



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO - GESTEC

RAIMUNDO ALOÍSIO CHAVES SARAIVA

ESCREVIVÊNCIA MUSICADA: UMA PERSPECTIVA DE
CORPOGRAFIA-SOCIOEDUCATIVA

SALVADOR

2022



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO - GESTEC**

RAIMUNDO ALOÍSIO CHAVES SARAIVA

ESCREVIVÊNCIA MUSICADA: UMA PERSPECTIVA DE CORPOGRAFIA-SOCIOEDUCATIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação -GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr.
Co-Orientadora: Prof.

SALVADOR

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Escrevivência Musicada: uma perspectiva de
Corpografia-socioeducativa / Raimundo Aloísio
Chaves Saraiva Saraiva.

Bahia. Departamento
de
Educação. Programa de Pós-Graduação em

1.Educação. 2.Escrevivência. 3.Literatura.

4.Música. 5.Currículo.

CDD: 375

4

FOLHA DE APROVAÇÃO

“ESCREVIVÊNCIA MUSICADA: UMA PERSPECTIVA DE CORPOGRAFIA – SOCIOEDUCATIVA”

RAIMUNDO ALOÍSIO CHAVES SARAIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 27 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) JOSE ANTONIO CARNEIRO LEAO
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Professo(a) Dr.(a) ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANA CLÁUDIA GOMES DE SOUZA
UNILAB
Doutorado em Antropologia
Universidade Federal da Bahia

5

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever uma perspectiva de produção do conhecimento em percurso de corpografia-socioeducativa de ensino remoto, através da história e memória com Escrivivência Musicada. Ele se insere no contexto do apogeu pandêmico da Covid-19 (2020-

2021) na pesquisa aplicada em rede, realizada com gestores, educadores, mestrandos e doutorandos em sala remota de um curso de extensão na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e de Pós-Graduação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com proposta de metodologia colaborativa iniciada por um Convite Lúdico e vinculada ao Grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/CNPq) – UNEB / Projeto Articulador RedePub. A pesquisa teve como questão norteadora saber: Como desenvolver ações através do gênero canção, como fundamento criativo possibilitador de produções de conhecimentos com história e memória no contexto de Ensino Remoto Emergencial? O pressuposto apontou para uma perspectiva corpográfica-socioeducativa na modalidade literomusical, intitulada como Escrevivência Musicada – objeto de estudo seguido. Ele teve como resultado o legado criativo do LabERE (Laboratório de Ensino Remoto Emergencial), produções de conhecimento em percurso de corpografia-socioeducativa de ensino remoto, através da história e memória com Escrevivência Musicada, configurando percurso metodológico em arte-educação, para grupos de educadores em rede.

Palavras-Chaves: Corpografia; Escrevivência musicada; Ludicidade; Tecnologia

6

SUMÁRIO

CANTO 1 - INTRODUÇÃO.....	01
CANTO 2 - ESCRIVÊNCIA MUSICADA: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA CORPOGRÁFICA-SOCIOEDUCATIVA BRINCANTE.....	09
2.1 ARTE DE DIZER CANTANDO - LabERE.....	11
2.2 ARTE DE DIALOGAR O CANTADO EM CATEGORIAS DE PESQUISA	13
2.2.1 A Escrevivência com Conceição Evaristo.....	14
2.2.2 Escrevivência em mim, Escrevivência em nós.....	16
2.3 A MUSICALIZAÇÃO BRINCANTE DA ESCRIVÊNCIA.....	18
2.4 O ENTENDIMENTO DA CORPOGRAFIA-SOCIOEDUCATIVA BRINCANTE....	18
CANTO 3 - A MÚSICA CANTADA E SEUS LUGARES.....	23
3.1 A MÚSICA E SEU LUGAR DE FALA.....	23
3.1.1 Breve história da educação musical.....	24
3.1.2 Comunicação e mídia: possibilidade para a difusão em educação cantada.....	27
3.2. A MARCA DO SUBJETIVO/INTERSUBJETIVO.....	30
3.2.1 A letra, melodia, harmonia	31
3.3 A VOZ E O DONO DA VOZ	32
CANTO 4 - A INCANDESCENTE CHAMA DO LÚDICO E A LUDICIDADE.....	35
4.1 ENTRE A PROPOSTA E O ACONTECER O (LÚDICO + CONSENTIMENTO = LUDICIDADE)	38

4.1.1 Entre a morte e a ressurreição da ludicidade	40
4.2 OFÍCIO BRINCANTE CANTANTE.....	41 4.3
RECORDAÇÕES LÚDICAS.....	42 4.4
ENTRE LUDICIDADE, BRINCADEIRA E AUSTERIDADE	43
CANTO 5 - LabERE ESCREVIVÊNCIA MUSICADA DE EXPERIÊNCIA	
TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO, EM TEMPOS DE PANDEMIA	49
5.1 O CONTEXTO DE PANDEMIA.....	50 5.2
ESTRATÉGIA/RECURSOS ADOTADOS, COMO FERRAMENTA DESCRITIVA EM	
ARTES EDUCATIVAS.....	51 5.3 A
EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES EM REDE.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66
	7
APÊNDICE	71
	1

CANTO 1

INTRODUÇÃO

Minha escrevivência é a memória musicada em rede, versos, poesia, lugar de fala que aponta o meu cantar errante são corpografias socioeducativas de ensino remoto emergencial, autopoiese interativa em grupo focal. Eu sou um brincante, um pesquisador, artista em tempo de pandemia. Tecnologia, arte, educação fazem parte do nosso dia a dia... Escrevivência musicada, educação faz ecoar a nossa história. (Raimundo A. C. Saraiva, 2022)

Na sociedade contemporânea, multicultural, complexa e globalizada, cada vez mais urge a necessidade de nós, educadores, desenvolvermos um olhar mais sensível às questões pertinentes à formação do sujeito em sua integralidade, não somente no que diz respeito aos conteúdos programáticos em que os currículos escolares se ancoram, mas, também, aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, as artes, que por muito tempo tiveram a sua importância diminuída nos processos curriculares formativos, hoje possuem fundamental importância em todas as instâncias referentes à educação para uma formação

integral, cidadã e humana.

Estabelecemos para este estudo um paralelo entre arte/ciência e educação, uma proposta que pudesse integralizar processos de formação humana a partir de conceitos visitados durante esta pesquisa, como o da geotecnologia, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Escrivência e corpografias a fim de possibilitar constructos constituídos das vivências e experiências dos sujeitos nos seus lugares de existir, em três dimensões que se interseccionam: Lugar de fala; Lugar como espaço de convivências; e o Corpo como Lugar próprio da existência singular/subjetiva, como uma construção educativa possível.

Este estudo aponta para uma perspectiva artística educativa que se alicerça no exercício da ludicidade da escrita vivenciada pelo corpo, com nosso público de estudo, por convite lúdico voluntário do fazer tecnológico artístico, que foi a técnica utilizada no LabERE de forma musicada Brincante.

De inicial, queremos deixar claro que estamos tratando de experiências com a música e a literatura, que estão ao longo desta Dissertação, mais especificamente no canto 5 deste estudo, na relação com outros autores a nos responder inquietações e indagações, que trouxemos à Escrivência Musicada. Ela emerge dos sujeitos a partir dos seus lugares de existir e pode ser

2

mediada por três dimensões reflexivas: Seria uma poesia Cantada, Palavra Cantada ou Canção? Monteiro (2010) nos responde que:

A respeito da denominação desse tipo de obra, há vários estudos que demonstram não haver um único termo adequado para composições líteromusicais que reúnem o texto poético e a música ao mesmo tempo. [...] utiliza o termo ‘poesia cantada’ para justificar a poesia específica que se associa à música [...] músicas populares que tenham letras, palavras, texto ou poesia, conforme cada autor discorre em sua obra. [...] Na Idade Média, os trovadores ou menestrelis criavam os seus poemas, os quais eram todos cantados, com uma melodia para cada um, e que vieram a ser chamados de ‘canções’. ‘Canção’ é definida por Finnegan como um fenômeno tão difundido por todos os tempos e culturas que pode, sem dúvida, ser considerada como um dos verdadeiros universais da vida humana, como uma prática humana complexa com texto, música e performance acontecendo simultaneamente. Na obra *O Cancionista: composição de canções no Brasil*, Luiz Tatit busca, nas palavras de Mário de Andrade, informações para distinguir a *fala* do *canto*, afirmando que no canto, a palavra falada deixa de ser instrumento oral, perdendo sua função fonológica e a pertinência linguística para ganhar uma função fonética e se tornar instrumento musical sem perder sua inteligibilidade. (MONTEIRO, 2010, p. 05-06).

