, seu meio e a auto definição de arte. O mundo que o rodeia não interfere no seu fazer artístico assim como na sua conduta, pois o artista não pretende se relacionar com o mundo de referência. Trata-se de um rompimento com as preocupações sociais, reproduzindo uma dinâmica centrípeta e de autorreferência.

Darras (2009) indica que a autonomia fechada acaba por constituir-se em uma estrutura tribal quanto à cultura e à arte: “Cada grupo vive ciumentamente o fechamento de sua rede para manter sua identidade. Juntos, militam para tornar conhecidas suas incomensuráveis e irremediáveis diferenças” (DARRAS, 2009, p. 33). Essa concepção acaba por integrar os sistemas autônomos, incluindo o microcosmo da arte pura, e todas as vertentes voltadas às bases étnicas, sexuais, de idade, de classe, entre outras. As produções também são hermeticamente fechadas, marcadas pelo isolamento dos artistas, que o reproduzem artisticamente.

O Sistema autopoietico autônomo circunscrito possui muita proximidade com o autônomo hermeticamente fechado, age com autonomia operacional e evita interações com o meio ambiente. Ele também está “[...] centrado na obra, na criação, no artista, no meio artístico e na auto definição de arte, mas está mais atento a proteger sua independência do que para se isolar ou cultivar o hermetismo” (DARRAS, 2004a, p. 70).

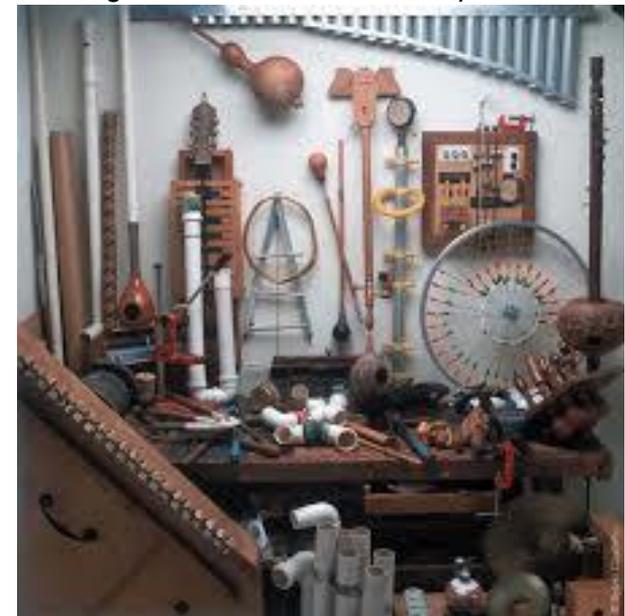
Uma experiência vivida junto ao Grupo PIBID que pode ser estudada a partir da categoria dos sistemas autopoieticos foi a aproximação com a música instrumental, partindo do uso de diferentes e criativas fontes sonoras, nas quais os sons vão se modelando, repartindo e conectando com o mundo que vibra no novo século, mas que também se debruça nas tradições provocando encantamento. Desde o final do século XIX, não há muitas novidades quanto ao surgimento de novos instrumentos para concerto, área que se volta mais para o “[...] aperfeiçoamento dos princípios de funcionamento e produção do som” (RIBEIRO, 2000, p. 249). O mesmo se observa com relação aos novos instrumentos acústicos e o desenvolvimento de repertório para eles que, na maioria das vezes, tem sido resolvido quando há acúmulo das funções de construtor e compositor, como acontece com o Grupo Uakti, escolhido para mediar nosso contato com esse microcosmo artístico musical.

O nome do grupo se origina de uma lenda dos índios Tukano. *Uakti* era um ser mitológico que vivia às margens do Rio Negro. Seu corpo era repleto de furos que ao serem atravessados pelo vento emitiam sons que encantavam as mulheres da tribo. (UAKTI, 2012).

Se por um lado, as técnicas composicionais são contemporâneas, a sonoridade dos instrumentos, por outro, empresta um caráter primitivo à música do grupo. Esta dicotomia é o segredo do som do Uakti. (RIBEIRO, 2000, p. 250)

Na utilização de madeiras, bambus, pedras, vidro, cabaças, tubos de PVC e água na produção de sons e de instrumentos musicais, o Uakti - grupo brasileiro de música instrumental -, destaca-se como um grupo pioneiro na pesquisa de

Figura 20 - Instrumentos Grupo Uakti



Fonte: Uakti (2012).

diferentes sonoridades e criação de instrumentos utilizados para execução de composições próprias, e peças eruditas e populares de diferentes compositores. O líder do grupo, Marco Antonio Guimarães, utilizou todo o seu conhecimento e experiência obtidos na formação musical erudita para criar instrumentos, o que faz desde 1978, quando o grupo iniciou suas atividades, passando a utilizar cada vez menos os instrumentos tradicionais.

Essas características evocam os sistemas culturais autopoieticos no sentido da peculiaridade do trabalho desenvolvido, assim como pelo ineditismo de suas composições e sonoridades, que circulam entre o minimalismo e a música experimental, alcançando uma independência e singularidade quanto aos grupos instrumentais da atualidade.

Nossa aproximação com o trabalho do grupo ocorreu a partir do vídeo *Uakti Oficina Instrumental* (CONDE, 1987), que aborda as diversas influências contidas no trabalho do grupo, assim como o processo de criação de músicas e instrumentos específicos. Como objeto propositivo, o vídeo estimulou discussões sobre os instrumentos alternativos, gerando no grupo uma preocupação em não apenas buscar ou produzir materiais e objetos sonoros, mas de focar na qualidade e na diferenciação das texturas de cada som produzido - esse sim um diferencial de qualidade na educação musical de crianças.

Outro resultado muito positivo observado foi que o encontro com o Uakti levou a música instrumental para a escola de Educação Infantil, abrindo um espaço até então fortemente marcado pelo uso de canções (músicas com letras). A música tem o poder de comunicar por ela mesma, por meio de suas fontes sonoras, timbres, dinâmica e expressão. Ela possui vida própria, e o grande desafio foi oportunizar o diálogo e a experiência musical, criando espaços de interlocução para conhecer, aprender, encantar-se, experimentar e construir coletivamente conhecimentos sobre e com a música.

Os Sistemas divididos heterônomos articulam as relações de cultura com o meio de forma positiva ou negativa, o que resulta em novas definições, especializações, modificações e enriquecimento cultural. Situam-se entre as concepções autônomas e alônomas, constituindo-se por meio da dialética ou do dialogismo como sistemas centrífugos, abertos para o diálogo com os campos econômicos, sociais e culturais.

Os heterônomos dialéticos tem foco na confrontação, característica que muito influenciou as teorias da arte do século XX, ligadas aos conceitos de passagem e troca, na expectativa de que o resultado gere sempre uma progressão. Esses sistemas requerem, segundo Darras (2009, p. 34), duas operações:

- *distinção*, com foco na divisão e contradição entre *um e outro*, tentando compreendê-los sem separá-los;
- *totalidade*, que reconhece que as contradições não podem ser separadas, e que importa conhecer os princípios que unem *um e outro*.

Os sistemas dialéticos podem considerar como *um e outro* as relações entre: “[...] natureza e cultura, inteligível e sensível, forma e conteúdo, arte e ciências, arte e cultura, arte e lazer, útil e inútil” (DARRAS, 2009, p. 34).

Figura 21 - Sistemas Culturais Divididos Heterônomos



Fonte: Elaborada pela autora com base em Darras (2004a).

Os sistemas heterônomos dialógicos possuem a característica de ser ao mesmo tempo autônomos e dependentes, o que significa que a arte pode buscar informações e estímulos tanto no seu meio cultural como também na indústria cultural, possibilitando que ela se regenere e interaja com o meio ambiente. Esses sistemas partem do pressuposto do diálogo: duas ideias que interagem podendo mobilizar forças para um mesmo raciocínio a partir de diferentes argumentos. “De um lado, as indústrias culturais e de criação valorizam, sem dúvida, a criatividade e a inovação como matéria prima fundamental. Com isso, elas vivem de um modo integrado à dualidade entre cultura e economia e levam em conta os sistemas artísticos autônomos, como laboratórios, fábricas de protótipos ou produtores de tendências inspiradoras” (DARRAS, 2009, p. 35).

Conceber a cultura a partir dessa abordagem é muito interessante e também se configura em um sistema que acolhe e estimula alcançarmos o nosso objetivo junto ao PIBID, que é fazer da escola um território de mediação cultural, pois, ao promover o diálogo com a cultura, a sociedade e a economia, ele encontra espaço para todas as discussões que se faz na universidade sobre a arte nas suas mais diferentes manifestações e a oportunidade de acesso. Por serem sistemas centrífugos, estão abertos para as interlocuções.

Grande parte das atividades realizadas junto ao grupo PIBID estão concentradas nessa classificação de cultura, porque se pretendemos acessar, traduzir, mediar, facilitar e promover o encontro – mediar a cultura - temos de propor abordagens que possuam um valor artístico significativo, e que permitam acesso e envolvimento para diferentes grupos, aguçando a curiosidade e compromisso com outras iniciativas junto ao mundo da arte e da cultura.

Trazemos uma experiência bastante significativa dentro desse sistema cultural, realizada em um dos nossos encontros de Formação Estética, que promoveu não apenas acesso a duas obras artísticas, mas especialmente o diálogo, a interferência e a sensibilização dos participantes. Os objetos propositores foram o filme *Madadayo* e o texto *Uma Celebração da Colheita*, transformando o cinema e a literatura em territórios de heteronomia dialógica, cujos vetores - demonstrados nos relatórios -, indicaram uma vontade de promover maior articulação cultural no ambiente escolar.

*Madadayo*  
filme escrito e dirigido por  
Akira Kurosawa,  
estreado em 1993,  
conta a história de um  
professor japonês que se  
despede da docência.  
Humanismo e ternura,  
sentimento e emoção  
se insinuam presentes  
em cada dia de aula  
como traços  
de sua docência.

O belíssimo diálogo entre Kurosawa (1993) e Arroyo (2008) convida-nos a pensar sobre o tratamento e espaço da arte na escola. Assistir ao filme *Madadayo* e a posterior leitura de *Uma Celebração da Colheita* possibilitou ampliarmos nossa visão acerca da função das artes na escola, isso porque o filme promove a estimulação da nossa sensibilidade para as linguagens estéticas. “As artes nos tem mostrado que há uma poética e uma estética no magistério. Um saber fazer carregado de dimensões artísticas e éticas” (ARROYO, 2008, p. 131). Falta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade.

*Uma Celebração da Colheita*  
texto de Miguel Arroyo  
sobre *Madadayo*,  
mostra que o filme usa  
a estética do cinema para  
indicar uma ética da docência.  
“Artes de ensinar e de aprender.  
Há cor, musicalidade,  
ritmo e estética  
no cuidadoso acompanhar  
da infância”  
(ARROYO, 2008, p. 128).

Nesse diálogo proposto por Kurosawa e Arroyo, são evidenciadas as belas imagens do filme (estética visual), a sensibilidade do professor no convívio com seus alunos (ética social), e o despojamento marcado pelas ideias lançadas sobre ensinar e aprender (ética e estética da docência).

- A força expressiva dos relatos:

“O objetivo principal desses Encontros são a integração e a troca de informações entre os alunos e professores do projeto, mas também aprendemos sobre outras coisas, e depois de sair daqui não dá para continuar fazendo tudo igual” (Relatório grupo 1).

“[...] refletir sobre o verdadeiro papel do professor e o que transforma um professor em uma pessoa realmente significativa para o aluno, criando laços que podem ser levados para a vida toda” (Relatório grupo 2).

“Nossas reuniões sempre são muito boas, pois participar do grande grupo nos mostra a grandeza e relevância do projeto que estamos inseridos e nos enriquece de ideias inovadoras e possíveis de levar para a escola” (Relatório grupo 4).

Figura 22 - Sistemas Culturais Divididos Alônomos



Fonte: Elaborada pela autora com base em Darras (2004a).

Os Sistemas divididos alônomos são dependentes de vários

sistemas decisórios externos que impõem suas regras e sua estrutura não permite que eles se organizem autonomamente. Esse sistema é uma concepção contínua de mercado e as produções culturais estão submetidas às exigências econômicas e também às pressões da religião, da metafísica, da moral, da política, entre outras.

É possível perceber que os sistemas alônomos, pelo seu grau de dependência, têm mais dificuldade de estimular o que se pretende nesta tese: perceber o PIBID como um espaço de mediação cultural e por meio da sua prática promover a formação estética, artística e política dos professores envolvidos, voltada para a sua autonomia.

Quando se fala em autonomia, aposta-se em uma educação que oportunize ações emancipatórias em todas as dimensões do conhecimento, o que certamente contribuirá, também, para a emancipação das artes, que, no nosso caso especial – Educação Infantil –, pode ser observada em pequenos gestos que permitem a escolha, o acesso, a experimentação, o despertar dos sentidos a partir de diferentes dispositivos: a poesia, a música, a imagem, os vídeos, a dança, os filmes, as formas, os sabores, os odores... mas também na organização do espaço da sala de aula, na “boniteza” das paredes, dos corredores, do pátio...

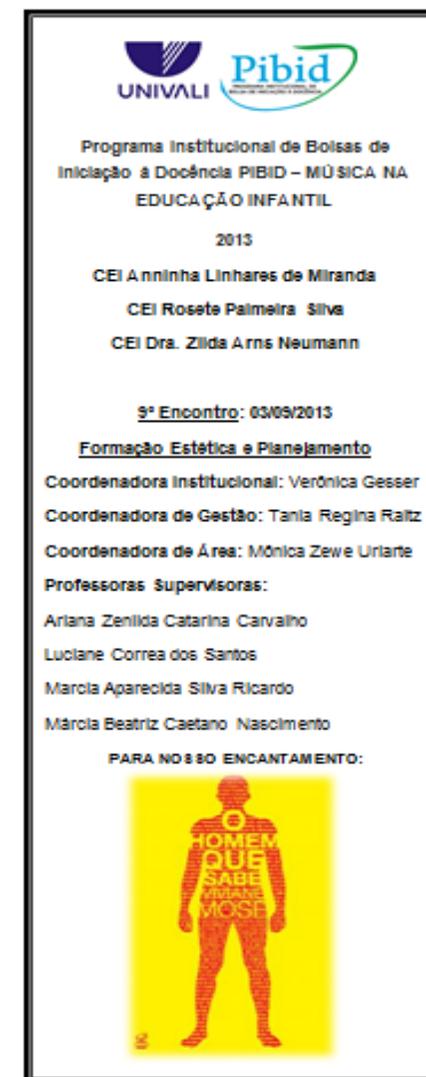
Dessa forma, perceber o PIBID como espaço de mediação cultural exige ações que envolvam objetos propositores com potência de envolvimento e os intercessores – outros professores, alunos e suas famílias, comunidade do entorno, universidade e políticas públicas que valorizem esse tipo de atuação.

Viviane Mosé presenteia-nos com uma belíssima articulação entre a filosofia e o poema no seu livro *O Homem que Sabe*, objeto propositor do nosso 9º encontro, intercessor no nosso percurso de mediação cultural: “O que busco não é ensinar – não acredito que alguém aprenda o que de algum modo já não saiba ou intua -, mas estimular o pensamento, crítico e criativo, o pensamento vivo, por meio da filosofia, da literatura, das artes, da ação, da vida” (MOSÉ, 2012, p. 35).

A escolha desse livro deu-se pelo desejo de aproximação com questões refratárias às apresentadas nos sistemas culturais alônomos: a indústria cultural toma o espaço da escola de forma imperceptível para alguns, e por opção de outros, fazendo daquele lugar um território de confirmação das ditas exigências econômicas, que, por sua vez, são pressionadas por outros territórios como o da religião, da moral, da política, entre outros. Precisamos estar atentos!

Como responder a essas imposições se a mesma indústria também é convidada a entrar nas casas de famílias e nos círculos sociais em suas mais diferentes composições? Mosé convidamos a pensar nas opções que fazemos, e minha observação sobre e no processo de promover a mediação cultural na escola, indicava que o nosso “pensar nas opções” estava muito próximo dos sistemas alônomos, para os quais o caminho era buscar uma entre tantas opções disponíveis na vida cotidiana, e mesmo na universidade, sem o cuidado em escolher um caminho que possibilitasse “[...] estimular o pensamento, crítico e criativo, o pensamento vivo, por meio da filosofia, da literatura, das artes, da ação, da vida” (MOSÉ, 2012, p. 35).

Figura 23 – Folder do IX Encontro de Formação Estética



Apesar de sabermos que nos diferentes espaços sociais, culturais, escolares e familiares, a indústria cultural se manifesta de forma contundente, nossa intenção era ir além: queríamos aprofundar um pouco mais a experiência com esses meninos e meninas da Educação Infantil, mas também com as professoras em formação continuada e os bolsistas PIBID em formação inicial, para que pudessem olhar, parar e pensar sobre os objetos artísticos – nossos propositores, de forma a criarem outras significações, o que foi possível a partir da pesquisa e estudo sobre esses objetos, transformando a informação em conhecimento e ampliando percepções, o que resultou em construir um diálogo com a cultura e com a arte. Os relatos dos grupos PIBID demonstram esse entrelaçamento de experiências e de conceitos.

- A força expressiva dos relatos:

*“Vemos que o estímulo à reflexão faz parte de temas como Mosé propõe, e percebemos que isto se reflete no questionamento: O que parece é que todos estão ficando cada vez mais ocupados, com muitos trabalhos acadêmicos e profissionais, que nos tomam muito tempo. O que falta é nos organizarmos, para que ninguém acumule compromissos, e que todos possam contribuir para que o trabalho seja realizado de maneira eficaz. Onde percebemos justamente os pontos que foram discutidos na formação, dos aspectos contemporâneos que interferem na nossa vida. Penso que esta formação influenciou muito na prática do autoconhecimento e aceitação dos grupos, a partir desta reflexão e foi também um momento que propicia o desprendimento do tempo para repensar alguns aspectos inclusive do próprio projeto” (Relatório grupo 3).*

*[...] cada espaço de educação musical proporcionado, através de apreciações musicais desde a Educação Infantil é fundamental para musicalização integral da criança. Sendo, do ponto de vista do grupo de bolsistas, na formação estética do professor/bolsista de Música que aprendemos o conceito de sensibilidade” (Relatório grupo 2).*

*“Isso nos traz a reflexão sobre o que realmente queremos da nossa vida, o que queremos das pessoas, o que queremos de nós mesmos, onde pretendemos chegar, o que damos mais valor e quais as nossas prioridades, o que realmente vale a pena. [...] também refletir melhor sobre o que estamos ensinando para as crianças, se realmente estamos aguçando os ouvidos delas para esse universo musical, se estamos sensíveis a ponto de passar a elas o que sentimos e entender o que elas sentem” (Relatório grupo 4).*

O indivíduo nasce da consciência de si. O homem é um ser, que a partir de si, pensa. Pensar é negar ou afirmar alguma coisa, por isso o pensamento está intimamente vinculado à interpretação, à definição de uma perspectiva, de um ponto de vista. Pensar é afirmar uma direção, um sentido em vez de outros. Pensar é cortar, então pensar é criar. (MOSÉ, 2012, p. 24, grifos nossos).

O contato com a Filosofia de Hegel, Duarte Junior e Mosé nos encontros do PIBID foram muito marcantes, pois nos colocaram diante do parar e pensar, pensamento esse que demanda tomada de decisão, afirmando uma direção, interpretando e criando outras formas de ver e compreender o mundo.

A nossa cartografia vai em busca de novos territórios, depois de ter percorrido e habitado as diferentes representações de cultura e sua organização trazidas pelos autores já conhecidos e estreitando laços de afinidade com outros, que se articularam aos relatos dos bolsistas do grupo PIBID – nossos intercessores -, estimulada pelo objetos propositores e elucubrações da pesquisadora, revisitando as peças que deram vida ao processo de formação estética, artística e política do grupo PIBID Música na Educação Infantil. As próximas linhas e vetores aproximam-nos das etapas de difusão e de mediação cultural.

### 3.1.1 Deslocamentos a partir da difusão e mediação da cultura

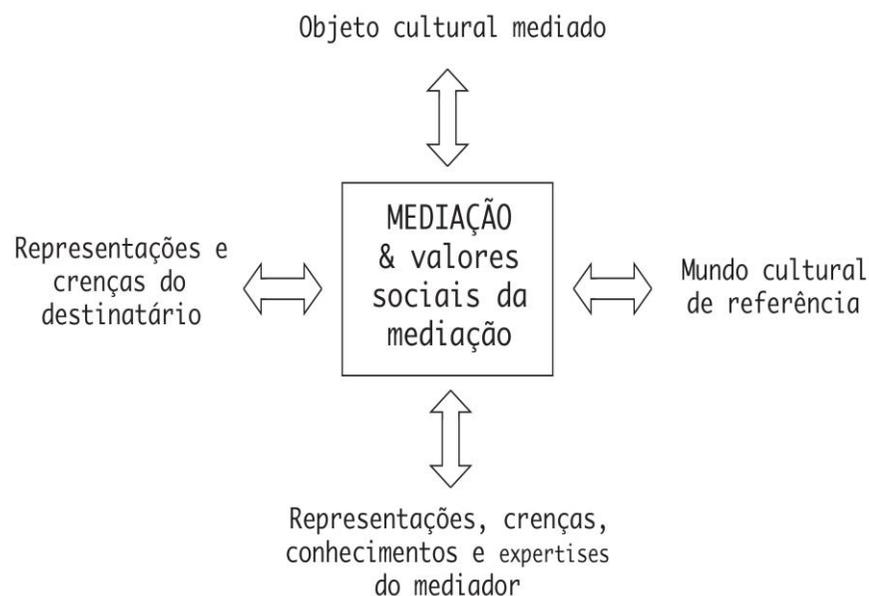
*Trata-se de um saber transitar,  
articular e produzir pensamento  
sobre e através dos signos da cultura.*

Miriam Martins *et al.* (2011b).

Iniciado o contato com a cultura, percebida como um conjunto de atividades materiais, simbólicas e especializadas desenvolvidas pelo homem a partir de diferentes níveis de interação com os sistemas culturais contínuos e divididos, é necessário compreender de que forma essas atividades são divulgadas e acessadas pela sociedade. Para que essa prática ocorra, Darras (2004a, 2009) indica modos de difusão e mediação da cultura, que dialogam com Coutinho (2008), Martins e Picosque (2012), Martins (2014b) e com as experiências estéticas do PIBID.

A cultura, em suas diferentes significações, será agora deslocada para territórios de difusão e mediação cultural. Difundir é expandir, alastrar, comunicar, é “transportar a informação” (DARRAS, 2009, p. 35), enquanto mediar é uma operação de tradução, um saber transitar e comunicar no campo da cultura. Pensadas dessa maneira, difusão e mediação são processos articulados, salientando que a difusão é anterior, é um processo introdutório à mediação, podendo também se constituir sozinho. Já a mediação é um processo mais complexo, envolvendo diferentes intercessores.

Figura 24 - Mediação Cultural e seus valores sociais



Fonte: Darras (2004a, p. 74).

Darras (2009) propõe um diagrama no qual ele identifica que a mediação cultural ocorre a partir da articulação entre o objeto cultural mediado; as crenças e as representações do destinatário; as representações, as crenças, os conhecimentos e as expertises do mediador e o mundo cultural de referência.

Esse processo é iniciado pelo mediador, que pode ser um dispositivo, uma máquina ou um ser humano, que atuará como intérprete, e utilizará nessa ação seus conhecimentos e expertises sobre o objeto cultural mediado. Sua função é inserir os destinatários no processo semiótico de interpretação dos signos, o que significa transitar com o objeto em diferentes platôs, como o histórico, o social, o artístico, o midiático, o comercial, resultando em um maior ou menor acolhimento por parte dos destinatários em virtude de sua legitimidade social e cultural, aqui entendidas como representações e crenças do destinatário.

Pierre Bourdieu (2003) é quem se debruça sobre o conceito de legitimidade social e cultural, identificando-o como “[...] a compreensão dos mecanismos através dos quais apenas parte dos indivíduos consegue obter as chaves para a plena fruição das obras de arte” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 11). Para o autor, a cultura não é um privilégio da natureza, mas está fortemente marcada pelas condições sociais de acesso à cultura, o que é possibilitado pela difusão e mediação cultural.

Bourdieu também especifica como se processa a aproximação com a obra de arte – nesta tese chamada de mediação cultural – oportunizando o estabelecimento de uma relação interessante com o diagrama de Darras.

No caso particular das obras de cultura erudita, o controle do código não pode ser adquirido completamente pelas simples aprendizagens difusas da experiência cotidiana, ele pressupõe um treino metódico, organizado por uma instituição especialmente preparada para tal fim. (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 110).

A apreensão da obra de arte depende em sua intensidade [...] do controle que o espectador detém do código genérico e específico da obra (sua competência artística) e é tributário, em parte, do treino recebido na escola, e esta [...] encarregada de transmitir o código das obras de cultura erudita, dependem, por sua vez, da cultura recebida do meio familiar pelo receptor. (BOURDIEU; DARBEL 2003, p. 111).

Na obra *O amor pela Arte*, Bourdieu faz uma análise sociológica sobre o público que frequenta os museus, partindo da premissa de que “[...] o acesso aos tesouros artísticos está aberto a todos e, ao mesmo tempo, interdito à maior parte das pessoas” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 9). Nos resultados de sua pesquisa, ele indica que a causa da separação das pessoas desses tesouros artísticos são as condições sociais de acesso à prática cultural, pois “[...] seria necessário e bastaria que todos possuíssem os meios para dela tomarem posse, para que pertencesse a todos” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 9).

Bourdieu lança mão da escola como um espaço destinado a difundir a cultura e a transmitir o código das obras de arte, mas coloca essa transmissão como dependente da cultura familiar ou do meio social – sua legitimidade social e cultural.

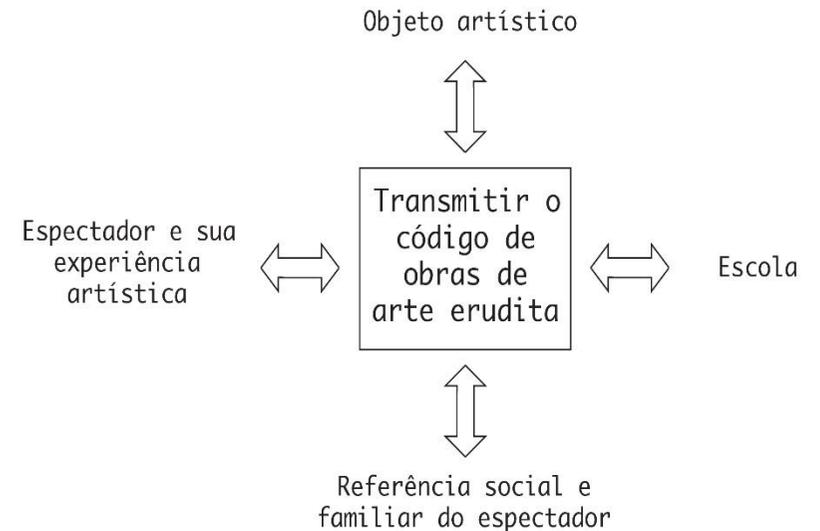
A ação escolar, bastante desigual – porque atua sobre indivíduos previamente dotados, pela ação familiar, com distintos níveis de competência artística –, envolve jovens já “iniciados” nesse domínio cultural. A escola, ao inculcar disposições duradouras à prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras de cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 10, grifos nossos).

Retomando o diagrama de Darras, sobre as articulações que envolvem o processo de mediação cultural, ele indica intercessões entre o objeto, as representações do mediador, as crenças do mediado e o mundo cultural de referência. Essas intercessões também são percebidas em Bourdieu, com algumas alterações, motivadas pelo seu conceito de arte e de legitimidade social e cultural. Bourdieu apresenta o objeto artístico com foco na cultura erudita, que é mediado pela escola que deve transmitir as chaves de acesso para o grupo de alunos - a quem Bourdieu chama de espectadores - contando com suas experiências artísticas e, também, considerando suas referências sociais e familiares.

Apesar de trabalharmos nesta tese com a compreensão de que a mediação cultural promove o encontro, acesso e a tradução dos bens culturais nos seus mais variados gêneros e especificidades, (diferentemente de Bourdieu que trata da cultura erudita), é justamente esse autor que focaliza a escola, território referencial de toda essa pesquisa, como local possível para melhorar as condições de acesso de diferentes sujeitos ao universo da cultura – difusão e mediação cultural.

Segundo Darras (2004, 2009), a partir das diferentes concepções de cultura que foram apresentadas, podem ser percebidas duas abordagens para a mediação cultural: a diretiva e a construtivista.

Figura 25 - Mediação da Cultura



Fonte: Elaborada pela autora com base em Bourdieu (2003).

Directives ou constructivistes et interactives, les missions directes de la médiation relèvent essentiellement des projets de diffusion des expériences et de connaissances de la culture et de l'art. Indirectement, les médiations directive ou constructiviste ont une mission de démocratisation. Les aides à l'interprétation servent alors le projet plus global d'entretenir, de rétablir ou d'engendrer des liens entre le monde de la culture et de l'art et celui de ses publics acquis ou potentiels. (DARRAS, 2004a, p. 75).

Diretivas ou construtivistas interativas, as missões diretas da mediação revelam essencialmente os projetos de difusão das experiências e dos conhecimentos da cultura e da arte. Indiretamente, as mediações diretas ou construtivistas tem uma missão de democratização. O auxílio à interpretação serve ao projeto maior de entreter, de restabelecer ou de provocar vínculos entre o mundo da cultura e da arte e o referencial de um público adquirido ou potencial. (DARRAS, 2004a, p. 75).

A mediação **diretiva** é aquela que fornece apenas um sistema interpretativo, ficando o objeto cultural à mercê do conhecimento ou compreensão do mediador. Dessa forma, ocorre a **difusão**, que se constitui como uma ação de **transmissão** de conhecimentos do mediador para os mediados.

A mediação **construtivista** possui uma característica de **interação** e troca entre mediadores e mediados, utilizando de diferentes meios como diálogos, reflexões e práticas para a construção da interpretação.

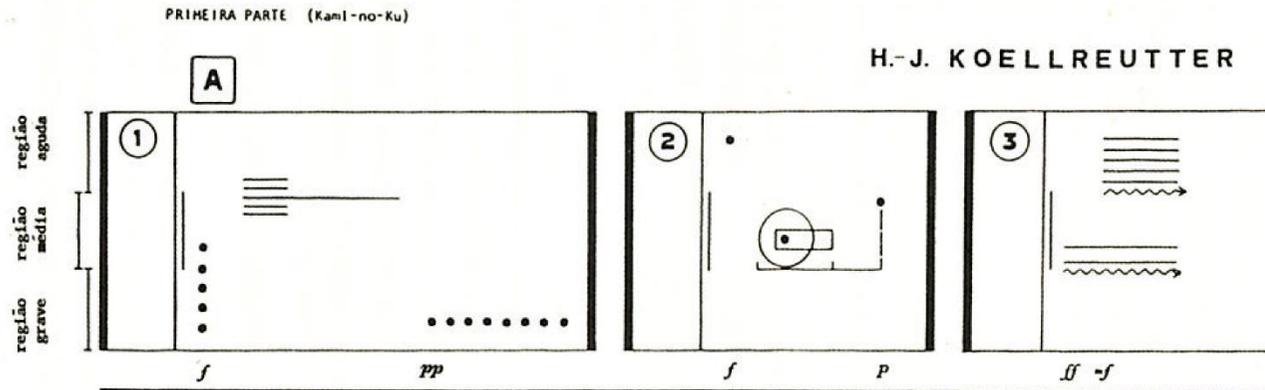
Com base em Darras (2004; 2009), é possível inferir que:

---

Os sistemas culturais contínuos e divididos, possuem modos específicos de difundir e mediar a cultura através de diferentes experiências, hábitos, condutas e valores, agindo de forma centrípeta ou centrífuga.

---

Figura 26 - Partitura Tanka II (excerto)



Fonte: Koellreutter (1981, p. 3).

Tanka II é uma peça escrita para piano, voz declamada e tam-tam ou gongo grave, composta por Koellreutter, músico que revolucionou a música no Brasil nos anos de 1940, trazendo uma nova linguagem com uma representação gráfica própria e, conseqüentemente, outros modos de leitura e resultado sonoro que bem representa esse microcosmo da arte, em que apenas os iniciados possuem as chaves de acesso aos códigos de registro, podendo assim sonorizar seus grafismos.

A série Tanka foi experimentada pelos acadêmicos do Curso de Música como forma de imersão no mundo da música contemporânea, para provocar curiosidade e compreender novos registros que representam outro tipo de organização sonora, de forma a estimular os sentidos. Essa experiência foi realizada em vários contextos, primeiramente nas aulas do Curso de Música, apresentada em nossos Encontros Acadêmicos na universidade. Depois tomou alguns espaços no estágio supervisionado e foi experimentada por um dos grupos

Koellreutter dizia:  
“Arte é um elemento de comunicação. Ela deve comunicar uma informação. Uma obra de arte que não comunica uma informação, não é obra de arte”.  
(TOURINHO, 1999, p. 212).

PIBID de Música, iniciando um movimento no sentido de levar essas experiências sonoras à públicos diferentes, promovendo estranhamentos e encontros com a cultura.

A aproximação com a música contemporânea para esse grupo de acadêmicos caracteriza-se como uma difusão e mediação centrípeta autopoietica ou autônoma, dada a especificidade de sua identidade. A difusão nesse sistema ocorre de forma interna, reforçando a ideia de referência pessoal, junto ao campo da cultura cultivada e legitimada, sendo destinada aos iniciados – nesse caso músicos - e também aos amadores bem esclarecidos. Possui características sectárias e tribais, marcadas por sua identificação com o meio, influenciando os processos de mediação “[...] que devem manter-se discretos e informais e funcionam por imersão, mimetismo, iniciação espontânea e autoaprendizagem, mas também pela participação em toda ocasião de coconstrução da obra, que requer a participação de todos os atores nas etapas de produção, difusão, comunicação e interpretação” (DARRAS, 2009, p. 39).

Exemplificamos os sistemas autônomos a partir dessa experiência com a música contemporânea por tratar-se de repertório ainda pouco trabalhado no Curso de Música da Univali, o que acaba por configurá-lo como um microcosmo da arte, tendo em vista que os meios de divulgação também são poucos, restringindo-se a canais fechados de televisão e concertos em espaços específicos. Além de Tanka, Snowforms, de Murray Schafer (1986), para coro feminino à cappella; Ionisation, de Edgard Varèse (1933), para 13 instrumentos de percussão; e abertura da ópera Le Grand Macabre, de György Ligeti (1977), escrita para diferentes sons de buzinas, também compuseram o repertório musical contemporâneo, nossos intercessores nos deslocamentos pelos sistemas centrípetos.

Salientamos que essa aproximação trouxe muitos questionamentos, inseguranças, desistências, incômodos, pelo fato de colocar-nos diante de outra forma de organização sonora, e, para muitos, uma primeira experiência com a música contemporânea. Foi possível perceber a inquietação da maioria dos acadêmicos envolvidos, motivada, muitas vezes, pela curiosidade de

adentrar em um novo território, mas também pelo desconforto do desconhecido. Para o cartógrafo, em sua missão de acompanhar processos e não de formular protocolos, também passaram momentos de angústia, pois parecia tão mais fácil proporcionar encontros com repertórios mais conhecidos, do que mobilizar energias para promover o contato com uma nova forma de ouvir, representar e pensar a música.

O próprio Koellreutter foi meu intercessor nesse momento: “Somos os primitivos de uma nova era” (KATER, 2001, p. 14). Para esse professor, a música deveria preocupar-se em revelar o novo, expressando o seu tempo. Na nossa cartografia, construída a partir de linhas abertas que abrigaram diferentes conteúdos artísticos em seus platôs, assim como promoveram conexões com outros territórios como os da arte, da filosofia e da sociologia, foi possível experimentar a potência da música no processo de mediação cultural.