Então o termo literomusical foi o que melhor identificou uma Escrevivência Musicada. Portanto, caracterizado em gêneros musicais, pois trata-se da possibilidade de produção e difusão de conhecimentos outros com um rigor próprio e apropriado ao contexto no qual o conhecimento emerge (MACEDO, GALLEFI, PIMENTEL, 2009).

Em consonância com o conceito de Cartografia está o de Corpografia. Ambos são utilizados nos estudos de nosso Grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/CNPq), o qual possui três Projetos Articuladores (Rádio da Escola na Escola da Rádio, K-Lab e RedePub)¹, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Sendo assim, vale salientar que esse conceito de corpografia, na presente proposta de pesquisa e intervenção, surge como uma possibilidade de articulação da arte no corpo e o seu lugar de fala, a partir da relação com o ambiente, em especial nas ações en(caminhadas) junto ao Projeto Articulador RedePub do GEOTEC que:

[...] sem perder de vista a escola como um espaço de difusão cultural do conhecimento local, mobiliza uma rede que fomente a relação das ações desenvolvidas na tríade Universidade, Escola e Comunidade, a partir das potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na dinamização de ações/ intervenções/proposições que se imbrica à ampliação das discussões de história e memória educativa pública, entendendo que a educação ocorre em diferentes espaços sociais. Dessa forma, processos de práticas e inovações tecnológicas da Gestão (GesPub) e Processos Formativos (RedeForm) passam a incorporar as delimitações dos estudos neste projeto,

¹ RedePub <<http://aradio.geotec.uneb.br/>>, Projeto da Rádio <<http://www.radionaescola.uneb.br/>>; Projeto K Lab <<http://klab.geotec.uneb.br/>>.

utilizando-se das linguagens geotecnológicas dos ambientes de dinâmicas socioespaciais que configuram sujeitos-histórias-espacos para o registro virtual das memórias. Em ambas as delimitações de foco no RedePub é possível estabelecer parcerias com escolas de educação básica, superior e instituições comunitárias, e desta rede gerar novas propostas de produções e produtos (RedePub, s.d.).

Atualmente, o Projeto agrega propostas de ação em pesquisas aplicadas que ampliam as concepções epistemológicas a partir das tríades: sujeito-história-lugar, percorrido-ocorrido incorporado em escola-comunidade-universidade (RedePub, 2016). Nesses contextos, desenvolvemos esta proposta, apresentando a arte da música através de variados gêneros e entre eles a canção como possibilidade de novos e outros fazeres, que se diferem, principalmente, das propostas mais comumente encontradas nos processos formativos acadêmicos institucionais. É por isso que apresentamos as sessões desta Dissertação sob a

nomenclatura de “Canto”. Trata-se do nosso canto e encantamento no desenvolvido em cada canto do texto.

No acervo de ações ou campos de atuações, o Projeto RedePub: História e Memória em rede de espaços públicos educativos enumera como estratégias de suas pesquisas, alguns focos temáticos como: Museu e Acervo Virtual; Planejamento com Intermediação Tecnológica; Multiletramento e Geotecnologias; Agenda Acervo RedePub; Educação Continuada; Entrelugares; Saber Brincante e Tecnologias.

Enfatizamos, junto a essas temáticas, o conhecimento para entender que o dispositivo literomusical se faz pertinente quando percebemos que a música já se encontra presente no cotidiano do corpo, em experiência vivida.

Além da formação acadêmica em música, sou um músico e compositor que faz da arte profissão, o que faz esse processo ser de relevância social. Para mim, passa a fazer parte de uma história de vida a ser contada, desenvolvida em processos formativos de aprendizagem, a partir do envolvimento direto ou indireto com a história da vida de outros sujeitos.

Meu primeiro contato com o estudo da música foi no começo da década de oitenta quando fui matriculado na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em um programa de iniciação musical infantil. A professora Cristina conseguia tirar de nós, alunos, relatos em forma de canções. Era comum compor e ensaiar uma canção a cada semana e apreender um universo do mundo da música. No final do curso, fizemos um repertório e apresentações em vários lugares da cidade: na Reitoria da UFBA, no auditório da Faculdade de Música, no Teatro Castro Alves, dentre outros espaços. Desde então, a arte em minha formação cidadã passou a ter papel relevante.

4

No decorrer dos anos, me tornei músico profissional autônomo e depois professor de música. No período de estágio docente para a licenciatura, nos anos de 2015 e 2016, na escola Zilda Arns do SESC, em Salvador-Ba, tive a oportunidade de reproduzir, comprovadamente, a eficaz metodologia de ensino de música, um dia vivida na infância com a professora Cristina. Ainda hoje a reproduzo nas comunidades em que habito, de forma filantrópica, atuando conforme os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta que “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, p.193).

O cultivo da apreciação musical proporciona, entre outras coisas, a memória auditiva, como interações participativas no ensino das artes, na qual adentramos hoje nos círculos

acadêmicos com o nome de Escrivência Musicada, perspectiva corpográfica-socioeducativa que, neste estudo, vem elencar o registro da memória do corpo em suas andanças vividas, como já visto em discografias de diferentes compositores na história da Música Popular Brasileira, comentando o registro escrito do lugar. É possível também identificar uma corpografia através de registros em outras produções, como nas narrativas literárias de romance, a exemplo de Jorge Amado, corporificando seus personagens moradores do Centro Histórico de Salvador - BA, nas mais diversas obras como: *O País do Carnaval* (1931), *Terras do Sem Fim* (1942), *Seara Vermelha* (1946), dentre outras.

Ampliando o olhar sobre ensino aprendizagem de Arte e as tradições e memórias, muito se tem discutido na atualidade sobre os relevantes vetores da pluralidade cultural, tendo em vista as diversas culturas que compõem a nossa realidade que sofreram e sofrem processo de desigual legitimação, no qual “as faculdades de educação, modo geral, pouca ou nenhuma atenção dão à formação docente para a arte da contação de histórias” (OLIVEIRA, ARAPIRACA, 2019, p. 24). Esse contexto se mostra presente na história da universidade, no entanto, ao se examinar o que se entende por pluralidade cultural, ressalta-se vetores que tendem a dar ordem a um novo movimento no qual a Arte faz parte do contexto científico e vem ganhando maior relevância acadêmica.

Podemos verificar as contribuições da escritora Conceição Evaristo, com suas personagens de mulheres negras insubmissas e empoderadas, em criativas histórias que narram/mapeiam aglomerados subnormais² das cidades de Minas Gerais e que estão presentes

² O termo Aglomerado Subnormal diz respeito ao utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para designar áreas conhecidas ao longo do país por diversos nomes de uso popular, como favela, comunidade, grotão, vila, mocambo, entre outros.

em suas obras, a exemplo de: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Olhos d'Água* (2014), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011). Dessa autora, tomaremos emprestado o termo “Escrivência”, como forma e método de retratar a produção de narrativas sobre os espaços da cidade, numa perspectiva corpográfica-socioeducativa.

A “Escrivência”, para este estudo, se faz apropriada, pois, o ato de composição das narrativas se configuram em versos, prosa ou contação de histórias. Elas podem ser musicadas, ou seja, em formato literomusical, com possibilidade de constituir-se por histórias imaginativas ou criativas, sem, no entanto, constituir-se uma história fiel a respeito do lugar que o sujeito representa através de sua composição, mas, o apresenta enquanto corpo contaminado por algo

em que o local corporificado o imbricou. São histórias reais vividas ou ouvidas, contadas/cantadas com algum elemento criativo imaginativo ou interpretativo do ‘lugar de fala’ de cada sujeito. Ou pode, ainda, tratar-se de uma completa ficção que retrata, ainda assim, a realidade da qual os sujeitos autores se comprometem a apresentar.

Conceição Evaristo (1994), apresenta a ideia de Escrivivência como contação de casos vividos em corpos de mulheres negras, tendo em evidência o feminino negro protagonizando seu papel social. O conteúdo dessa Escrivivência Musicada emerge da corpografia, que é a memória dos espaços vividos por corpos híbridos, falas híbridas tecnológicas e culturais, por isso única, sobre a qual se fazem identificações de autorreferência na educação.

Desse modo, a realização da presente pesquisa pretende estimular, em seus fins práticos, a composição heurística de etnométodos, ou seja, pesquisar com as pessoas “atores sociais”. Para Roberto Sidnei Macedo (2012), etnométodos são os jeitos pelos quais nós compreendemos, interferimos, realizamos para todos os fins práticos, as nossas ações e nossas compreensões na vida cotidiana. Desse modo, para acessar os etnométodos das pessoas se faz necessário observar as suas ações, ouvindo as suas narrativas e através delas vamos percebendo como as pessoas descrevem suas realizações e constroem sua inteligibilidade (MACEDO, 2012).

A atuação como estudante pesquisador no grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/UNEB), que levou-me ao lugar de vivências a partir do Projeto Articulador RedePub: História e Memória em Rede de Espaços Públicos Educativos, no qual desenvolvi a pesquisa sobre a Escrivivência Musicada no Laboratório de Ensino Remoto Emergencial (LabERE). Esse ambiente remoto, criado durante o período pandêmico, a partir de março de 2020 tornou-se legado dessa pesquisa na mesma perspectiva do trabalho desenvolvido com etnométodos, que não se restringe aos espaços escolares ou acadêmicos, mas

6

se aplica a todo meio que permita os contatos de relações sociais, mesmo via *web*. Portanto, entre pais e filhos, vizinhos, parentes, lideranças comunitárias, mestres *griôs*³ da cultura popular, dentre outros. Em ambientes como esses que acabamos de apresentar, a pesquisa em educação pode encontrar questões investigativas a serem norteadas.

Sendo assim, esta pesquisa teve a seguinte questão norteadora: Como desenvolver ações através do gênero canção, como fundamento criativo possibilitador de produções de conhecimentos com história e memória no contexto de Ensino Remoto Emergencial ? O

pressuposto apontou para uma perspectiva corpográfica-socioeducativa na modalidade literomusical, intitulada como *Escrevivência Musicada* – objeto desenvolvido nesta Dissertação.

Uma das vertentes deste trabalho foi estreitar os laços de entendimento sobre o grupo focal entre pesquisadores e atores sociais, em especial junto aos três integrantes do Canal Trilhas Brincantes, do Projeto RedePub/GEOTEC/UNEB, e de oito participantes do Curso de extensão Brincantes Digital em Imagens, promovido em parceria da UNEB com o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como ação do Projeto de Pós-Doutoramento do Professor José Antônio Carneiro Leão, coordenador do RedePub.

Através desses sujeitos de pesquisa, foi possível ratificar que se leve e traga conhecimento das ruas para a escola, das escolas para as universidades e destas para o mundo, num movimento contínuo de maturação de ideias, ao mesmo tempo em que conscientiza educadores a refletir sobre a necessidade de compreender o lúdico e a ludicidade de diversas formas possíveis, na criação de estratégias para a construção do ser em formação.

Foi através de ações tecnológicas fundamentalmente humanas potencializadoras de processos cognitivos-artísticos que trouxeram como objetivo geral desta pesquisa descrever uma perspectiva de produção do conhecimento em percurso de corpografia-socioeducativa literomusical em ensino remoto, através da história e memória com *Escrevivência Musicada*. Uma proposta possível de ser abordada em qualquer modalidade de ensino em seus contextos locais de intervenção.

³ Não há uma definição única para o termo. Em comunidades brasileiras adotamos por Griôs os tradicionalistas, pessoas mais velhas que transmitem oralmente para um público de jovens contação de história, cirandas, fábulas, mitos, lendas etc. Na África subsaariana, os Griôs foram importantes agentes ativos do comércio e da cultura humana. Segundo a UNESCO, eles “participaram efetivamente da história dos grandes impérios africanos do Bafur, e o papel desempenhado por eles merece um estudo em profundidade”. (UNESCO, 2010, p.196), de outra forma nos explica – os griôs – pessoas que têm o ofício de guardar e ensinar a memória cultural na comunidade.

..

Para desenvolver tal proposta, foram sistematizados os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar diferentes possibilidades corpográficas, tendo em vista uma produção em que a música e a literatura possam contribuir para a criação de canções, como dispositivos de visibilidade de conhecimentos produzidos com grupos que se encontrem socialmente vulneráveis no contexto contemporâneo;
- ii) Construir interações, por meio da composição de canção, com base em autores-artistas, pesquisadores do Projeto RedePub e do Curso de

Extensão Brincantes Digital em Imagens, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, tendo como dispositivo o fazer literário através da Escrivivência musicada em ambientes virtuais de aprendizagem.

É preciso estar atento, também, às relações sociais que, na contemporaneidade, se dão ludicamente, ou seja, tal entendimento não pode mais ser encarado como um mundo paralelo ao real concreto, mas como parte significativa dele. Resultante dessas questões, a criatividade instiga também a curiosidade, que por sua vez promove a pesquisa, ato ordinário que está presente na vida de toda e qualquer pessoa. Contudo, os espaços educativos precisam valorizar mais o ato de pesquisar, não como uma ação de reprodução constante do que já está posto, mas da investigação, da busca por informações que possam proporcionar aprendizagens significativas e gerar novos conhecimentos a partir da realidade e do potencial de cada um.

A Escrivivência Musicada na perspectiva corpográfica-socioeducativa literomusical neste estudo compreende vivências de modo a torná-las de representativas a “apresentativas”. A terminologia “apresentativo” é um neologismo que se constitui por referência ao conceito heideggeriano (2008) de *Dasein* “O ser-no mundo”; o ser que se “apresenta” ao invés de “representar”, que, “portanto, é compreendido neste horizonte existencial em que constrói sentido para sua existência na sua ‘relação’ com o mundo” (WEYH, 2019, p. 66). Nesse caso, surge da experiência o registro enquanto existência, conhecimento que é incorporado na tríade da pesquisa, sujeito-história-lugar.

Essa “relação”, porém, não é relação de dois entes (ser-aí e mundo), mas uma experiência de ambos que são o mesmo enquanto existem. Por isso ser-aí é sempre ser-no-mundo, ou seja, ser-aí é sempre este campo aberto de sentido em que se faz enquanto existe (WEYH, 2019, p. 66).

O apresentativo é o atributo do *ser-aí* e o mundo, corporificado e manifesto nos mesmos lugares de existir em três dimensões que se interseccionam (Lugar de fala; Lugar como espaço de convivência; o Corpo como Lugar próprio da existência singular/subjetivo). Foi em busca da originalidade apresentativa para este estudo, que cada capítulo, ao invés de ser representado por um título que nomeia cada seção está apresentado por cantos, repertórios compostos para

esta cantoria literomusical, desenvolvido de forma autoral, sequenciado em cadência progressiva “a arte como processo criador instantâneo, como acontecimento e não representação encontra-se sempre além da compreensão do que já foi, do que já passou.” (GALEFFI, 2017, p. 23)

O Canto 1, como introdução, contempla a apresentação do percurso de trabalho e uma breve autobiografia profissional; depois seguimos no Canto 2 com o conceito da Escrivivência musicada, que é objeto de estudo desta pesquisa, abordada com o rigor apropriado de uma perspectiva metodológica Brincante: metáfora do trânsito do trajeto percorrido para a fundamentação teórica, a fim de propor caminhos apontando lugares de fala (corpográfica socioeducativa). No Canto 3, falamos sobre a música cantada e seus lugares, ponto de vista da musicalidade e educação; no Canto 4 tratamos da incandescente chama das criações socioeducativas, com o conceito do lúdico / ludicidade como ferramenta de roteiro para a proposta de estudo. Por fim, no Canto 5, descrevemos o LabERE de Escrivivência Musicada, como experiência tecnológica na educação em tempos de pandemia e suas metodologias, que são os legados da pesquisa, para então, no Canto 6, trazermos as considerações finais.