A música contemporânea representa os sistemas centrípetos, porque, apesar de ter passado mais de um século de sua existência e do favorecimento do contato por algumas mídias, nossos ouvidos ainda não estão disponíveis para essas sonoridades. Para habitar esse território, são necessárias as chaves de acesso, que são significadas pelo professor propositor, não como um modo de fazer pré-determinado, mas como um ato de investigação, de imersão e de invenção, com o objetivo de convocar os sentidos para uma educação estética. “Nossa relação com o outro e com o mundo vai se afinando à medida que intensificamos nossas relações de equivalência e intercâmbio. Portanto, o gosto é algo que se educa, se refina, se aprimora por meio de experiências, de vivências” (NEITZEL; CARVALHO, 2010, p. 171, grifos nossos).

Muitas são as possibilidades de acesso à educação estética, pois, ao focar os sentidos, considera-se que ocorre o desencadeamento do processo de autoconhecimento, de análise da realidade e das possibilidades de uma experiência que possa ser percebida nas relações pessoais, sociais e também de trabalho (o que é esperado na condição de professores). Para Arroyo (2008, p. 127), trata-se de “[...] contribuir na reeducação de nossa sensibilidade para linguagens estéticas”.

A partir dessas considerações, podemos observar que, provavelmente, o local mais adequado para iniciar esse processo de reflexão sobre o lugar e os motivos da arte na contemporaneidade seja a escola, investindo na formação estética de professores, conseqüentemente de seus alunos, de outros professores, das famílias, do entorno, da comunidade... como círculos envolventes que pensam a cultura como um exercício de pertencimento.

Os sistemas centrífugos de difusão cultural podem ser observados por meio dos sistemas graduados pelos valores do mercado, os alônomos, os graduados pelos valores da cultura e sistemas heterônomos dialéticos e dialógicos.

Os graduados pelo mercado estão abertos para o diálogo com a economia, a sociedade e a cultura, representantes da abordagem capitalista, para a qual a cultura está totalmente imersa nas concepções de mercado, de modo que seus objetos culturais são percebidos como produtos de consumo, integrando a indústria cultural (com ênfase para o cinema, audiovisual, multimídia, música e moda), o que resulta em perceber que “[...] os signos e os valores do capital simbólico são tão comerciáveis e consumíveis quanto os objetos e bens materiais” (DARRAS, 2009, p. 41).

Para difundí-los, são utilizadas estratégias de emulação e desejo social com foco no consumo, a partir de um processo que inicia com a criação de um produto, que se degrada para o surgimento de outro produto, renovando o leque de bens simbólicos e materiais. Os produtos desse sistema, inclusive os artísticos, são destinados a uma elite de poder econômico e/ou cultural, mediados pelos galeristas, marchands, animadores culturais, consultores de arte, mas também pela frequência dos artistas e da crítica nos locais de interesse comercial: vernissages, première de filmes, desfiles, shows, lançamentos dos mais diversos, concertos, entre outros. Para as camadas da população cujo acesso não é possibilitado, as mídias e a publicidade cumprem o seu papel de mediadores.

O consumo desses objetos mantém-se no mundo das elites, mas alguns produtos passam para a exposição pública (o que ocorre com o cinema, teatro, música, entre outros), ou, ainda, com a moda e a arte, dos quais a população tem acesso às suas derivações e reproduções, o que, segundo Darras (2009, p. 42), é a vulgarização. Por outro lado, quando um objeto se torna conhecido, alcança um certo *status* e tem um público que deseja acessá-lo, e atinge um valor econômico e simbólico muito elevado e deixa de pertencer ao fluxo do mercado e passa para o fluxo dos valores da cultura, para o qual os museus são os grandes mediadores.

No nosso projeto, aconteceram muitos encontros com a arte, em suas mais diferentes manifestações, alguns voltados aos valores do mercado e outros para os valores da cultura, entre eles, nos vimos diante de uma obra de Van Gogh cujo valor simbólico e econômico é muito elevado, mas que nos foi apresentada envolvendo uma obra filosófica, despertando nos intercessores muitas reflexões a partir do contato com esses objetos propositores: o livro e a reprodução da pintura.

Figura 27 - Convite para o X Encontro de Formação Estética



“Enquanto o conhecimento intelectual busca o genérico, a arte se detém no único. A cadeira de Van Gogh é aquela e apenas aquela, dentre as infinitas que o termo “cadeira” pretende representar.”

(DUARTE JR., 2001, contracapa).

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Duarte Júnior foi nosso intercessor no último Encontro de Formação Estética e Planejamento, trazendo reflexões muito pontuais instigando nossa percepção para a necessidade de uma educação sensível, que, para o autor, significa “[...] dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual” (DUARTE JR., 2001, p. 14). O autor salienta ainda que essa substituição ocorre tanto na escola como no meio familiar, e que “[...] desenvolver e refinar os sentidos” é uma ação urgente para o homem e a sociedade contemporânea, que colocou todos os holofotes no conhecimento, que já está sendo substituído pela informação, o que sugere que cada vez estamos mais vulneráveis às demandas que se apresentam. E nossa formação carece de cuidados devido à fragilidade e à superficialidade com que os conceitos têm sido abordados, além das crises ambientais, sociais e econômicas que se reproduzem constantemente.

Essa foi a pretensão de trazer a “Cadeira de Van Gogh” e “O Sentido dos Sentidos” para nosso grupo: oportunidade de perceber a necessidade de oferecermos bases conceituais mais sólidas na escola, de forma a ampliar o sentido dos saberes, integrando-os com práticas coerentes com suas necessidades. Assim, o conhecimento pode ser disponibilizado e acessado de forma abrangente e integrada, em uma experiência em que intelecto e sensibilidade não estejam divididos, mas compõem a educação como compõe a vida do homem.

E a cadeira com cachimbo de Van Gogh? Obra de 1888, em que o pintor assume sua condição econômica humilde, representada pela cadeira comum, sem braços, que traz seu cachimbo e o tabaco, objetos sensíveis a Van Gogh. Hoje essa obra está na National Gallery de Londres, considerada uma obra prima do pintor holandês. Essa pintura representa tanto os conceitos de valor da cultura – por suas características simbólicas como objeto representante de um movimento artístico –, os valores do mercado – por se constituir em objeto de desejo de colecionadores e aficionados por arte –, e, também, pode se ajustar na

categoria de vulgarização (o que acontece com a maioria das obras primas), que, em virtude do grande desejo social, acabam sendo reproduzidas em formatos inimagináveis.

- A força expressiva dos relatos:

*“Depois de lermos alguns trechos da obra, comentamos que o nosso mundo moderno é cheio de atividades programadas, muitas coisas passam despercebidas e com a falta de prática o sensível acaba se fragilizando. O nosso grupo acredita que é necessário pensar sobre isso e utilizar de formas para ampliar o nosso lado sensível para que ele sempre esteja ativo.”* (Relatório grupo 2).

*“Nosso grupo conversou muito sobre alguns trechos do livro que estavam no nosso folder, e o que mais nos chamou atenção foi a diferença entre sensível e inteligível, que deveriam andar juntos, e, segundo o autor, a arte na escola deve ser valorizada, e também a poesia e outras atividades onde se perceba mais envolvimento do aluno”* (Relatório grupo 4).

O sistema cultural alônomio é totalmente dependente, portanto também centrífugo, porque é regido pelas pressões da religião, da metafísica, da moral, das políticas, etc. Esse sistema é difundido por uma visão mercantilista, e a mediação de seus produtos está também marcada pela indústria cultural.

O francês Christian Ruby escreveu as *Novas Cartas da Educação Estética do Homem*, e, nelas, ele menciona que vivemos um momento em que tudo o que é da ordem da cultura é reduzida ao utilitarismo. O autor defende a necessidade de uma intermediação entre razão e sensibilidade. Para o autor:

“L’état esthétique rêvé par Schiller a lieu aujourd’hui. Mais il s’impose principalement grâce à une politique qui cherche l’unanimité”. (RUBY, 2007, p.31)

“O estado estético sonhado por Schiller se realiza agora. Mas ele é imposto principalmente por uma política que procura a unanimidade.” (RUBY, 2007, p. 31, tradução nossa).

Ruby salienta que esse é o perigo da atual sociedade, porque os trabalhos artísticos não têm como finalidade voltar-se para o gosto estabelecido, seu valor está na possibilidade de **reativação do diálogo** sobre o juízo de gosto, colocando o cidadão espectador em uma **posição ativa e participativa**, e não como mero observador.

“Un art qui permet de réfléchir des nouveaux enjeux culturels où pourrait émerger un espace public réinventé”. (RUBY, 2007, p.33).

“Uma arte que permita refletir as novas questões culturais, onde poderá emergir um espaço público reinventado.” (RUBY, 2007, p. 33).

Os processos de **difusão** e de **mediação cultural** graduados pelo mercado e os **alônomos** estão muito presentes na **escola**, pois a maior parte dos **objetos artísticos e simbólicos** que se tem acesso é apresentada por meio de reproduções, de gravações, da internet, e as proposições são em grande parte voltadas à cópia e à representação e não à criação. Por esse motivo que ações simples como **levar** um instrumento musical para a escola, **mostrar** seu peso, sonoridade e características são de extrema importância. **Ler** um livro, tê-lo nas mãos, **perceber** a forma como é escrito, os desenhos, as cores (nosso mundo escolar de referência nessa pesquisa é a Educação Infantil), faz toda a **diferença**, pois permite o **contato sensível** com o objeto. **Precisamos estesiariar os sentidos!**

Figura 28 – Bolsistas PIBID em atividade no CEI



Fonte: Coordenação de área do PIBID.

“É preciso sentir,  
ser estimulado nas múltiplas  
formas sensoriais possíveis,  
mas é necessário prestar atenção  
no que se sente,  
pensar naquilo que os  
estímulos provocam em nós  
e no papel desses sentimentos  
no correr de nossa vida  
em sociedade.  
Afinal, a construção  
de nossa realidade sensível  
é também fruto de uma ação social  
e cultural.”  
(DUARTE JR., 2001, p. 218).

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 193, grifos nossos), “[...] o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações”. Essa afirmação é essencial para o pensamento desta tese, porque, ao escolher uma materialidade para dar corpo às sensações, o artista dá visibilidade às suas percepções, e, da mesma forma, no contato com essa mesma materialidade, o espectador se sente provocado a descobrir novas sensações, ou acordá-las: *estesiar os sentidos*. Esse contato convida-nos a experimentar uma experiência estética, que se refere a *desvelar* o signo presente na obra que nos provoca.

Considerando tratar-se de um sistema de difusão cultural pelo mercado, professores devem buscar aproximar os alunos de objetos artísticos e simbólicos da maneira mais sensorial possível, para que eles possam perceber a força expressiva que as obras de arte trazem consigo. “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194).

- A força expressiva dos relatos:

*“Somente conseguiremos atingir o objetivo, trabalhando cooperativamente, com interesse em aprender e ensinar música, oportunizando espaço para planejamento, reflexão e também para a diversão, respeitando os limites de cada um, nessa grande oportunidade de sonorizarmos juntos.”* (Relatório Grupo 1).

- Sobre uma atividade proposta em que a comunicação não poderia ser verbal:

*“[...] é um desafio conter nossa empolgação, somos seres muito visuais e falantes, somos pouco auditivos, escutamos bastante, porém ouvimos pouco.”* (Relatório Grupo 3).

*“Amplia bastante os horizontes dos quais, pois muitas vezes estamos condicionados no dia a dia, e não pensamos sobre a possibilidade de diferenciar o escutar e ouvir”.* (Relatório Grupo 4).

*“A atividade foi muito produtiva e proporcionou o envolvimento e criatividade de todos. Através dela foi possível reconhecer a presença do som em nosso dia a dia, em situações que, muitas vezes, passam despercebidas. O encontro foi finalizado com muita emoção, união, troca de experiências e expectativa para o novo trabalho que já iniciou.”* (Relatório Grupo 2).

Os sistemas culturais graduados pelos valores da cultura privilegiam a difusão e a mediação cultural por meio das concepções humanistas, porque entendem que essa aproximação é necessária para a sensibilização do sujeito, oportunizando conhecimento e acesso às obras de arte, que se constituem em objetos cujo valor simbólico é tão grande que resiste ao tempo, às mudanças promovidas nas diferentes civilizações, nas concepções de humanidade e de cultura. “As obras de valor que resistiram ao ultraje do tempo e aos acasos da história (destruição, vandalismo, reciclagens, trocas de gosto, esquecimentos) ascendem aos *pantheons* do patrimônio universal: o museu, o conservatório, as academias” (DARRAS, 2009, p. 43).

Para Martins (2010), a obra de arte é temporal – porque marca as características de uma época, o espírito de seu tempo -, mas também é intemporal “[...] porque nela encontramos parte de nós, daquilo que no artista é único e ao mesmo tempo universal” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 55). A arte é sempre atual porque o espectador é sempre novo, é outro, e fará novas leituras sobre a materialidade que se apresenta aos seus olhos, ouvidos, seu corpo, porque a capacidade humana de fazer relações sensíveis é infinitamente grande, especialmente diante de objetos criados para estesiarem os sentidos.

As obras primas, segundo Darras (2009), possuem modos diferentes de difusão e de mediação cultural.

O modo inato está fundamentado na universalidade da sensibilidade quanto à percepção das obras-primas. A difusão acontece de forma natural, pois o que está sendo acessado é a sensibilidade do interpretante e depois sua inteligibilidade e conhecimento. A mediação favorece o encontro com a obra de arte, proporcionando uma experiência sensível e estética.

O segundo modo é a frequência, pressupondo que “[...] a elevação dos espíritos e o refinamento da sensibilidade” (DARRAS, 2009, p. 43) são possibilitados a partir de um maior contato com as obras-primas, e acessar esses lugares é o seu modo de difusão. A

mediação volta-se à educação pela arte, privilegiando os serviços educativos e pedagógicos dos museus, o que absorve também a formação de mediadores e programas educativos. Herbert Read (2001) é um grande representante dessa teoria, defendendo a tese de que a arte deve constituir a base da educação: “O objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (READ, 2001, p. 12).

O projeto de democratização do domínio da arte e da alta cultura entende que as obras-primas devem ficar acessíveis a todos, e não apenas aos que as possuem, produziram ou sabem apreciá-las. As mediações, nesse caso, ocorrem a partir de atitudes diferentes:

- Os mediadores proselitistas e acríticos promovem os valores elitistas que estão presentes na constituição das obras.
- Os mediadores missionários atraem o público para suas convicções humanistas, especialmente os desfavorecidos de acesso cultural, a quem desejam promover o encontro com as obras-primas.
- Os mediadores críticos percebem e apontam para a constituição do patrimônio universal como algo destituído de neutralidade. A ação mediadora procura mostrar que os dispositivos de compreensão da arte representam formas de poder e que o grupo que os detém não pretende repassá-los (DARRAS, 2009, p. 45).

Procurando compreender como se processa a minha ação de mediadora, relato uma prática de nutrição estética proposta para o Grupo PIBID que muito me impressionou: Iniciamos um de nossos encontros assistindo um concerto no formato *flashmob* – disponível na internet - realizado por alunos do Conservatório de Música de Paris em parceria com alunos do Projeto Guri e Santa Marcelina Cultura, ambos de São Paulo. O concerto ocorreu na Pinacoteca de São Paulo em setembro de 2013, de forma particularmente inusitada por se tratar de música erudita: os músicos iam passando entre os visitantes daquele belíssimo espaço cultural e de forma muito natural foram ocupando o átrio e formando a grande orquestra. A música? *Bolero* de Maurice Ravel. Minha estratégia de difusão foi simplesmente acionar o botão do computador e fazer o convite: “Tenho uma bela surpresa sonora para vocês!”.

Treze minutos de música erudita é muito tempo para manter 25 pessoas atentas, sem conversar, sem sair da sala, sem acionar seus celulares, sem... 13 minutos de pura imersão naquele mundo que, muitas vezes, nos parece tão distante (mesmo para acadêmicos de Música). Esse acontecimento fez-me pensar sobre a questão de que as obras primas têm o poder da Universalidade em acessar a Sensibilidade dos interpretantes (difusão e mediação no modo inato). Depois que terminou a gravação, ainda havia um silêncio, uma certa “magia” envolvia a sala, um cuidado para despertar! Em outros rostos, percebia-se a vontade de falar e perguntar: o que era aquela apresentação? Quem eram os músicos? Qual o nome da música? Quando foi?

A nutrição estética  
propõe encontros  
com produções artísticas em  
diferentes linguagens,  
apresentadas para alimentar  
olhares,  
percepções,  
pensamentos.  
(MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 63,  
grifos nossos).

Bolero  
é a obra musical francesa  
mais tocada no mundo,  
foi encomendada a Ravel  
pela bailarina Ida  
Rubinstein e foi estreada  
na Ópera de Paris em 1928.

Comentei que eu havia recebido o *link* para acessar esse vídeo na noite anterior e que tinha ficado muito emocionada com a forma tranquila com que a música Bolero de Maurice Ravel (1875-1937), compositor francês, ex-aluno do Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, integrava-se à São Paulo por meio de músicos tão jovens, franceses e brasileiros, portando seus instrumentos de maneira descontraída, vestidos de forma não convencional para um concerto, mas que promoveram um encontro inusitado com a música.

Sobre a mediação realizada, ela perpassou diferentes atitudes, com foco nas abordagens sobre a obra e suas particularidades, a questão das especificidades da música de concerto, sua importância na História de Música e, também, na formação de futuros músicos. Questões voltadas à singularidade dessa peça e como nos sentimos percebendo seu adensamento sonoro e textura, sua comunicação sensível, seu poder de envolvimento, e a ousadia em apresentar a música erudita em outros espaços possibilitando maior acesso, foram temas abordados.

Foi nesse momento que me dei conta de que o convite não foi apenas para uma bela surpresa sonora, porque o espaço físico da Pinacoteca, o olhar entusiasmado do público, a forma como os músicos organizaram-se, foi tudo perfeito para estesiarmos os nossos sentidos.

Figura 29 - Imagens do Concerto Bolero de Ravel na Pinacoteca de São Paulo



Fonte: Imagens retiradas do Youtube (2013).

- A força expressiva dos relatos:

*“Um dos bolsistas considerou o vídeo emocionante pela forma como as pessoas reagem de acordo com a entrada individual dos músicos, as pessoas ficavam surpresas e paravam o que estavam fazendo para apreciar os músicos tocando. Outro bolsista observou que as pessoas que passavam pelo local ficaram admiradas pela quantidade de músicos apesar de chegarem aos poucos.”*

(Relatório grupo 1).

*“A professora supervisora ficou impressionada pelo fato de não ter amplificação de som e mesmo assim houve uma “sintonia” entre os músicos [...]”. (Relatório grupo 2).*

*“Na opinião do grupo e da professora supervisora a formação foi muito enriquecedora, pois despertou uma visão mais sensível sobre a atividade musical, possibilitando também aos professores supervisores e aos bolsistas propiciarem essa experiência do sensível em suas aulas práticas. Foi discutida a importância desses momentos de formação por causa da interação dos grupos, compartilhando suas experiências, dificuldades e opiniões.” (Relatório grupo 3).*

*“Ressalto aqui, então, a importância desse projeto para mim, e para o próprio grupo, são diversos aprendizados obtidos através do PIBID, como esse com o Bolero de Ravel, quantas coisas nós aprendemos e pudemos perceber. Outro ponto é sem dúvida a troca de experiência entre os futuros professores licenciados que estão em formação, isso é um ganho incomparável, e a própria instituição que recebe os bolsistas ganha experiência e um novo aprendizado é ensinado aos alunos”. (Relatório grupo 4).*

Os Sistemas heterônomos, dialéticos e dialógicos podem adotar simultânea ou sucessivamente as diferentes formas de difusão e mediação aqui demonstradas, porque suas características possibilitam articulação entre grupos centrípetos e centrífugos, podendo compará-los, mas acima de tudo confrontá-los, o que é possibilitado pela dialética ou/e pela dialógica. Esses sistemas “[...] exploram os antônimos, as oposições, as contradições e as alternâncias para nutrir e esclarecer os debates, como também para proceder à desconstrução e à reconstrução dos componentes da paisagem cultural” (DARRAS, 2009, p. 45).

Baseadas nas possibilidades de diálogo, as mediações dos sistemas heterônomos atuam no sentido de incitar o pensamento sobre o fenômeno cultural a partir do complexo formado pelas crenças e mundo de referência da instituição cultural e de seus diferentes públicos. Os confrontos que essa mediação promove não estão apenas voltados à comparação das artes puras com as artes comerciais, nem tampouco com a sua utilidade, mas podem produzir reflexões sobre diferentes concepções de arte, objetos artísticos e objetos utilitários, artes e cultura de massa, mídia, consumo, divertimento, subjetividade, autonomia e dependência, entre outras tantas possibilidades.

Na escola e na universidade - espaços em que esta tese se desenvolveu com mais frequência -, a mediação, buscando incitar o pensamento sobre o fenômeno cultural, nem sempre se mostrou tarefa fácil, porque inicialmente nos parecia que o

fenômeno cultural se desvendaria a partir da ação de decifrar os signos. Mas como realizar essa tarefa? Se sujeitos diferentes olham para o mesmo objeto e dele extraem significações diferentes, como trabalhar com o grupo?

Em *Proust e os signos*, Deleuze (2003) indica que decifrar signos é aprender, e que o signo não pode ser confundido com o objeto que o contém. O filósofo indica ainda dois lados do signo: um que designa o objeto e o outro que significa outra coisa, que tem que ser descoberta, experiência nem sempre bem-sucedida porque exige muito envolvimento e interesse na tarefa de aprender – decifrar o signo. “[...] a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos” (DELEUZE, 2003, p. 340, grifos nossos). Para o autor, essa aprendizagem só acontece a partir de inúmeras tentativas para interpretar o objeto. Na música, não podemos dizer que aprende melhor aquele que repetidas vezes toca a música da mesma forma, mas aquele que busca interpretá-la, descobre seus meandros, promove variações. Aprende quem com a música dialoga, mesmo que de forma inesperada para o seu compositor.

Sobre aprendizagem, Kastrup (2007, p. 174, grifos nossos) diz-nos que: “O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. [...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação”. Pode-se dizer que o mesmo objeto que pretende preservar a temporalidade, “[...] também efetiva escapamentos, sensações...naquilo que pretende visível é potência do invisível, e ambos se comunicam por modulações sensoriais” (BRITO; NETO, 2013, p. 4, grifos nossos).

Figura 30 – Convite para o IV Encontro de Formação Estética do PIBID



Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Os relógios moles de Dalí fazem alusão ao tempo, propondo possivelmente um diálogo entre o sonho e a realidade, tempo real, tempo perdido, tempo esquecido, tempo marcado, tempo futuro, tempo presente, tempo da distância, tempo fluído...

Como experiência de decifrar signos – potência do invisível -, apostando no diálogo dos sistemas heterônomos de cultura, o convite para o IV Encontro do Grupo PIBID trazia a imagem “A Persistência da Memória” do pintor espanhol Salvador Dalí. Essa imagem foi apresentada para provocar um movimento de atravessamento pela obra e com a obra.

Essa pintura é de 1931 e faz parte da coleção do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – MOMA. Dalí costumava representar seus objetos concentrado no universo dos sonhos, mas sempre buscando conexões que promovessem críticas, ou pelo menos reflexões que questionassem os conceitos tradicionais. De característica surrealista, o movimento enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa e tece críticas ao racionalismo, seu antagonista.

Por que um objeto mais racional do que um relógio, destinado a marcar a passagem do tempo?

“O regime temporal  
que preside nosso cotidiano  
sofreu uma mutação  
tão desorientadora nas últimas décadas  
que alterou inteiramente  
nossa relação com o passado,  
nossa ideia de futuro,  
nossa experiência do presente,  
nossa vivência do instante,  
nossa fantasia de eternidade”.  
(CANTON, 2009, p. 19).

Voltando à imagem, ao fundo, encontra-se a paisagem de Porto Lligat, localizada no norte da Espanha, referência à memória da infância de Dalí. Por outro lado, procura representar o cotidiano de forma inesperada e surpreendente: relógios derretidos como queijo camembert!

Esse encontro promoveu uma mediação cultural dialógica, iniciado por essas breves considerações sobre a obra e buscando as impressões do grupo. Palavras soltas foram emitidas, frases prontas e outras construídas com cuidado, gerando diálogos que se distanciaram um pouco da obra enquanto objeto material, mas que se aproximaram muito do objeto simbólico, do decifrar signos, de “[...] perceber os dois lados do signo: um que designa o objeto e o outro que significa outra coisa, que tem que ser descoberta” (DELEUZE, 2003, p. 240, grifos nossos).

A seguir as impressões do grupo, compondo de outra forma “a força expressiva dos relatos”:

O relógio organiza a vida e o tempo das pessoas....

O tempo é uma mercadoria na sociedade atual...  
Será que os animais também percebem o nosso tempo?  
(reação às formigas que estão no relógio sobre a mesa).

O tempo livre e o tempo do trabalho estão formatados...  
O relógio marca um tempo rápido, que foge pelos dedos.....

O tempo voa

Pensar no tempo como algo que pode ser esticado...  
como uma lembrança...  
A sociedade está escravizada pelo relógio

Os relógios derretidos lembram sensualidade...

Tempo do lazer e tempo do trabalho...  
O tempo traz a memória?

Figura 31 - Percepções sobre *A Persistência da Memória*  
Fonte: Elaborada pela autora.

Mais uma vez a arte ocupa o seu lugar, fazendo-nos perder e ganhar tempo, apostando em um encantamento, em uma atração que só ela é capaz de produzir, porque, por mais inerte que uma obra possa parecer (nesse caso mais ainda, porque se tratava de uma imagem impressa em um pequeno pedaço de papel – o convite), ela suscita muitas sensações, envolvimento, racionalidade, cognição. A arte mais uma vez cumpriu o seu papel de desestabilizar, de retirar-nos desse lugar comum e sem tempo, para encontrar um tempo para pensar no tempo do relógio que nos suga, mas que pode também nos estesiaar com o seu som rítmico e sua forma sensual, fluida, adaptável às diversas bases fixas ou maleáveis, vivas ou inertes, exalando os fortes odores do queijo camembert de Dalí.

A partir do acesso às diferentes concepções de cultura e compreender como essas concepções implicam no processo de difusão e mediação cultural, identificamos que o trabalho junto ao grupo PIBID Música na Educação Infantil foi realizado especialmente a partir das abordagens heterogêneas - que buscam o diálogo entre os diferentes sistemas culturais. A figura 32 a seguir indica as relações estabelecidas pelos sistemas divididos de cultura, na qual é possível observar que os sistemas heterônomos, por se constituírem a partir da dialógica ou da dialética, possuem um caráter de bipolarização, relacionando-se tanto com as concepções autônomas - que buscam reforçar sua identidade, como com as alônomas, de característica dependente do mercado, da mídia e da própria cultura vigente.

Figura 32 - Relações dos Sistemas Divididos da Cultura



Fonte: Elaborada pela autora com base em DARRAS (2004a, p. 79).

Os sistemas heterogêneos oportunizaram correspondências plásticas, históricas, sonoras e temáticas, tornando possível cartografar como a mediação cultural oferecida pelo PIBID pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada de forma a potencializar a escola como espaço de cultura, objetivo desta tese. Constituindo-se em diferentes modalidades de mediação, viabilizou percursos interpretativos para olhar o professor, os objetos culturais, o PIBID e a escola, promovendo, como lembra Rancière (2013), ação de mestre emancipador!

### 3.2 DECIFRANDO AS LINHAS, VETORES E EFEITOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL

*Quem busca, sempre encontra.  
Não encontra necessariamente aquilo que buscava,  
menos ainda aquilo que é preciso encontrar.  
Mas encontra alguma coisa nova,  
a relacionar com a coisa que já conhece.*

Rancière (2013, p. 57).

Depois dos movimentos realizados pelos territórios da cultura, sua divisão, sua difusão e sua mediação, é necessário encontrar *alguma coisa nova para relacionar com a coisa que já se conhece*, e, assim, dar mais um passo nessa cartografia para definir as linhas e os vetores da mediação cultural nesta tese.

Para esse novo encontro, fui à França, local onde a mediação cultural é tão visível, disponível em cada quadra com seus incontáveis monumentos, prédios históricos, igrejas, parques, jardins, museus e teatros. Fui aprender com quem tem mais experiência, para relacionar com o que eu conhecia: encontrar alguma coisa nova! O Institut ACTE, junto ao qual realizei minha bolsa sanduiche, reúne pesquisadores interessados em criação, em concepção, em recepção e em difusão da arte, e, também, é responsável pela publicação da revista *Médiation et information* (MEI), que dedicou o seu número 19, *Médiations & Médiateurs*, para entrevistas e artigos sobre Mediação Cultural, buscando trazer ao leitor algumas concepções, relações, usos e estratégias compartilhadas por pesquisadores do tema.

A abordagem inicial de apresentação da revista, escrita por Marie Thonon, coloca a mediação como um processo, uma ação humana ancestral sempre em movimento, com o objetivo de abrir caminhos. A concepção de mediação como uma ação humana ancestral demonstra a percepção da autora de que, mesmo a partir dos primeiros grupos humanos, mediar contatos entre pessoas e destas com objetos dos mais diversos, assim como com a natureza, são ações exercidas pelo homem em todos os tempos. Segundo Thonon (2004a), os mediadores nem sempre são percebidos pela sociedade, é como se mediar fosse algo natural, não se constituindo em um fazer organizado e que demanda estudo e preparação. No entanto, a autora salienta que, no novo século, os mediadores estão no foco e suas ações sob as luzes da análise - “[...] leurs actions sous les lumières de l’analyse” (THONON, 2004a, p. 7, grifos nossos).

Na revista *MEI*, Thonon entrevista Jean Caune da Université, de Grenoble III, com pesquisa sobre questões da Comunicação; Bernard Darras, da Université de Paris I, com pesquisas voltadas à Imagem e Cognição; e Antoine Hennion, da École Nationale Supérieure de Paris & CSI, com pesquisa na Sociologia da Inovação e amplo trabalho na Sociologia da Música. Partindo da premissa de que muito se fala em mediação, tanto na vida cotidiana como nos locais destinados à apreciação artística e também nas universidades, ela faz a mesma pergunta aos três professores pesquisadores:

Tout est médiation et de médiation, il est question partout. Si le concept de médiation reste assez flou voire assez imprenable, il n’en est pas moins parfaitement opératoire, aussi bien pour les chercheurs que pour le grand public. Comment vous situez-vous par rapport à cela? (THONON, 2004b, p. 11).

"Tudo é mediação e da mediação, é uma questão que está em todo lugar. Mesmo se o conceito de mediação ainda é muito vago ou inapreensível, ele não deixa de ser perfeitamente operacional tanto para os pesquisadores quanto para o público. Como você se situa em relação a isso?"

Jean Caune, primeiro entrevistado, diz-nos que:

Este é um conceito chave que permite descrever e compreender as relações entre os homens, e destes com os grupos que representam. É um conceito central para a cultura e para as ciências humanas, tanto por sua história como pelas áreas que envolvem as práticas humanas. (CAUNE, 2004, p. 11, grifos nossos, tradução nossa).

“C'est un concept essentiel qui permet de décrire et comprendre les relations entre les hommes et les relations des hommes aux groupes qu'ils constituent. Ce concept est central pour la culture et les sciences de l'esprit, à la fois par son histoire et par les domaines enchevêtrés des pratiques humaines” (CAUNE, 2004, p. 11).

Caune caracteriza a mediação como um conceito filosófico que tem sua origem em Platão. O autor esclarece que a nossa relação com o mundo físico, social e imaginário não é imediato, ela passa por construções intelectuais e sensíveis, que chamamos de representações simbólicas, e entre as muitas representações com as quais nos deparamos, o autor destaca a linguagem como uma via efetiva de acesso.

“Au XX<sup>e</sup> siècle c'est avec la philosophie du langage que le concept de médiation peut se construire dans toute sa plénitude et sa dimension heuristique. Le langage constitue le milieu, le seul, dans lequel le savoir sur les choses peut naître et s'organiser”. (CAUNE, 2004, p. 11).

A partir do século XX com a filosofia da linguagem, que o conceito de mediação pode ser construído em toda a sua plenitude e sua dimensão heurística. A linguagem é o meio, o único em que o conhecimento sobre as coisas pode nascer e se organizar. (CAUNE, 2004, p. 11, tradução nossa).

Caune fala de possibilidades de utilização do conceito de mediação em algumas áreas das Ciências Humanas, especialmente na análise da linguagem e mais amplamente na descrição de formas simbólicas em que a mediação permite fazer

relações ternárias. Para Caune (2004), a mediação cultural estabelece uma tríplice relação entre o pensamento, os signos que o representam e o mundo de referência que eles designam.



Figura 33 - Relations ternaires de la médiation  
Fonte: Elaborada pela autora com base em Caune (2004, p. 12).

A partir dessa triangulação inicial, Caune chama a atenção para a sua abordagem que coloca em **relação** os termos **pensamento**, **signos** e **mundo de referência**, que devem ser percebidos de dois a dois, e não com um pensamento voltado à dualidade. Dessa forma, o autor promove uma **articulação** entre os conceitos iniciais, ampliando-os a partir da interpretação, semiótica e mediação cultural.

“La relation entre ‘la pensée et les signes’ ouvre sur la sémiotique; la relation entre ‘la pensée et le monde’ ouvre sur l’interprétation; et la relation entre ‘les signes et le monde’ détermine l’univers de la médiation. Mais cet univers ne peut se comprendre qu’avec l’apport des deux relations précédentes. (CAUNE, 2004, p. 13).

“A relação entre ‘o pensamento e os signos’ abre na semiótica; a relação entre ‘o pensamento e o mundo’ abre para interpretação; e a relação entre ‘os signos e o mundo’ determina o universo da mediação’. Mas esse universo não pode ser compreendido sem as duas relações precedentes.” (CAUNE, 2004, p. 13, grifos do autor, tradução nossa).



Figura 34 - L'univers de la médiation

Fonte: Elaborada pela autora com base em Caune (2004, p. 13).

Na figura 34 é possível observar novas possibilidades para os movimentos que envolvem a cultura: no plano das linhas temos as ações centradas no indivíduo, como a articulação do pensamento, decodificação de signos e estabelecimento de relações destes com o seu mundo de referência. No encontro dessas linhas, formam-se os vetores da semiótica, da interpretação e da mediação cultural, sendo possível perceber que a segunda figura amplia a primeira.

Nessa constatação, Caune justifica sua posição de que a mediação cultural atua na compreensão das relações e das práticas humanas, apoiadas pelas Ciências Humanas e pela cultura, mas não substitui o diálogo.

“A mediação não pode se definir como um processo que venha substituir a ausência de diálogo entre os atores sociais” (CAUNE, 2004, p. 15, grifos nossos, tradução nossa).

“La médiation ne peut se définir comme un processus qui vient suppléer l’absence de dialogue entre les acteurs sociaux.” (CAUNE, 2004, p.15).

“Je crois que l’attitude de ‘médiateur’, tout comme celle de ‘communicateur’, devrait être une compétence de tout acteur social.” (CAUNE, 2004, p.15).

“Eu acredito que a atitude de ‘mediador’, bem como a de ‘comunicador’, deveria ser uma competência de todo o ator social.” (CAUNE, 2004, p. 15, grifos nossos, tradução nossa).

A visão de Caune é extremamente relevante para esta tese, que foca no trabalho de mediação cultural como referência para a formação de professores, encontrando abrigo na postura do autor quando este esclarece que o mais importante no processo de mediação cultural é o diálogo entre os atores sociais. Para nós do PIBID, essa posição é relevante, porque apesar das diversificadas formas de contato com obras representativas da cultura nacional e universal, muitas questões são levantadas e vem à tona no momento do diálogo, que potencializa um movimento em rede, promovendo conexões entre os participantes da pesquisa: na hora da troca de experiências e informações é que ficam evidenciadas as dúvidas, desassossegos, inquietações, mas também as alegrias e os compartilhamentos resultantes do processo vivenciado junto ao grupo PIBID.

Podemos inferir que o autor apresenta um conceito de mediação cultural bastante abrangente, sem definir seus papéis na atual sociedade, assim como não faz referência às atividades da mediação e, conseqüentemente, dos seus profissionais: os

mediadores culturais. Sua importância e contribuição para esta tese é a caracterização de mediação como um conceito filosófico, utilizado pelas Ciências Humanas e pela Cultura, a partir de representações simbólicas, destacando a linguagem como sua principal via de acesso e organização. Caune aborda a mediação cultural como um conceito, sem se pronunciar sobre o processo marcado por seus fazeres e intercessores.

Como esta tese utiliza a cartografia como uma técnica de pesquisa, apresentamos uma nuvem de palavras que dá visibilidade ao conceito de mediação cultural de Jean Caune:

Figura 35 - Nuvem de conceitos sobre Mediação Cultural para Jean Caune



Nuvem de palavras.  
Palavras-conceitos.  
Palavras-ações.  
Uma surpresa do que  
antes estava invisível para  
cada um de nós,  
desenhistas de nuvens.  
Marcam potências, nos  
movem para novas  
pesquisas e se tornam  
mais uma possibilidade de  
navegar pela arte,  
educação e cultura.  
(MARTINS, 2014b, p.239).

Fonte: Elaborada pela autora com base em Caune (2004).

Bernard Darras, inicia sua entrevista sobre mediação dizendo:

“Tout au long de ces années, j’ai adhéré à plusieurs définitions...” “Ao longo destes anos, eu aderi a muitas definições...”

“Como um instrumento de expansão dos fenômenos culturais (atitude progressista humanista), ou da mediação como uma ferramenta de cumplicidade social que deve divulgar os termos de sua construção (atitude meta-semiótica e crítica).” (DARRAS, 2004b, p. 16 grifos nossos, tradução nossa).

“Comme instrument de l’expansion bénéfique des phénomènes culturels (attitude progressiste humaniste) ou celle de la médiation comme outil de complicité sociale dont il faut dévoiler les modalités de constructions (attitude méta-sémiotique et critique)”. (DARRAS, 2004b, p. 16).

Darras comenta que dispõe de um grande número de definições para mediação, que se adaptam de acordo com o contexto, algumas delas citadas no capítulo que trata dos sistemas contínuos e divididos de cultura - utilizadas nesta tese. O autor indica ainda que, na sua atividade universitária, desde 1984, ele é responsável pelo departamento de mediação e comunicação da cultura, e essa longa experiência permitiu-lhe frequentar intensamente este universo que é atravessado por muitas concepções da cultura, assim como muitas concepções sobre a recepção e a mediação dos objetos culturais.

“Ces différentes conceptions de la médiation relèvent des approches systémiques et sémiotiques. Elles renvoient notamment à la sémiotique de Peirce et donc à la théorie du processus interprétatif. [...] Dans la construction de la signification, l’interprétant joue un rôle capital. Il est le tiers, le traducteur, le médiateur qui permet vraiment au signe de s’accomplir” (DARRAS, 2004b, p. 16).

“As diferentes concepções da mediação relevam proximidade sistêmica e semiótica. Elas reenviam notadamente à semiótica de Peirce ou à teoria do processo interpretativo. Na construção de significado, o interpretante tem um papel capital. E é o terceiro, o tradutor, o mediador que permite verdadeiramente ao signo de se completar e se desenvolver”. (DARRAS, 2004b, p. 16, grifos nossos, tradução nossa).

“Podemos considerar que para cada tipo de interpretação corresponde um tipo de mediação.” (DARRAS, 2004b, p. 17, grifos nossos, tradução nossa).

“On peut considérer qu’à chaque type d’interprétant, correspond un type de médiation.” (DARRAS, 2004b, p. 17)

Darras comenta com Thonon que, para a semiótica, todo processo de aproximação com a arte *CONVOCA* para uma mediação, possibilitando uma descentralização e *deslocamento* do privilégio de que o objeto só é significado por quem o elabora. Dessa forma, fica explícito que a mediação possui um papel importante no processo *interpretativo* com vistas à *construção* de *sentido*. O autor aponta também que para a produção do signo a mediação e a cultura estão *associadas*, para favorecer o processo interpretativo. “Se nos referimos à estrutura do signo segundo Peirce, um dos três componentes necessários do signo funciona como uma representação mediadora, um intérprete, um intercessor e um terceiro, que é proveniente de um conhecimento já estável, refletindo amplamente o conjunto de representações e crenças que constitui a cultura” (DARRAS, 2009, p. 36).

### E quem são os mediadores?

O entrevistado rapidamente elenca algumas posturas que definem diferentes características dos mediadores. Ele inicia dizendo que, antes mesmo que a função do mediador fosse socialmente reconhecida, “[...] os alcoviteiros, os padres, os diplomatas e negociadores de todo tipo eram mediadores” (DARRAS, 2004b, p. 17). Essas pessoas tinham consciência da diferença das representações e crenças que os separavam dos demais, e, ao desenvolverem as habilidades de perceber a distância e comunicá-la, agiam de forma a reduzi-las ou torná-las compatíveis, atuando como mediadores. O autor também apresenta o mediador tradicional, o “guardião”, que assume o papel autoritário de guardar o sentido das coisas quando deveriam ser “[...] *acteurs d’interrogation*” – atores de interrogação, que instigassem e buscassem responder diferentes questionamentos, ou ainda, descobrir novos sentidos para as coisas.

“Au niveau théorique, tout intermédiaire est un médiateur, le corps, la langue son des médiateurs du monde, une habitude est médiatrice, un discours est un médiateur.” (DARRAS, 2004b, p. 19).

“No nível teórico, todo intermediário é um mediador, o corpo, a língua são mediadores do mundo, um hábito (costume) é mediador, um discurso é mediador.” (DARRAS, 2004b, p. 19, grifo nosso, tradução nossa).

Darras (2004b) ainda salienta que o bom mediador deve observar os sujeitos envolvidos no processo de mediação a fim de valorizar suas vantagens e diminuir as perdas.

“De passagem, tem um ganho de conhecimento, e a possibilidade de continuar o processo comprometido. Além da compreensão, tem a intercompreensão e no melhor dos casos, a descoberta do outro.” (DARRAS, 2004b, p. 18, grifo nosso, tradução nossa).

“Au passage, il y a un gain de connaissance, et la possibilité de continuer le processus engagé. Au-delà de la compréhension, il y a intercompréhension et dans le meilleur des cas, découverte de l'autre”. (DARRAS, 2004b, p. 18).

Nas suas conclusões provisórias, Darras levanta ainda uma questão que ele considera delicada e que está longe de ser compreendida. Trata-se da *democratização da cultura*, visto por muitos como o objetivo da *mediação cultural*:

La démocratisation de la culture et particulièrement la démocratisation de sa dimension ou de sa partie artistique pose d'autres problèmes que ceux qui concernent la médiation. Ainsi en est-il des très importantes questions suivantes: qu'est ce que la démocratisation de la culture, que doit-on démocratiser dans la culture, pour qui, comment, pour quelles raisons et pour quelles finalités? Ce sont là des questions qui dépassent les enjeux sémiotiques de la médiation, mais qui peuvent être pleinement développés dans le cadre d'une méta-médiation. (DARRAS, 2004b, p.82).

A democratização da cultura e, particularmente, a democratização de sua dimensão ou de sua parte artística coloca outros problemas relativos à mediação. Por isso, é que seguem questões muito importantes: o que é democratização da cultura, o que devemos democratizar na cultura, para quem, como, por quais razões e para que finalidades? Estas são questões que vão além das questões de semiótica e da mediação, mas podem ser totalmente desenvolvidas dentro uma meta- mediação. (DARRAS, 2004b, p. 82, grifos nossos, tradução nossa).

Darras registra em diagrama os interlocutores do processo de mediação cultural e seus valores sociais (ver figura 23 na página 116 desta tese), indicando o necessário cruzamento entre o objeto cultural, as representações e as crenças do mediador, do mediado e o mundo cultural de referência. “Esse cruzamento concentra também os determinantes sociais ligados ao processo de transmissão dos saberes, dos valores e das emoções” (DARRAS, 2009, p. 37), que não podem ser desconsiderados quando se trata de mediação cultural.

Percebemos que a partir das tendências apresentadas por Darras (2004a; 2004b; 2009), a mediação cultural efetiva-se com diferentes grupos de destinatários, partindo de seus interesses e conhecimentos prévios. Porém, o autor salienta que, na maior parte das vezes, o processo de mediação realiza uma função mais focada no acompanhamento cultural, e, raramente, se apresenta como um campo de reflexão crítica, capaz de criar outros processos interpretativos (DARRAS, 2009). Partindo dessa lógica, a questão da democratização da cultura também encontrará outros obstáculos.

Nos diferentes encontros oportunizados pelo PIBID, o processo de mediação cultural apresentado por Darras encontra ressonância, pois se concretiza inicialmente com o coordenador de área/mediador cultural, quando apresenta o objeto cultural propositor ao grupo de professores supervisores e acadêmicos bolsistas, busca e acolhe as representações e conhecimentos prévios do grupo sobre o mesmo objeto, apresenta as suas percepções e insere o objeto artístico no mundo cultural de referência.

Nesta tese, a contribuição de Darras constitui-se na referência ao cruzamento das “quatro entidades” (objeto, mundo de referência, crenças do mediador e mediado) que se configuram no nosso grupo. A noção de pertencimento da cultura, absolutamente necessária no processo de formação dos professores, apresenta os diferentes perfis de mediadores e seus domínios, abrindo um campo até então marcado por mediadores profissionais. E indica, também, a necessidade de que o processo mediador avance para o campo da reflexão crítica, objetivo do trabalho de formação política de professores.

Apresentamos, assim, a nuvem dos conceitos de Darras, dando visibilidade ao conceito de mediação cultural e marcando a potência de seus estudos.

Figura 36 - Nuvem de conceitos sobre Mediação Cultural para Bernard Darras



Fonte: Elaborada pela autora com base em Darras (2004b).

Antoine Hennion, terceiro entrevistado de Marie Thonon, salienta que o termo mediação cultural:

“Indique plus une directions d'analyse, une façon de voir les choses et l'action, qu'un domaine ou une opération déterminés, à mettre à côté d'autres domaines ou opérations bien distincts (la création, diffusion, la réception, etc). (HENNION, 2004b, p. 30).

Indica uma direção mais analítica, uma maneira de pensar e agir, um domínio ou uma operação específica, para colocar ao lado outras áreas ou operações bem distintas como a criação, divulgação, recepção, etc. (HENNION, 2004b, p. 30, grifos nossos, tradução nossa).

Para o autor, a palavra mediação é bastante ampla, indicando por um lado uma definição profissional que tem se tornado cada vez mais importante e está se institucionalizando nos museus, bibliotecas, centros culturais e associações. De outro lado, teoricamente, o autor nos convida a desafiar essa visão funcional de transmissão cultural. Mesmo utilizando diferentes modelos, a mediação deve romper com a ideia de uma cadeia, de um caminho linear que deve ser atravessado pelo espectador. A mediação não pode ocorrer sem transformação - “*C'est à l'inverse insister sur l'idée qu'il n'est pas de passage sans transformation*” (HENNION, 2004b, p. 30).

O ato mesmo que faz passar, faz parte da transmissão. Nem a obra nem o público saem ilesos da confrontação, eles se formam um do (ao) outro. É o trabalho mesmo da cultura que é mediação: nestas condições, a palavra não designa uma simples relação de objetos artísticos ou culturais que já estão lá e do público já constituído. (HENNION, 2004b, p. 31, tradução nossa).

L'acte même qui fait passer fait partie de la transmission. Ni l'oeuvre ni le public ne sortent indemnes de leur confrontation, ils se forment l'un (à) l'autre. C'est le travail même de la culture qui est médiation: dans ces conditions, le mot ne designe pas la simple mise en rapport d'objets artistiques ou culturels déjà là, et de publics tout constitués. (HENNION, 2004b, p. 31).

O autor também aponta para o fato de que mediar não significa simplesmente propiciar contato com objetos artísticos ou culturais a partir de posições fechadas ou de percepções de outros frequentadores. É preciso mediar o acontecimento,

“produzir algo irreduzível ao que existia antes do encontro” – “*Produisant quelque chose d'irréductible à ce qui existait avant cette rencontre*” (HENNION, 2004b, p. 31).

Hennion retoma à pergunta inicial de Thonon: Tudo é mediação? E sua resposta é muito interessante, pois ele utiliza um termo que também encontramos em Caune (2004b) e Martins (2014b): “*Faire de la notion de médiation une notion-valise*” - Fazer da noção de mediação uma noção valise. Esse termo é usado pelos autores citados para fazer referência a uma grande bolsa onde tudo cabe, um conceito que aceita diferentes explicações. Para não cair nessa relação problemática, o autor diz que na mediação devem ser observados os meios, as situações e as formas de fazer.

Il n'y a rien à transmettre, à faire connaître, à partager, que le partage lui-même. Les objets, les oeuvres, les performances, d'un côté, les goûts, les pratiques, les cultures de l'autre, sont les résultats toujours à reprendre de ce travail de re-formation continue, non son point de départ. (HENNION, 2004b, p. 31)

Não há nada a transmitir, a conhecer, a dividir, que não a própria mediação. Os objetos, as obras, as performances, de um lado, os gostos, as práticas, as culturas do outro, são resultados que sempre devem ser retomados, não são ponto de partida. (HENNION, 2004b, p. 31, tradução nossa).

Encontramos na sociologia de Hennion uma teoria que ele partilha com Bruno Latour chamada Teoria do Ator-Rede ANT (*Actor-Network-Theory*), na qual os autores colocam os objetos no mesmo patamar que as pessoas, ou seja, os objetos agem sobre as pessoas, tanto quanto estas agem sobre os objetos. Podemos dizer que, dessa forma, os autores ampliam o conceito de mundo da arte, do qual fazem parte as obras e seus criadores, mas também a intervenção dos objetos sobre o público. A partir dessa percepção, a noção de mediação também é ampliada: “Um mediador não é nem causa nem consequência, nem meio nem fim. É um evento que transforma radicalmente o que entra e o que sai. Fale com um marionetista e ele lhe falará do que suas marionetes o fazem fazer” (HENNION; LATOUR, 2003, p. 19, grifos nossos).

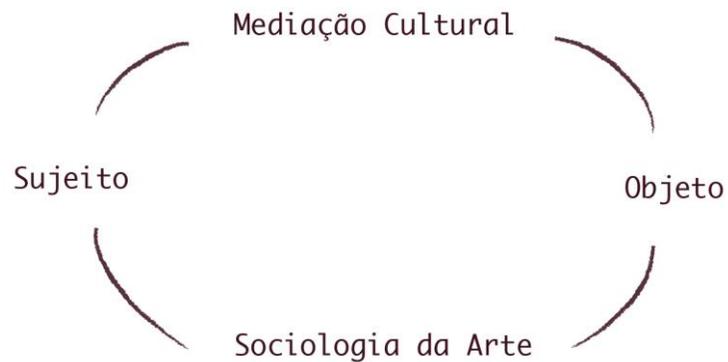


Figura 37 - Interlocutores da Mediação Cultural  
Fonte: Elaborada pela autora com base em Hennion e Latour (2003).

La comparaison entre la science et l'art permet le retour au rapport des sciences sociales et les objets qu'ils trouvent sur leur chemin. Il est prêter l'échec des sciences Sociologie à évacuer les objets , et l'histoire et la sociologie de l'art leur talent à suivre médiateurs qui peuvent connecter sans discontinuité les humains et les choses.(HENNION; LATOUR, 2003. p. 12).

A comparação entre a Ciência e a Arte possibilita retornar ao relatório das Ciências Sociais e aos objetos que eles encontram em seu caminho. Trata-se de emprestar da Sociologia da Ciência a incapacidade de evacuar os objetos, e da História e Sociologia da Arte seu talento para seguir mediadores que possam conectar perfeitamente os seres humanos e as coisas. (HENNION; LATOUR, 2003, p. 12, grifos nossos, tradução nossa).

Como Sociólogo da Música, é particularmente por meio dela que Hennion teoriza a mediação, facilitando a compreensão dessa relação entre a obra, a mediação e o criador.

“As mediações nem são meros vetores da obra, nem substitutos que lhe dissolvem a realidade; elas são a própria arte, como é particularmente óbvio no caso da música: quando um performer coloca uma partitura em sua estante, ele toca aquela música, mas a música é igualmente o próprio fato de tocar; as mediações em música têm um caráter pragmático – elas são a arte que elas revelam e não podem ser distinguidas da apreciação que geram.” (CAVALCANTE, 2012, p. 73, grifos nossos).

Essa mesma noção que Hennion atribui à música também pode ser pensada no Teatro e na Dança, cujo espetáculo ocorre unicamente daquela forma, porque trata-se de um evento singular - mesmo que repetido inúmeras vezes, nunca será exatamente o mesmo. “De todas as artes, a música é a mais abstrata, enquanto que o teatro é, obviamente, o mais representacional” (SWANWICK, 2003, p. 34). É o momento, a sensação e a energia que envolvem os artistas, o público, o objeto sonoro, textual e performático, o local, todos esses fatores dão vida ao processo de mediação, diferentemente de uma obra visual que está pronta, devidamente posicionada, iluminada, que, certamente, terá interferências pelos visitantes, mas não a ponto de modificar a obra. Enfim, o que Hennion quer nos dizer é que a ideia de mediação surge com as artes visuais, e parece que suas posturas não foram reavaliadas. Com a música, a performance e o teatro, fica bastante clara a posição do autor quanto à Teoria do Ator-Rede, para a qual as pessoas e os objetos estão no mesmo patamar.

Na sua obra *La pasión musical* (2002), Hennion argumenta que a Sociologia da Música desviou a atenção dos sons, seus parâmetros e características, para dedicar-se aos aspectos sociais, dando origem a diferentes disciplinas que pouco falam de música enquanto arte sonora. Ele atribui essa condição à ideia de que a música parece inatingível, seu objeto é fugidio, indefinido, o som não é palpável, o que dificulta a compreensão dos “[...] sociólogos do social, diferenciando-se do modo como parece ser o social ou o coletivo para esse grupo” (HENNION, 2002, p. 15). Também, nessa obra, o autor procura superar uma suposta oposição entre a Sociologia e a Estética, especialmente estabelecida pela sua indicação de dois tipos de interlocutores na mediação cultural: os humanos e os não-humanos (os objetos).

Com relação ao processo de mediação cultural, o autor indica que a natureza das coisas mediadas é que define a natureza de mediação, apostando também na ideia de que a mediação atua em dois sentidos: “[...] as pessoas

transformam as instituições que as transformam, sejam elas linguísticas, econômicas, literárias, ou outras, mas ela não pode ser fechada, pois existe também a agência dos objetos” (CAVALCANTE, 2012, p. 67, grifos nossos).

Hennion constrói sua visão de mediação cultural a partir da atividade, motivo pelo qual vemos a importância de trazê-lo para este trabalho, pois ele nos apresenta o papel do mediador com atuações que ampliam as relações com a criação, divulgação e recepção, resultando em uma mediação que extrapola a visão funcional de transmitir conhecimentos relativos à cultura, percebendo-a enquanto um agenciamento de intercâmbio entre objeto e sujeito, ou como prefere o autor, entre humanos e não-humanos.

Outro fato importante para essa pesquisa é o interesse do autor em voltar seus estudos para a Música, que é a arte que permeia grande parte do trabalho desse Grupo PIBID, constituindo-se na área de formação dos professores em formação inicial e também da pesquisadora. A posição do autor identifica uma ação voltada ao acontecimento resultando em uma mediação cultural como provocadora de algo novo.

Na nuvem de conceitos de Antoine Hennion, buscamos salientar os platôs de sua teoria:

Figura 38 - Nuvem de conceitos sobre Mediação Cultural para Hennion



Fonte: Elaborada pela autora com base em Hennion (2002, 2003, 2004b).

Após detalhar essas formas de organização da cultura, sua difusão e mediação, e, por esse motivo, compreender que os temas aqui tratados não se esgotam nunca, porque estão em contínuo processo, encerramos esse terceiro movimento respondendo algumas perguntas como parte da minha tese sobre mediação cultural: Qual o papel da arte/música na escola? Promover o acesso à arte é mediação cultural? Que tipo de mediadores devem ser os professores?

Perguntas que muito me inquietam no percurso de mais de 30 anos como professora, com carreira que iniciou na Educação Básica, depois em Escolas especializadas no ensino de música, no Ensino Superior com disciplinas que articulam música e educação, na Formação Continuada de docentes com diferentes formações, no PIBID: o papel da arte na escola é tornar visível que existem outras formas de comunicação com o mundo, seja o mundo da família, da própria escola, do entorno, da igreja, do clube, dos amigos... do outro lado do mundo!

Promover o acesso à arte é tornar o visível – possível; e sim, isso para mim é mediação cultural, que pode ser entendida de diversas formas. E defino mediação (pedindo licença aos tantos autores que estiveram comigo até aqui) como um transitar pelos territórios da arte e cultura, usando as linhas e os vetores para decifrar seus signos, produzindo diálogo com os intercessores (autores, colaboradores e objetos) para promover o acontecimento.

Os mediadores professores? Os professores, pelo constante contato com diferentes grupos (outros professores, alunos, pais, amigos, familiares, entre outros), são capazes de estabelecer muitos vínculos entre teoria e prática, nas relações pessoais, nas intervenções estéticas e artísticas, motivando e enfrentando desafios. O professor mediador cultural é aquele que favorece o contato com obras dos mais diferentes gêneros (nem sempre possível no original) permitindo que elas estabeleçam a comunicação com o público escolar. Em outros momentos, o professor pode atuar como um mediador que amplia essas relações oportunizando atividades criativas, buscando que cada um explore suas ideias e as correspondências estéticas, postura que poderá alargar o acesso cultural dos alunos. O professor mediador não deve afastar-se da criticidade, no sentido de perceber todas as questões econômicas que envolvem as escolhas e suas derivações, e também é o professor mediador que se preocupará em estimular visitas a espaços expositivos, teatros, cinemas, assim como aos projetos e aos programas do entorno da escola, para que o próprio espaço se encarregue de gerar curiosidade e estesia com o contato com outras pessoas, observar as falas, o comportamento, os lugares, sua história, seus fazeres, as cores, o perfume, a sonoridade...

Apresento então a minha figura, que representa o caminho cartográfico a que me submeti em busca de um pensar e agir sobre e com a mediação cultural: ação de mestre emancipador!

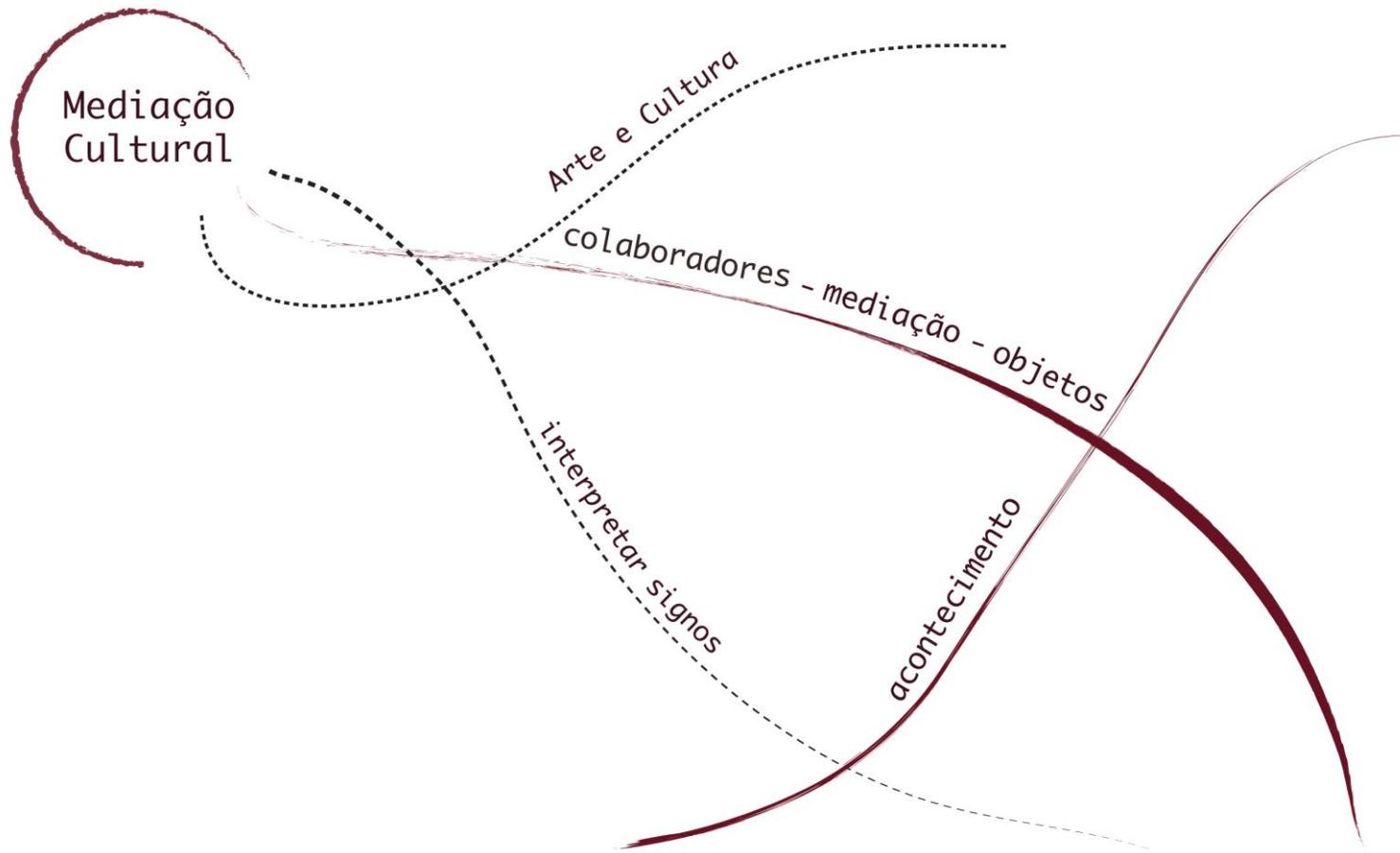


Figura 39 – Caminho cartográfico da Mediação Cultural  
Fonte: Elaborada pela autora.

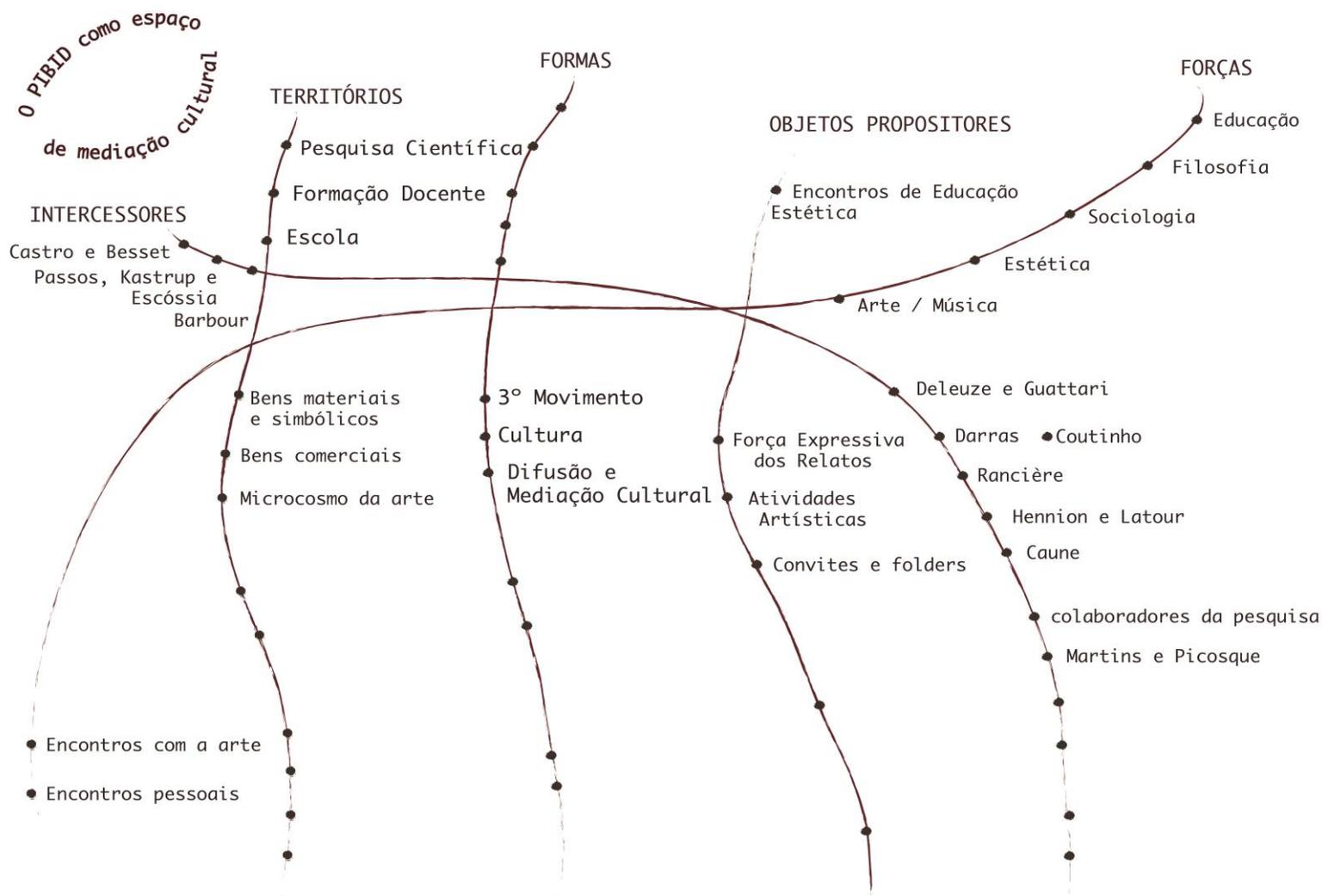
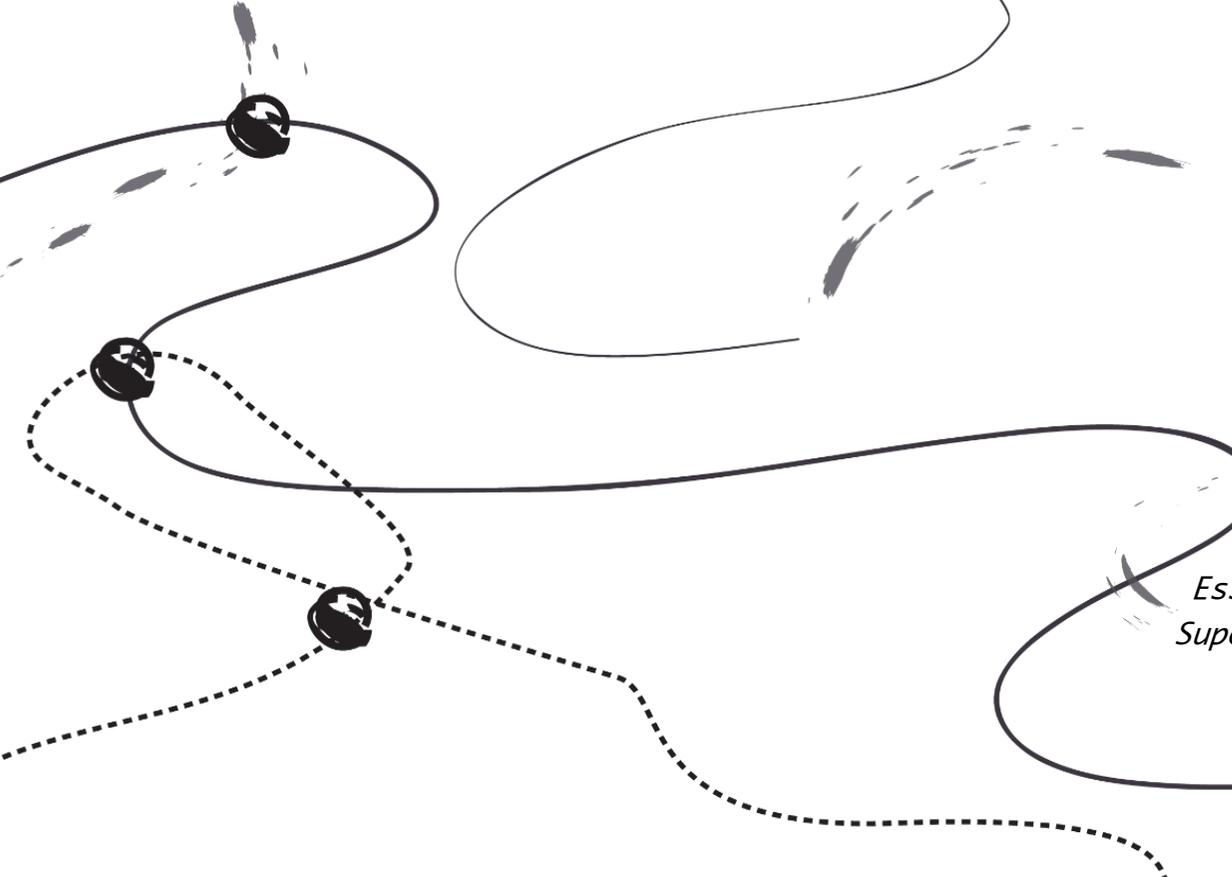


Figura 40 – Cartografia do Terceiro Movimento  
 Fonte: Elaborada pela autora.



**4º MOVIMENTO: SCHERZO MOLTO VIVACE**  
**Construindo uma polifonia da mediação cultural**

*O homem é um ser de encontro:  
constitui-se, desenvolve-se e se aperfeiçoa  
fundando relações de encontro  
com as realidades do meio ambiente  
que oferecem possibilidades para isso.  
Esse tipo de relação é tão fecundo como exigente.  
Supõe uma fonte de prazer, entusiasmo, felicidade,  
amparo, simbolismo, mas exige do homem  
uma atitude de abertura generosa,  
de disponibilidade, de confiança.*

Alfonso López Quintás (1993).

Todas as abordagens até aqui apresentadas pressupõem encontros que se incumbiram de aproximar pessoas com outras pessoas, pessoas com elas mesmas, com imagens, imagens com sonoridades, sonoridades com movimentos, movimentos com percepções sensoriais, percepções com diálogos, palavras, autores, poesias, risadas, dramas, silêncios e todas as formas de linguagens verbais e não verbais que a arte é capaz de utilizar para se colocar em contato, em encontro. López Quintás (1993), escritor espanhol, indica que devemos ficar atentos para as *relações* que ocorrem na vida humana quando a orientamos pelo caminho do *encontro*, conceito central na sua obra, uma proposta que exige como contrapartida *uma atitude de abertura generosa, de disponibilidade, de confiança*.

É também com foco no encontro que foi possível construir essa polifonia da mediação cultural no território escolar, pois a sua prática desenvolve-se em aproximação e parceria, cria oportunidades para contatos com a arte e a cultura, que resultam em novos caminhos cartográficos. Imagens, texturas, sonoridades e palavras dão vida às ideias, com potência para despertar reflexões, encantamentos e estranhamentos. Trata-se de encontros narrados pelos participantes desta pesquisa, onde são apresentadas suas impressões sobre os contatos com a arte motivados pela participação junto ao grupo PIBID Música na Educação Infantil.

Esse 4º movimento constituiu-se de forma colaborativa para aprofundar os estudos sobre mediação cultural na formação estética, artística e política de professores, com as narrativas pessoais dos participantes desta pesquisa, marcadas por

Polifonia é um termo derivado do grego e significa “[...] vozes múltiplas, usado para a música que em duas ou mais linhas melódicas soam simultaneamente”. (SADIE, 1994, p. 733).

seus encontros com a arte: uma verdadeira polifonia. Para Martins (2014c, p. 696, grifos nossos), “[...] simultaneidade e multiplicidade, são as marcas melódicas da polifonia e marcam também essa reflexão na percepção de que a mediação vai se dando em vários níveis, afetando o outro ao mesmo tempo em que somos afetados”.