9

CANTO 2

ESCREVIVÊNCIA MUSICADA: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA CORPOGRÁFICA-SOCIOEDUCATIVA BRINCANTE

As palavras pertencem ao corpo que dança em suas memórias, heranças do lugar de fala. Invoco as minhas histórias para falar em uma Escrivivência Musicada em verso e prosa. É a fala; é o corpo; é o canto; e a voz; é a vez; é a poesia; é a paixão de dizer cantando, fala de gente preta; o amor; Brasil banto; guarani, híbrida fala do povo de cor. O canto que aliviou o banzo, o canto que estancou a saudade, ninar os filhos da casa grande, desafiou branca autoridade. Desgoverno e re'governo. Ouvir o que foi dito cantando, então canto o que vos digo falando. Escrevo o que falei cantando, porque aprendi sambando porque aprendi cantando. Aprendi com quem gingava capoeira, dançando samba de roda, memórias da uma Escrivivência de nós musicada em verso e prosa. (Raimundo A. C. Saraiva, 2022)

A ideia de grupo focal no LabERE tem a intenção de fazer aflorar "uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a participação de significado que com outros meios, poderia ser difícil de se manifestar" (GATTI, 2005, p. 09). Essa ação autopoietica é corpográfica-socioeducativa e ao mesmo tempo identitária de memória movimento, "onde a técnica de ensino se apresenta como um dos meios proporcionados pelo arte-educador (Brincante), para dar acesso a aprendizagem do sensível a partir do desejo do aprendiz em suas andanças" (LEÃO, 2010 p. 01). A arte de dizer cantando, legado do cancionário brasileiro pode ser apresentada em diversos gêneros de

canção. Desse papel se incube a Escrevivência Musicada em sua perspectiva metodológica sócio-educativa identitária Brincante.

A palavra ‘cantada’ não é simplesmente fala, “ela carrega significados através do gesto, do ritmo, da entonação, da expressão facial, do movimento corporal, o seu valor estético está na conjugação harmoniosa desses elementos” (PEIXOTO, 2013, p. 74). Porém aqui, por se tratar de uma Escrevivência Musicada, também focamos no tema diversidade etno-racial, a fim de aproximar nossos estudos das políticas educacionais de implantação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, nos estabelecimentos oficiais de ensino, democratizando a educação plural e inclusiva⁴.

⁴ Na formulação de uma política educacional de implementação da lei nº10.639/03, o MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores (as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituído nas repartições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e

Cada participante em sua individualidade interage e corporifica parte dos sistemas cartográficos ciber-sociais em seu todo, num processo criativo que se nutre da emanção cultural que lhe é peculiar na produção de conhecimento.

A organização de grupo focal em autopoiese, tem como intenção, no laboratório de Escrevivência musicada, dar lugar de fala aos sujeitos na produção de registros e memórias nas criações literomusical em forma de canção, subjetividade autopoietica, como nos aponta Humberto Maturana, citado pela Dr^a Nara Cristina Santos (2013).

Para Maturana, o ser vivo é um sistema autopoietico molecular e portanto, um sistema vivo. Existem sistemas não-moleculares, que compartilham com o ser vivo algo, com a autopoiese, como a cultura, por exemplo, que pode ser um sistema autopoietico existente num espaço de conversações. Observando a abrangência da palavra sistema, os seres vivos são sistemas autopoieticos moleculares. No entanto, existem aqueles sistemas de primeira ordem, como os celulares, os de segunda ordem, como os organismos, os de terceira ordem, como o conjunto de organismos (colmeia, família, sistema social). Nestes últimos sistemas, a realização autopoietica é circunstancial em relação aos seus componentes. Apesar de os sistemas sociais serem compostos por organismos, eles não são definidos pela autopoiese dos componentes (mas no modo de relação entre os organismos que os compõem), pois se realizam através da realização da autopoiese dos componentes (SANTOS, 2013, p. 02)

Foi no espaço remoto de conversações que trabalhamos a fim de criar caminhos estratégicos do que foi experienciado e vivido durante o processo de construção que deu origem ao Trilhas Brincantes do Redepub e ao Curso de extensão Brincantes Digital em

Imagens.

Trata-se da formulação da metodologia apropriada ao contexto que emergiu a partir dos fatos situacionais que o campo ofertou às relações que foram estabelecidas entre o pesquisador (atores sociais) da(s) comunidade(s), ao possibilitar a oferta de suas próprias construções etnometodológicas, por meio de trocas e negociações possíveis (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009). Foi nesse propósito que delimitamos os sujeitos da pesquisa reunidos em grupo focal formado pelos pesquisadores⁵do Canal Trilhas Brincantes e dos participantes do Curso de extensão Brincantes Digital em Imagens.

2.1 A ARTE DE DIZER CANTANDO - LabERE

Diversidades Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afros- Brasileiros. (Lei 10.639/03 Ministério da Educação).

⁵ No Canto 5 deste texto foram detalhadas informações sobre os participantes do Projeto que originou esta Dissertação.

11

Foi necessário pensar o percurso metodológico por três vias que compõem o acesso às informações necessárias para a condução da construção do conhecimento pretendido com esse estudo. Fazemos então pertinente alusão a uma rodovia, uma vez que a palavra "método" se deriva do latim *methodus*, que significa “caminho” ou “via”, nesse caso, para a realização de algo, e o "alvo" pretendido é o conhecimento. Para tal alusão, nos valeremos de uma metáfora que, para George Lakoff e Mark Johnson (2002, p. 48), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”, ou seja, de forma simbólica, a linguagem figurativa se aproxima do objeto pretendido no transcorrer da linguagem e potencialmente fixa com maior facilidade os ensinamentos, os objetos da aprendizagem ou “a moral da história”.

A rodovia representa a tríade que compõe o percurso por onde conduzimos a nossa pesquisa. Podemos imaginar uma rodovia composta pelo acostamento (a direita, como faixa de emergência) e outras duas faixas de tráfego contínuo, sendo faixa central de velocidade moderada, e por fim outra faixa à esquerda de alta velocidade e oferta de ultrapassagem, então esta metáfora se relaciona com a proposta de um percurso Corpográfico-socioeducativo Identitário Brincante.

Por “acostamento”, nessa metáfora simuladora de rodovia, faz-se presente o eminente

socorro recorrido emergencialmente nos aportes tecnológicos durante a pandemia Covid-19, anunciado em 19 março de 2020, que assolou por toda parte, paralisando momentaneamente as atividades acadêmicas. Diante desse fato, fez-se necessária a reelaboração dos projetos de nosso grupo de pesquisa, que deu origem ao nosso Canal Trilhas Brincantes. Essa ação nasceu das nossas indagações nos momentos *online*, de forma síncrona e assíncrona, atendendo ao distanciamento físico solicitado pelas autoridades sanitárias. De modo que não é incompatível considerar que a presente proposta de estudo se constitui por um conjunto de métodos aplicados de forma transversal, de acordo com o que as condições situacionais exigiram em suas particularidades diante do contexto de pandemia ocasionada pelo Covid-19.

Ressaltamos que a proposta inicial deste trabalho⁶, aprovada na seleção do GESTEC, foi de realizar as oficinas de Escrevivência Musicada nos espaços das escolas e comunidades do entorno, ou nos espaços de vivência das pessoas que se voluntariariam a participar do projeto a partir de um convite lúdico. O escopo da proposta inicial era a formação de professores dessas escolas, que trabalhariam com seus estudantes na perspectiva da Escrevivência Musicada

⁶ A proposta ou pré-projeto passou pelo processo de seleção do mestrado profissional do Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2019.2 e foi aprovada para ingresso/início no período/semestre 2020.1.

Corpográfica e socioeducativa. Tal proposição precisou ser reformulada diante do contexto de afastamento social por conta da pandemia causada pelo Covid-19, quando, inclusive, as escolas e universidades foram fechadas.

Foi a partir dos desafios trazidos pelo contexto pandêmico nos anos de 2019 a 2022, que propusemos a superação dos limites sanitários, institucionais e sociais e utilizamos os recursos das TDIC's, justamente para nos fornecer segurança básica para trilhar e refletir o trajeto, continuando na mesma rodovia inicialmente desenhada para o projeto, seguindo uma faixa epistemológica diferenciada.

A nossa faixa central, que nos ofereceu condições de rodagem, foi a epistemologia da Escrevivência, uma terminologia pensada e desenvolvida por Conceição Evaristo (1994) em forma de canção literomusical. No nosso projeto, usamos dessa tecnologia ancestral, somada às narrativas que emergiram na nova metodologia em um contexto de encontros virtuais. E por fim, a terceira faixa da metáfora do trânsito que proporciona veloz acesso, que diz respeito à ação, é onde percebemos o fluir do percurso. Foi nessa etapa do processo que adotamos como

estratégia a organização de uma metodologia que, diante dos fatos ocorridos supracitados em referência ao momento da pandemia causada pelo Covid-19, sofreu alterações até se tornar um Laboratório de Ensino Remoto Emergencial (LabERE).

Aliando a noção epistemológica da etnopesquisa (MACEDO, 2012; SOUZA, 2013) com o gênero literomusical (MONTEIRO, 2010), foi necessário elaborar um constructo epistêmico de uma Escrivivência Musicada que se constituiu a partir da (re)constituição das identidades dos sujeitos por meio de suas composições musicais ou literárias criadas de forma colaborativa no LabERE no espaço remoto da RedePub.

2.2 ARTE DE DIALOGAR O CANTADO EM CATEGORIAS DE PESQUISA

A primeira etapa de qualquer trabalho de pesquisa começa pela busca por referências que possam subsidiar a construção fundamentada dos lastros que irão conduzir a investigação. Nesse caso, buscamos leituras pertinentes para consolidar a ideia de uma Escrivivência Musicada para a formação de sujeitos que compreendem o seu lugar no mundo, não apenas o lugar em que foram impostos socialmente, mas, principalmente, o lugar da sua (re)construção identitária e de pertencimento (re)conhecido, (re)constituído, de modo que sejam motivados a expandir esse lugar para além das suas representações (internas, subjetivas), mas de suas

13

apresentações incorporadas de suas histórias e memórias em qualquer lugar (físico, social e subjetivo) em que transitem.

Surgiram, então, três categorias que são fundamentais para a condução deste percurso: a primeira com a ideia de Escrivivência Musicada; a segunda como "lugar" que apresenta três dimensões importantes e, para este trabalho, ela significará as três ao mesmo tempo: Lugar de fala, Lugar como espaço de convivências, o Corpo como Lugar próprio da existência singular/subjetiva; a terceira como sendo o "Lúdico" e a "Ludicidade" para entendermos o papel do "Brincalhão" e seu "Ofício Brincante" como imagem dos autores que desempenham a função de conduzir a Escrivivência musicada.

Como principais referências para a discussão dessas categorias temos, além de Conceição Evaristo (1994) com o conceito de *Escrivivência*, autores como Cipriano Carlos Luckesi (2002), com *Ludicidade e atividades lúdicas*; Djamila Ribeiro (2020), com: *O que é lugar de fala?*; Milton Santos (2004) com: *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*; José Antônio Carneiro Leão (2010) com *Memória de Brincantes*:

Corpo como fonte e objeto de informação.

A eleição dos autores para compor os lastros da fundamentação teórica partiu de uma criteriosa revisão da literatura, inicialmente como parte da estratégia da revisão sistemática sobre trabalhos acadêmicos produzidos anteriormente. Para tal, consultamos a base de dados da *Scielo* no período de 2020.2, com a finalidade de organizar uma seleção de estudos relevantes, não para o contexto amplo das categorias estudadas, mas para o contexto que interessa neste trabalho. Por meio das principais referências citadas nos artigos pesquisados, fizemos um primeiro levantamento de possíveis autores a compor os fundamentos das categorias teóricas e, em seguida, adotando critérios mais subjetivos, elegemos os principais autores de referência para esta pesquisa.

Os critérios considerados subjetivos basearam-se nas narrativas que defendem os autores em seus trabalhos, os quais demonstraram possuir conteúdo de relevância para as construções teóricas, não necessariamente por seguir um determinado caminho ideológico, mas por provocar reflexões importantes para o contexto no qual a pesquisa é inserida. Também consideramos importante a diversidade de contribuições relevantes em cada uma das categorias, uma vez que não foi possível identificar autores que transitassem em todas as categorias eleitas para esta pesquisa, como foi o caso da categoria “Escrevivência Musicada”. O que se caracteriza como tema relevante para a atualidade, na proposta aqui encaminhada, sendo um trabalho inovador nesse sentido.

14

2.2.1 A Escrevivência com Conceição Evaristo

Inicialmente só se tinha ideia do termo Escrevivência com a autora Conceição Evaristo, escritora militante do feminismo negro que, na década de 90 do século passado, cunhou o termo e nos apresentou em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996). A partir daí, publicou romances, contos e poemas, incorporando generosamente a fala de mulheres negras que auto escreveram a história dos seus corpos, o que identificamos, para este trabalho, como percurso corpográfico em lugar vivido, possível de ser, socioeducativo e identitário. Nesse contexto, a Escrevivência dá a cada ator social a possibilidade de se auto representar na contação de suas histórias e memórias a partir de suas andanças.

Conceição Evaristo se faz cúmplice na ouvidoria dos recorrentes depoimentos que reclamam a

inverossímil gentileza do papel subserviente que é reservado, principalmente, às pessoas que sofrem com os estigmas da cor da pele, ou seja, uma sociedade que herdou de uma herança colonial o patriarcado escravocrata promulgador do preconceito e do racismo.

É a partir desses relatos que ela nos faz vivenciar seu conto que soa de forma coercitiva e criativa, sem perder o foco da verbalidade que conversa com seu leitor.

Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma Escrivivência (EVARISTO, 2016, p. 07).

A rigor, a Escrivivência de Conceição Evaristo não é diferente daquilo que se passa na vida de milhares de brasileiros que, como ela, traz a memória corpográfica vivida desde a infância nos becos dos aglomerados subnormais, que os rodeou mais de palavras do que de livros.

Por si só, a Escrivivência de Conceição Evaristo cria autonomia e constrói o seu lugar de fala hasteando bandeira identitária contra hegemônica que se soma às militâncias sociais, assim como autorxs intelectuais dos quais podemos citar: Mirian Alves (1983), Stuart Hall (2005), Djamila Ribeiro (2020), Nei Lopes (2020), Ana Rita Santiago (2021), Chimamanda Adichie (2019), dentre outros “Que trazem em comum a insurgência desses grupos

15

subalternizados frente aos modos de subjetivação consagrados pelo racismo, sexismo e o desafio de construção de novos imaginários restituídos da plena humanidade para todas e todos” (SOUSA, CRUZ, 2020, p. 01).

Conceição Evaristo é de um conteúdo atual e abrangente em sua Escrivivência, porém traz consigo o teor de antigos costumes, algo venerável que já se encontra conectado em redes de ideografias dinâmicas no que fala sobre ancestralidades e produção de conhecimentos oriundos do preceito e crenças afro diaspóricas, que emergem em nossas sociedades, na produção intelectual literária.

Contamos por legado de quem as viveu, exigindo que as leis que regem direitos de equidade a todos e todas sejam efetivadas em práticas sociais e nas políticas públicas para a sociedade. Nos referimos às leis como: Lei 1390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, que foi a primeira norma contra o racismo no Brasil; Lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, que torna o

racismo um crime inafiançável; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (em especial, o seu Art. 3º, inciso IV que descreve como um dos objetivos da República, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação); a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e da cultura Afro brasileira em todo o sistema de ensino público ou privado; e a Lei nº 12.288/2010, mais conhecido como o Estatuto da Igualdade Racial, que visa garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos.

Para Evaristo “A nossa Escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 1998, p.33), trata-se de uma produção que busca influenciar, construir, ampliar e amplificar as vivências e experiências para além da estética, com implicações práticas nas esferas social, política, econômica, cultural em prol da diversidade, da identidade e dos direitos inegociáveis da vida humana para as comunidades historicamente excluídas, sobretudo a população negra no Brasil.

2.2.2 Escrivência em mim, Escrivência em nós

A partir do que expusemos anteriormente, trazendo a Escrivência de Evaristo (1994) que, inicialmente convoca as mulheres negras para o protagonismo da produção literária sobre suas vivências/experiências, não podemos deixar de ressaltar a abrangência epistemológica, ética e estética de sua produção. É nessa relação que trago minha afinidade e interação étnica

16

como homem negro dando voz ao corpo, convicto politicamente do quanto somos, ainda, marginalizados.