As narrativas foram gravadas e transcritas a partir da técnica de Grupo Focal, coletadas em três encontros, garantindo maior participação dos participantes da pesquisa. Os dados compõem a polifonia da mediação cultural que reflete sobre os saberes e os fazeres que permeiam o mundo da cultura e da cultura escolar.

Compreendemos que a cultura é a marca indelével do ser humano, manifestando-se em registros muito antigos, em que encontramos cores, formas e objetos que passam a ser utilizados para favorecer sua comunicação e consequente leitura de mundo. De muitos povos, o que a História guarda como características marcantes são algumas de suas manifestações culturais, incluindo a língua, a música, a pintura, as danças entre outras, sendo necessário o uso de códigos

que decifrem suas características, para assim interpretá-las e dar-lhes sentido. Essa é, para mim, a função primeira da escola: auxiliar na compreensão dos signos da linguagem, para acesso à leitura, escrita e fala, assim como de imagens, sonoridades, desenhos e movimentos para ler o mundo. “É por meio das linguagens da arte que podemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e pela interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade” (MARTINS, 2010, p. 13).

Na composição de compreensão de signos, incitada pelos encontros de Quintás, para compartilhar experiências do mundo da cultura com a cultura escolar, o PIBID Música na Educação Infantil convidou-nos, por diversas vezes, a refletir sobre esse movimento, especialmente por meio das artes, em encontros de mediação cultural. Ter contato com a arte na escola é fundamental, porque a arte está no mundo, é um patrimônio cultural da humanidade, ao qual todos têm direito de acesso.

Em diferentes documentos educacionais, a arte é compreendida como uma área específica do conhecimento, que trabalha com a produção, a fruição e a reflexão sobre a cultura artística, e não apenas como atividade recreativa. No caso da música, temos uma legislação (Lei Nº 11.679/08) que indica que seus conteúdos são obrigatórios em toda a Educação Básica, mais uma vez destacando sua importância na formação dos brasileiros.

Nesse sentido, a mais efetiva oportunidade que presenciei nesses últimos 20 anos de um acesso à música de forma constante e progressiva na escola pública foi por meio do PIBID, que é uma política pública de formação docente, criada pelo Ministério da Educação e gerenciada pela CAPES. Seu objetivo é articular a educação superior por meio dos cursos de licenciaturas com a educação pública estadual e municipal, antecipando o vínculo entre professores da Educação Básica e licenciandos de diversas áreas, por meio do exercício da docência. O programa está voltado à valorização do magistério,

na elevação da qualidade das atividades acadêmicas e na superação de dificuldades encontradas nas escolas públicas, em especial, as que apresentam baixo rendimento.

“O mundo intelectual, cultural é um grande lago,  
onde todos nós jogamos pedras.  
Um pouco maiores, outras menores,  
mas nós movimentamos esse lago.  
Isto é o que me parece essencial:  
o movimento”  
(KOELLREUTTER, 1997, p.135).

As palavras de Koellreutter – músico, compositor e professor - são especialmente bem-vindas nesse momento histórico da música na escola pública de Itajaí por meio do PIBID, pois falamos de uma pedra jogada no lago que gerou ondas que não podem mais ser desconsideradas, pelo movimento que tem causado, especialmente nos Centros de Educação Infantil que compartilham sua experiência de mediação cultural escolar, foco desta tese.

O PIBID passa a fazer parte integrante do núcleo de estudos sobre formação de professores da UNIVALI, articulando ações junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, Núcleo das Licenciaturas e Cursos de Licenciatura em diferentes áreas nas modalidades presencial, PARFOR e EAD, a partir da aprovação de seu programa institucional inscrito no Edital nº 018/2010/CAPES, que, pela primeira vez, permitiu acesso às Instituições de Ensino Superior Municipais e Comunitárias. A Universidade do Vale do Itajaí é uma instituição comunitária, multi-campi, com sede administrativa no município de Itajaí, SC.

O Projeto Institucional foi denominado Programa Docência na Educação Básica, dividido inicialmente em quatro subprojetos, já contando na sua composição com um grupo de Artes, formado por acadêmicos das licenciaturas em Artes Visuais (na modalidade PARFOR) e Música (na modalidade presencial). Cada subprojeto é organizado a partir de três categorias de bolsistas: um professor coordenador da área – professor universitário com formação na área de atuação do subprojeto -, quatro professores supervisores, que atuam nas escolas nas quais os subprojetos são implantados, e vinte acadêmicos de cursos de Licenciatura. Com essa equipe, são formados quatro grupos, com uma professora supervisora e cinco acadêmicos. Foi no

segundo semestre de 2012 que ocorreu a implantação do primeiro subprojeto PIBID de Música voltado à Educação Infantil, coordenado pela pesquisadora e cartografado nesta tese a partir das mediações culturais promovidas.

O Programa Docência na Educação Básica da UNIVALI articula o Ensino Superior com a Educação Básica, possibilitando aos licenciandos um constante acesso a conhecimentos e a reflexões sobre os fundamentos filosóficos e políticos que constituem a área da docência, assim como os saberes pedagógicos e os processos de ensino e aprendizagem. “Em face das constantes mudanças na sociedade e da necessidade de se discutirem as tendências atuais da formação de professores, o Programa propõe espaços coletivos de discussão, reflexão e vivências sobre a Educação Básica que contribuam para o redimensionamento da ação docente” (UNIVALI, 2010, p. 2, grifos nossos).

O plano de trabalho estrutura-se a partir de ações concentradas em três etapas: estudo e planejamento, vivências pedagógicas e avaliação. Na etapa de estudo e planejamento, as ações desenvolvidas têm o objetivo de contemplar matérias de natureza teórica dentro das áreas de especificidade de cada projeto, sem esquecer-se dos aspectos pedagógicos, relevantes em todo o processo. Os coordenadores de áreas responsabilizam-se pelos encontros de formação, os quais deverão reunir, bimestralmente, professores supervisores e licenciandos, e devem ser articulados aos planejamentos a partir dos temas propostos para estudo.

As vivências pedagógicas colocam o licenciando e o professor supervisor trabalhando de forma articulada, procurando valorizar os aspectos observados para o planejamento, integrando, dessa forma, ações como a observação do espaço de atuação, para melhor adaptar materiais e estratégias de ensino, observação sobre a prática docente, na qual o licenciando interagirá com o professor supervisor, procurando compreender a atuação deste docente e o desenvolvimento de projetos, nos quais este buscará incluir o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, seus motivos e seus elementos enriquecedores, para a promoção e dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Insere-se, nesse movimento, a confecção de materiais didáticos, de eventos, de processos de intervenção no ambiente escolar, marcando a presença do PIBID naquele espaço.

A etapa da avaliação é mais ampla, com objetivos que envolvem a formação dos licenciandos, procurando perceber as contribuições do PIBID para a sua formação docente, diagnosticando se o licenciando percebe mudanças na sua concepção educativa a partir da participação no referido programa. Da mesma forma, pretende-se avaliar as contribuições na formação do professor supervisor, possibilitando ampliar condições de trabalho nas áreas específicas, assim como vislumbrar melhorias na educação global dos alunos e/ou escola. Ainda, procura-se avaliar a inserção do programa no contexto escolar, identificando as contribuições na comunidade escolar e do entorno, e, também, sua integração com a universidade. Merece destaque que o programa pensa a formação profissional, considerando igualmente importante a formação cultural do sujeito.

Esta premissa pretende, assim, ampliar a cultura pedagógica, levando em conta aspectos culturais que auxiliem a percepção do licenciando e do professor acerca dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de seus pares, da comunidade e do mundo que o rodeia, repensando os valores que o cercam, pois o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem. (UNIVALI, 2010, p. 21).

Faz-se cada vez mais necessário o desenvolvimento dos sentidos, porque estes humanizam o sujeito, permitindo um olhar diferenciado para a escola e seu entorno, motivo pelo qual o programa PIBID da UNIVALI propõe atividades artísticas e culturais como exposições de artes visuais, lançamentos de livros, saraus literários, apresentações de grupos teatrais, contações de histórias, gincanas, concertos, apresentações musicais, dentre outros. Segundo a coordenadora institucional, o PIBID UNIVALI tem a educação estética como marca. “Uma estética da docência que perceba não só o conhecimento em outra lógica, mas principalmente aponte para uma postura mais sensível frente à vida, responsável inclusive por mudanças de atitudes” (NEITZEL, 2013, p. 4). No caso do PIBID de Música, essa articulação ocorre com certa frequência, pois a educação estética já faz parte da formação desses licenciandos, sendo reforçada por sua participação nesse programa, atingindo de maneira indelével também a escola, cujas mediações serão apresentadas a seguir.

#### 4.1 EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.*

Jorge Larrosa (2004).

O conceito de experiência apresentado por Larrosa (2004), Filósofo da Educação, leva-nos a pensar que, muitas vezes, utilizamos esse termo de forma equivocada, quase sempre como resultado de uma vivência. Contudo, segundo o autor, a experiência requer um gesto de transformação, porque ela não consiste apenas em obter informação, ela propõe um gesto de interrupção, de pausa para gerar a mudança, o que só é possível a partir de atitudes como “[...] parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160).

A ideia central deste capítulo é cartografar as experiências dos participantes da pesquisa em intercessão com os autores que se dedicaram a cultivar a “arte do encontro” com a formação de professores, mediação cultural, PIBID, arte, música, escola e seus desafios, emancipação cultural, e tantas outras aproximações percebidas e partilhadas. Como pesquisadora, busquei as ressonâncias entre os autores colocando-os em diálogo com os intercessores do projeto PIBID, com a finalidade de apresentar e comentar os depoimentos obtidos a partir da técnica de Grupo Focal. Observo que a leitura dos dados foi acompanhada

pela dimensão sensível e estética de conhecer e compartilhar, que nos leva a observar o que nos diz Maffesoli (2008, p. 125): “Isso requer que se faça uso prudente dos objetos sociais, [...] que saiba escutá-los, não esquecendo que a subjetividade do observador desempenha na análise um papel que não pode ser negligenciado”.

Na busca por aprofundar questões centrais para esta pesquisa, coloco à esquerda a fala e os fazeres dos professores em formação inicial e continuada, dando maior visibilidade para algumas palavras que considero importantes para o enfoque desse trabalho – técnica que já venho utilizando desde o início desta tese, e, à direita, uso linhas de interseção e, por vezes, linhas de fuga entre os depoimentos e as contribuições dos autores que comigo se inserem nessa cartografia.

O PIBID é um programa que proporciona uma visão mais ampliada de escola e de docência, inicialmente pela constância semanal com que os bolsistas frequentam a escola e por todo o vínculo que é estabelecido com seus integrantes. Esse programa “[...] possui um desenho estratégico que possibilita o diálogo de diferentes atores no processo de formação de professores: alunos dos cursos de licenciatura, professores da educação básica e docentes universitários” (SILVEIRA, 2013, p. 12).

#### Bolsista A

A professora do PIBID sempre fomentou  
que a aula não fosse  
uma aula comum...  
Que a gente sempre tivesse uma ação,  
uma postura diferente  
do tradicional,  
ela estimulou muito isso,  
e por isso foi tão interessante.

Nesse relato observamos que a professora incitou uma iniciativa emancipadora (RANCIÈRE, 2011), propondo ao grupo uma experiência transformadora (LARROSA, 2004). A questão levantada sobre uma nova visão de docência e arte é extremamente importante para um programa voltado para a educação estética, que tem na música seu primeiro argumento: “Pela arte somos levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana, e isso é básico para que se possa compreender as experiências vividas por outros homens” (DUARTE JR., 2012, p. 69). Segundo o

autor, para que o conhecimento realmente ocorra, deve haver uma articulação entre o que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado), pois, quando a aprendizagem é vinculada apenas à transmissão de conhecimentos verbais, “[...] que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra” (DUARTE JR., 2012, p. 69). Em contrapartida, quando o processo de conhecimento é oferecido por meio de experiências que envolvem o sentimento, a arte assume um papel de protagonismo construindo bases que envolvem de forma global o processo de aprendizagem.

#### Bolsista D

A gente trouxe um movimento, uma entrada dentro da escola que só de ver um instrumento musical já brilhava os olhos, assim, já ficavam curiosos para saber o que ia acontecer. Então a gente tinha práticas que envolviam toda a escola. Apresentações no corredor, durante o lanche, nas outras salas... Todos se envolviam e ficavam sabendo o que a gente estava fazendo na escola, inclusive os pais.

O bolsista faz uma consideração muito relevante: trata-se de ver a escola como um todo, e não apenas aquela sala de aula. É a compreensão do mundo escolar, que não está fechado pelas paredes da sala, até porque tudo o que se fala e faz na sala, parte de referências externas, e o intuito é preparar essas crianças para o convívio social.

No seu projeto institucional, o PIBID também reforça essa iniciativa quando trata da etapa das vivências pedagógicas: “A observação do espaço de atuação tem como foco o reconhecimento, por parte dos licenciandos, do espaço escolar, para a partir dele identificar algumas possibilidades de melhoria desse espaço” (UNIVALI, 2010, p. 6). Imaginamos que ocupar esse espaço com música e arte fez muita diferença, chamando

atenção para a consideração do bolsista, quando diz que dessa forma havia envolvimento de todos e era também uma forma de mostrar o objetivo de estarem ali, nas palavras dele: “o que a gente estava fazendo na escola”

Bolsista D

A música fez muita diferença na escola, porque envolveu os alunos, mas também a nossa professora supervisora, as outras professoras da escola, estagiárias, a diretora e até as cozinheiras.

Bolsista A

A professora queria que a gente fizesse um projeto que saísse do âmbito da sala de aula, que fosse mais para a comunidade. A gente fez várias coisas fora da sala de aula: atividades para todos os alunos da escola no pátio, apresentação do Dia das Crianças no Teatro Municipal, uma exposição aberta para pais e outras pessoas interessadas.

A música tem uma inserção diária na vida cotidiana de pessoas de todas as idades, o que ocorre a partir de diferentes suportes como televisão, rádio, celulares, música ambiente, entre outros, mas a sua presença real, cantada e tocada “faz muita diferença”. O bolsista indica que houve um total envolvimento dos bolsistas músicos com a comunidade escolar, o que muito contribui para a sua formação, pois perceberam a escola a partir de uma visão emancipadora: uma escola que troca, que conversa, que interfere, um território de mediação cultural.

A percepção de escola como território cultural dessa professora supervisora é observada a partir da mediação proposta com objetivo de estimular projetos integradores com a escola, com o entorno, com a cidade. É uma visão abrangente de educação, quando percebe que a escola não está fechada nos seus muros, que ela se constituiu a partir daquele grupo, que traz consigo todas as relações de afeto, de valores e aprendizagem que não podem ser desconsideradas, o que não impede a troca e a aproximação com outros sujeitos e realidades. O objetivo dos projetos integrados é o fortalecimento de grupos interessados na emancipação, na visualização de outras realidades. A família e o entorno não podem ser desconsiderados pelo espaço escolar, assim como a escola e seus processos devem fazer parte das preocupações da comunidade.

A escola “[...] tem que ser um lugar de aprendizagem, um espaço da comunidade, da relação entre os diferentes espaços de aprendizagem. Por que há fracassos na escola? Porque muitas vezes ela não relaciona o espaço escolar com outro espaço, não formal. A primeira unidade de aprendizagem é a família, é o entorno” (Gadotti 2014, p. 128, grifo nosso). Partindo desse pressuposto, a família e o entorno devem ser ouvidos, devem ser convidados a partilhar sucessos e dificuldades, pois a escola que se interessa em estabelecer sintonia com o local onde está situada, organiza-se como uma comunidade, e comunidades desenvolvem-se em colaboração.

A colaboração é outra atitude importante nos processos de ensinar e aprender, e o PIBID a contempla em virtude da sua configuração em grupos de 5 acadêmicos, a professora supervisora e a coordenadora de área, partindo do pressuposto de uma percepção de coletividade, de ajuda mútua, de trocas que envolvem seus saberes, valorizam as habilidades já desenvolvidas, as novas aprendizagens oportunizadas pelo convívio e trabalho com o grupo, para gerar reflexão sobre e para a prática. Como nos diz Mosé (2014, p. 124): “Sair de uma lógica da disputa para uma lógica da escuta”. Entender essa lógica da escuta como uma oportunidade de aprendizagem, de movimento emancipador é fundamental para a formação estética, artística e política de professores.

Bolsista A

É isso... Com esses outros projetos paralelos, que tem uma influência do PIBID, no meu modo de ver, a gente reconhece hoje a escola como um espaço que se pode trabalhar tanto com aula, como também com o fazer artístico.

O bolsista percebe a necessidade de que projetos escolares possam ampliar o conceito de aula envolvendo atividades artísticas – seu campo de atuação, o que significa sair desse lugar do fazer para tomar conta de outros espaços físicos e conceituais. Essa ideia conecta-se com a partilha do sensível de Rancière (2009), que nos convida a pensar a arte como o sensível e a partilha como possibilidade de visibilidade, propostas que estão totalmente articuladas com a Educação Estética previstas no

projeto institucional do PIBID. O mesmo autor também tem se debruçado sobre o termo *estética*, tema da sua pesquisa há alguns anos, promovendo discussões em seminários na Universidade de Paris VIII e no Colégio Internacional de Filosofia: “*Estética é um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento*” (RANCIÈRE, 2012a, p. 13)

Um dos temas abordados no Grupo Focal foram os Encontros de Formação Estética, sobre os quais apresento algumas características e impressões dos bolsistas. Os Encontros já foram abordados de forma mais detalhada no segundo movimento desta tese, mas algumas observações são necessárias para a compreensão da sua forma e força. Eles se constituíram em dez reuniões realizadas na universidade entre agosto de 2012 e dezembro de 2013, iniciando sempre com um estímulo estético por meio do convite, que, de alguma forma, já anunciava a aproximação que faríamos com a Arte em suas diferentes áreas; e os *folders* que traziam textos, poesias, *links*, agenda cultural, ou seja, motivações para a experiência, como tão bem nos diz Larrosa na epígrafe do 4º movimento.

Nos encontros, dois momentos eram priorizados: um para o *diálogo* entre os grupos, socialização de experiências, vídeos e materiais didáticos. Foram abordadas, também, as dificuldades, as necessidades materiais e técnicas, entre outras demandas. O outro momento foi destinado à *estesia*, à possibilidade de estimular nossos sentidos para perceber a arte e destinarmos um tempo para a nossa formação estética, partindo do pressuposto de que os reflexos poderiam ser percebidos na escola de atuação junto ao PIBID, na vida universitária, na carreira profissional como músicos e professores, enfim, momentos para a satisfação pessoal. Nem sempre foi fácil dimensionar os encontros com essa finalidade, porque os licenciandos estavam sempre em busca de “como posso utilizar isso na sala de aula?”. No momento em que vivemos, em que a falta de tempo parece reinar sobre nossas cabeças, parar por 3 horas sem planejar, relatar e avaliar parecia “perder tempo”. Felizmente, encontramos sinais, a partir das percepções dos bolsistas, de que a escola já tem muitos conteúdos, (ARROYO, 2008); então ela precisa da nossa atenção, do nosso olhar e do nosso tempo.

### Bolsista G

Foram momentos muito importantes, porque reunia todos os integrantes com os seus grupos, em escolas diferentes e era muito bom saber o que os outros estavam fazendo. Com isso a gente foi aprendendo como é que faz, é bom ter essa percepção de entender a sua parte.

Tinha também outro momento interessante que era a surpresa do encontro, e o mais legal é que estava todo mundo sempre de coração aberto para entender o que ia ser colocado, para absorver o máximo daquilo. Foi muito importante pela questão de trazer um conteúdo diferente do que a gente estava acostumado, outro jeito de ver a arte nas artes visuais, no cinema, na literatura...

Você escolheu a dedo, cada coisinha para trazer para a gente.

Para esse bolsista, os encontros constituíram-se em momentos de aprendizagem a partir da reflexão sobre o trabalho do outro, e de um olhar mais apurado para o seu projeto e seus desmembramentos. Especialmente quando se fala de professores de Arte, eles são muito solitários na escola quando o objetivo é tratar de aspectos específicos de sua área de atuação, motivo pelo qual o formato do PIBID, em se constituir a partir de grupos, mobiliza uma atenção mais acurada e reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender arte; e, quando falamos no professor de Música, essa relação é ainda mais delicada, pela falta desse profissional nas escolas.

Nesse relato percebe-se, também, a surpresa do encontro, e a disposição em se colocar “de coração aberto para absorver o máximo daquilo”. Isso é genial, pois remete a uma postura de busca por outra forma de olhar a arte e nela encontrar a música, que era a intenção dos encontros: estimular uma visão mais ampliada desse universo e saborear algumas preciosidades, apresentadas na forma visual, auditiva e sinestésica. Ao ler “você escolheu a dedo cada coisinha...”, fica claro que a docência é um processo, e que os professores em formação inicial percebem que a aprendizagem não se dá por acaso. Esse, em especial, observou de que havia naqueles encontros uma intenção de aguçar os sentidos do grupo, porque entende-se que não há como

trabalhar com arte se dela não nos aproximarmos. Não basta conhecer os conceitos, é necessário mediar o contato, porque cada artista revela na obra sua sensibilidade aos signos da arte.

Duarte Júnior (2001) fala-nos da necessidade de valorizar a educação do sensível, do sentimento, que ele chama de Educação Estética. O autor salienta que essa educação sensível não deve ser entendida como uma aula onde são repassadas informações sobre arte, artistas e objetos artísticos, mas “[...] trata-se de um retorno à raiz grega da palavra estética – aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2001, p.13). Sentir a si próprio é chamado pelo autor de um processo de refinamento dos sentidos, que nos coloca numa postura de abertura para perceber os estímulos do mundo.

Autores como Duarte Junior, Maffesoli, Neitzel e Carvalho, entre outros, vão nos dizer que é por meio da arte que o ser humano manifesta o seu encontro sensível com o mundo. “[...] a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também acurando percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JR., 2001, p. 23).

#### Bolsista G

Isso é que vai formando o professor, fazendo a gente pensar sobre isso.

Eu acho que agregou bastante, para todo mundo, não só para os bolsistas, mas para os nossos alunos e também para os professores do CEI, talvez os menos familiarizados por serem de outra área.

As propostas dos encontros foram diversificadas, para atender ao propósito de promover deslocamento daquilo que já parecia tão confortável, mesmo na música, que é a área de formação dos futuros professores. Para Neitzel e Carvalho (2013, p. 1024, grifo nosso): “Em contato com diversas vivências artísticas, os professores podem ter novas experiências e, por meio delas, sensibilizar-se e refletir sobre sua atuação no meio escolar. [...] A apreciação artística, portanto, leva o sujeito a perceber-se no contexto em que está inserido, podendo esse

movimento levá-lo a enxergar também o outro, num processo de autoconhecimento que o auxiliará a desenvolver seus sentidos e ampliar significados”.

#### Bolsista D

Os encontros foram muito importantes, deixaram em mim uma **marca** profunda.

Não era só um momento para falar das experiências na escola, receber instruções,

mas eram momentos em que a gente fazia algo musical, tinha uma **experiência artística**.

A professora apresentava para gente uma obra de arte, e eu que sou bem assim...

não tenho sensibilidade grande...

Então a professora foi a mediadora, então eu olhei para aqueles quadros, aquelas músicas esquisitas de uma forma totalmente diferente.

Eu senti aquelas cores e aquelas músicas.

interior e exterior uma significação ou interpretação, e, nesse momento, o mais importante não é saber exatamente o que o artista gostaria de dizer, mas aquilo que a sua técnica e expressão são capazes de instigar: nesse momento torna-se possível sentir as cores, ver os sons, perceber a ternura em uma escultura de pedra, escutar o mar a partir de uma imagem.

Esse bolsista mostra-se aberto para novas experiências, assim como não se preocupa em desvelar-se alheio a diferentes modalidades de arte, inclusive de músicas, mas demonstra sensibilidade e a pensabilidade de suas relações como nos diz Rancière (2012). As aproximações entre “fazer algo musical”, “ter uma experiência artística”, “eu olhei... de uma forma totalmente diferente” indicam que ele atribuiu sentido ao que lhe foi apresentado. E, mais além, quando diz “eu senti aquelas cores e aquelas músicas”, ele demonstra uma superação no sentido de que foi capaz de admirar ou pelo menos se envolver com uma obra de arte, mesmo que ela não reproduza o mundo visível, isso porque as cores - dentro do padrão - são passíveis de serem vistas e músicas de serem ouvidas.

Segundo Martins (2010, p. 22): “As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. [...] Desse modo, o artista poetiza sua relação com o mundo em textos visuais, sonoros, gestuais, verbais.

Quando nos deixamos afetar por obras de arte, buscamos no nosso universo

#### Bolsista C

Sobre os nossos encontros, tudo aquilo que a gente vai absorvendo, uma hora a gente vai passar para os alunos. Então eu vejo que naquele momento a gente estava se equipando, com mais ferramentas, principalmente por ter contato com muitas áreas, com uma estética diferente do que a gente está acostumado. Foi assim com a música contemporânea, eu até ouço, estava um pouco familiarizado e mesmo assim tive várias surpresas.

#### Bolsista L

Acho que a música vai fazer muita diferença para as crianças, para toda a vida delas. Eu acredito que em algum ponto aquilo que nós vivemos vai fazer a diferença. Para mim, para a minha prática, foi super importante, tanto que hoje eu estou trabalhando com musicalização infantil.

Ao sentir-se surpreendido, o bolsista C percebe que a arte tem muito a nos apresentar, que conhecemos pouco, mesmo dentro das áreas a que nos dedicamos mais. Como futuros professores, é importante perceber que na escola existem muitos mundos musicais, que devem ser observados, pelo menos inicialmente, para construir uma relação de compromisso e respeito aos saberes e gostos dos alunos, para então instigá-los à aventura do novo. Jusamara Souza (2008) alerta-nos que o repertório que os alunos acessam e se identificam pode ser (e em alguns casos deve ser) o ponto de partida para o ensino da música na escola, reservando espaço para as novidades que vão compor essa trajetória, porque no ponto de chegada, outros repertórios e vivências devem ter sido mobilizados para que esses alunos compreendam o quanto esse universo é grande e estimulante.

Esse bolsista aposta na diferença, o que demonstra sua compreensão de que com arte a escola é outra, e a vida em seus afetos, sabores, dificuldades e conquistas está representada pelos diferentes suportes que a arte utiliza para se apresentar. Não foi por acaso que o primeiro PIBID de Música da UNIVALI foi implantado na Educação Infantil, porque nenhuma outra etapa da escolarização depende tanto de comunicação sensível como essa. Na verdade, depende dessa sensibilidade por parte dos professores, porque a criança fala, dança, sorri, experimenta, desenha e brinca com o corpo. Não tem dificuldade de “ouvir cores” e “ver a música” porque seu corpo percebe, sente e se move. “Os gestos, as

tentativas, os desenhos, as linhas melódicas, os movimentos rítmicos e corporais da criança pequena podem parecer atos isolados, desprovidos de continuidade. Ela, contudo, está em atitude de pesquisa, perseguindo ideias, repetindo-as, num jogo de exercício entre ação e pensamento” (MARTINS, 2010, p. 89).

Dessa forma, pensar na docência para a infância é reconhecer o quanto essas experiências de pesquisa e criação são importantes para o seu desenvolvimento, especialmente quando são mediadas pelos professores, pais e outras pessoas que com a criança interagem, sempre que possível procurando dar espaço para que ela se exprima.

Bolsista K

Esses encontros de formação estética  
serviam para nos fazer refletir  
sobre nós como seres humanos,  
como professores,  
como artistas e como alunos,  
seja de uma universidade,  
seja da vida.

O projeto atual do PIBID da Univali, mantém a Educação Estética como eixo norteador, aliado à Competência Comunicativa, por considerar que as dimensões humanas que revestem esse conceito são necessárias para a formação dos professores. “Neste projeto quer se resgatar e fomentar fortemente a educação que pode proporcionar às crianças, jovens e adultos a percepção ampliada do mundo: aquele do seu cotidiano, do seu entorno e através de múltiplas linguagens, ‘mundos’ que podem ser percebidos em suas diferenças e especificidades” (UNIVALI, 2015, p. 4).

Essa marca do PIBID UNIVALI em trazer a Educação Estética e a Competência Comunicativa como eixos da formação docente foi percebida pelo bolsista, indicando como relevante a oportunidade de refletir sobre a sua constituição enquanto sujeito, professor, artista e aluno, a partir do envolvimento com múltiplas linguagens. “No ambiente educacional, estivemos por um longo período à mercê de uma pedagogia tradicional, que pouco valorizava o silêncio como uma atitude reflexiva e de construção de saberes. As atividades dessa natureza, bem como as experiências sensíveis, sempre foram utilizadas a reboque de um ensino focado apenas nos processos cognitivos, desvinculados da vivência estética.” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 54). É justamente essa premissa que o PIBID se propõe a romper, que deve ser seguido pela universidade, espaço privilegiado de formação docente.

Bolsista J

Nossos momentos de provocação,  
é assim que eu penso!  
Teve música contemporânea,  
um outro jeito de fazer música.  
Aquelas obras do Magritte  
e do Dalí...filme, poesia...  
uma arte conceitual, que eu acho foi  
diferente para todo mundo. A maioria  
das pessoas não tinham contato com  
aquele tipo de arte, especialmente as  
professoras que não são formadas  
em Artes. Mas a ideia é um pouco essa,  
de provocar a gente,  
de fazer pensar.

Bolsista K

Os encontros traziam temas onde outros  
tipos de arte, “conversavam” entre si,  
nos fazendo ter uma outra percepção do  
mundo, um mundo que pode ser colorido  
ou monótono, dependendo da comunicação  
que estabelecemos com ele.  
E o professor de música é alguém que  
pode abrir o caminho para essa  
percepção.

A palavra provocação parece ser o centro da atenção do bolsista, o que atende muito bem ao objetivo dos encontros, que é acessar a arte por meio de diferentes linguagens, por isso a opção em não trabalhar apenas com a música, na expectativa de que essa aproximação pudesse contribuir para o desenvolvimento estético dos professores, apostando, também, que essa pode ser uma prática que eles utilizem enquanto docentes.

“A arte possibilita ao educador construir uma prática pedagógica em que o conhecimento, imaginação e expressão conjugam-se dinamicamente, beneficiando o desempenho do estudante, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e das habilidades, o exercício da criatividade e do senso crítico” (CARVALHO; BUFREM, 2006, p. 48). As autoras indicam-nos conhecimento, imaginação e expressão como opções para constituir uma prática pedagógica em arte, porque dessa forma estamos investindo em acessar, conhecer e pensar sobre arte e fazer arte, compreendendo que nesse fazer estamos produzindo signos. Para Martins (2010, p. 22), “[...] criar signos é uma escolha, uma interpretação envolvendo uma decisão”.

A percepção de que a escola é formada a partir de diferentes pontos de vista é central na formação docente, pensada artística, estética e politicamente, pois todas essas relações estão presentes naquele espaço.

### Bolsista I

Quando começamos o projeto e nos encontramos com a professora para fazer o planejamento, ela ficou um pouco surpresa: Mas a música é tudo isso? É que na música a gente consegue trabalhar muitas coisas além dos sons, tem letra, tem sensibilidade, tem movimento.

Mas ela não tinha consciência, e alguns alunos também não, porque a música é cativante mesmo.

Daí os alunos começaram a cantar e a gente foi falando: isso é forró, é do nordeste... Também foi muito cultural, porque foi uma experiência que envolvia muita informação, e fizemos jogos, ouvimos vários forrós...

Foi muito importante para a escola, mas também para o nosso grupo, porque entendemos que a música é uma área do conhecimento, que tem muitos conteúdos para trabalhar. A escola não pensa assim, não pensa como arte!

Esse depoimento pode ser pensado a partir de diferentes enfoques: compreensão da música enquanto área de conhecimento, música enquanto propagadora da cultura, propostas da música na escola. Tudo isso é de extrema importância quando se pensa que o homem está em processo, ou seja, que a percepção da professora (“a música é tudo isso?”), dos bolsistas (“entendemos que a música é uma área do conhecimento; foi muito cultural, importante para a escola e para o grupo”), foram essenciais para promover a mudança, mais um passo, uma conquista!

No âmbito da música, Swanwick (2003) diz-nos que nós temos bens a trocar, e que a música está no espaço intermediário, entre o homem e o mundo, possibilitando sua comunicação como via de mão dupla: enviando mensagens e recebendo-as do mundo de referência. Nesse sentido, o autor argumenta que o discurso musical possui elementos de reflexão e refração cultural, o que nos possibilita ver e sentir novas maneiras. “Não recebemos cultura meramente, somos intérpretes culturais. [...] Nessa conversação, todos nós temos ‘uma voz’ musical e também ouvimos as ‘vozes musicais’ dos nossos alunos (SWANWICK, 2003, p. 46, grifos do autor). A ideia de sermos intérpretes culturais é muito valiosa para professores de música, porque ter uma voz e ouvir a voz musical dos alunos significa partilhar experiências nesse espaço intermediário indicado por Swanwick, que, aqui, pode ser percebido como a escola.

#### Bolsista E

Quando o PIBID começou não havia expectativas porque era desconhecido na escola, hoje existe uma grande expectativa para os seus resultados.

O PIBID abriu as portas da música para mim, já tenho trabalhado muitas coisas mesmo sem a presença dos pibidianos, e entre nós há uma troca muito efetiva.

licenciandos; estes aprendem com elas os saberes e os fazeres da docência; e os alunos dos CEIs e as professoras aprendem música, mediados pelos licenciandos. “Vale ressaltar que as soluções aparecem como manifestação da criatividade que emerge de processos de incentivo e acolhimento do outro, no seu processo de conhecer e viver. Os resultados são mais ricos e amplos no movimento do coletivo” (CERVI, 2013, p. 17). Esse processo pode ser compreendido também a partir da ideia já apresentada de que somos seres em movimento, em processo, e que aprender faz parte da nossa constituição humana.

#### Bolsista G

As professoras contribuíam com várias informações, ações em sala de aula, coisas que elas estudaram muito mais do que a gente. Sempre foi muito legal trabalhar com ela, super tranquilo, e ela sempre vinha com ideias boas.

Aqui temos a voz de uma professora supervisora que, claramente, expõe a mudança de perspectivas do trabalho junto ao CEI após a implantação do PIBID de Música naquele espaço educativo. Para Cervi (2013, p. 16): “O PIBID é um momento de reflexão privilegiada, porque nele estão sujeitos inseridos em diferentes contextos, mas todos pensando e repensando como fazer da escola uma instituição de aprendizagem de fato”.

Essa aprendizagem é pensada a partir de uma triangulação em que se aprende com os pares, tendo a música como norteadora do processo de ensino e aprendizagem, área de domínio dos licenciandos. Dessa forma, as professoras supervisoras aprendem sobre a educação musical mediadas pelos

A triangulação também é percebida pelo bolsista G quando faz referência às professoras supervisoras. Ele inicia falando no plural, porque o CEI possui dois grupos de PIBID que atuam de forma bastante articulada, e, depois, volta-se para a professora do seu grupo, salientando a sua contribuição para o êxito das experiências na docência, relação valiosa na formação inicial e que deve ser mais valorizada na universidade.

Bolsista L

Através das técnicas e metodologias apresentadas nos encontros pela professora e no CEI pelos PIBIDIANOS, entendemos as várias possibilidades de criar condições de aprendizagem com novas experiências em busca de revitalizar os sentidos e a sensibilidade.

Hoje tenho a visão de ser uma professora estimuladora e mediadora afim de estabelecer uma prática docente mais rica e estimulante.

Em vários comentários aqui apresentados percebemos o quanto os encontros com a arte são especiais, porque instigam outro modo de ver, fazer e pensar sobre os objetos artísticos. Não se trata de decifrar um código como o fazemos na leitura de um texto, mas de usar a intuição, estimular outros sentidos, fazer conexões aparentemente descabidas, mas que encontram ressonância no pensamento inventivo. Para Kandinski (1991, p. 74), “[...] cada ponto em repouso e cada ponto em movimento enche-se de vida aos meus olhos e revelava-me sua alma”.