Não me tornei negro. Nasci negro e sem arrimos dotadores de privilégios, prestando escuta sensível às questões filosóficas da política global como escreve Kalassa Lemos de Brito (2013) citando o diálogo que teve Pete Pál Pelbart com Michel Foucault sobre os mecanismos de controle que agem no poder sobre a vida das pessoas, explicando que:

Vivemos atualmente numa esfera global agenciada por vetores de forças que se condensam e constituem um território determinado pela hegemonia de um modelo econômico de produção e consumo desenfreado, de ditadura da beleza, de culto às celebridades efêmeras produzidas pela mídia, de banalização da miséria, da corrupção e da violência, entre tantas outras zonas

de intensidades baixas geradas pelo *Biopoder* – o poder sobre a vida. \ tais forças tendem a afetar a conduta ética dos cidadãos, gerando relações que se pautam na disputa por mais poder, mais posses, mais sucesso, mais “beleza”, mais “esperteza”, mais amizades influentes... (BRITO, 2013, p. 27)

Conflituosamente, os movimentos sociais e culturais que militaram pela (r)existência da multiplicidade de identidades diversas fizeram emergir a contrapartida em uma sociedade silenciadora, adotando como perspectiva uma conduta decolonizadora, ou seja, que procura meios de se distanciar da perspectiva eurocêntrica, para se aproximar e fazer emergir novas narrativas e olhares epistemológicos/culturais na reconstrução do que lhes foi usurpado no percurso da história, retomando os legados ancestrais. Logo, trata-se de uma (re)construção histórica “alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2012, p. 107).

A conduta na militância contra-hegemônica aborda diversas questões, inclusive a organização constituída no processo que, segundo aponta Jean Lojkine, na forma capitalista como se organizam as sociedades:

que vão além do puramente econômico contendo intrinsecamente os conflitos políticos e ideológicos de uma sociedade dividida em classes e que expressa suas contradições na maneira como estão territorializadas conflituosamente no espaço urbano as diferentes classes sociais (GONÇALVES, 2020, p. 254).

O estado capitalista segregacionista provedor da divisão urbana e conflitos de classes sociais, como foi visto por Jean Lojkine (1997) no estudo urbanístico das cidades parisienses (GONÇALVES, 2020). A Escrivência em nós resulta da experiência socioespacial, que aponta racismo estrutural e política escravocrata, na qual os conflitos ideológicos de grupos contra-hegemônicos, promovem o “debate acerca da linguagem como manutenção do poder; a divulgação da produção intelectual de grupos historicamente marginalizados; a

17

interseccionalidade; e o lugar de fala” (GEMELLI; FRAGA, 2019, p.03), em prol de uma ética universal mais humanizada.

Devemos valorizar a postura de artistas, professores, compositores e poetas, junto a outros atores sociais, que ao longo de suas experiências socioespaciais ressignificam a educação em prol do desenvolvimento intelectual, numa itinerância Socioeducativa Identitária Brincante. Com essa postura, carregam nas mãos a ética do esperar, uma Educação que não se coaduna estritamente ao interesse dos lucros, como nos diz Paulo Freire:

Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo [...] que condena a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que

alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz. Aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2002, p. 09).

Nesse ínterim da Escrevivência e dos seus lugares de existir, percebemos na corpografia e pode ser claramente observado, o surgimento de novos valores indenitários do potencial humano, pelo movimento da saúde holística que vislumbrou Fritjof Capra (1982), em seu livro *Ponto de Mutação*, no qual diz: “talvez o mais importante em tudo isso seja o fato de o antigo sistema de valores estar sendo desafiado e profundamente modificado pelo surgimento da consciência feminista que se originou no movimento das mulheres” (CAPRA, 1982, p. 35).

Assim vêm se dando as lutas que personificam uma nova sociedade global que questiona o poder sobre a vida (o biopoder), forças que afetam a conduta ética; de uma sociedade que tem repúdio às perspectivas eurocêtricas dominantes apontadas pela forma capitalista como organizam as sociedades; uma nova consciência social que se ocupa dos conflitos ideológicos e saberes necessários à prática educativa a qual a filosofia freiriana tem maestria para uma ética universal .

2.3 A MUSICALIZAÇÃO BRINCANTE DA ESCREVIVÊNCIA

18

A musicalização Brincante da Escrevivência não se trata apenas de uma experiência literomusical, que pode ser entendida como a musicalização de qualquer tipo de texto literário; mais do que isso, se trata de uma escrita de si, ainda que não se fale de si mesmo, mas que se reflita sobre a sua identidade ou as identidades que compõem a singularidade dos sujeitos, as identidades em suas transversalidades, seus lugares e possibilidades de existência no qual a sua voz possa escoar de maneira escrita e musicalizada (GUATTARI, 2004), podemos dizer que se trata, nesse sentido, de uma experiência literomusical identitária.

O processo é Brincante em dois aspectos fundamentais: primeiro como ação/operação/processo que precisa transcorrer na esteira da ludicidade, por isso Brincante

(aberto/criativo/transformativo) e; segundo, pelo sujeito que, ao se permitir participar do processo da ludicidade por esse convite lúdico, passa a ser, ele mesmo, assim como o processo, Brincante.

Existe uma grande diferença entre “musical” e “musicada”, é entender que: sendo o “musical” como um produto finalizado, nele se contempla o estético representado. Já o termo “musicado(a)”, se refere ao processo laboral na criação do que está por vir a ser contemplado esteticamente, por exemplo: a Escrivência Musicada é o processo de uma obra literária que está por vir a ser uma obra musical ou seja, está sob processo de elaboração e ensaios. Por esta razão, a oficina musicada sem aproximação de corpos (via *web*) recebe o nome de Laboratório de Ensino Remoto Emergencial (LabERE), espaço em que é confabulado o produto apresentativo.

2.4 O ENTENDIMENTO DA CORPOGRAFIA-SOCIOEDUCATIVA BRINCANTE

A corpografia-socioeducativa é um entendimento de segunda ordem que se enceta neste trabalho como resultado da união de dois outros conceitos que se imbricam e dão estruturas a este novo entendimento. O primeiro conceito é o das “*Corpografias urbanas: as memórias das cidades nos corpos*”, da Professora Dr^a Paola Berenstein Jacques (2008), que conceitua corpografia como

[...] uma cartografia corporal (ou corpo-cartografia, daí *corpografia*), ou seja, parte da hipótese de que a experiência urbana fica inscrita, em diversas escalas de temporalidade, no próprio corpo daquele que a experimenta, e dessa forma também o define, mesmo que involuntariamente (JACQUES, 2008, p. 2)

Embasada em estudos urbanísticos, a autora fala do espaço urbano experimentado por aqueles que o vivenciam de dentro ou embaixo, em contraposição à visão aérea, do alto, dos

19

urbanistas através dos mapas. Citando Michel de Certeau, a autora nos fala que ele identifica os sujeitos que transitam lentamente nas ruas, como “praticantes ordinários das cidades”. Pois que:

De Certeau nos mostra que há um conhecimento espacial próprio desses praticantes, ou uma forma de apreensão, que ele relaciona com um saber subjetivo, lúdico, amoroso. O autor nos fala de uma cegueira que seria exatamente o que garante um outro conhecimento do espaço e da cidade. (idem, p. 7)

Ela também aponta estas pessoas, identificando-as como errantes urbanos, “seria sobretudo um homem lento, voluntário, intencional, consciente de sua lentidão, e que, assim, se recusa a entrar no ritmo mais acelerado” (idem, p.7). É, ainda, aquele que caminha pela cidade sem pressa, diferente dos homens de movimento - tipo rápido - que vê a cidade como se a observasse de cima em mapa, “apesar da crítica a este processo já ser recorrente hoje e apontar como uma de suas causas e resultados a diminuição da experiência corporal das cidades”. (idem, p.2) constata a autora que, o homem lento, errante, traz a memórias da cidade configurada nas entranhas do corpo.

Sem dúvida, como nos indica Santos, os mais pobres, mesmo de maneira não voluntária, experimentam ou vivenciam mais a cidade do que os habitantes mais abastados, pois estes obrigatoriamente possuem o hábito da prática urbana no cotidiano, e assim desenvolvem uma relação física mais profunda e visceral com o espaço urbano. (idem, p. 9)

O clima das paisagens; os ruídos dos eventos e o palatável dos aromas, danças, andanças e gestos; o físico e o imaginável estão a cargo dos sentidos que acumula impressões e as retém na subjetividade de cada sujeito. São registros captados nas trilhas urbanas que compõe corpografias. “Cada corpo pode acumular diferentes corpografias, resultantes das mais diferentes experiências urbanas vividas por cada um” (Idem, p.4). A autora entende que há um ato de incorporação, no momento que o errante urbano vive afetuosamente e intensamente a corporeidade urbana outra, inserindo a cidade em sua corporeidade. A cidade se configura mutuamente, além dos corpos ficarem inscritos nas cidades, as cidades também ficam inscritas e configuram os nossos corpos.

Uma corpografia urbana é um tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, ou seja, a memória urbana inscrita no corpo, o registro de sua experiência da cidade, uma espécie de grafia urbana, da própria cidade vivida, que fica inscrita mas também configura o corpo de quem a experimenta. (idem, p. 1)

20

Desta forma, a Professora Dr^a Paola Berenstein Jacques (2008), conceitua corpografia que será imbricada ao segundo termo que trata da socioeducação.

O segundo conceito se dá ao conjunto dos órgãos responsáveis por sua implementação, denominado como sistema socioeducativo (BRASIL, 2011). Afirmo Zanella (2011) citado por Eliseu de Oliveira Cunha e Maria Virgínia Machado Dazzani (2018) que, “por meio do ECA, pela primeira vez na legislação brasileira aparece o termo “socioeducativo”, utilizado para

adjetivar o tratamento dispensado a adolescentes em conflito com a lei. (CUNHA; DAZZANI, 2018, p. 7). De acordo com Raniere (2014), comentado por Cunha; Dazzani (2018) informa que a introdução da nomenclatura se deu através do mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa.

O autor relata que, em 1977, Gomes da Costa assumiu a direção de uma das unidades da FEBEM (Fundação Estadual de Bem-estar do Menor), a Escola Barão de Camargos, em Ouro Preto, Minas Gerais, ao que se defrontava com uma inquietante incógnita: como educar adolescentes infratores para a não reincidência? Em parceria com sua esposa, Maria José, também pedagoga na mesma instituição, empreendeu uma busca por conceitos e métodos, que pudessem ser empregados diante dos problemas que emergiam no dia a dia da unidade, para os quais os livros clássicos de pedagogia não tinham respostas. (CUNHA; DAZZANI, 2018, p.07)

A respeito do termo, alguns autores comentam que “o estatuto pouco esclareceu sobre a concepção de socioeducação. (Bisinoto, C.; Oliva, O. B.; Arraes, J.; Galli, C. Y.; Amorim, G.; Souza, L. A.; 2015, p.1). Eliseu e Dazzani (2018) anteriormente citados, também comentam que:

O termo “socioeducação” vem sendo amplamente utilizado no Brasil já há algumas décadas, especialmente, no terreno das tecnologias de atendimento a adolescentes em conflito com a lei [...] Entretanto, parece não ser muito claro a que, precisamente, tal termo se refere, de modo que é possível afirmar, tal como já assinalado por Bahia (2011), Carlos (2013), Figueiredo (2011), Gomes (2013), Guralh (2010), Oliveira (2010), Pedron (2012), Souza (2012) e Zanella (2011), que esse ainda carece de consistência conceitual. (Idem, 2018, p.01).

Eliseu e Dazzani (2018) argumentam “como elucidar em que pontos esse se conecta e se distancia de outros conceitos adjacentes”, a ideia de se apropriar do termo em busca de “superar a fragilidade e imprecisão do que se entende por socioeducação” (BISINOTO, C.; 2015, p.1), conduziu-me a uma ambição maior depois de dialogar com os estudos de Eliseu e Dazzani (2018), em sua colocação ressaltando que “inicialmente, contudo, é relevante atentar

21

para o uso dos conceitos, tal como sugerem Deleuze e Guattari (1992)”, ressalta Eliseu e Dazzani (2018, p. 71-72), dizendo que:

Em primeiro lugar, eles não estão prontos à espera de descoberta. Antes, são construções, são fabricados no afã de responder aos problemas. Há um problema deparando-se com o qual o ser humano, na ambição de entender e de interpretar o mundo intrínseco a sua condição se vê impelido a explicá-lo. O conceito é imanente à realidade, dela emergindo no intuito de fazê-la cognoscível. Aqui, arvora-se examinar que problemas ensejaram a

formulação do conceito de socioeducação. Deleuze e Guattari (1992) enfatizam que todo conceito tem uma história, que se desdobra em um zigue-zague, no qual esse cruza com outros conceitos (que respondem a outros problemas), dos quais herda resíduos e com os quais mantém parentesco. A autonomia e as particularidades de um conceito não o isolam de uma área mais ampla, que comporte o mesmo campo teórico, apenas lhe autorizam a pertencer a um plano que lhe é próprio, com certa margem de idiosincrasias. (ELIZEU e DAZZANI, 2018, p.71-72).

O entendimento sobre o termo socioeducativo que trazemos para este trabalho não se afasta de forma discrepante do que subentende a etimologia do termo conceituado e revisitado por outros autores. Porém, a intenção de atar nós com a educação junto a cultura popular, nos impulsiona ao fazer pedagógico em salas virtuais de ensino remotas, no afã de socializar saberes: observados, compreendidos, estimulados e envolvidos nas manifestações criativas ordinárias.

Partimos do entendimento de socioeducativo pelos termos que se unificam e o derivam, ou seja, a junção do prefixo sócio (Social) + educativo. Então, neste trabalho, o termo Socioeducativo não está atrelado apenas a um campo restrito de atuação educacional, como exemplo mais usual, o atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou conflito com a lei. Mas sim de uma ideia mais ampla de educação pautada nas temáticas sociais, sobretudo da construção das identidades.

Nesse contexto mais amplo do termo "Socioeducativo" podemos explorar diversos campos científicos como a própria Sociologia, História, Arqueologia, Antropologia, a Educação e a Linguística. Refletindo sobre questões políticas, pedagógicas, da comunicação, a semiologia, envolvendo também a filosofia e mesmo a psicologia como elementos que podem dialogar com a arte na discussão e entendimento de elementos únicos das diversas identidades, classes sociais (sobretudo populares), gêneros, comunidades e etnias.

A Corpografia-socioeducativa é identitária como um entendimento, que possibilita a narrativa literomusical de uma determinada experiência vivida pelo corpo. Aliada à formação humana dos sujeitos e grupos sociais no reconhecimento de suas dinâmicas culturais e artísticas próprias, a partir de seus espaços vividos de maneira crítica e consciente de suas raízes e

22

experiências socioespaciais, ou seja, um resultado do construto das suas vivências e pesquisas junto a outros atores sociais, “representantes de lugares que engendram as suas vidas” (TYGERL, 2005; MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009).

23

CANTO 3

A MÚSICA CANTADA E SEUS LUGARES

Vejo o panorama da favela de cima da lage, meu Deus, como esse bairro cresceu, cercado pelos edifícios, quase não sentimos o cheiro do mar. Nossas dunas foram vendidas a metros de areia (em latas de areia) transformaram nossos rios num esgoto a céu aberto e bem de perto sentimos os efeitos da globalização. Lúdico era o meu quintal, um pedacinho da rua para namorar a lua. (Raimundo A. C. Saraiva, 2022)

É necessário entendermos que a Música é uma linguagem/expressão humana das mais transversais que existem, nesse aspecto, podemos relacioná-la às dimensões dos lugares que tratamos anteriormente, no qual o conceito de lugar, para esse trabalho, possui três dimensões que se interseccionam, sendo assim: o Lugar de fala; o Lugar como espaço de convivências; e o Corpo como Lugar próprio da existência singular/subjetivo.

Quando tratamos de composições, estamos nos referindo a sentimentos e sensações, impressões sobre nós mesmos, sobre os outros em nós, o nós sobre os outros, lugares, cheiros, cores e texturas, assim um singular/subjetivo/objetivo se entrelaçam e se consolidam nos escritos musicados, algo que não podemos ignorar e de muita relevância nos processos de composição e (re)apresentação dos sujeitos. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, “daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musical significativas.” (BRASIL, 1997, p. 80).

3.1 A MÚSICA E SEU LUGAR DE FALA

As experiências dos sujeitos nos seus lugares de existir, pautadas em dimensões que se interseccionam, uma delas é o lugar de fala, tratada pela filósofa, ativista e escritora feminista Djamila Ribeiro (2019), que adverte: “reduzir *lugar de fala* somente a vivências individuais é um grande erro, visto que se trata de uma discussão estrutural. Nesse caso, não se nega a perspectiva individual, mas a ênfase é depositada no lugar social ocupado com referência à matriz de dominação” (RIBEIRO, 2019, p. 05). O canto se faz fala para o encanto de quem ouve o outro falar de si de dentro do seu canto.