Quando o bolsista diz “criar condições de aprendizagem com novas experiências em busca de revitalizar os sentidos”, entendemos que ele reúne a percepção de Ostrower que vai além de identificar, e a transcendência de Kandinski que observa movimento e vida no ponto e na linha. É da possibilidade de fazer outras relações para além das que já estão instituídas, ou pelo menos que não foram experimentadas por aquele sujeito e pensar em significados que podem ou não se atrelar ao tempo e ao espaço que estamos chamando de novas experiências, provocadas pelo contato com a arte que ampliam nosso campo de percepção.

Esse bolsista aborda um outro aspecto que é enfatizado por Neitzel e Carvalho (2011, p. 114, grifo nosso): “Um curso de formação continuada para docentes com foco na cultura e na formação geral se justifica porque mais do que um elemento essencial para a reflexão, a arte contribui para ampliar o campo de percepção do sujeito pelas imersões que provoca”.

Fayga Ostrower (1986, p. 57, grifos nossos) revela-nos que a percepção é “[...] um aprender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve um interpretar aquilo que está sendo apreendido. [...] Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro na nossa experiência”.

Bolsista B

Quando a gente dá uma aula de Música, é também aula de História, de Geografia, de Matemática, de Filosofia, de Realidade Sócio-cultural: a gente fala e a pessoa entende.

Tem comunicação.

Essa aula que eu dou sobre a ciranda, eu acho muito interessante, porque primeiro eu trago a realidade de Itajaí, por exemplo, eu digo que tem papa-siri, tem artistas daqui que falam da pesca, do navio, do mar... Dai eu digo que tem outro lugar com uma cultura parecida, mas não é igual: também tem pescadores, tem navio, tem mar, tem peixe, mas eles encaram a vida de uma outra forma e se expressam culturalmente diferente. E a gente ouve essas músicas e vê as diferenças. É muito interessante fazer essas ligações com outros lugares partindo da sua própria cultura.

O bolsista B mergulha na escola a partir de suas disciplinas e da necessária articulação entre elas. Ele traz a questão da comunicação, da cultura e do necessário envolvimento dessas áreas com a vida cotidiana.

Quando aborda a necessária percepção por parte dos professores de que as áreas do conhecimento são integradas, ele confere visibilidade para a noção de que a vida é interdisciplinar, porque nos envolvemos com tantas situações diferentes e que demandam de nós conhecimentos e atuações também diversificadas que não temos mais como não perceber essa ideia, que na escola ainda não encontrou um lugar confortável: o da comunicação! Comunicação entre professores, áreas, alunos, administração, entorno, família, conteúdos, atividades...

O relato então parte para uma atividade desenvolvida pelo bolsista na qual a ideia de movimento cultural supera a especificidade da música no primeiro plano, mas, quando a atinge, chega repleta de significados históricos, geográficos, artísticos e musicais. Nesse sentido: “Os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical ignorados ou minimizados na educação musical” (SWANWICK, 2003, p. 46). A ideia reforça-se se pensarmos que a música vai além das práticas culturais locais, o que lhe confere uma abrangência que não podemos mensurar.

Bolsista B

Então essa foi uma coisa que fez me tornar uma aluna melhor dentro da universidade, porque a partir daí, eu pensei: não agora preciso entender como é que eles aprendem, o porque que eles aprendem, como é o desenvolvimento deles? Então o PIBID trouxe para mim essa consciência, de que é a busca né, a curiosidade.

Bolsista G

A experiência do PIBID serviu também para pensar na minha atuação como professor de violão, onde eu busco mostrar para o aluno que a música está dentro de um contexto artístico, que para tocar bem não é só técnica que vale. Eu quero mediar a arte, a música e o ensino de violão, porque você está entre a música e o seu aluno, e tem que aproveitar esse momento. Isso eu aprendi nos encontros do PIBID.

A partir do acompanhamento da implantação do Grupo PIBID na Univali é possível perceber que o programa cumpre muito bem o seu papel no diálogo e aproximação que promove entre a Universidade e a Educação Básica. O bolsista B nos apresenta o resultado dessa articulação entre o ensino superior e a Educação Básica, quando indica que a partir das experiências possibilitadas pelo PIBID, sentiu a necessidade de aproveitar o tempo dedicado à sua formação: “me tornar uma aluna melhor dentro da universidade”.

Essa resposta vem ao encontro dos objetivos do PIBID, programa que “tem colaborado de modo substancial para que novos olhares sejam lançados para as escolas de Educação Básica, sobretudo para a formação de professores que acontece nas IES” (SILVEIRA, 2013, p.12). Os bolsistas têm demonstrado a percepção de que é no diálogo dos professores universitários com os bolsistas que o programa se constitui, e a formação docente se amplia quando identifica que a escola e suas práticas são inesgotáveis fontes de pesquisa, resultando em conhecimento profissional. “Dessa forma, ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos do PIBID nas escolas pode modificar as experiências de docência na formação inicial de professores, vivenciadas entre universidade e escolas” (CERVI, 2013, p.17).

O bolsista G aponta para o aspecto da formação artística dos futuros professores, indicando sua preocupação em ser um professor mediador entre a arte, música e a técnica instrumental, ampliando a visão do aluno sobre o espaço que essas áreas ocupam e sua importância.

#### Bolsista H

Os alunos vêm com um conceito de música muito midiático, e quando você chega com outra proposta quase sempre encontra dificuldade. Mas essa é a nossa função, levar outros repertórios, construir e manusear instrumentos, demonstrar que a música é uma atividade de conjunto, e que na escola cantar e tocar sempre será no grupo, o que precisa de concentração e interação. Dar aula assim é um desafio!

#### Bolsista C

Só quando a gente vai enfrentar a docência de perto é que a gente percebe que falta segurança em algumas coisas da música mesmo. Isso é bom porque daí tem que correr atrás, mas deixa uma interrogação: será que eu vou conseguir? Eu tinha medo da afinação, tinha que cantar com eles e ficava com medo de não dar certo, mas daí eu me preparei e foi uma experiência ótima.

Outro bolsista traz para a discussão a questão do repertório midiático, que, muitas vezes, dificulta a relação professor-aluno, especialmente na escola, quando os grupos são maiores e as “tribos” estão demarcadas. Na Educação Infantil isso é suavizado por conta da idade, mas, mesmo assim, algumas dificuldades se instalam em virtude das preferências. Perceber a música enquanto uma atividade socializadora é outra premissa importante na formação do professor de música, porque as atividades musicais da escola não são individuais. Para trabalhar no grupo, algumas regras têm de ser previamente estabelecidas, e o futuro professor deve conhecê-las para que ele consiga obter resultados artístico-musicais interessantes.

Inseguranças são naturais nas primeiras intervenções, porque trata-se de uma exposição e, como tal, apresenta particularidades. O bolsista C observa a necessidade de uma preparação técnica, mas também emocional, o que volta nosso olhar para a universidade, local de formação inicial, que deve buscar “[...] novos caminhos que conduzam a uma compreensão cada vez mais acurada sobre esta formação, trazendo elementos que contribuam para a formulação de ações específicas que favoreçam a educação musical na escola e nos mais diversos espaços educativos” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO 2014, p. 177).

Bolsista J

Depois de um tempo resolvemos  
confeccionar alguns instrumentos e  
deixamos na sala,  
depois pensamos que isso poderia  
se transformar em uma exposição,  
para mostrar à toda escola  
e aos pais o que as crianças  
estavam fazendo no PIBID de Música.

Mas não era uma exposição  
só para olhar,  
era para sentir a forma dos  
instrumentos e o seu som,  
então resolvemos deixar  
os instrumentos para quem quisesse  
experimentar.

Passando no corredor poderiam  
pegar os instrumentos, tocar,  
assim a escola ficaria um  
lugar mais dinâmico,  
sonoro e  
bonito.

curioso dessa exposição é que dias depois houve uma apresentação no CEI e os instrumentos foram utilizados pelo grupo PIBID, gerando atitudes de pertencimento em alguns alunos, os quais se manifestaram e escolheram os “preferidos”.

Socializar atividades desenvolvidas é sempre uma estratégia que visa mobilizar outros atores para dialogar sobre os fazeres artísticos. A maioria das exposições artísticas que vemos nas escolas possuem um apelo visual, mas no caso da exposição referida pelo bolsista J, era uma exposição oficina: os instrumentos confeccionados estavam ali expostos para sua exploração, fazendo daquele corredor o espaço mais procurado da escola.

Preocupação com o espaço físico no sentido de que ele seja estimulante aos sentidos fez parte da proposição do PIBID, que sempre se preocupou em “criar lugares” para fazer diferente, ousar e convidar à participação. Na escola esse lugar foi o espaço estético “[...] destinado a diversas manifestações estético-artísticas para abranger a cultura visual para além da sala de aula; um espaço de passagem, que fizesse parte do cotidiano escolar e que fosse de livre acesso a todos” (COSTA, 2009, p. 238). Dessa definição de espaço estético, eu acrescento apenas a questão da cultura sonora, pois tratava-se de uma exposição de instrumentos musicais.

A exposição foi bastante interessante, demandava sempre o acompanhamento de um professor por tratar-se de Educação Infantil, mas a proposta da mostra era o manuseio, o estímulo à curiosidade, à percepção das diferentes sonoridades produzidas por instrumentos alternativos, confeccionados com materiais que as crianças têm acesso diário. O ponto

Bolsista H

A estrutura física da escola  
quase sempre é um empecilho  
para aulas de música,  
porque tem a questão do “barulho”,  
então a gente vai para o pátio  
e lá também atrapalha,  
porque tira atenção  
dos alunos das outras salas.  
Quando a gente chega na escola,  
parece que tudo depende de nós,  
que é só executar o planejamento,  
mas tem outras questões...  
O bom é que depois  
de algumas conversas nós conseguimos  
fazer o trabalho planejado,  
mas tudo na escola  
depende das pessoas,  
se elas querem tudo acontece.

modificava-se. Assim, de acordo com a organização do espaço, há influência na relação que o sujeito estabelece com o objeto de estudo” (CARVALHO; FREITAS; NEITZEL, 2014, p. 71).

A questão do espaço físico levantada pelo bolsista H é essencial, e para as aulas de música sempre é o nosso grande problema. Música é uma atividade sonora, portanto não tem como realizá-la em silêncio. Carvalho, Freitas e Neitzel (2014, p. 69) perguntam-nos: “Como poderá ser pensado o ensino de artes enquanto educação dos sentidos quando o espaço em que ela ocorre nem sempre provoca a estesia?”.

As respostas podem vir de diferentes lugares, mas tem um ponto que é essencial para essa discussão: as escolas não são, em geral, espaços apropriados para as atividades artísticas, que demandam outro tipo de organização que foge das mesas e das cadeiras enfileiradas. Se estamos trabalhando com a tese de que o PIBID é um espaço de mediação cultural, no qual a educação dos sentidos se apresenta como uma possibilidade por meio da arte, os espaços físicos ainda são merecedores de cuidado na escola. Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) realizaram uma pesquisa buscando compreender como o espaço da sala de artes influencia na formação estética e sensível dos estudantes, coletando dados em escolas que possuem um espaço apropriado e outras não. As autoras concluem que “[...] estudantes e professores lidavam com a dinâmica das aulas de forma criativa, mais livre, mais artística-estética, e, com isso, a lógica metodológica do trabalho docente

Bolsista M

A escola ganha muito com o PIBID, mas vai depender muito da direção da escola... Vou citar o caso de uma escola que atuei: no início tinha uma diretora que apoiava o PIBID, inclusive acabou reservando uma sala de aula, para ser uma sala de música ou uma sala multimídia. Então, a gente teve muita entrada na escola, tanto em sala de aula, como em ambientes fora da sala de aula, pátio... Assim a gente fez várias atividades. Eu dei oficina de formação continuada, shows, exposição, atividade fora da escola, para os pais, para comunidade, espaços pela cidade, teatro municipal, cortejo do festival de música, uma série de coisas... E percebi que houve uma interferência na comunidade em geral...

Depois mudou a direção, e eu senti uma mudança na escola, o PIBID já... Não entenderam a proposta, acharam que era só para dar aula!

Aqui, trazemos um depoimento de bolsista do PIBID de Música que iniciou sua atuação no PIBID de Arte, nos anos finais, mas suas considerações são de extrema importância para pensarmos não apenas a questão do espaço conceitual e físico para a arte na escola, como para questões voltadas à formação política dos futuros professores, a partir de posturas que eles percebem e questionam. Várias situações podem ser evocadas nesse relato: A questão da necessidade de um espaço físico diferenciado, onde os materiais pudessem ficar guardados ou expostos, que não demandasse uma reorganização da sala de aula para as aulas de artes e música foi muito bem percebido pela diretora, que apostou na diferença que o PIBID poderia proporcionar aos alunos e aos professores da escola, com os shows, oficinas, exposições, e, mais ainda, na comunicação com a comunidade do entorno, com os pais e com a cidade, ao movimentarem os alunos para outros espaços culturais. A todos os envolvidos a escola/PIBID ofereceu trocas culturais: a escola como espaço de acesso às artes e os pibidianos como mediadores culturais. “Essa concepção é importante no processo educativo, porque a cultura não só interfere no processo de humanização das pessoas, como também é definido por ela, pois invoca uma ordem simbólica que permite ao ser humano atribuir à realidade novas significações” (CARVALHO; FREITAS; NEITZEL, 2014, p. 72).

Quando falamos de humanização de pessoas, não estamos nos referindo apenas aos alunos atendidos pelos grupos PIBID, mas pensamos

em todos os participantes que podem, mesmo que indiretamente, se beneficiarem desses contatos com a arte em suas diferentes manifestações: professores de outras áreas, funcionários da escola, alunos da escola, professores em formação inicial – pibidianos –, e, também, a comunidade, conforme nos indicou o bolsista.

Lembremos que cada pessoa aprende de uma forma, e que, para muitos, a estesia não está apenas no ouvir, mas também em manusear um instrumento musical, de poder movimentar-se no ritmo de um tambor, de criar instrumentos musicais, organizar-se em grupos para uma prática de conjunto, para dançar! Isso tudo é possível na sala de aula, mas será mais efetivo se for realizado em espaços adequados, para que não apenas a formação artística, mas também a formação estética dos envolvidos com a escola não seja prejudicada em virtude da sua infraestrutura física, formação política.

Chegamos, assim, na mudança tão comum no nosso país: mudou a direção da escola, mudou a direção do ensino, pois as práticas pedagógicas se fragilizam quando algumas de suas bases são retiradas - no caso relatado, não apenas a estrutura física, mas todo um planejamento que pretendia alcançar um número maior de pessoas, na realização de uma mediação cultural com a escola e a comunidade, que se transformou a partir de uma percepção política da nova direção, que não compreende a manutenção da sala e das articulações com o entorno como prioridades.

Para os professores em formação inicial, abre-se uma lacuna: “[...] acharam que o PIBID é só para dar aula!”. Sobre esse assunto, Nóvoa (1995, p. 28) pontua: “A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. A formação de professores não pode ser vista apenas com o objetivo de transmissão de conhecimentos, ou, ainda, da atualização destes, mas deve alargar seus horizontes, de forma que eles possam perceber um espaço para o trabalho reflexivo, com vistas a promover a articulação entre teoria e prática, com objetivo de gerar autonomia em todos os sujeitos envolvidos com o processo escolar. Uma autonomia que não seja apenas conceitual, mas que estimule a elaborar, inventar,

construir conceitos e relacioná-los. Enfim, uma autonomia que não separe vida e pensamento, em outras palavras, uma autonomia que não separe sensibilidade e ciência, saber e saber-fazer.

#### Bolsista C

Eu já sou professora de História da rede, e eu estava muito desmotivada com a atual situação da escola, e vamos nos habituando e deixamos de tomar iniciativas que são importantes para toda a escola. Para mim o PIBID foi um estímulo, você não se sente sozinha. Vejo agora que é possível tentar algumas mudanças na educação.

A bolsista C já é professora, então conhece a realidade escolar, e se mostrou desmotivada com a profissão, não com sua atuação! Percebemos que, quando ela fala da entrada do PIBID na escola, e observa que a partir do grupo há um empoderamento, isso a faz acreditar que é possível lutar por algumas mudanças. Para Cervi (2013, p. 18), trata-se de “[...] construir coletivos para superar os individualismos que cercam nossas práticas”, o que nos faz perceber que é no grupo que poderemos romper com algumas dificuldades, pois o PIBID coloca não apenas em aproximação mas também em responsabilidade professores universitários, professores da Educação Básica e licenciandos, todos com foco no fortalecimento de seus projetos, o

que também deve envolver os gestores da escola. Parece que é dessa força e estímulo que a bolsista fala, quando sente que suas dificuldades poderão encontrar abrigo nos participantes do programa. Segundo Mosé (2012, p. 169), é preciso aprender a pensar: “Pensar é uma atividade que exige aquisição de uma técnica, assim como na dança. É preciso aprendê-la, exercitá-la, até adquirir a sofisticação de um bailarino”.

O pensamento crítico é ponto crucial na formação política dos docentes, porque as escolas, tradicionalmente consideradas como locais para difundir e transmitir conhecimentos, são também espaços de reflexão sobre as práticas, o que transforma os professores em “[...] profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1995, p. 16). A formação de professores, para esse autor, deve considerar um duplo aspecto na sua articulação: o desenvolvimento pessoal do docente e a articulação com os projetos da escola. Para Nóvoa, isso implica em compreender o desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva “[...] do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Bolsista H

Eu acho que para mim a maior contribuição sobre o programa foi o fato de ir na escola mesmo, com os outros colegas, e conhecer mais como é a vida da escola pública. A gente tomava café com os outros professores... daí tinham os concursados e os ACT, então a gente foi entendendo como funciona essa política, como que é o ambiente de trabalho, como que a coordenação da escola funciona.

Também falamos sobre pesquisa, porque como me interessa eu queria saber se na escola tem espaço para isso. São coisas que eu só fui ter oportunidade de saber com o PIBID.

Essa foi uma grande contribuição porque hoje eu estou exatamente nesse meio, eu trabalho na rede municipal de Balneário Camboriú.

O bolsista aponta para outra particularidade interessante, que é o sentir-se acolhido, conhecer o lugar das pessoas da e na escola, como são estabelecidas as relações entre professores e destes com a coordenação, diferenças ou privilégios entre professores concursados e contratados por tempo determinado. Questões que povoam o imaginário de um licenciando desde que este ingressa no curso de licenciatura, e que o PIBID, por sua constância semanal nas escolas onde os projetos se realizam, oportunizou um maior contato com a vida profissional dos professores. O bolsista também se interessou em perguntar sobre pesquisa, outro motivo para atuar junto ao PIBID, pois toda a ação planejada, desenvolvida e avaliada estão fundamentadas em reflexão e pesquisa de cada grupo.

Quando o professor assume uma postura de sujeito ativo e reflexivo, a sua prática não se constitui apenas em aplicação de saberes provenientes da teoria, mas sim como espaço de produção de saberes específicos, oriundos ou resultantes dessa mesma prática. “O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos” (TARDIF, 2012, p. 234). Para o autor, a perspectiva das pesquisas em Educação não deve situar-se na relação entre uma teoria e uma prática, mas em uma relação entre os sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Chegando ao final das entrevistas realizadas com os bolsistas do PIBID Música na Educação Infantil, que desvelam as qualidades da experiência estética, artística e política dos músicos educadores, mais uma vez saliento a importância desse programa voltado para a iniciação à docência, por promover o envolvimento de todos os parceiros responsáveis por essa formação. A universidade se apresenta para compreender e transformar as práticas escolares; as escolas acolhem e refletem sobre a abrangência e importância dessas práticas “[...] ampliando suas possibilidades de articulação e se abrindo a novos saberes e fazeres pedagógicos, e são oxigenadas com a presença de jovens vibrantes, com energia e vontade de criar, inovar e produzir novas perspectivas e conhecimentos da e para a Escola” (LOPES, 2013, p. 7, grifo nosso).

Alguns desses jovens vibrantes foram entrevistados, respondendo questões sobre a importância da participação no PIBID de Música para sua formação docente; a contribuição do programa na ampliação das possibilidades do trabalho com a arte e música na escola; as influências do processo de mediação cultural vivenciado no grupo por meio dos Encontros de Educação Estética, visando contribuir para que os bolsistas também atuassem como mediadores culturais na escola. As respostas foram se constituindo numa cartografia, o que significa traçar um plano comum, conforme nos indicam Kastrup e Passos (2013, p. 267), sendo o comum definido “por sua consistência experiencial e concreta que constitui um desafio a ser permanentemente enfrentado, não sendo jamais conquistado de modo definitivo”. Isso quer dizer que há conexão e tensão entre os diferentes participantes e objetos implicados na pesquisa, assim como entre o que regula o conhecimento e o que mergulha na experiência, todas etapas vivenciadas no programa PIBID, com foco na formação estética, artística e política dos docentes.

As autoras caracterizam o comum como um conceito político, já que ele representa a “[...] experiência a que somos convocados e forçados a fazer na partilha do coletivo, portando um duplo sentido de partilha e pertencimento” (KASTRUP; PASSOS, 2009, p. 11). Essa ideia de partilhar e ao mesmo tempo tomar parte é o conceito de partilha do sensível de Rancière: “[...] voltada para os atos

estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade política” (KASTRUP; PASSOS, 2009, p. 11).

Como última contribuição das conversas promovidas no Grupo Focal, escolhi a do Bolsista M porque percebo no seu relato uma partilha do sensível: ação dúbia entre partilhar e tomar parte, assim como pretendo demonstrar que o PIBID enquanto programa de iniciação à docência, ocupou o seu lugar na escola de forma bastante comprometida, uma nova forma de subjetividade política.

#### Bolsista M

Porque eu acho que o PIBID me fez perceber, que... primeiro, o meu perfil de pessoa não combina com esse sistema de aulas tradicional, ou seja, eu não me vejo sendo professor de 40 horas aulas, com uma aula bem expositiva, assim... Pra mim não é meu perfil, não é que o que eu quero pra mim, eu até posso trabalhar com isso, mas não o tempo todo... Eu me vejo mais numa gestão, assim... Só que, pra ser um bom gestor, tem que entender... Então, eu acho que eu, talvez, minha missão seja fazer esse link... Entender o que passa na cabeça do aluno, entender como é o processo do professor, numa escola. Para que lá na gestão, seja possível fazer essa locução.

Acho que esse é o meu perfil...

O bolsista narra todo o seu percurso no programa PIBID, com um relato anterior (página 189) no qual foca sua atuação na escola e os diferentes projetos nos quais se envolveu, discorre sobre as percepções quanto ao seu perfil pessoal e profissional, que passam principalmente pela sua formação estética e artística. Nesse item, sua formação política se evidencia, pois percebe-se que, após ter passado pela experiência de planejar, desenvolver e avaliar - competências da prática docente -, acaba por concluir que o seu perfil não “combina com esse sistema de aulas tradicional”, o que nos faz entender que oficinas, shows e exposições, como foi citado no relato anterior, possam ser mais instigantes para ele.

Em outro momento, ele assim se manifesta: “eu até posso trabalhar com isso, mas não o tempo todo”, identificando uma postura proativa, de quem constata que sua contribuição pode ser melhor aproveitada em atividades artístico-musicais diversificadas. Contudo, ele percebe na escola um outro espaço profissional, demarcado por um trabalho de organização, planejamento

e execução: “eu me vejo mais numa gestão”. Porém, o mais significativo é a sua postura ética, assim demonstrada: “só que para ser um bom gestor tem que entender o que se passa na cabeça do aluno, entender como é o processo do professor numa escola”. Ele indica, também, que o seu perfil pode ser colocado em favor da educação básica: “talvez a minha missão seja fazer esse link”. Tal como espera o programa PIBID, estamos diante de um estudante comprometido.

Comprometimento é uma palavra interessante, porque nos indica o compromisso visto pela Filosofia como “o ato de atuar dentro da vida”, e no contraponto, “visto pela Arte como o descompromisso de registrar a vida real” (ABBAGNANO, 2012, p. 188). Essa expressão com seus antagonismos, adicionada da característica de que só há comprometimento com aquilo que é vivenciado, podemos dizer que todo o esforço coletivo em implementar o programa PIBID Música na Educação Infantil foi uma questão de comprometimento com a formação de professores, com a escola e todas as pessoas nela inseridas e dela dependentes. O termo também instiga que a partir da Arte, que é o nosso objeto de estudo, esses professores e alunos compreendam que o seu descompromisso com a vida real se deve a oportunidade “[...] de desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas” (CANTON, 2009, p.12).

O trajeto até aqui percorrido trouxe a voz dos bolsistas do PIBID Música na Educação Infantil e de vários autores dedicados aos temas da Educação, Arte e Filosofia, para que fosse possível compreender melhor como se deu a experiência estética, artística e política dos bolsistas, para a partir de uma curiosidade investigativa perceber a presença da mediação cultural nos processos de ensinar e aprender. Esses são temas que não se esgotam, e sempre vão instigar o processo de educação dos educadores musicais.

Apresento a cartografia do 4º movimento, potencializando suas formas, formas, territórios, intercessores e objetos propositores.

O PIBID como espaço  
de mediação cultural

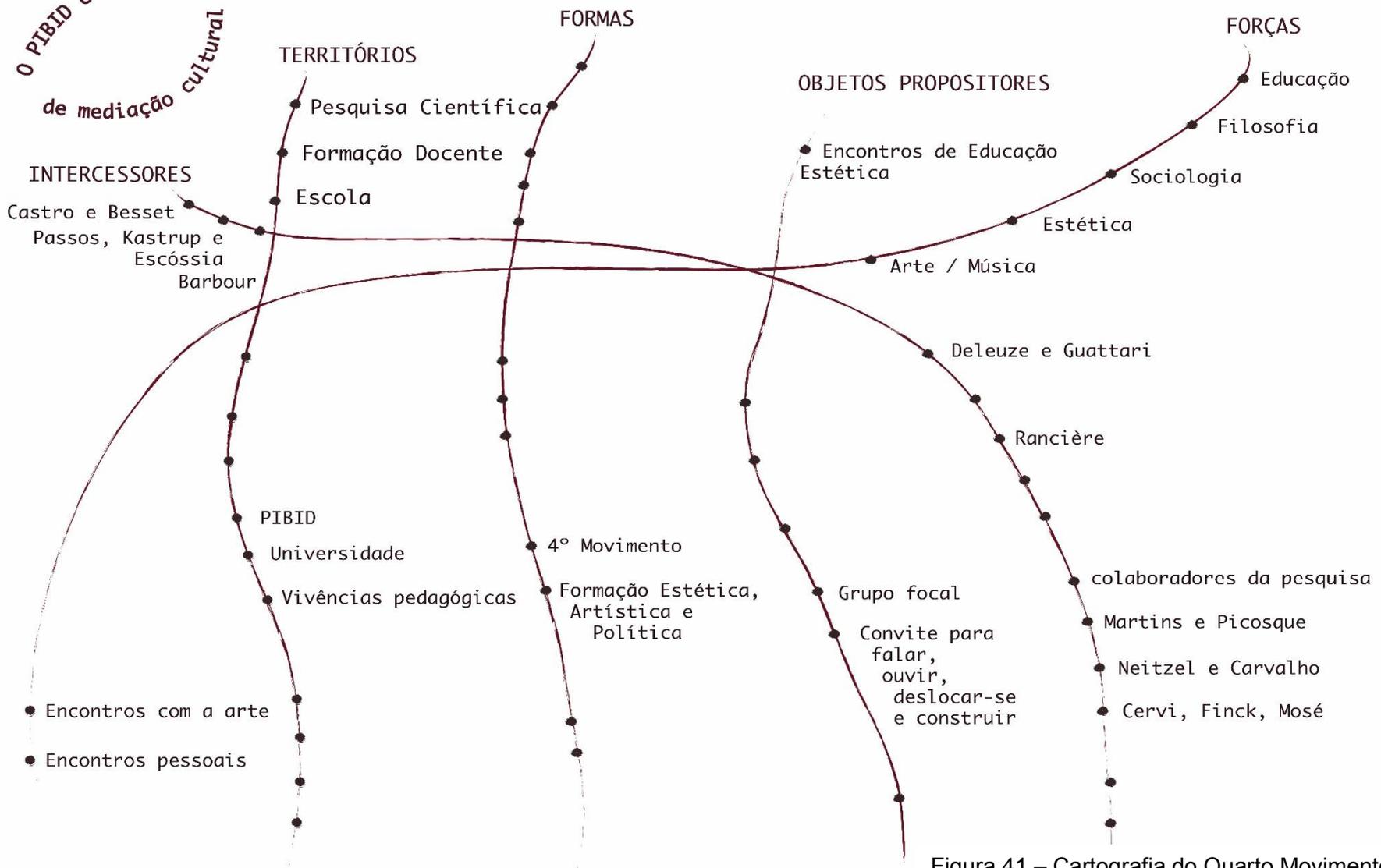
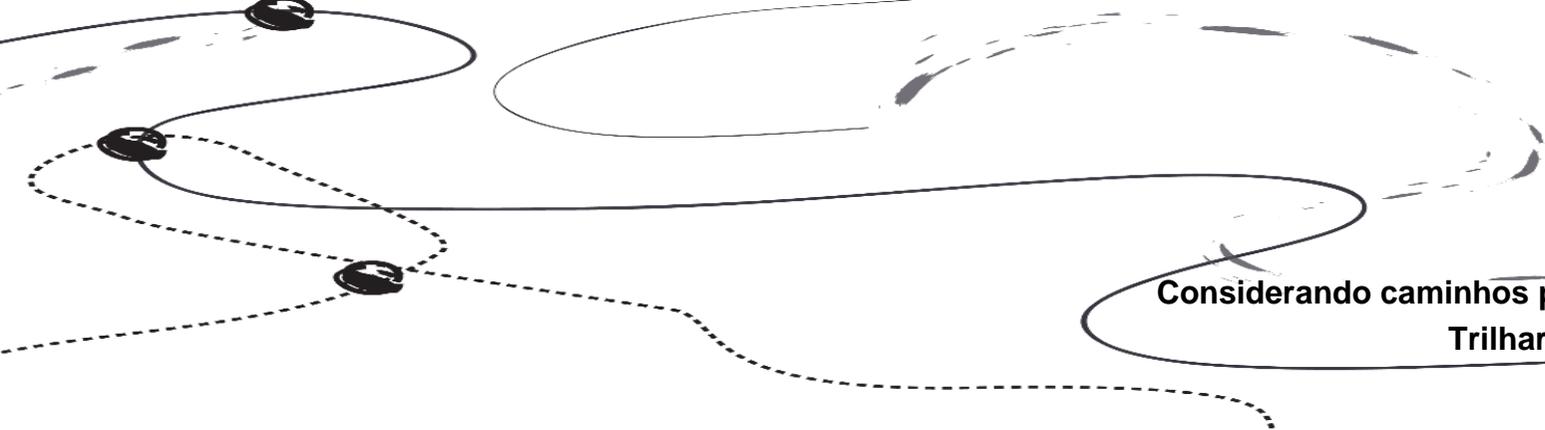


Figura 41 – Cartografia do Quarto Movimento  
Fonte: Elaborada pela autora.



**5º Movimento: Allegro con fuoco**  
**Considerando caminhos para a Mediação Cultural Escolar:**  
**Trilhar. Escutar. Deslocar-se. Construir.**

Trilhar as linhas que ligam pontos, que formam outras linhas, que ligam territórios, que resultam em sensações.

Escutar o devir, o silêncio, a música...que longe de conter uma temporalidade, desliza para os escapamentos.

Deslocar-se para os acontecimentos que atravessam o corpo dos artistas professores.

Construir novas percepções para movimentar o trabalho criador, a emancipação.

Os movimentos descritos acima revelam, a partir do contato com Deleuze, Guattari e Rancière, os caminhos da mediação cultural percorridos no PIBID Música na Educação Infantil, cartografados nesta tese, marcando linhas que se entrecruzaram com outras dando origem aos territórios, e, dentro deles, aos platôs. Platôs que geraram figuras e quadros, que desenharam a aproximação dos intercessores com os objetos propositores: poesias, cinema, música, literatura e pintura, que ganharam vida nos relatos e nas falas dos professores em formação inicial e continuada.

É nesse movimento, pensado com alegria e energia “*Allegro con fuoco*”, que abro espaço para as últimas amarrações, com nós que podem desfazer-se caso encontrem ressonância em outros territórios. No entanto, até esse momento, é aqui que consigo chegar e enxergar caminhos para a formação de professores e a mediação cultural escolar, a partir da retomada das questões iniciais deste trabalho cartográfico.

Esta tese de doutorado em Educação trouxe como problema de pesquisa o seguinte questionamento:

Como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura?

Para responder ao problema, parto de alguns pressupostos:

- A mediação cultural é uma ação de envolvimento dos sujeitos com a arte nas suas mais diversas manifestações, e ela só conseguirá ampliar a formação dos professores se a eles for oportunizado um contato real com a arte e a cultura. Isso requer presença, diálogo, estudo, planejamento e avaliação, mas também visitas a espaços culturais para saborear seus ambientes, perceber os comportamentos, as falas, as cores, seus sons... experiências reais que possuem grande potência de encontro. Vivemos um momento muito midiático, fotos o todo tempo via celular, músicas no *Ipod*, filmes no computador... experiências que, por vezes, se distanciam de atingir o objetivo de estésiar os sentidos porque o acesso é dado apenas

ao resultado final, e todo o percurso fica esquecido, para alguns, desconhecido. Precisamos tornar a arte presente, não só na vida dos professores em formação inicial e continuada, mas também na vida dos alunos da Educação Básica e da Universidade.

- O PIBID potencializará a escola como espaço de cultura se, na escola, for dado aos alunos a oportunidade de acesso a materiais de qualidade, a conhecimentos apresentados por professores que os dominem, que gostem do que fazem, que possam propor o rompimento da anestesia do cotidiano, mesmo que, por vezes, eles tenham diagnósticos de possibilidades e impossibilidades - pelo menos momentâneas -, que possam pensar sobre o que sabem e sobre o que ainda não conhecem, pois, dessa forma, se colocarão em constante movimento. Esse pressuposto também se encaminha para outro território, que é o da universidade, local de atuação dos educadores de educadores, que tem como objetivo dar acesso, acolher e ampliar as reflexões sobre a formação inicial, na compreensão de que a “[...] reflexão é o instrumento metodológico que alicerça o processo de apropriação e autoria do educador” (FREIRE, 1996, p. 53).

Como resposta ao problema, considero que o trabalho oportunizado pelo Programa PIBID encontra apoio conceitual e de estrutura para ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada. Isso se concretiza pela oportunidade de envolvimento semanal com a escola e com um professor supervisor com o qual troca saberes e fazeres; na dinâmica de organização dos grupos envolvendo os 7 bolsistas: 5 acadêmicos, 1 professora supervisora e 1 professora coordenadora de área o que confere apoio e parceria para pensar e realizar a mediação cultural; na possibilidade de aquisição dos materiais necessários para que os devaneios possam se abrigar na escola com

forma, textura, cor e som. Ainda, enfatizo a oportunidade de reflexão sobre a prática e para a prática por meio do fomento à pesquisa, respondendo a um dos objetivos do programa institucional do PIBID, cujos resultados são compartilhados internamente, e também em eventos regionais e nacionais.

No caso específico do PIBID Música na Educação Infantil da UNIVALI, a formação estética e artística dos professores também é valorizada, em virtude de ser a sua área de formação e atuação, oportunizando aos professores a participação e o envolvimento nos Encontros de formação estética, especialmente pensados para esse grupo em virtude de suas características. Para fomentar ainda mais esse contato, o programa possibilita o acesso a espaços expositivos e de provocações estéticas, e, também, é marcado pela sintonia com a minha trajetória pessoal e profissional.

O objetivo geral desta tese foi cartografar como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura.

Analisando os dados apresentados no decorrer do texto, identifiquei que há necessidade de conhecer melhor esse limite ou contorno do que chamamos cultura, motivo pelo qual o segundo movimento desta tese debruçou-se em detalhar os sistemas contínuos e divididos de cultura a partir de suas formas e forças. Enquanto continuarmos a ampliar o

conceito na concepção de que tudo é cultura, penso que corremos o risco de vulgarizá-la, e, dessa forma, a linha que abriga esse território fica muito tênue, e qualquer atividade proposta parece estar cumprindo o objetivo de aproximar os sujeitos do mundo da cultura. Por outro lado, quando pensamos a cultura apenas como alta cultura, afastamo-nos cada vez mais desse universo, por percebê-lo muito distante de nossas possibilidades. Precisamos encontrar o caminho, que me parece ser o da aproximação com diferentes artefatos artísticos, para ampliar nossa experiência estética, o que certamente precisará contar com uma mediação de mestre emancipador: provoca o olhar,

aguça os sentidos,

faz pensar,

faz conectar,

transforma.

A cartografia desta tese indica como caminho o conhecimento, ou seja, precisamos acessar a cultura, conhecer a cultura que nos rodeia, valorizá-la, significar e reconhecer o que é nativo, o que é artístico, o que é midiático. É preciso refletir sobre as relações que se estabelecem entre cultura, mercado, economia e bens simbólicos, o que será possível a partir do contato cultural em suas diferentes formas e forças.

Retomemos o mestre emancipador de Rancière (2013): descortina um horizonte, ajuda a ver, mas não pode sentir pelo outro, não pode gostar pelo outro, não pode saber pelo outro. Parece-me que a autonomia será alcançada com o acesso, que não é só intelectual, mas também físico. Quantos relatos emocionantes esta tese apresentou, demonstrando

o quanto os encontros com a arte foram decisivos para que esses professores se sentissem disponíveis para olhar, ouvir, alegrar-se e conhecer?

Uma última lição do ignorante: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2013, p. 57).

Por esse motivo é que aponto a cartografia como uma metodologia que muito contribuiu para que o movimento junto ao PIBID tivesse resultados tão explícitos de provocação, de envolvimento, de emancipação, porque ela está aberta, e não há outro modo de fazer sentir e se perceber, se a metodologia não oportunizar encontros variados, mudança de percurso, reflexões em pequenos grupos, visitas à escola, saídas de campo, relatos escritos, ambiente virtual, grupo focal. Inúmeras oportunidades de manifestação, para que ninguém ficasse fora, porque cartografar é habitar um território, é estar dentro, e foi isso que essa tese nos oportunizou.

- Habitamos o território da formação estética – deixar-se sentir, mudar hábitos, perceber os outros, ouvir e falar com mais atenção, ter sempre uma história para contar, falar de si e do outro como um processo em movimento – compromissos assumidos por todos os envolvidos no PIBID Música na Educação Infantil.

- Habitamos o território da formação artística – se cartografar é habitar um território existencial, ele não pode ser outro do que o da Arte, Ciência e Filosofia. “Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um

desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente pensado” (DELEUZE, 2013, p. 233). Esse é o primeiro ponto para habitar o território da formação artística: considerar a Arte como uma forma de pensamento, e, dessa maneira, perceber que é lá que encontramos ressonância para nossas reflexões e que existimos enquanto profissionais, sem abrir mão do pensamento filosófico e científico. Essa articulação me parecia óbvia, mas desde o início do programa ficou perceptível que muitos dos professores em formação inicial e continuada estavam completamente afastados desse mundo existencial e conceitual da Arte, fechados nas suas preferências e suas práticas, e, por isso, suas ações internas e externas não conseguiam acionar o movimento criativo, propositivo, nem neles e muito menos no grupo e nos alunos com os quais conviviam. O PIBID optou por trabalhar com diferentes manifestações artísticas em seus Encontros justamente para desestabilizar o que estava dado por certo e pronto, oportunizando outras experiências artísticas, sempre envolvendo o pensar na sua grande dimensão.

- Habitamos o território da formação política – a escolha pela pesquisa intervenção, o dispositivo de atenção do cartógrafo em compreender sua função como ato de acompanhar processos são passos de uma formação política: a Educação também está envolvida pelos limites ideológicos, epistemológicos, políticos, culturais e econômicos, e ninguém ensina plenamente se não habita esse lugar. Nesse sentido, a atenção ao cartografar significa estar atento às percepções (suas e dos outros) o que pressupõe observar as demandas escolares, as pessoais, as do entorno, para com discernimento fazer opções, enxergar-se e optar pelo caminho a ser percorrido.

E como se dá o processo de mediação cultural? Para mim um acontecimento marcante desta tese está no contato quase final com Bruno Latour, e a sua Teoria do Ator Rede, apresentada no terceiro movimento deste texto em parceria com Antoine Hennion: “O mediador rastreia e descreve associações, tece a própria rede. A rede é um resultado, ela dispõe os rastros deixados pelos atores no curso de suas ações” (HENNION, 2002, p. 17). Nós vamos tecendo e deixando rastros, que são retomados por outros e seguem novos cursos, enquanto alguns permanecem inalterados, descansam...

Entre os rastros que me desacomodaram está a percepção de Latour e Hennion (2003, p. 19) sobre a Teoria do Ator Rede, na qual os objetos estão no mesmo patamar que as pessoas, ou seja, os objetos agem sobre as pessoas, tanto quanto estas agem sobre os objetos. Para eles as mediações são a própria obra: uma noção particularmente voltada à música, à dança e ao teatro, identificando, por exemplo, que o contato com a música se dá quando o artista toca, então ele é o sujeito, mas a obra só aparece por meio de sua ação, então é ele que dá vida à obra, é seu mediador, motivo pelo qual todas as partes envolvidas estão concentradas no mesmo sujeito, promovendo um acontecimento de mediação cultural. Para Hennion (2004b), a mediação cultural não pode ser apenas um evento, ela tem de gerar transformação, produzir algo que não existia antes do encontro: algo novo!

Nesta tese, tecemos uma rede com os rastros dos professores em formação inicial e continuada, com a certeza de que nos foi dada a oportunidade de habitar um território que enxerga o PIBID como um espaço de mediação e não de intermediação. O intermediário faz a ponte, transporta a informação – explica. O mediador transforma radicalmente o que entra e o que sai, interage e oportuniza – emancipa!

Os rastros ficam na escola, na nossa rede pessoal, para serem retomados por outros, ou pelos mesmos, com o desejo de que se envolvam a partir de um processo criativo, autônomo.

Após ter me movimentado com esse grupo por 18 meses ininterruptamente, e mais 14 meses após o estágio doutoral, dessa vez não mais como a coordenadora do grupo, mas mantendo visitas, conversas, assistindo apresentações, propondo o Grupo Focal, promovendo o acontecimento... eu entendi que antes de mediar, precisamos acreditar. Acreditar nas possibilidades criadoras do ser humano, dos nossos alunos e de nós mesmos, nas possibilidades imanentes dos objetos artísticos, acreditar que o estímulo gera o acontecimento, e o acontecimento é vida em movimento.

Encerrando a Sinfonia do PIBID como espaço de mediação cultural, apresento ainda o Caminho Cartográfico da Mediação Cultural no PIBID e a Cartografia da tese, que marca o percurso percorrido em todos os movimentos a partir dos Intercessores, Territórios, Formas, Objetos Propositores e Forças.



230 SYMPHONY NO. 9 IN E MINOR

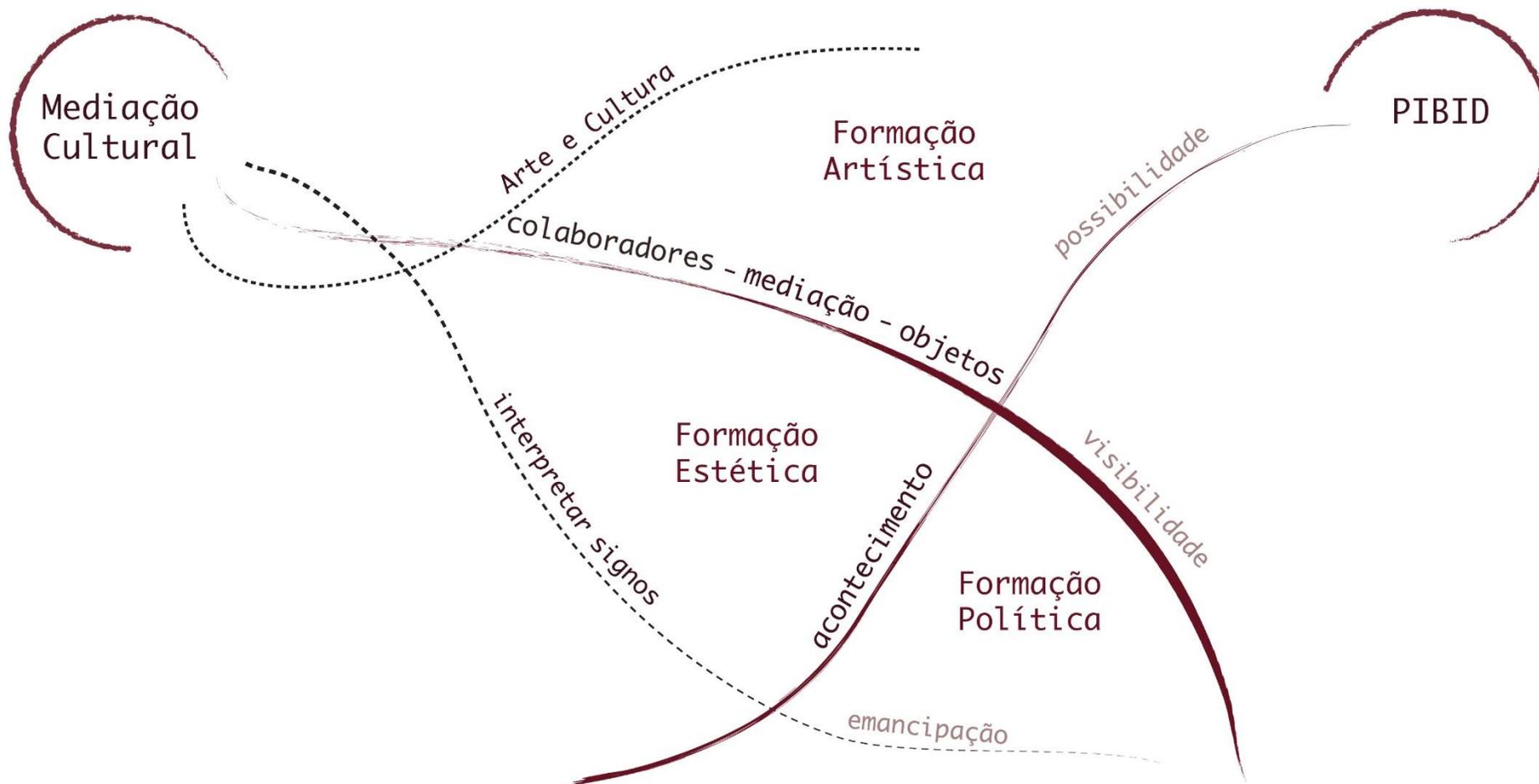


Figura 42 – Caminho cartográfico da Mediação Cultural no PIBID  
 Fonte: Elaborada pela autora.

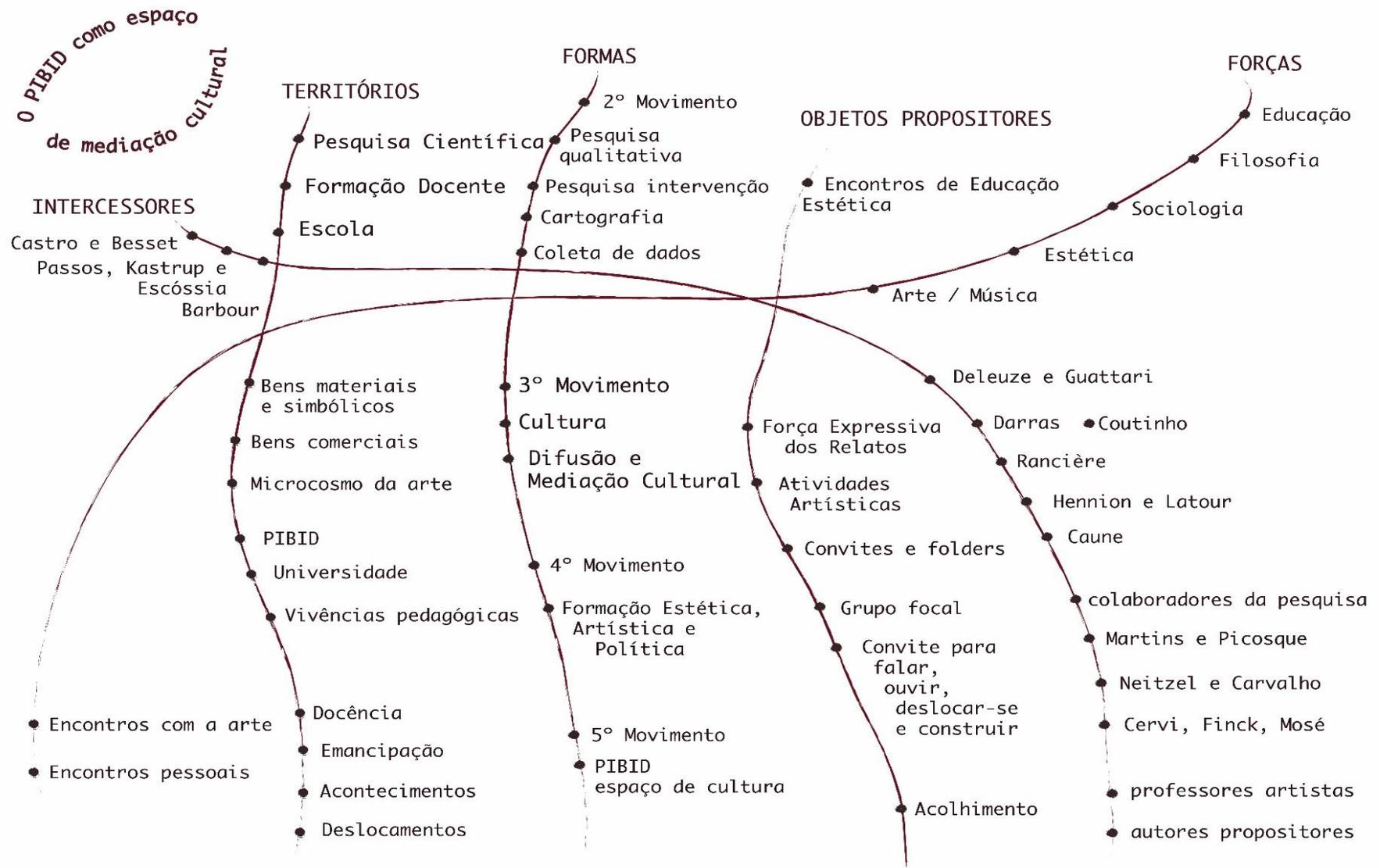


Figura 43 – Cartografia da Tese  
 Fonte: Elaborada pela autora.

## CODA

### Territórios de apropriação dos conceitos de outros

*A criação de conceitos é, também,  
um ato de roubar conceitos de outros;  
O roubo é criativo,  
pois sempre transformamos  
aquilo de que nos apropriamos.*

Silvio Gallo (2008).

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A Indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 131-149.

ANTUNES, A.; TATIT, P. O Seu Olhar (música). **Álbum Ninguém**. São Paulo, 1995.

ARENDT, H. **La crise de la culture**. Paris: Gallimard, 1995.

ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, I. A. de C. **A Escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.125-135.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOUR, R. **Grupo Focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n.1, p. 28-35, out./mar. 2005.

\_\_\_\_\_. **A águia e a Galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O Amor pela Arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução Guilherme João de Feitas Teixeira. São Paulo: USP; Zouk, 2003.

BRITO, M. R.; NETO, M. Blocos de sensações em cruzamentos com a escrita e imagens fotográficas, dilatações, fugas... E... Pensamento delirante. **Revista Artíficos**, v.3, n. 6, p.1-10, dez. 2013.

CANTON, K. Tempo e Memória. **Temas da Arte Contemporânea**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, C.; BUFREM, L. Arte como conhecimento: saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Univali, 2006. p. 47-62.

CARVALHO, C.; FREITAS, A. A.; NEITZEL, A. A. Salas de Arte – Espaço de formação estética e sensível na escola. = **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 42.: Afrontamento. p. 67-86, 2014.

CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 9-12.

CAUNE, J. Entretien. In: THONON, M. (Dir.). **Médiations & Médiateurs**. MEI, n. 19. Paris: Harmattan, 2004. p. 11-15.

CAVALCANTE, E. de C. G. Algumas contribuições teóricas de Antoine Hennion para a Sociologia da Música. In: **Cadernos do Sociófilo**. 2 ed. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2012. p. 51-78.

CERVI, G. M.; SILVA, V. L. S. Coordenando o PIBID da FURB: intervenções e contribuições. In: CERVI, G. M. et al. **Formação docente**: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 13-20.

CLARK, L. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

CONDE, R. I. **Uakti – Oficina Instrumental** [vídeo]. 1987. Disponível em: <<http://curtadoc.tv/curta/artes/uakti-oficina-instrumental>>. Acesso em: 15 set. 2012.

COSTA, F. C. B. Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC: possibilidades de mediação cultural na escola. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 237-259.

COUTINHO, R. G. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: TOZZI, D. et al. (Org.). **Horizontes Culturais**: lugares de aprender. São Paulo: Fundo para o Desenvolvimento da Educação, 2008. p.39-50.

DARRAS, B. Étude des conceptions de la culture et de la médiation. In: THONON, M. (Dir.). **Médiations & Médiateurs**. MEI, n. 19. Paris: L'Harmattan, 2004a. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. Entretien. In: THONON, Marie (dir.). **Médiations & Médiateurs**. MEI, n. 19. Paris: L'Harmattan, 2004b. p. 16-29.

\_\_\_\_\_. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p.23-52

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Perlbart. 3 ed. São Paulo: 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: 34, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. V. 1. São Paulo: 34, 1995.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (dos) sentidos.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTOCK, G. **A nova arte.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

ESCÓSSIA, L. da; TEDESCO, S. O Coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 92-108.

FINKIELKRAUT, A. **La défail de la pensée.** Paris: Gallimard, 1991.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução à coleção Pesquisa Qualitativa. In: BARBOUR, R. **Grupo Focais.** Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 11-18.

FREIRE, M. **Observação – Registro – Reflexão: instrumentos Metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. Moacir Gadotti e a escola-cidadã. In: MOSÉ, V. **A Escola e os desafios contemporâneos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 123-160.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, G. Metáfora (música). **Álbum Um Banda Um**. Rio de Janeiro: Warner Music do Brasil, 1982.

\_\_\_\_\_. Tempo Rei (música). **Álbum Acústico MTV**. São Paulo: MTV Brasil, 1994.

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizoanálise. Campinas: Papyrus, 1988.

HENNION, A. **La Pasi3n Musical**. Tradução Jordi Terré. Barcelone: Paid3s, 2002.

\_\_\_\_\_. Entretien. In: THONON, M. (Dir.). **M3diations & M3diateurs**. MEI, n. 19. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 30-34.

HENNION, A.; LATOUR, B. **Sociologie de l'art**: Objet d'art, objet de science. Paris: L'Harmattan, 2003.

IPHAN. **Instituto do Patrim3nio Hist3rico e Art3stico Nacional**. Dispon3vel em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

KANDINSKI, W. **Olhar sobre o passado**. S3o Paulo: Martins Fontes, 1991.

KASTRUP, V. **A inven3o de si e do mundo**. Uma introdu3o do tempo e do coletivo no estudo da cogni3o. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O m3todo da cartografia e os quatro n3veis da pesquisa-interven3o. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-interven3o na Inf3ncia e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 465-489.

\_\_\_\_\_. O Funcionamento da aten3o no trabalho do cart3grafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESC3SSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do M3todo da Cartografia**: Pesquisa-interven3o e produ3o de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 76-91.

KATER, C. Prefácio. In: BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 13-16.

KOELLREUTTER, H. J. **Tanka II: para piano, voz declamada e tam-tam ou gongo grave**. [partitura]. São Paulo: Novas Metas, 1981.

\_\_\_\_\_. Música e educação em movimento. In: KATER, C. **Educação Musical: Cadernos de Estudo**. n. 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 131-144.

KUROSAWA, A. **Madadayo**. [filme]. Japão: 1993.

LAGEIRA, J. Inscrever-se em Falso. **Arte & Ensaios: Temáticas**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 149-167, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Argumentação e Avaliação. In: FERREIRA, G. (Org.) **Criação e Crítica**. Seminários Internacionais Museu do Vale. Vila Velha, ES: Museu do Vale, 2009. p. 241-274.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIGETI, G. **Le Grand Macabre**. [Ópera]. Alemanha: 1977. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=W72pJ7Cn\\_WI](http://www.youtube.com/watch?v=W72pJ7Cn_WI)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

LOPES, M. C. Prefácio. In: CERVI, G. M. et al. **Formação docente: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços**. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 7-10.

LÓPEZ QUINTÁS, A. **Estética**. Tradução Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

LUZ, R. O artista e a imagem do pensamento. In: BASBAUM, R. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

MACHADO, A. **Antropologia Poética**. Madrid: Alianza, 1995.

MAFFESOLI, M. **Elogio da Razão Sensível**. Tradução Albert Christophe Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Guravitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINEZ, E. **Sinfonia do Novo Mundo** Opus 95. 2007. Disponível em:  
<<http://repertoriosinfonico.blogspot.com.br/2007/05/dvorak-antonin-sinfonia-no-9-em-mi.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014b.

MARTINS, M. C. et al. Narrativas verbais e visuais: Proposições em Mediação Cultural. In: CHAUD, E. (Orgs.). SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 7., 2014, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2014c. p. 694-706.

\_\_\_\_\_. Arte, só na aula de Arte? **Revista Educação**. V. 34, N. 3. Porto Alegre: PUC RS, set./dez. 2011a. p. 311-316.

MARTINS, M. C. et al. Mediação Cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte&cultura. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL / CONFAEB, 21., 2011, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2011.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e Prática do Ensino de Arte** – a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MEIRA, M.; PILOTTO, S. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONTOYA, N. Construction et circulation d'ethos politiques dans les dispositifs de médiation culturelle. **Terrains & travaux**, Paris, n. 13, p. 119-135, 2007.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 409-432.

MOSÉ, V. **O Homem que Sabe**: do *homo sapiens* à crise da razão. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOULIN, R. **O Mercado da Arte**: Mundialização e Novas Tecnologias. Porto Alegre: ZOUK, 2009.

MOURA, C. B.; HERNANDEZ, A. Cartografia como método de pesquisa em arte. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA ARTE, 9., 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, 2012. p. 1-12.

NEITZEL, A. de A. O impacto do PIBID nas Licenciaturas. **Revista PIBID UNIVALI**: Docência na Educação Básica. Itajaí, SC: UNIVALI, abril 2013.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./out. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convite à Arte: a fruição como saber sensível essencial à humanização do homem. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L.; NEITZEL, A. A. (Orgs.) **Cultura, escola e educação criadora**: Formação estética do ser humano. Curitiba: CVR, 2010, p. 171-184.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (Orgs.). **Formação Estética e Artística**: saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. de J. Construção da memória musical do indivíduo. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1997. p. 51-58.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PAQUET, M. **René Magritte**: O pensamento tornado visível. Köln: Taschen GmbH, 2006.

PAREYSON, L. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p.07-16.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A Cartografia como método de Pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014a. p.17-31.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Por uma política da Narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014b. p.150-171.

PASSOS, E.; EIRADO, A. do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 109-130.

PINO, A.; SCHLINDWEIN, L.; NEITZEL, A. A. **Cultura, escola e educação criadora**: Formação estética do ser humano. Curitiba: CVR, 2010.

PORCHER, L. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.

RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível**: Estética e Política. Tradução Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental; 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Inconsciente Estético**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: 34, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O Espectador Emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

READ, H. **Educação pela Arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, A. A. Grupo Uakti. **Estudos Avançados** [online], v. 14, n. 39, p. 249-272, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a16.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

ROCHA, M. L. da; UZIEL, A. P. Pesquisa-intervenção e novas análises do encontro da Psicologia com as instituições de formação. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 532-556.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUBY, C. **Schiller ou l'esthétique culturelle**: apostile aux nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme. Bruxelles: La Lettre volée, 2007.

SADIE, S. **Dicionário Grove de Música**. Edição concisa. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SATO, L. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 171-178.

SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Snowforms** [música]. Canadá, 1986. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=ifkTpd5zlhY](http://www.youtube.com/watch?v=ifkTpd5zlhY)>. Acesso em: 15 jul. 2012.

SILVEIRA, H. E. da. Apresentação. In: CERVI, G. M. et al. **Formação docente**: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 11-12.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. Novos caminhos. In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (Orgs.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2014.

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

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THONON, M. Présentation. **Médiations & Médiateurs**. MEI, n. 19. Paris: L'Harmattan, 2004a. p. 7-9.

\_\_\_\_\_. Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. **Médiations & Médiateurs**. MEI, n. 19. Paris: L'Harmattan, 2004b. p. 11-34.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOURINHO, I. Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 209-223, 1999.

UAKTI. **Oficina Instrumental** [documentário]. Disponível em: <<http://curtadoc.tv/curta/artes/uakti-oficina-instrumental>>. Acesso em: 20 set. 2012.

UNIVALI. **Projeto Institucional PIBID** – Programa de Bolsas de Iniciação Científica. Itajaí: UNIVALI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** - PIBID UNIVALI. Itajaí: UNIVALI, 2015.

VARÈSE, E. **Ionisation** [Música]. New York, 1933. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=a9mg4KHqRPw](http://www.youtube.com/watch?v=a9mg4KHqRPw)>. Acesso em: 26 out. 2012.

VELOSO, C.; NASCIMENTO, M. A Terceira margem do rio [música]. **Álbum Circuladô**. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1991.

YOUTUBE. **Flashmob** - Bolero de Ravel na Pinacoteca de São Paulo, Brasil, Conservatoire de Paris, GURI & EMESP. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTd3ZsvqDiQ>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

## APÊNDICES

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Instrumento de coleta de dados: questionário	222
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido	229

Apêndice A – Instrumento de coleta de dados: questionário



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS  
Projeto: FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID

**I - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino (  )    Masculino (  )

3. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

4. Tempo de formatura: (  ) mais de 5 anos    (  ) entre 4 e 5 anos    (  ) entre 3 e 4 anos    (  ) entre 2 e 3 anos    (  ) menos de 2 anos  
(  ) ainda não estou formado(a)

5. Atividade profissional atual: \_\_\_\_\_

6. Tempo de serviço total na atual atividade profissional \_\_\_\_\_

**II – SOBRE O ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO-ESTÉTICO**

7. Quanto **à preferência** por áreas artísticas (valorar de 0 a 5):

- (     ) Artes visuais
- (     ) Cinema
- (     ) Dança
- (     ) Literatura
- (     ) Música
- (     ) Teatro
- (     ) Outra \_\_\_\_\_

8. Circule, na(s) área(s) artística(s), **a modalidade que mais gosta**, ou cite-a:

**Artes Visuais:** pintura, escultura, fotografia, instalações, outra: \_\_\_\_\_

**Cinema:** infantil, drama, comédia, ficção, terror, outra: \_\_\_\_\_

**Dança:** ballet, dança contemporânea, jazz, moderno, dança de salão, Hip Hop, dança de rua, outra: \_\_\_\_\_

**Literatura:** infantil, romance, conto, crônica, poesia, outra: \_\_\_\_\_

**Música:** clássica, popular brasileira, estrangeira, sertaneja, religiosa, outra: \_\_\_\_\_

**Teatro:** teatro contemporâneo, teatro para rua e cidade, teatro para infância, teatro moderno, leitura dramática, teatro/dança, outro:  
\_\_\_\_\_

9. Quanto **à sua experiência** com atividades artísticas (valorar de 0 a 5):

- (     ) Artes visuais
- (     ) Cinema
- (     ) Dança

- (     ) Literatura
- (     ) Música
- (     ) Teatro
- (     ) Performance
- (     ) Expressões criativas de alunos

10. Circule, na(s) área(s) artística(s), **as experiências** que mais vivencia, ou cite-a:

**Artes Visuais:** participo de grupo profissional, elaboro trabalhos artísticos, visito exposições e galerias, faço aula de alguma modalidade, ministro aulas, possuo galeria, possuo atelier, outra: \_\_\_\_\_

**Cinema:** participo de grupo profissional, participo de grupo de cineastas, escrevo e gravo pequenas cenas, assisto a filmes, leio sobre audiovisual e produções cinematográficas, outra: \_\_\_\_\_

**Dança:** participo de grupo profissional, tenho formação em escola de dança, danço, assisto ou participo de festivais e mostras de dança, faço aula de dança, uso dança nas minhas atividades docentes, outra: \_\_\_\_\_

**Literatura:** participo de grupo profissional, escrevo livros, leio, escrevo, faço cursos na área, participo de grupos de contação de histórias, sarais literários, outra: \_\_\_\_\_

**Música:** participo de grupo profissional, tenho formação em escola de música e ou conservatórios, toco, ouço música, frequento shows, concertos, faço aula de música, outra: \_\_\_\_\_

**Teatro:** participo de algum grupo profissional, tenho formação em alguma escola de teatro, faço teatro de igreja, dirijo um grupo amador, enceno peças, frequento apresentações, participo de festivais de teatro, faço aula de teatro, outra: \_\_\_\_\_

11. De 0 a 10 indique **quantas vezes no mês** você frequenta espaços artísticos/culturais

Galerias e exposições: (     ) )

Cinema e/ou sala de vídeo: (     ) )

Teatros e/ou salas de concerto: (     ) )

Shows em casas especializadas: (        )

Bibliotecas ou espaços de leitura: (        )

### III – SOBRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA

12. Citar **quantas e quais** exposições de arte visitou no último semestre:

---

13. Citar **quantas e quais** obras cinematográficas assistiu no último semestre: \_\_\_\_\_

14. Citar **quantas e quais** mostras de dança assistiu no último semestre: \_\_\_\_\_

---

15. Citar **quantas e quais** obras de literatura leu no último semestre: \_\_\_\_\_

---

16. Citar **quantas e quais** obras musicais assistiu no último semestre (shows e concertos):

---

---

17. Citar **quantas e quais** obras de teatro assistiu no último semestre: \_\_\_\_\_

---

### III ASPECTOS RELACIONADOS AO OUVIR MÚSICA

18. Sobre os **hábitos de ouvir música**:

- Ouço música nos horários de descanso.
- Ouço música durante a realização de outras tarefas.
- Ouço música nos percursos do trânsito.
- Ouço música no computador enquanto realizo outras atividades.
- Paro tudo para ouvir música.
- Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

19. Sobre o **tempo de exposição** à música nos meios de comunicação:

- Todos os dias       rádio    TV aberta    TV paga    Internet    outros
- Fins de semana       rádio    TV aberta    TV paga    Internet    outros
- 3 a 5 dias na semana    rádio    TV aberta    TV paga    Internet    outros
- Não ouço       rádio    TV aberta    TV paga    Internet    outros

### IV ASPECTOS RELACIONADOS AO GOSTO MUSICAL

20. Como você avalia **seu envolvimento** com diferentes repertórios musicais:

- Só ouço o que eu gosto.
- Minha preferência por um tipo de música é a mesma há pelo menos 5 anos.
- Sou curioso e estou sempre procurando novos repertórios.
- O contato com amigos me estimula a ouvir outras músicas.
- Ouço de tudo um pouco.

( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

21. Você **escolhe** suas músicas:

( ) Pelo ritmo

( ) Pelas letras

( ) Pelo gênero

( ) Pela mídia

( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

22. Qual é o seu **nível de satisfação** quando ouve:

Música brasileira Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Péssimo ( )

Música regional Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Péssimo ( )

Música internacional Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Péssimo ( )

Música religiosa Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Péssimo ( )

23. Sua **preferência musical** é por:

( ) Música instrumental

( ) Música vocal

( ) Música orquestral

( ) Música mista (vocal e instrumental)

24. Cite compositores e intérpretes favoritos: \_\_\_\_\_

## V ASPECTOS RELACIONADOS AO OLHAR SOBRE A ESCOLA

25. Como você observa **o espaço físico da escola onde trabalha**: ele está adequado ao desenvolvimento das atividades que você planeja? \_\_\_\_\_

26. Como você percebe as questões relacionadas **à gestão da escola onde trabalha**? Cite dois pontos em destaque e dois pontos a serem aperfeiçoados. \_\_\_\_\_

27. Qual a sua percepção quanto **às relações que são estabelecidas** por você na escola:

- Com a coordenação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Com os demais professores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Com os alunos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Com os pais e/ou responsáveis pelos alunos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Com a comunidade do entorno da escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada,  
Mônica Zewe Uriarte.

## Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido



### UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Formação Estética de Professores Supervisores do PIBID

Pesquisador Responsável: Mônica Zewe Uriarte

Telefone para contato:

Esse projeto de pesquisa tem o objetivo de analisar as experiências estéticas vivenciadas pelos professores supervisores da UNIVALI, envolvidos no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, para elaborar instrumentos que possibilitem compreender como essas atividades auxiliam sua formação estética e possibilitam o refinamento de seus sentidos.

Os participantes do projeto não correrão riscos, prejuízos nem desconfortos de nenhuma espécie provocados pela sua atividade na pesquisa.

Após o cumprimento dos prazos estabelecidos no presente projeto, o pesquisador responsável compromete-se em retornar aos participantes e a quem possa interessar, os resultados levantados nas entrevistas, assim como buscar possibilidades para a resolução de eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer do processo.

- Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como dos benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito ou Responsável: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Convite e <i>folder</i> para o 1º Encontro do PIBID – Música	232
Anexo B: Convite e <i>folder</i> para o 2º Encontro do PIBID – Música	234
Anexo C: Convite e <i>folder</i> para o 3º Encontro do PIBID – Música	236
Anexo D: Convite e <i>folder</i> para o 4º Encontro do PIBID – Música	238
Anexo E: Convite e <i>folder</i> para o 5º Encontro do PIBID – Música	240
Anexo F: Convite e <i>folder</i> para o 6º Encontro do PIBID – Música	242
Anexo G: Convite e <i>folder</i> para o 7º Encontro do PIBID – Música	244
Anexo H: Convite e <i>folder</i> para o 8º Encontro do PIBID – Música	246
Anexo I: Convite e <i>folder</i> para o 9º Encontro do PIBID – Música	247
Anexo J: Convite e <i>folder</i> para o 10º Encontro do PIBID – Música	249

Anexo A – Convite e *folder* para o 1º Encontro do PIBID - Música

**EU APOIO  
O ENSINO DE MÚSICA  
NAS ESCOLAS!**

**SE VOCÊ TAMBÉM APOIA,  
COMPARTILHE!**



[WWW.BRANCOALA.COM](http://WWW.BRANCOALA.COM)

Lá vai o trem com o menino,  
Lá vai a vida a rodar  
Lá vai ciranda e destino, Cidade e noite a girar  
Correndo vai pela terra, vai pela serra, vai pelo mar  
Cantando pela serra do luar  
Correndo entre as estrelas a voar...voar... voar...  
Trenzinho Caipira - Música de Villa-Lobos e Letra de Ferreira Gullar

Vamos correr pela terra, subir a serra e sonhar no mar?  
Convite para o I Encontro PIBID Música na Educação Infantil  
para Formação Estética e Planejamento.

Quando? Dia 28 de agosto as 8h30min  
Onde? Setor D8, sala 206 - Curso de Música da Univali



**Catavento e Girassol**  
Leila Pinheiro

Meu catavento tem dentro o que há do lado de fora do teu girassol.  
Entre o escancarado e o contido, eu te pedi sustento e você não bemol!  
Você só pensa no espaço, eu exigi duração  
Eu sou um gato de subúrbio, você é Iitorânea.

**A Rita**  
Chico Buarque

A Rita levou meu sorriso  
No sorriso dela meu assunto  
Levou junto com ela o que me é de direito  
E arrancou-me do peito e tem mais  
Levou seu retrato, seu trapo, seu prato  
Que papel!  
Uma imagem de São Francisco  
E um bom disco de Noel

**Se eu quiser falar com Deus**  
Elis Regina

Se eu quiser falar com Deus  
Tenho que ficar a sós  
Tenho que apagar a luz  
Tenho que calar a voz  
Tenho que encontrar a paz  
Tenho que folgar os nós  
Dos sapatos, da gravata  
Dos desejos, dos receios  
Tenho que esquecer a data  
Tenho que perder a conta  
Tenho que ter mãos vazias  
Ter a alma e o corpo nus...

**Sapato Velho**  
Roupa Nova

Você lembra, lembra!  
Eu costumava andar bem mais de mil léguas  
Pra poder buscar  
Flores de malva azul e os seus cabelos enfeitari!

**Aquarela**  
Toquinho

E o futuro, é uma astronave que tentamos pilotar,  
Não tem tempo, nem piedade  
Nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença muda a nossa vida  
E depois convidada a rir ou chorar!

**Águas de março**  
Elis Regina

É pau, é pedra, é o fim do caminho  
É um resto de toco, é um pouco sozinho,  
É um caco de vidro, é a vida é o sol,  
É a noite é a morte, é um laço é o anzol...  
É perdoa no campo, é o nó da madeira  
Catingá, Candeia, é o matita-pereira!



Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID - MÚSICA

2012

CEI Anninha Linhares de Miranda

CEI Rosete Palmeira Silva

**1º Encontro: 28/08/2012**

**Formação Estética e Planejamento**

**Cronograma dos encontros 2012**

**Local:** Setor D8, sala 206 – UNIVALI

**Horário:** 8h30min às 11h30min

**Datas:** 25/09/2012 (2º encontro)

08/11/2012 (3º encontro)

11/12/2012 (4º encontro)

**Coordenadora Institucional:** Adair A. Neitzel

**Coordenadora de Gestão:** Verônica Guesser

**Coordenadora de Área:** Mônica Zewe Uriarte

**Professoras Supervisoras:**

Ariana Zenilda Catarina Carvalho

Luciane Cbrea dos Santos

Márcia Beatriz Gaetano Nascimento

Milena Gistina da Silva

**Maria Maria**  
Milton Nascimento e Fernando Brant

Maria Maria é um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alienta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta  
Mas é preciso ter carinho e preciso ter graça  
É preciso ter sonhos sempre  
Quem tras na pele essa marca  
Possui a estranha mania de ter fé na vida

**Drão**  
Gilberto Gil

Drão os meninos são todos são  
Os pecados são todos meus  
Deus sabe a minha confissão, não há o que perdoar  
Por isso mesmo é que há de haver mais compaixão  
Quem poderá fazer aquele amor morrer.  
Se o amor é como um grão!  
Milene, nasce, trigo, vive more, pão.

**Trenzinho Calpira**  
Villa Lobos

Lá vai o trem com o menino, Lá vai a vida a rodar  
Lá vai criança e destino, Cidade e noite a girar  
Correndo vai pela terra, Vai pela serra, vai pelo mar  
Cantando pela serra do luar  
Correndo entre as estrelas a voar

**Gita**  
Raul Seixas

Eu sou a luz das estrelas, eu sou a cor do luar  
Eu sou as coisas da vida, eu sou o medo de amar  
Eu sou o medo do fracasso, a força da imaginação  
O bife do jogador, eu sou, eu fui, eu vou

**Acontece**  
Cartola

Esquece nosso amor, vê se esquece.  
Porque tudo no mundo acontece  
E acontece que já não sei mais amar  
Vai chorar, vai sofrer, e você não merece,  
Mas isso acontece.

**Como uma onda**  
Lulu Santos

Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo agora  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro, sempre, como uma onda no mar!

**Exagerado**  
Cazuza

Exagerado, jogado aos seus pés,  
Eu sou mesmo exagerado,  
Adoro um amor inventado!

**Linda Juventude**  
Flávio Venturini e 14 Bis

Nossa linda juventude, páginas de um livro bom  
Canta que te quero, calor e calor  
Claro como o sol raiou, claro como o sol raiou!

**A Paz**  
Gilberto Gil

A paz, invadiu o meu coração  
De repente me encheu de paz  
Como se o vento de um tufo  
Arrancasse os meus pés do chão  
Criei eu já não me entendo mais...

**Vitoriosa**  
Ivan Lins

Quero sua risada mais gostosa,  
Esse seu jeito de achar  
Que a vida pode ser maravilhosa  
Quero sua alegria escandalosa...

**Tocando em Frente**  
Oswaldo Montenegro

Ando devagar porque já tive pressa  
E levei esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Eu só levo o certeza de que pouco eu sei,  
Eu nada sei!

**Telegrama**  
Zeca Baleiro

Por isso hoje eu acordei com uma vontade danada  
De mandar flores ao delegado,  
De bater na porta do vizinho  
E desejar bom dia,  
De beijar o português da padaria

**Descobridor dos Sete Mares**  
Tim Maia

Pois bem cheguei, quero ficar bem à vontade,  
Na verdade eu sou assim,  
Descobridor dos sete mares,  
Navegar eu quero!

**Como uma onda**  
Lulu Santos

Não adianta fugir,  
Nem mentir pra si mesmo  
Agora, há tanta vida lá fora  
Aqui dentro, sempre,  
Como uma onda no mar

**Será?**  
Legião Urbana

Será só imaginação?  
Será que nada vai acontecer?  
Será que é tudo isso em vão?  
Será que vamos conseguir vencer?

**Quem te viu, quem te vê**  
Chico Buarque

Hoje o samba saiu, procurando você  
Quem te viu, quem te vê  
Quem não a conhece, não pode mais ver pra crer  
Quem jamais a esquece não pode reconhecer...

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

## Anexo B - Convite e *folder* para o 2º Encontro do PIBID - Música



Desde as civilizações mais antigas, as pessoas sempre se preocuparam com o tempo e a possibilidade de medi-lo. Porque as estruturas do tempo separam o novo do velho. Porque o tempo tem a capacidade de interferir em nossas vidas...

Qual a medida do tempo? Não importa. A medida é de aproveitar esse tic-tac que leva nossa história para onde a conduzirmos.

Vamos passar um tempo juntos?

Convite para o II Encontro PIBID Música na Educação Infantil para Formação Estética e Planejamento.

Quando? No tic-tac das 8h30min do dia 25 de setembro  
Onde? No Bloco D8, sala 206 – Curso de Música da Univali



**REFERÊNCIAS:**

ARROYO, Miguel G. Uma Celebração da Colheita. IN: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *A escola vai ao cinema*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Filme: *Madadayo*.  
Direção: Akira Kurosawa.  
Origem: Japão.

Síntese: Na década de 40, a vida de um velho professor aposentado, sempre cercado por ex-alunos. Narrativa tranquila e tema. Aos 83 anos (idade de Kurosawa quando fez o filme), mostra com segurança e serenidade que a rotina tem o seu encanto.

**PROGRAMAÇÃO CULTURAL:**

Abertura de exposição – pinturas de Diego Rossi  
Dia 09/10, às 18h30min, no hall da Biblioteca Central da UNIVALI.

**PARA O ENCANTAMENTO:**



**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID - MÚSICA**

2012

CEI Anninha Linhares de Miranda

CEI Rosete Palmeira Silva

**2º Encontro: 25/09/2012**

**Formação Estética e Planejamento**

**Cronograma dos encontros 2012**

Local: Setor D8, sala 206 – UNIVALI

Horário: 8h30min às 11h30min

Datas: 06/11/2012 (3º encontro)

11/12/2012 (4º encontro)

**Coordenadora Institucional:** Adair A. Neitzel

**Coordenadora de Gestão:** Verônica Guessier

**Coordenadora de Área:** Mônica Zewe Uriarte

**Professoras Supervisoras:**

Ariana Zenilda Catarina Carvalho

Luciane Correa dos Santos

Márcia Beatriz Gaetano Nascimento

Milena Gistina da Silva

**Uma Celebração da Colheita**  
Miguel G. Arroyo

O filme *Madadayo* de Akira Kurosawa, conta a história de um professor de Alemão em plena Guerra no Japão, que se despede da docência. Humanismo e ternura, sentimento e emoção, estarão presentes em todo o filme e se insinuam presentes em cada dia de aula como traços de sua docência.

O filme é uma celebração da colheita do magistério, que nos leva a pensar que os bons frutos colhidos nos levam à semeadura, às artes de semear e aos cuidados do mestre em cada dia de aula.

O filme é uma lição de vida de professores, mas antes de tudo é uma lição de arte. As artes nos têm mostrado que há uma poética e uma estética no magistério. Um saber-fazer carregado de dimensões artísticas e poéticas.

O magistério é uma das artes humanas mais permanentes no longo processo de humanização. Carrega cuidados, sensibilidades, ternuras, afetos, finos tratos. Artes de ensinar e de aprender. Há cor, musicalidade, ritmo, estética no cuidadoso acompanhar da infância.

O filme não é uma crítica a sensibilidades perdidas. É um convite a reencontrá-las em tantos gestos e em tantas vidas de professores. É um convite à memória.

Kurosawa não vai à escola para nos dar conselhos didáticos. Com ele o cinema vai à escola ofertando-nos uma estética, e o filme terá muito a contribuir na redução de nossa sensibilidade para as linguagens estéticas. Falta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade.

O trato dado à docência no filme de Kurosawa é o do reconhecimento de que a experiência estética não está dissociada das interpretações cognitivas. A estética faz parte do humano e fará sempre parte da Pedagogia, das artes de constituir-nos humanos.

**O que merece ser celebrado é o simples, o duradouro!**

O diretor nos sugere que nas artes de educar não podemos agir sem referências, ao sabor dos ventos da moda ou do mercado. Nos mostra que as escolhas feitas com simplicidade estão apoiadas nos valores mais básicos de convívio humano.

O professor se mostra rico em atitudes e posturas, em recursos humanos diante dos limites impostos pela escassez de recursos sociais.

Diante dos alunos, o mestre não teme mostrar-se contraditório, como todo ser humano é. O professor abre sua casa e, sobretudo abre sua intimidade a seus alunos. Se expõe, revelando-se humano, inclusive nas fraquezas.

O diretor faz questão de mostrar-nos esteticamente que no magistério os atores – mestres e alunos – são o mais importante.

Os mestres merecem esmero. Eles seguram, personificam o magistério. Suas palavras, seus silêncios, seus gestos, seus valores, seus saberes... são a matéria prima da docência.

**Saber lidar com essa matéria prima é o aprendizado de uma vida!**

O filme dilui as fronteiras da docência e da escola. Há fronteiras entre a escola e a sociedade? Onde elas ficam? Há fronteira entre a ética escolar e a ética social? Entre nossas personalidades humanas e docentes ou discentes? Os ensinamentos e aprendizados escolares não fazem parte da totalidade do social e cultural e da totalidade do que somos capazes de viver e sentir, de aprender e de ser em um determinado momento social, ético, intelectual e cultural?

**Docência – Estética – Ética**

Akira Kurosawa usa a estética do cinema para sugerir uma ética, uma forma de ser mestre. O filme nos diz, claramente, que ética, educação e docência são inseparáveis. É uma crítica estética a éticas docentes tradicionais, mas também a novas posturas que sonham com uma docência a-ética.

O professor incorpora uma ética docente, educativa e social. Af está a sua força. Nos sugere que é impossível retirar as dimensões éticas de nossa ação. Que é impossível a ilusão de uma docência neutra.

As dimensões éticas da docência personalizadas no professor deixam marcas, e se prolongam nas existências dos alunos. Para celebrá-las reúnem-se a cada aniversário. Os alunos adultos revelam em cada celebração, terem internalizado essa estética-ética pedagógica e reagem às metáforas, às imagens, às músicas, aos rituais e às danças como se em cada aniversário do mestre repetissem toda a estética pedagógica da sala de aula.

O mestre também não se intimida em mostrar-se humano, sem pretensões de ser um modelo. Chora, sente medo, tem dificuldades. "Sou igual a vocês". E o rito da celebração escolar vai para além da escola. Celebra-se a vida e assim celebra-se o magistério como o aprendizado das artes de viver. Celebra-se a vida plena. Como é nosso viver humano.

É com a infância que celebra seu último aniversário:

**"Para encontrar alguma coisa de que realmente gostem encontrem algo que sejam capazes de amar de verdade. Adquiram o hábito de abraçar as coisas de coração.**

**Esse é o verdadeiro tesouro."**

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo C – Convite e *folder* para o 3º Encontro do PIBID - Música



“A arte nos tem mostrado com expressões diversas que há uma poética e uma estética no magistério.

Um saber fazer carregado de dimensões artísticas e poéticas”  
(ARROYO, 2008).

Vamos partilhar nossas experiências estéticas, na arte de ensinar e aprender?

Convite para o III Encontro PIBID Música na Educação Infantil para Formação Estática e Planejamento.

Quando? Dia 06 de novembro as 8h30min

Onde? Setor D8, sala 206 – Curso de Música da Univali



REFERÊNCIA DO TEXTO:

ZIBETTI, Marilúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, V.33, N.2, São Paulo: USP, 2007.

PROGRAMAÇÃO CULTURAL PARA NOSSO ENCANTAMENTO:



A Universidade do Vale do Itajaí convida para abertura da exposição "Das Cores do Mundo", do artista Fernando Paulel. Abertura realiza-se no dia 08 de novembro de 2012, às 19h30min, no espaço Cultural - Hall da Biblioteca Central Comendante da Univali, Itajaí. A mostra fica aberta a visitação até o dia 30 de novembro de 2012.

Prof. Dr. Márcio César dos Santos Netzer

A exposição reúne obras de afixação sobre tela. Através desta mostra o artista desenvolve um trabalho de pesquisa e experimentação com a cor, resultando em novas possibilidades.

Suas obras têm formatos variados e trazem imagens abstratas e figurativas. Paulel utiliza o lírico, passagens do cotidiano e imagens simbólicas.

Fernando Paulel é Bacharel em Artes Visuais pela UNESC, cursou Comunicação Visual na UFSM e, trabalhou por quinze anos como designer gráfico.



Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2012

CEI Anninha Linhares de Miranda

CEI Rosete Palmeira Silva

3º Encontro: 06/11/2012

Formação Estética e Planejamento

Cronograma dos encontros 2012

Local: Setor D8, sala 206 – UNIVALI

Horário: 8h30min às 11h30min

Data: 11/12/2012 (4º encontro)

Coordenadora Institucional: Adair A. Neitzel

Coordenadora de Gestão: Verônica Guesser

Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte

Professoras Supervisoras:

Ariana Zenilda Catarina Carvalho

Luclane Correa dos Santos

Márcia Beatriz Caetano Nascimento

Milena Cristina da Silva

Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores\*

ZIBETTI, Marilúcia Tonatto  
SOUZA, Marilene Proença Rebello de

A última década tem sido fortemente marcada pelas discussões em torno da formação docente. O modelo de racionalidade técnica, característico dos anos 1970 e que dominou durante mais de uma década a área da formação docente, passa a ser substituído pelos argumentos de racionalidade prática que considera os professores como profissionais reflexivos (Schön, 2000). Investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes docentes e na consideração destes como pesquisadores (Elliot, 1997) e intelectuais críticos (Stroux, 1997).

Com base nessa polêmica, este artigo visa introduzir alguns elementos a mais de reflexão no campo da formação de professores, tomando por base a temática dos saberes docentes em torno da qual tem sido produzido um grande número de pesquisas nos últimos vinte anos, a partir de concepções e orientações variadas defendidas por Gauthier et al. (1998), Borges, C. M. F. (2002), Borges, C. (2001) e Terlif e Gauthier (2002), dentre outros. Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes, que têm sustentado as pesquisas mais recentes nessa área, coincidem no sentido de reconhecer que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, ao estar em sala de aula, os professores produzem saberes. Para as pesquisas na área de formação de professores, aproximar-se desse campo de produção e mobilização de saberes que é a sala de aula, lugar por excelência da atuação do professor, permite conhecer de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional.

Saberes docentes: identificando enfoques e tipologias

Uma importante contribuição ao estudo sobre os saberes docentes foi produzida por Pimenta(2002) que aborda essa temática na perspectiva da formação e dos estudos sobre a identidade da profissão docente. Para a autora, "a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados". Para isso, atribui ao trabalho de formação de professores nas licenciaturas, a tarefa de desenvolver com os futuros professores "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores" que possibilitem aos mesmos "irem construindo seus saberes-fazer docentes".

\*Fragmentos do texto original.

a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano" (p.18).

Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, a autora explicita a necessidade de se enfatizar, no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que passam ter vividas nas diferentes escolas que já tenham atuado.

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (Pimenta, 2002, p. 20).

Outro tipo de saber necessário aos docentes são os saberes do conhecimento. Para a autora, conhecimento não se reduz à informação. A informação é apenas o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. "O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria" (p. 22). As informações precisam ser recebidas e trabalhadas para que se possa construir a inteligência.

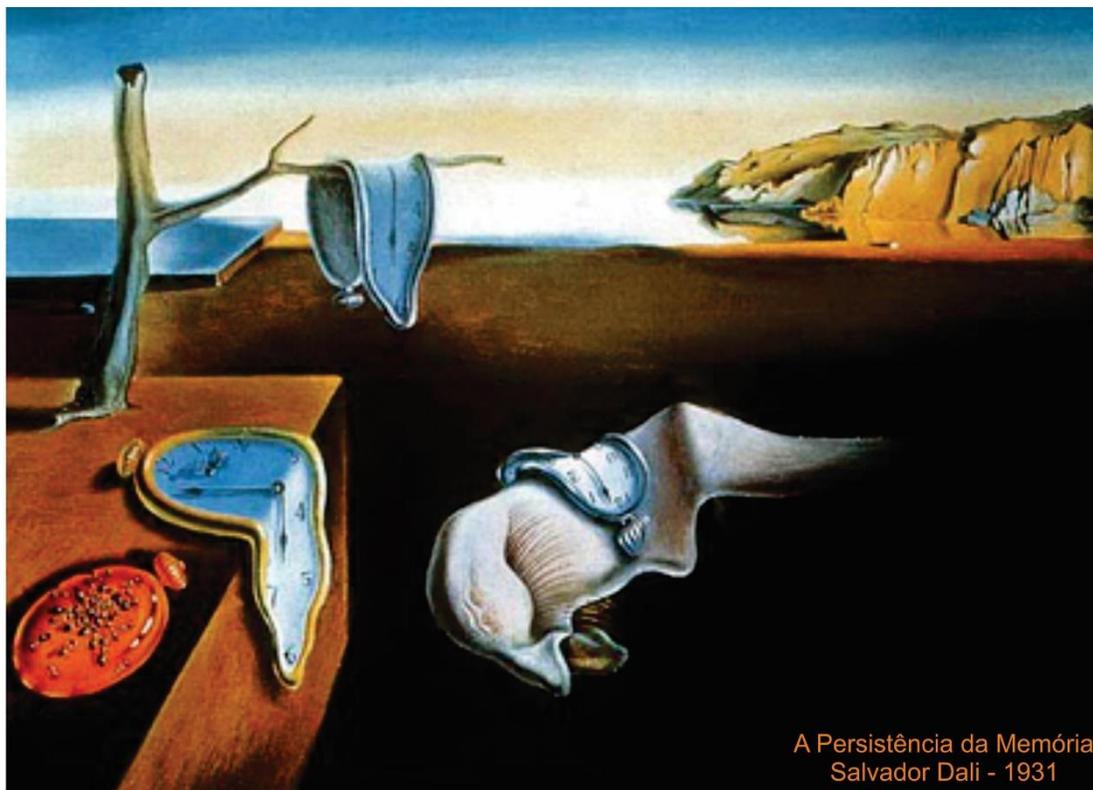
Segundo a autora, para o domínio de saber ensinar do professor, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários também os saberes pedagógicos e didáticos, que foram os que menos ganharam destaque na história de formação de professores, e devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos a priori pelas ciências da Educação. "Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação" (p. 25).

Ao entrar em contato com os saberes sobre a Educação e sobre a Pedagogia, os profissionais tomam conhecimento de instrumentos que servirão para questionar e alimentar suas práticas, permitindo seu confronto. É nesse confronto que se produzem os saberes pedagógicos.

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os realimenta, no entanto, (Pimenta, 2002), alerta para a necessidade de que a prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, para que os professores possam ser críticos e reflexivos.

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo D - Convite e *folder* para o 4º Encontro do PIBID - Música



A Persistência da Memória  
Salvador Dalí - 1931

Convite para o IV Encontro PIBID Música na Educação Infantil para Formação Estética e Planejamento.

Quando? Dia 12 de dezembro de 2012, quarta-feira  
Horário? 8h30min  
Local? Bloco D8, sala 206 - Curso de Música da UNIVALI



Para nosso encantamento!



**STOMP**

Stomp é um famoso grupo de percussão de rock que também se utiliza da dança e da dramatização de filmes em seus espetáculos. Originário de Brighton, Reino Unido, seus integrantes usam o corpo e objetos comuns para criar performances teatrais físicas percussivas.

A palavra *stomp* pode se referir a um subgênero distinto de teatro físico, onde o corpo incorpora-se a outros objetos como meio de produzir percussão e movimento que ecoa as danças tribais.

Desde que se transformaram em Stomp, lançaram músicas e estrearam comerciais de TV. A HBO também produziu um DVD, *Stomp Out Loud*, que mostra os membros do grupo fazendo percussão em utensílios domésticos, e até mesmo em um depósito de sucata.




Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2012

CEI Aninha Linhares de Miranda  
CEI Rosete Palmeira Silva

**4º Encontro: 12/12/2012**  
**Formação Estética e Planejamento**

Coordenadora Institucional: Adair A. Neltzel  
Coordenadora de Gestão: Verônica Guesser  
Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte

Professoras Supervisoras:  
Ariana Zenilda Catarina Carvalho  
Luclane Correa dos Santos  
Márcia Beatriz Caetano Nascimento  
Milena Cristina da Silva

**INFORMES IMPORTANTES:**

Postar relatórios de novembro e dezembro no portfólio da professora supervisora até 17/12/12 – último prazo;

Cada bolsista deverá elaborar o seu portfólio, postando-o no ambiente Sophia, refletindo sobre o trabalho realizado a partir dos seguintes elementos:

- O que é o PIBID para você;
- Como você observa o CEI onde está atuando (espaço físico, materiais, cooperação, relação com outros professores, alunos, planejamento e organização do professor supervisor);
- Como você observa o seu grupo (relacionamento com a professora supervisora, relacionamento entre o grupo, atuação do seu grupo, sua atuação);
- Pontos observados na sala de aula (como é a sala, como o tempo da aula é dividido, há música na escola? Em que momentos?);
- Fazer uma retrospectiva dos conteúdos trabalhados no PIBID (comentar atividades interessantes, materiais didáticos, referências mais usadas, sua avaliação do planejamento, objetivos propostos e alcançados);
- Importância do PIBID para sua formação docente;
- Ilustrar com fotos ou atividades;
- Seguir o modelo postado no Sophia;
- Postar até o dia 17/12, segunda-feira, sob pena de não receber a bolsa do mês de janeiro.

**SOZINHA EU NÃO DANÇO, NÃO CANTO, NÃO TOCO**  
Caecilia Cavalleri França

Segunda-feira, sete da manhã, vinte e cinco crianças de primeira série. Uma matriz curricular gigantesca, páginas de planejamentos, agenda de avaliações e datas festivas afixada na parede. Respire fundo e acredite: o melhor amigo do professor de música é o CD player. Nada é mais eficaz e definitivo do que a própria música, com seu poder de impactar, arrebatador, emocionar, arrepiar, acordar os sentidos, fazer o corpo pular feito pluma e o pensamento flutuar como pluma. Basta uma canção para um universo musical se abrir.

Aula de música não é aula de sons. Aula de música é aula de música, com música e por meio da música. Muitos programas de ensino adotam como princípio organizador os conhecidos parâmetros do som.

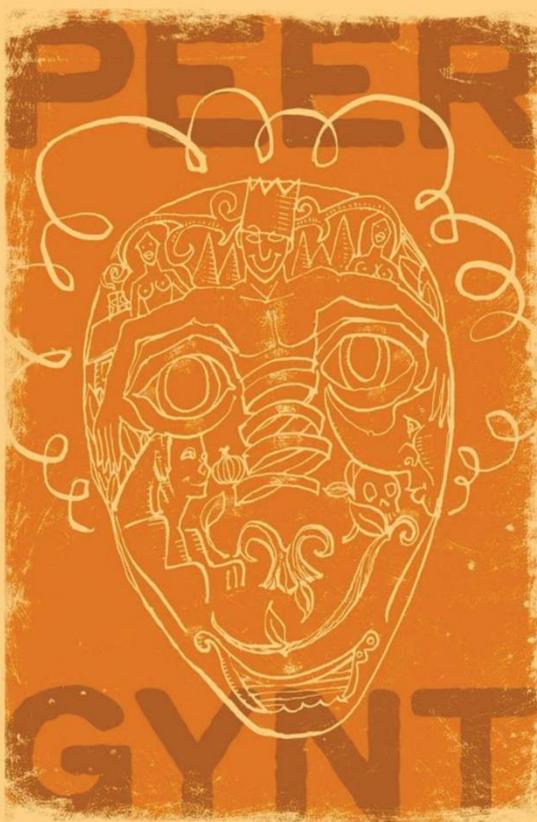
Nestes, os conteúdos das séries consecutivas são demarcados pelos níveis de leitura e sofrimento praticados: sem flauta, depois o padrão de duas colchetes, o de quatro sem colchetes, e assim por diante. Ou ainda, no caso do ensino de instrumento, duas notas, três notas, cinco notas... A princípio, do ponto de vista lógico não há nada de errado com tal organização. Mas não posso dizer o mesmo com relação à sua validade musical e psicológica. Minha preocupação é que essa concepção de ensino legitime uma prática musical baseada na execução e no reconhecimento de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. A questão não é quantas notas ou ritmos se sabem, mas o que se faz com eles e o que deles se compreende. Saber ler ritmos e melodias não significa apropriar-se deles musicalmente.

O fato de ser a música um território tão amplo onde cada elemento se interliga a tantos outros, tantos caminhos são possíveis e tantas conexões desejáveis pode ser perturbador. Isso nos reporta a ponderações sobre a matriz curricular.

A matriz é dura, árida, um fossil estético, ao passo que a prática pedagógica é dinâmica, integrada, chela de vida. Devemos entendê-la como um mapa bidimensional que indica caminhos e direções dentro do dinâmico território da educação musical. E como um mapa hidrográfico que grava os traçados da bacia amazônica, mas nunca o cheiro, a umidade, o colorido, a vitalidade, os sons, os segredos e a magia da floresta.

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo E - Convite e *folder* para o 5º Encontro do PIBID - Música



**Convite para o V Encontro PIBID  
Música na Educação Infantil para  
Formação Estética e Planejamento.**

**Dia 26 de fevereiro de 2013,  
terça-feira,  
às 8h30min,  
no Bloco D8, sala 206,  
Curso de Música da UNIVALI.**



KANSAS CITY  
REPERTORY  
THEATRE | APR 22 - MAY 22, 2011. COPAKEN STAGE. 816-235-2700. KCREP.ORG | WRITTEN BY  
HENRIK IBSEN ADAPTED & DIRECTED BY  
DAVID SCHWEIZER | STAGED BY  
BARKLEY-BLACKTOP

Para nosso encantamento!  
**PEER GYNT**



Peer Gynt é uma peça teatral escrita por Henrik Ibsen, cuja música foi composta pelo também norueguês Edvard Grieg (1843-1907). A peça é composta de duas suítes, com 4 peças em cada uma delas, de caráter romântico, com ênfase para algumas características folclóricas (nacionalismo), utilizando temas como a natureza, o amor, o sonho e a aventura, ingredientes de Peer Gynt. Para ouvir acesse o SOPHIA.

**Calendário 2013**

- **26/03/2013:** VI Encontro de Formação Estética e Planejamento - 8h30min.
- **31/03/2013:** prazo para postagem dos relatórios de fevereiro e março/13.
- **17/04/2013:** PIBIDÃO – Encontro de todos os grupos PIBID da UNIVALI – 13h30min até 22h.
- **23/04/2013:** Oficina de Elaboração de Planejamentos e Relatórios – 8h30min.
- **05/05/2013:** Prazo para postagem dos relatórios de abril/13.
- **02/06/2013:** Prazo para postagem dos relatórios de maio/13.
- **25/06/2013:** VII Encontro de Formação Estética e Planejamento - 8h30min.
- **19/07/2013:** Prazo para postagem dos relatórios de junho e julho/13.
- **31/07/2013:** Prazo final para postagem dos portfólios individuais (pibidianos) e relatório CAPES (Prof. Supervisoras).



Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2013

CEI Aninha Linhares de Miranda  
CEI Rosete Palmeira Silva  
CEI Zilda Arns Neumann

**V Encontro: 26/02/2013**

**Formação Estética e Planejamento**



Coordenadora Institucional: Adair Aguiar Neltzei  
Coordenadora de Gestão: Verônica Gesser  
Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte

**Professoras Supervisoras:**  
Ariana Zenilda Catarina Cavalho  
Luciane Correa dos Santos  
Márcia Beatriz Caetano Nascimento  
Milena Cristina da Silva

**INFORMES IMPORTANTES:**

- Início das atividades em fevereiro de 2013;
- Importância da participação dos pibidianos nas atividades com a comunidade de pais e professores – pegar o calendário da escola e agendar como data obrigatória para participação, cujas observações deverão aparecer nos portfólios individuais.
- Em todas as intervenções dos pibidianos, o uso do colete é obrigatório.
- Cada atividade realizada na escola gera um relatório, que será confeccionado pelo grupo, com auxílio das professoras supervisoras, e serão postados no portfólio das mesmas em arquivo word, título indicando a data da atividade, compartilhado com a turma.
- Seguir o modelo postado no Sophia.
- Datas de postagem dos relatórios mensais: [ver cronograma](#).
- Encontros de formação estética também geram relatórios.
- Fotos, vídeos ou outros materiais podem ser postados nos portfólios individuais.
- Cada grupo PIBID possui agora uma pasta, onde deverão ser colocados registros interessantes do trabalho desenvolvido, com o objetivo de socializa-los na escola, na Secretaria de Educação e na UNIVALI. A pasta deverá ser trazida para os Encontros de Formação Estética e Planejamento.
- Professoras Supervisoras: vamos manter o relatório CAPES sempre atualizado, pois assim ele será construído semanalmente, evitando atribuições no final do semestre.
- Estamos com um novo ambiente virtual de aprendizagem, o SOPHIA 2.0. Abram o ambiente e ajudem a mantê-lo atualizado. Leituras interessantes que desejem partilhar é só postar no seu portfólio e me avisar que eu passo para a página inicial.
- Que tenhamos todos um ótimo semestre, realizando um trabalho interessante e instigador para todos os atores desse projeto.

*Eu apolo o Ensino de Música nas escolas!*

**SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

O projeto PIBID UNIVALI tem ênfase na formação estética, sendo essa formação um dos objetivos a serem alcançados por cada sub-projeto.

O nosso projeto "PIBID Música na Educação Infantil", não apenas adere ao objetivo do projeto Institucional, como o enfatiza, tendo em vista que ele é o aporte para uma pesquisa de Doutorado em Educação (para os Interessados o projeto de tese está disponível na página Inicial do SOPHIA).

Como a Educação Estética está tão intimamente ligada ao nosso trabalho, é necessário que tenhamos clareza do que ela significa, motivo pelo qual, trazemos algumas definições e argumentos, pois julgamos necessário que todos conheçamos as opções do trabalho docente realizado, e como e porque a estética está permeando esse processo de formação docente.

A relação sensível que o homem estabelece com o mundo é conectada com estética (do grego *aisthesis*), e a partir desse conceito surge a palavra estética, entendendo a anestesia como sua negação, ou seja, a falta de percepção e sensibilidade com o que nos rodeia. Dessa forma, **nosso contato físico e sensível com o mundo é também estético.** (DUARTE JR, 2012, p.263)

Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. **Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceito são cegas.** Pelo que é tão necessário tornar sensíveis os conceitos (...) como tornar compreensíveis as intuições. **O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada podem pensar.** Só pela sua reunião se obtém conhecimento. (KANT, 2002, p. 89).

A Educação Estética é a Educação do Sensível, mostrando caminhos para desenvolver e refinar os sentidos e indicando que a percepção e a definição do gosto, a forma como a sensibilidade humana se desenvolve é afetada pelo meio. A arte nos ajuda a significar o mundo, desvelando aspectos nem sempre acessíveis ao conhecimento intelectual.

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo F – Convite e *folder* para o 6º Encontro do PIBID - Música



**SORRISO: LINGUAGEM UNIVERSAL!**

**Convite para o VI Encontro PIBID Música na Educação Infantil  
para Formação Estética e Planejamento.**

**Dia 26 de março de 2013, terça-feira, 8h30min  
Bloco D8, sala 206, Curso de Música da UNIVALI**



Para nosso encantamento!

WIMOWEH



A canção "The Lion Sleeps Tonight", popularizada pelo filme "O Rei Leão", é uma versão da canção sul-africana "Mbube", gravada em 1939 pelo seu compositor, Solomon Linda, e o grupo The Evening Birds.

"Mbube" (palavra zulu para leão) tornou-se um êxito estrondoso na África do Sul. A popularidade galgou fronteiras e, em 1952, os americanos The Weavers gravaram "Wimoweh", título baseado no coro da canção original - *uyimbube* ("és um leão", em zulu). Em 1961, com uma nova letra baseada (muito livremente) na original, The Tokens atingiram o primeiro lugar do *Billboard Hot 100* nos EUA com "Wimoweh"/"The Lion Sleeps Tonight".

Seria de esperar que Solomon Linda tivesse enriquecido à custa de uma canção que foi gravada por dezenas de intérpretes, mas tal não aconteceu. A editora de "Mbube" pagou a Linda apenas pela gravação mas não pelos direitos autorais, oficialmente, os direitos foram creditados ao grupo The Weavers.

Em 2000, o jornalista sul-africano Rian Malan escreveu um artigo onde contava a história de Solomon Linda e estimava que a sua canção deveria ter amealhado 15 milhões de dólares apenas pela sua utilização no filme "O Rei Leão". Em Fevereiro de 2006, Solomon Linda tornou-se oficialmente o compositor de "Mbube" e detentor de todos os direitos de autor.

Para ouvir as diferentes versões acesse o SOPHIA em banco de áudios: Wimoweh.



Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2013

CEI Aninha Linhares de Miranda

CEI Rosete Palmeira Silva

CEI Dra. Zilda Arns Neumann

VI Encontro: 26/03/2013

Formação Estética e Planejamento



**SORRISO: LINGUAGEM UNIVERSAL!**

Coordenadora Institucional: Adair Aguiar Neitzel

Coordenadora de Gestão: Verônica Gesser

Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte

Professoras Supervisoras:

Ariana Zenilda Catarina Carvalho

Luclane Correa dos Santos

Márcia Beatriz Caetano Nascimento

Milena Cristina da Silva

Calendário de Março e Abril 2013

- **31/03/2013:** prazo para postagem dos relatórios de fevereiro e março/13.
- **10/04/2013:** Oficina Música na Educação Especial e Inclusiva. Das 18h30min às 21h, na sala 206 do Bloco D8 (Curso de Música).
- **17/04/2013:** PIBIDÃO – Encontro de todos os grupos PIBID da UNIVALI

Programação:

13h30min no Teatro Adelaide Konder:  
- A abertura: Prof. Dr. Mário Cesar dos Santos;

- A apresentação Cultural: Grupo de Percussão PROLER – Curso de Música;

- Palestra de Abertura e Debate;

- Sessão de Pôsters e Mostra de Materiais Didáticos (1 poster retratando atividades desenvolvidas em um dos CEIS. A mostra de materiais didáticos envolve todos os materiais interessantes construídos em 2012, inclusive as pastas de cada grupo – presença do grupo nessa hora junto ao pôster e materiais).

- A apresentação Cultural.

17h30min - Coffee Break

19h Auditório II Setor F4 – 2º Piso  
Seção de Comunicações Orals para PIBID: Letras, Arte e Música.

A apresentação cultural – Grupo PROLER TEATRAL

19h15min – apresentações de trabalhos: com 30min para a exposição. A apresentação oral será de atividades desenvolvidas em um dos CEIS. O texto – resumo expandido – será escrito por dois acadêmicos e orientado pelas professoras supervisoras. A apresentação poderá contar com a participação de mais acadêmicos.

- **05/05/2013:** Prazo para postagem dos relatórios de abril/13.

*Eu apolo o Ensino de Música nas escolas!*

O portfólio como estratégia de avaliação na Educação Infantil

Para McAfee e Leng (1997) o portfólio é um espaço em que são agregados de forma intencional documentos (fotos, escritos, desenhos, entrevistas, entre outros) que são evidenciados num tempo determinado. É uma estratégia de avaliação, configurada em movimento e diálogo contínuo entre seus protagonistas, por isso assume natureza interativa.

Como o portfólio é uma narrativa construída pelas crianças e pelos professores, um instrumento capaz de captar a complexidade do processo de avaliação na sua função formativa, percebe-se que os instrumentos avaliados não medem a aprendizagem, e sim registram o percurso dos processos de aprendizagem das crianças.

A despeito de o portfólio ter sido eleito como estratégia de avaliação mais adequada para a infância, a amostra analisada sinalizou para o perigo a que incorre o uso indiscriminado deste instrumento que muitas vezes privilegia a perspectiva de trabalho do professor, promovendo apenas a avaliação da sua prática docente e não a os processos de aprendizagem da criança.

A partir da ideia de avaliação compartilhada, o portfólio é um caminho eficaz, pois permite a troca de experiências entre professor e crianças, crianças e crianças, envolvendo outros protagonistas, como a comunidade e outros tantos meios de comunicação. Documentar e celebrar o que a criança sabe, pode e deseja fazer, constitui um ato interativo em que todos aprendem uns com os outros.

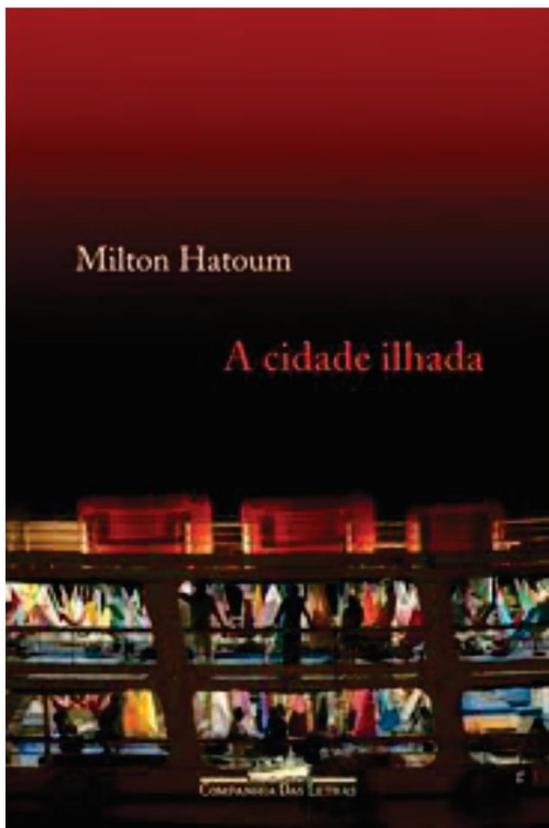
Collins (1996) reitera essa prática, ao afirmar que frases da criança, como: não sou capaz de fazer; não sei fazer; não desejo fazer; para eu posso, desejo e sei fazer, é uma prova que dar voz e voz delas é fundamental no processo de aprender e avaliar o aprendizado. Aqui está em jogo as potencialidades, a vontade/desejo, o desafio e a materialização de todo esse movimento.

Para pensar...

O portfólio não deve ser entendido apenas como um álbum ou coleção de trabalhos da criança. Por isso, deve-se ter clareza absoluta dos objetivos subjacentes ao processo de seleção de trabalhos ou de evidências de reflexão sobre os mesmos. Na prática, tem-se observado que na maioria das vezes esse processo é idealizado pelo professor e não aponta as dificuldades das crianças nos processos de aprendizagem. Além disso, percebe-se um esforço por parte do professor numa maior interação com a comunidade escolar, mas ainda as lacunas estão presentes e faz-se necessário criar uma cultura que na educação dos pequenos todos temos papéis singulares e importantes nos processos de ensinar, aprender e educar.

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo G – Convite e *folder* para o 7º Encontro do PIBID - Música



Milton Hatoum

**A cidade ilhada**

COMPANHIA DAS LETRAS

**Convite para o VII Encontro PIBID  
Música na Educação Infantil para  
Formação Estética e Planejamento.**

**Dia 14 de maio de 2013,  
terça-feira, as 8h30min,  
no Bloco D8, sala 206,  
Curso de Música da UNIVALI.**



Uma face de ferro, e me olhou demoradamente antes de dizer: Conheci tua mãe, uma das primeiras alunas. Estudou seis anos, gostava das Préludas...

A professora sabia que eu era órfão, mas nunca havia mencionado o nome de minha mãe. Ficamos em silêncio por alguns segundos, até se levantou, me acompanhando até o portão. Fez uma pergunta como se fosse uma despedida: "Tou o tio cujo bem de ti?"

Pouco tempo depois, quando eu pensava em deixar a cidade, fui com tio Ran ao teatro Amazonas, onde dona Stenway canta um recital. Instado em chegar cedo, queria achar lugar na primeira fila, bem perto do palco. O teatro estava lotado e eu fiz questão de que a professora notasse minha presença. Quando entramos na sala, havia poucas pessoas. Alana, sentada na primeira fila, nos chamou. Tio Ran apontava o nome dos músicos, poetas e dramaturgos europeus, os artistas mais famosos do mundo estavam ali, nos estandes de preço em forma de listras encardidas e empoeiradas. Várias línguas dos latrões, quemadas e pintura do pano de boca parecia enrugada. Sentado, observei com calma o motivo da pintura, névras gordas deixadas em condas que flutuavam no encontro das águas. Dona Stenway demonstrava, esperando talvez a presença dos convidados. Lentamente a sala foi escurecendo, e apenas a pintura se destacava, iluminada, sola no espaço. O calor aumentava, tudo parecia parado, eu me esqueci na cadeira e me deixei levar por aquelas condas com sentas mitológicas, pouco a pouco me distanciei daquele lugar. Os dois nos iluminados pareciam jorrar de pintura e nundar a sala silenciosa e sombria, cobrir tudo de água, até o lustre gigantesco e a abóboda do teto, onde a torre paralisada e as alegorias em sua rede eram grandezas do outro mundo.

Um ruído me despertou. Ao meu lado, Alana reamurgava ao ver a sala quase vazia. Quando o pano de boca subiu, o piano preto do conservatório apareceu no centro do palco. Depois ele entrou, aproximou – se de piano, foi soltoado com entusiasmo. Da primeira fila eu pude ver o rosto em óstase da pianista, a elegia incônica, como se fosse, como se fosse uma grande nota.

Depois do recital fomos falar com ela. Não parecia decepcionada. Esse teatro é grande demais para um recital de Schubert, a pianista precisou para o meu tio. Hoje em dia, uma plateia de vinte pessoas é uma multidão. O teu sobrinho vai continuar a aprender canto?

Ainda volta algumas vezes ao conservatório. Uma meses depois do recital, partiu.

Longe de minha cidade, cada vez mais longe, ao ouvir uma sonata de Schubert, um choro de Naxos até os Satchans Rossianos, eu me lembrava da pianista. De seus dedos longos, de seu rosto suado, lento ou radiante, todo o corpo atento, tocando para a pequena plateia. Dona Stenway não buscava a notoriedade. Gostava de saber escutar.

Pensava nisso quando Alana, veio na mão, me puxou pelo braço e me conduziu à escada de ferro. Sem saber por que, hesitei em entrar. Pude ver uma parte de sala esgotada, acalorada por lamparinas, cheia de gente sem vestido. Um cheiro aguçado, de perfume e flores, se misturava ao bafo quente da noite. Uma face de tecido verde, com palavras douradas, de luto, cobri livros e partituras, perto de parede, as-aiunas cochichavam com as mães.

Quando entrei, vi um homem velho e trista, curvado sobre o rosto de mulher delada, quente, as mãos cruzadas. Levantei um pouco, tentei pronunciar o nome dela, mas as mãos enfiadas no cabelo da professora.

Quase não vi o rosto da pianista, escondido por outro, e do meu tio. Mas vi, observei, senti suas mãos que tanto dedicaram o teclado, agora silenciosas, agora fechadas sobre-se à si quando.



**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

2013

**CEI Aninha Linhares de Miranda**

**CEI Rosete Palmeira Silva**

**CEI Dra. Zilda Arns Neumann**

**7º Encontro: 14/05/2013**

**Formação Estética e Planejamento**

**Coordenadora Institucional: Adair A. Neltze**

**Coordenadora de Gestão: Verônica Gesser**

**Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte**

**Professoras Supervisoras:**

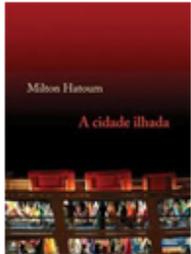
**Arlana Zenilda Catarina Carvalho**

**Luclane Correa dos Santos**

**Márcia Beatriz Caetano Nasolmento**

**Milena Cristina da Silva**

**PARA NOSSO ENCANTAMENTO:**



HATOUH, Milton. A Cidade Ilhada. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

"Dois Tempos"

Encontrei por acaso na nota de um sábado. Queria fazer uma surpresa para tio Ranito, nem me lembrava quanto tempo ficara sem vê-lo. A porta da casa dele, trancada. Imaginei que estivesse viajando e me hospedi numa pensão perto do teatro Chamini. Jantei no Sereia do Rio e, enquanto comia, me lembrei de vez aquelas de tio Ran, antes de suas breves viagens a Rio Preto da Eva.

Del de zona portuária, caminhando deivar até as ruas escuras de um quarteirão antigo, havia lamparinas e velas nos balcões das janelas abertas, nas estantes e mesas das salas devassadas, na janela de um abradro onde demorei a reconhecer o rosto de uma antiga vizinha e a-aiuna do conservatório. Alana saiu do caseiro e, na calçada, perguntou: Não te lembra dela, a Tarabusa Stenway?

Su linha colorida anos, e morava na casa do meu tio. Gostava dele, um solteiro estabelecido, que me levava para concar no panamá do Caribbe. Com ele fui pela primeira vez ao Varandas de Eva e a outros balneários noturnos. Não se chegava quando me via sem fardo, gostando suas, mas nas noites de estórna no quarto dele, quando me surpreendi de olho no fechadura, acho que não queria mulher ao lado dele, de e nota, sem tréiga. Não suportio a mim mesmo, ele dita, justificando a solidão.

Na nossa casa era raro sentir à mesa no meio de tanta bagunça. Confinamos no Sereia do Rio, que, além de bonito, tinha uma varanda para o rio Negro e a floresta. Quando voltada de suas viagens misteriosas, me trazia presentes embalhados com desleio em papel de padaria. Nunca soube porque ele viajava tanto. Numa sexta-feira incerta, dita de supelício. Embarco de noitinha, mas depois a dita das estarmos juntos. Não queria que o acompanhasse ao porto, despedidas solenas não star, ele brincava.

Via meu tio aguardando uma sacola de lona e pensava que ele nunca mais ia voltar. Pensava nisso até na presença dele, na verdade, tinha medo de que ele fosse embora para sempre. Quando me via trista e carente, querendo saber o motivo de tanto silêncio, eu mentia: minha cabeça ia queimar de tanta dor. Uma dor lá no fundo. Tio Ran não entendia minha recusa de ir ao médico. Então, numa segunda-feira, ele me levou lo conservatório. Ficou observando as janelas fechadas do andar superior. Depois disse: Entra e fala com a professora. Quem sabe se as aulas de canto não vão curar tua enxaqueca?

Com a minha voz indaca, sendo de infância, comeci a aprender canto com Tarabusa Romerges. Na minha cidade, ela era a protagonista do canto e do piano. Su me impressionava com o rosto dela, cheio de gorinhos pretos, ameaçando formar barba. As pernas eram cobeludas como os braços, mas a voz, de inflexão melódica, me fazia esquecer tudo. O sorriso bondoso e a generosidade admirada participaram dessa magia. Acima de tudo, era professora, e para nós, uma artista.

Aprendi tanta coisa com dona Stenway, disse Alana, tentando acender uma vela.

Dona Stenway, porque só a professora tinha um

desse jeito em bom estado. O outro pertencia ao teatro Amazonas, mas, além de desleñado, era um tipo de trapça e baratas. Partituras e livros de música enchiam a estante da sala do conservatório, na mesa de centro, uma flauta indígea, que ele soprou uma única vez, e murmurou, como se estivesse sozinho: Nossa desconhecida ancestral.

Gostava nota e de, talvez gostasse com sono. Crianças decidiam as primeiras notas, anos depois interpretavam um choro de Naxos até, algum de uma ou outra poderia tocar uma sonata de Schubert ou de Beethoven. Sacha, não. O mais difícil, o quase impossível, o que pede tudo e um artista, o corpo, e alma, ambos concentrados alto ou das horas soltas ao longo de uma vida, tudo, toda a sua força interior e física. Sacha, por exemplo, só ele. E nunca em público, só para nós, quase às escondidas, no fim da tarde, quando ele se desculpava pelas notas erradas ou uma saída de andamento, estandes que não problemas, nem podíamos perceber.

Na primeira aula ele soudeu minha voz. Tocava uma face e me pede a nota correspondente. Outra, mais aguda, e então eu perde a voz, a voz abandonava meu corpo. Uma nota mais grave, eu guntava. Ele não se desculpou e teve paciência: Não é preciso se esperar, canta ao natural, como se estivesse falando.

Talvez quisesse desabar em mim um canto lenor, mas minha voz, meu corpo, claudicava.

O som já está ficando mais puro, mais claro, ele mentia. A glândula viri com o tempo.

Cantou um Lied sombrio, não lembro qual, e me conduziu. Tera que dar tempo ao tempo.

Naquela tarde, percebi, sou incapaz para o canto. A professora de nada. Mesmo se eu fosse estudar no outro hemisfério, nada. Uma nulidade, voz para conversa, grilo ou reamungo, nunca para o canto. Ainda assim, ele estimulava seu único aluno, o único menino. Já ele um tenorito talentoso, ele brincava, quando ouvia meus agudos alarmantes. As mentes e as guitarras venezianas entediavam-se, muitas frequentavam o conservatório por obrigação ou para matar tempo. Várias alunas cochilavam nos caseiros. Por cochilavam quando a professora pede silêncio, as mãos e os lábios tremendo, enquanto o ohar representava as lágrimas.

Numa tarde, a mãe de uma aluna interrompeu bruscamente a aula, querendo saber o desempenho da filha, o sonho dela era ver a filha virtuosa dar um recital no teatro Amazonas. Pagou um dobro o preço das aulas, deu as últimas atas sobre o teclado do piano e foi embora sem esperar o troco. Dona Stenway ficou paralisada, muda. Senti seu hato quente, vi suas mãos fechadas, o corpo que dregava e crescia. De lino as odículas, jogadas na mesa de flauta. Sentiu lentamente na banqueta e as mãos retomaram o choro.

No último ano dos meus estudos de canto, já não me inquietava tanto com a ausência de tio Ran. Na manhã de um sábado, quando ele estava viajando, fui assistir aos exercícios de Alana no conservatório. Na sala não encontrei minha amiga, ouvi passos na escada e, quando a professora surgiu, percebi outra: usava um vestido decolado, brinco e colar, os lábios vermelhos e o cheiro de perfume davam a impressão de que a nota e esperava. Ia me despedir, mas ele me abraçou e beijou como se não me visse fazer muito tempo. Disse que locare alguns préludas e mazurcas de Chopin. Nos intervalos enrugava o rosto, concentrava-se e interpretava com prazer o que durante a semana maritizava as alunas. Sentado perto dele, admirava os movimentos ágeis e firmes de suas mãos, que locavam só para mim. Quando terminou, cobriu o teclado com

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo H – Convite e *folder* para o 8º Encontro do PIBID - Música



**Convite para o VIII Encontro PIBID Música na Educação Infantil  
para Formação Estética e Socialização das atividades realizadas  
no primeiro semestre de 2013.**

**Dia 02 de julho de 2013, terça-feira, 8h30min  
Setor C2, sala 107.**



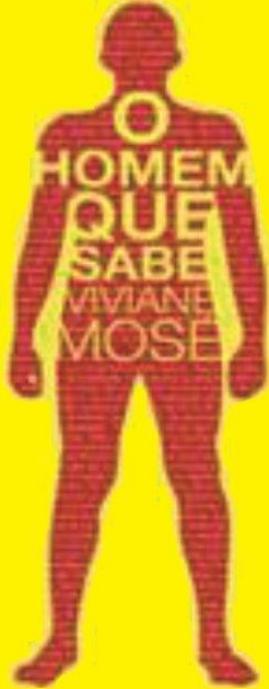
Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

Anexo I – Convite e *folder* para o 9º Encontro do PIBID - Música

**Convite para o IX Encontro PIBID  
Música na Educação Infantil  
para Formação Estética  
e Planejamento**

**Dia 03 de setembro de 2013,  
terça-feira, as 8h30min,  
no Bloco D8, sala 201,**





Todas as coisas podem ser interpretadas de infinitas maneiras, esta maleabilidade do pensamento, ou seja, sua capacidade perceptiva ficou adquirida em função do valor dado à verdade no pensamento ocidental, mas pode ser reformada. Ver o mundo a partir de novas perspectivas é a meta, como uma cultura que tenha como alvo afirmar a vida, fortalecê-la.

Em vez de negar o sofrimento constitutivo de tudo o que existe, a cultura pode se dedicar a fortalecer o homem, tornando-o capaz de enfrentá-lo. Podemos vencer a dor sentindo-a plenamente, utilizando como estimulante a arte, especialmente a música, o pensamento afirmativo, a contemplação da natureza, o corpo.

Tudo indica que a consciência da morte foi a primeira manifestação de consciência humana. Quando teve certeza da morte, o homem também se separou com a vida, viveu que nunca deixa de criar. A percepção da morte e da vida faz nascer o indivíduo no humano. O indivíduo nasce da consciência de si. O homem é o ser que, a partir de si, pensa. Pensar é afirmar ou negar alguma coisa, por isso o pensamento está intimamente vinculado à interpretação, à definição de uma perspectiva, de um ponto de vista. Pensar é afirmar uma direção, um sentido.

**INFORMES IMPORTANTES**

- Nota: CAPES/GRONICA G5558/1 635.605.129-00
- Compromisso assinado pelas bolsistas: uma manhã por semana na escola, com 4h de CN, [bit.ly/1u30](http://bit.ly/1u30) para organizar materiais e revisar o planejamento. Intervenção na sala de aula. Subscrição dos relatórios no dia de sua data, [bit.ly/1u30](http://bit.ly/1u30).
- Relatórios são semanais, no final de cada mês a Prof. Supervisora verifica todos os planejamentos e respectivas relações e disponibiliza no seu portfólio. O relatório deve ser elaborado em conjunto, a ideia é ter a visão de todos em todas as intervenções. Não serão mais escolas relatórios individuais.
- O único trabalho de produção textual individual é o portfólio semestral, obrigatório para receber a bolsa.
- O uso de camiseta é obrigatório.
- A Prof. Supervisora passará a adotar uma lista de presença, que será enviada para a coordenação mensalmente e as justificativas de faltas devem estar anexadas à lista.
- Ficha Técnica: Catalogação das Produções/Materiais Didáticos (Responsáveis: bolsistas e prof. supervisora).
- Previsão Organizatória até Dezembro/2013.
- Salão de campo, gravação DVD, outras ideias.
- Evento Nacional PIBID – 02 a 08/12/13 - Uberaba/MG inscrição de trabalhos até 15/09. Temas interessantes: Impacto do PIBID na escola, Impacto do PIBID na formação dos docentes, Impacto do PIBID na formação continuada dos professores supervisores, Registro de uma ação de impacto ocorrida com objetivos, descrição, metodologias e resultados. Todo trabalho tem que ter um bolsista. Haverá apoio financeiro de passagem aérea e diária para hospedagem e alimentação para trabalhos aprovados. Mais informações - <http://bit.ly/1u30>
- Encerramento Atividades na Escola: 22-11-2013 ou no máximo até as apresentações finais nos CAS. Depois disso, elaboração do relatório CAPES, portfólio e organização de documentos e materiais.
- Dezembro/2013 e Fevereiro/2014: Atividades Internas
- Relatório CAPES – solicitação de ajustes pela coordenação geral - agendamento.
- Sétim 2014/2015

 **Pibid**

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2013

CEI Aninha Linhares de Miranda

CEI Rosete Palmeira Silva

CEI Dra. Zilda Arns Neumann

9º Encontro: 03/09/2013

Formação Estética e Planejamento

Coordenadora Institucional: Verônica Gesser

Coordenadora de Gestão: Tania Regina Raltz

Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte

Professoras Supervisoras:

Arlana Zenilda Catarina Carvalho

Luclane Correa dos Santos

Marcia Aparecida Silva Ricardo

Márcia Beatriz Caetano Nascimento

PARA NOSSO ENCANTAMENTO:



MOSÉ, Viviani, 1984 – O Homem Que Sabia – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

"O HOMEM QUE SABE"

O mundo contemporâneo é o resultado de um acúmulo de construções, de intervenções que tiveram, em sua maioria, o objetivo de amarrar o homem das matas da natureza. Especialmente com a modernidade, pensa Nietzsche, nasce uma cultura que quer se abstrair à natureza, e um homem que acredita poder dominar a si mesmo, negando, pela via do pensamento, suas instâncias e paixões. Este homem racional, que tanto investimento recebeu da cultura, e do qual tanto já nos orgulhamos, por seus prêmios de civismo e conceito, por suas técnicas elaboradas e sofisticadas sinfonias, nos levou também à violência, ao fanatismo, à escatologia do planeta. Em outras palavras, a humanidade que construímos nestas últimas cem mil anos de homo sapiens, mesmo com suas ingênuas conquistas, mas do que estabilidade e autocontrole, apresentou requintes de crueldade superiores aos de animalidade, de qual queríamos tanto nos livrar. Mesmo capaz de criar a fibra ótica, de clonar, o homem não deixou de esquecer seu escasso lugar, pensou ele, nos impõe reconsiderar o começo. Quem somos? Ou, o que nos tornamos? É como gostaríamos de ser? Que valor queremos estimular ou rejeitar? O que buscamos?

Permanecemos, de algum modo, atados ao momento em que nossa humanidade nasceu. Apesar de todas as conquistas, não nos afastamos da violência, da brutalidade, as perigosas tecnologias não eliminaram, ao contrário, violentaram nossa "dor sem corpo", nossa angústia de animal que sabe, elabora, pensa. Vive o uso excessivo de medicações psiquiátricas, as neurones sociais, os diversos fanatismos, as drogas. Não momento mas tanto de vida ou de letra amarela, mas de sociedades de transtorno, de litúrgias, de degradação, de sedimentação, de obsessão... Permanecemos de algum modo presos ao princípio. Mas o processo de humanização nunca termina. O homem continua em processo, ele é o processo, ou a porta, como diz Nietzsche no prólogo do Zarathustra. Então, não faz sentido falar em humanidade como finalidade, mas como uma constante transformação.

A modernidade nos deixou como herança um enorme desenvolvimento tecnológico, mas nos deixou também uma absurda crise social, ambiental, econômica, por isso desmorona em consequência de sua própria escatologia. A sociedade moderna que nasceu e se constituiu como promessa de futuro, um futuro melhor construído pela ciência, acabou de fato não privilegiando ninguém, diante da violência em grande escala e da minúcia de desastres ecológicos, como todos iguais. Ninguém está livre do caos social, do terrorismo. Não vivemos mais o mundo moderno, que se sustentou na ilusão de felicidade, de estabilidade, mas o mundo de desintegração, do desabamento da infância de construções que arguem para sustentar a promessa de uma vida sem sofrimentos, sem perdas, sem morte.

Um meio aos desastros de um sonho, vivemos acurados, mas o que desintegra não é o mundo, e sim um ideal de mundo e de homem que nasceu do medo do tempo e da morte, do horror diante do desconhecido. Novatas pela maioria e pelo pior, construímos nossa civilização. De negatividade, da reação, ela nasceu. Precisamos de uma cultura que seja produto de uma afirmação, que manifeste um desejo, uma paixão, um

sonho, que seja um dardo lançado adiante.

O que me moveu na direção deste livro foi antes de tudo o período de exceção que, eu acredito, vivemos. Somos hoje herdeiros de projetos de mundo que prometem vencer as desigualdades, eliminar o sofrimento e a angústia, controlar a natureza, mas estas expectativas desabaram, e continuam desabando. A escatologia deste modo de sociedade, que nos faz acreditar em um futuro ordenado pela ciência, porém, não significa o surgimento de um projeto mais amplo. Como o desabamento deste modo produziu rachaduras irreversíveis no modo como a sociedade se organiza, uma brecha, sem dúvida, se abriu, um ponto de visão capaz de fazer rupturas e conceitos operativos, permitindo uma nova configuração de forças e gerando novos acordos. Mas, para construirmos novos acordos, precisamos de novos conceitos. Ainda mais do que isto, precisamos de uma nova relação com o pensamento.

Nos meus anos de mestrado e doutorado, ouvi muitas vezes que fazer filosofia era impossível para nós brasileiros sem tradição. Talvez a filosofia seja hoje impossível mesmo, mas especialmente para quem tem tradição. Reverter a possibilidade de uma cultura que desaba desde seus pilares mais íntimos, é a tarefa e ela é urgente, imediata. Mas com tantas verdades expostas nas paredes de suas cidades-museus, talvez seja difícil. Quem sabe, os selvagens saírem, os ecéticos que hoje desgrutam com algum lastro de cultura e tecnologia, talvez escatologicamente não, os livros, cujos corpos deitam pelas ruas como se descaíssem, tenhamos condição de romper o nítido das tradições. Acreditar em um mundo possível e criável é a tarefa, não de um homem, mas de uma cultura afirmativa, como penso ser a nossa.

Não, os sem lastro, muitas vezes sem condições mínimas de sobrevivência, estivemos, desde o princípio, condenados a criar. Acostumados ao sofrimento, nos tornamos fortes, resistentes, capazes de uma inteligência que instala, sempre. Mas nossa criatividade, tipicamente brasileira, continua existindo apesar da escola, que nos ensina história de literatura antes mesmo de nos inserir no universo estático da escrita, do mesmo modo como iniciamos o estudo de gramática antes mesmo de termos consolidado a leitura. Síndrome dos subordinados que nasceram para decorar, repetir as gestos dos grandes, dos que pensam, dos filósofos, não os poetas, os brancos.

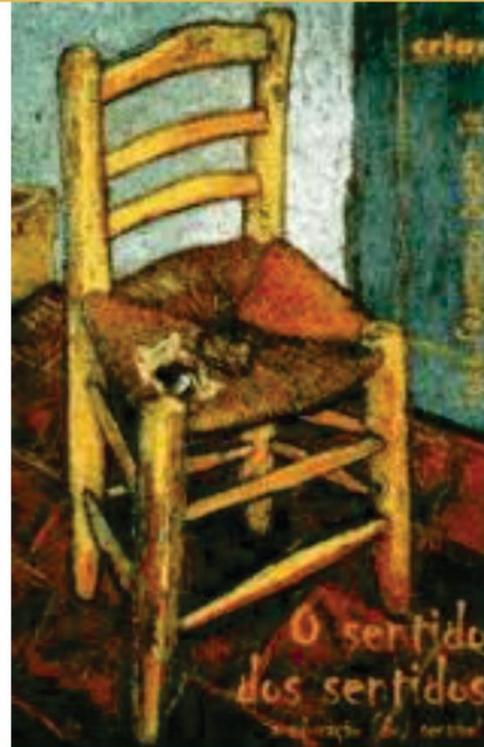
Sabemos todos, hoje, condenados a inventar mundos menos desiguais, onde o valor de vida seja grande medida em vez da exploração, do consumo, da submissão de entidade humana e de saia. É neste direção, e com a liberdade que os momentos de exceção permitem, que algo quando assumo aqui um discurso muitas vezes apenas soprado, entre a filosofia e a literatura, impressões de leituras, interações que foram surgindo a partir de uma colagem de valores, pensamentos e conceitos que fui aprendendo nos livros, em geral de filosofia, e na maioria das vezes de Nietzsche. Mas também de Heidegger, Scheller, Kant, Spinoza, Foucault, entre tantos outros.

Não é para conversar com a tradição, nem para um conceito novo, não tento esta pretensão, escrevo apenas na tentativa de abrir, no pensamento cotidiano cotidiano que considero fundamental para a vida, o que busco não é ensinar – não acredito que alguém aprenda o que de algum modo já não sabe ou intus –, mas estimular o pensamento, crítico e criativo, o pensamento vivo, por meio da filosofia, da literatura, das artes, da ação, da vida.

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.

**Convite para o X Encontro de  
Formação Estética e  
Planejamento**

**Dia 22 de outubro, terça-feira,  
8h 30min,  
Setor D8, sala 301.**



#### INFORMES INDIVIDUAIS

- Relatórios são semanais, no final de cada mês a Prof. Supervisora verifica todos os planejamentos e respectivos relatórios e disponibiliza no seu portfólio. O relatório deve ser elaborado em conjunto, a ideia é ter a visão de todos em todas as intervenções. A partir do próximo ano os relatórios serão individuais.
- Os relatórios de agosto e setembro foram revisados e estão novamente no portfólio da Professora Supervisora para nova redação do grupo. Peça que revisem o modelo de relatório e observem que tem itens que foram simplesmente copiados dos relatórios, eu diria os mais importantes, que são as reflexões de vocês e das professoras supervisoras sobre o processo de formação. Retornem, reescrevam, e postem até o dia 02/11/13.
- O uso de camiseta é obrigatório.
- A Prof. Supervisora passará a adotar uma lista de presença, que será enviada para a coordenação mensalmente e as justificativas de faltas devem estar anexadas à lista.
- Ficha Técnica: Catalogação das Produções e Materiais Didáticos (Responsáveis: bolsistas e prof. supervisora). Oficina para professoras supervisoras e coordenadores e área - dia 07/11, quinta-feira, 14h, F7, último andar - Mestrado em Educação.
- Encerramento Atividades na Escola: 22-11-2013 ou no máximo até as apresentações finais nos CBES. Depois disso, elaboração do relatório CAPES, portfólios e organização de documentos e materiais.
- 03 de dezembro, 3h30min - Último encontro de Educação Estética e Planejamento de 2013.
- Dezembro/2013 e Fevereiro/2014: Atividades Internas
- Relatório CAPES - solicitação de ajustes pela coordenação geral - postado no Sophia o relatório com os ajustes.
- Mudança de turno do Curso de Música Licenciatura.



Programa Institucional de Bolsas de  
Iniciação à Docência PIBID - MÚSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

2013

CEI Aninha Linhares de Miranda

CEI Roseta Palmeira Silva

CEI Dra. Zilda Arns Neumann

10º Encontro: 22/10/2013

Formação Estética e Planejamento

Coordenadora Institucional: Verônica Gesser

Coordenadora de Gestão: Tania Regina Raiz

Coordenadora de Área: Mônica Zewe Uriarte

Professoras Supervisoras:

Ariana Zenilda Catarina Carvalho

Luclane Correa dos Santos

Marcia Aparecida Silva Ricardo

Márcia Beatriz Caetano Nascimento

PARA NOSSO ENCANTAMENTO:



#### SABERES SENSÍVEIS

A relação entre sensibilidade e educação é o tema analisado pelo autor Duarte Júnior, em seu livro *O sentido dos sentidos*. Nessa obra, o autor alerta-nos sobre a urgência de discutirmos a educação do sensível e nos propõe uma reflexão acerca de nosso cotidiano com sensibilidade.

Segundo o autor, vivemos anestesiados em uma busca incessante por um conhecimento baseado na "razão pura". Contudo, essa "anestesia", pela qual o homem moderno está submetido, e que pode ser verificada cotidianamente em uma série de situações, pode ser modificada por meio de uma educação da sensibilidade. Isto é, pela educação estética. Em seu livro, Duarte Júnior discute esse assunto procurando levantar questões que nos levam a repensar os fundamentos da experiência estética e educativa. Desse modo, a reciprocidade entre esses conceitos avança para além do que conhecemos como arte-educação, concepção esta que deveria sinalizar para a compreensão de algo mais abrangente, que é a arte no ambiente educativo.

Outra discussão promovida nessa obra é com relação à desvalorização do saber sensível e do conhecimento inteligível tido como válido e seguro, uma vez que, para o autor, saber e conhecer são diferentes: o saber está mais próximo do sensível, que se concebe a partir das experiências sensoriais convertidas em aprendizagens, e conhecer refere-se ao inteligível, abrangendo o intelectual e considerando o conhecimento científico como definitivo e fundamentado pela razão, ou seja, científico. De acordo com Duarte Júnior, para desenvolver a sensibilidade é necessário especial atenção e educação dos sentidos, atingindo níveis múltiplos de "estesia". Isto é, a educação do sensível como saber elaborado pelos sentidos e pelas percepções de si próprio e do ambiente que o cerca. Nesse contexto, a arte tem importante função, uma vez que sua compreensão ocorre, inicialmente, pela sensibilidade. Logo, a educação do sensível de modo mais amplo conduzirá a educação estética como uma maneira de entendermos e darmos sentido ao mundo em que vivemos, refletindo mediante a condição de fazermos parte dele e nele interagirmos. Essa educação do sensível, da qual faz parte aprender e ensinar arte para o desenvolvimento do sujeito em um todo, propõe a adequação do saber sensível, a nossa forma inicial de assimilação do mundo, que, aliada a expressão por meio da arte, estabelece uma das possibilidades

transformadoras da nossa realidade.

Nessa obra o autor afirma que a arte pode subsidiar de modo especial na educação do sensível desenvolvendo e promovendo as percepções e os sentimentos da realidade vivida, e não somente como um meio de revelar modos incomuns de experimentar e perceber o mundo. Do mesmo modo, a arte pode ser considerada como facilitadora de relações que possam desvendar o sentido da vida às pessoas, bem como promover o encontro do mundo interno com o externo, quando investimos a devida atenção ao desencadear da sensibilidade. Ao finalizar suas ideias nessa obra, Duarte Júnior avalia que o investimento na educação do sensível, além de contribuir para o desenvolvimento de um sujeito pleno em suas interações com o mundo, contribui, igualmente, para instituir elementos humanos sobre os quais poderemos conceber novos padrões do conhecimento para saber viver, ou seja, para um saber constitutivo.

Para tanto, faz-se necessário um espaço que proporcione uma relação ensino-aprendizagem que promova diálogo entre os sujeitos envolvidos em tal processo, enquanto sujeitos de uma relação que seja capaz de construir conhecimentos, saberes e sentidos em nossa atual e excludente sociedade. Assim, uma ação pedagógica visando à educação do sensível mobiliza o professor na organização e na concepção de competências que atendam situações concretas do espaço escolar, questionando e transformando o saber científico em saberes aplicados às necessidades do cotidiano desse espaço.

Nessa concepção, o professor desenvolve em sua prática saberes imprescindíveis às suas ações, resignificando assim, sua intervenção pedagógica, ou seja, atribui um novo olhar para sua prática em uma postura crítico-reflexiva, promovendo, portanto, maneiras de ser e de agir fundamentais no engendramento de suas ações educativas.

Sendo assim, a educação pelo sensível pode ser um caminho possível para a educação que se propõe sob um paradigma ético-estético. De modo geral essa obra apresenta especial interesse para educadores e pesquisadores na área de Educação. Pode ser utilizada tanto por estudantes de graduação como de pós-graduação, pois apresenta linguagem clara e simples, sendo também útil como modelo, do ponto de vista metodológico.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do sensível)*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

Fonte: PIBID Música na Educação Infantil.