3.1.1 Breve história da educação Musical

Neste Canto faremos um breve comentário sobre educação musical no Brasil, pois, sabe-se que a chegada dos colonizadores europeus data de uma época sombria e de extermínio, não só dos povos originários da terra, mas de todo seu legado histórico cultural, na tentativa de apagar memórias do que sobrevivera. Erroneamente, ainda se repete em espaços escolares que a educação musical teve início no Brasil com a chegada dos Jesuítas. A professora Margarete Arroyo (2002, p. 18), nos diz que:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18).

A educação musical desde sempre esteve em grupos humanos, passando de geração em geração como o que já foi catalogado na cultura ocidental, motivo pelo qual nos aproximamos de Arroyo (2002, p. 18) em um recorte focalizando parte de sua produção científica desde 1990, através de uma bibliografia brevemente comentada:

Educação musical e o ensino e aprendizagem informal de música [...] o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles" (ARROYO, 2002, p.18).

O que hoje nos chega ao entendimento é que os europeus trouxeram o ensino da arte como técnica, com a única intenção de catequizar os povos da terra nova, e não com a intenção do ensino da arte. Os Jesuítas não podem ser considerados como "coluna mestra do desenvolvimento de nossa música" (KIEFER, 1977, p.11), essa breve reflexão nos conscientiza do ato insurgente do indígena que, apesar do processo de colonização e tentativa de catequização, preserva a sua cultura, sobretudo a música, e na atualidade conquista maior visibilidade nas mídias globais, história que até outrora, nós, como povo brasileiro, nos deixamos convencer que a educação musical chegou em um lugar em que não havia uma cultura musical, e que os jesuítas foram historicamente os primeiros professores de música no Brasil no século XVI, de tal forma que durante essa época os Jesuítas não deixaram de tentar fazer das terras recém-descobertas um pedaço da Europa como nos conta Bruno Kiefer.

Em seus quase duzentos e quinze anos, de 1549 a 1763, durante os quais gozou o privilégio de ser a primeira metrópole lusitana no novo mundo,

Isto porque foi implantado na Bahia o primeiro polo cultural europeu no Brasil, com o esforço dos sacerdotes jesuítas da Companhia de Jesus na peregrinação para evangelizar os povos originais da terra, tinham eles em seus objetivos intenções catequistas, que teve como artifícios não só as aulas de canto mas também apresentações teatrais, pois, era sabido que “os jesuítas adaptaram o cantochão, ao idioma dos nativos” (KIEFER, 1977, p. 13), durante muito tempo os Europeus impuseram fortemente sua cultura. Nos relata José Ramos Tinhorão (1988) que no século XIV ao visitar o Brasil,

O padre José de Anchieta viria no ano seguinte (1584), em uma das casas de ensino da própria Bahia, os meninos índios fazerem suas danças à portuguesa, com tamboris e viola, com muita graça, como se fossem meninos portugueses (TINHORÃO, 1988, p. 27).

Na insistente ação civilizatória dos europeus, se supõe que esqueceram de deixar nos registros da história algo que poderia ter permanecido como: aquilo que em expressão cultural não conhecida, “cedeu, lugar a música europeia na cultura no novo mundo” (KIEFER, 1977, p. 27). Da mesma forma, a narrativa amplamente divulgada era de que os povos nativos cordialmente aceitaram, sem nenhuma resistência, a música dos jesuítas e que “abdicaram prontamente da sua cultura, da mesma forma que atiravam longe seus machados de pedra polida tão logo experimentaram os de aço dos europeus” (KIEFER, 1977, p. 12).

Dos poucos registros obtidos do século XVII no Brasil, quase não se tem notícias sobre o tema da música na vida social durante os anos quinhentos (KIEFER, 1977). De alguma forma, aquele encontro entre índios, brancos e negros no Brasil colônia, deu início a uma tessitura de acumulações culturais que, mais tarde, veio propiciar fecundo legado de estudos à educação musical.

Segundo José Ramos Tinhorão (1988), o que seria a primeira informação de um dos registros obtida sobre a existência da educação musical no Século XVII se detém na versão de um estrangeiro que:

Segundo o francês François de Laval, que de volta de sua viagem de dez anos à Índia e às Molucas teve oportunidade de passar dois meses na Bahia de 1610, ali viria ele a conhecer um poderoso senhor de engenho que, entre outras ostentações, mantinha uma banda integrada por 20 ou 30 escravos, dirigido por um provençal vizinha de Marselha. Esse proprietário – identificado por Rodolfo Garcia como Baltazar de Aragão, apelidado em Angola pelos negros de Bángala, pela dureza da madeira de seu bastão ou Bengala – contratara o músico francês, no dizer de Pyrrard de Laval, “para professor de vinte ou trinta

Em 1763, o Rio de Janeiro passou a ser a capital do Brasil, 52 anos depois que o Marquês de Pombal banuiu os jesuítas de terras brasileiras. E em 1807, Napoleão declarou guerra a Portugal e o Brasil passou por um declínio na educação musical. “Em setembro de 1851, Dom Pedro II aprova a lei 630, estabelecendo o conteúdo do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Leis do Brasil, 1852, p. 57). Mais recente, no início do século XX, a escola brasileira contou com quatro métodos importantes na educação musical: Gomes Júnior e o Método Analítico, Villa-Lobos e a Música Coral, Sá Pereira e a Iniciação Musical, Liddy Mingone e a Recreação Musical. Sobre esse aspecto, Alvares (2000) nos explica que:

Gomes Júnior e o Método Analítico. Apesar do método criado por Gomes Júnior (1915) não ser utilizado hoje em dia, ele pode ser considerado o método pioneiro advogando o sistema de movimento e improvisação [...] O método analítico pode ser associado a Dalcroze no que diz respeito ao movimento, e

também associado à Gestalt pelo processo de percepção global e compreensivo. Villa-Lobos e a Música Coral [...] Em 1932, Anísio Teixeira fundou a *Superintendência de Educação Musical e Artística* - SEMA com objetivo de aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias, e convidou Villa-Lobos para o cargo de Diretor do SEMA. Villa-Lobos (1887-

1959) começou seu trabalho como educador quando viajou pelo Brasil colhendo material nativo e folclórico. O trabalho educacional de Villa-Lobos é controversial, devido ao fato de associar educação musical nas escolas com idéias de moral e comportamento cívico, e por estar ligado ao Estado Novo (1930-45) de Getúlio Vargas. Em 1931, Villa-Lobos promoveu um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes dentre estudantes primários e secundários, trabalhadores de fábricas, e outros interessados em participar. No ano seguinte o coral foi de dezoito mil participantes. Em 1935, lançou o *Guia Prático*, publicação extensiva para música coral [...] Suas ideias tiveram grande aceitação no Brasil e repercussão internacional em países da América do Sul. (Villa-Lobos, 1937). Sá Pereira e a Iniciação Musical. No segundo meado da década de trinta, um método chamado *Iniciação Musical* foi criado pelo musicólogo e educador Antônio Sá Pereira (1888-1966). O método baseia-se na iniciação sensorial com ênfase na experiência musical extensiva antes do ensino de conceitos teóricos. Influenciado pelos conceitos musicais de Orff, Kodály e Dalcroze, e pelos conceitos educacionais de Piaget, Sá Pereira propunha uma educação musical servida de atividades espontâneas,

envolvendo atividades de grupo, dança e conjunto de percussão, a fim de propiciar amplas oportunidades para vivência e a experiência do fenômeno musical e das relações entre sons e sonoridades. Preocupava-se também com a formação do professor de música. (Sá Pereira, 1937). Liddy Mingone e a Recreação Musical. Em 1948, Liddy Mignone fundou um curso no Conservatório Brasileiro de Música, e em 1952, um Centro de Pesquisa para

Estudos Musicais. O método apresentado por Mignone (1961) baseia-se no conceito de educação musical percebido pela criança como recreação e não como imposição. Também pregava que a iniciação musical começasse cedo em criança e que o contexto musical fosse apresentado através de histórias infantis, jogos, brincadeiras e dramatizações. Apesar do método ser direcionado a educação musical geral, procedimentos foram estendidos para adaptação e uso na educação especial, envolvendo estudantes com caso de retardo mental, cegueira, surdez e autismo (ALVARES, 2000, p.05, 06).

27

Na atualidade, o ensino da Arte se faz obrigatório na concretização da Lei 11.769 de 2008, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), concernente à obrigatoriedade da Educação musical no ensino infantil e fundamental nas Escolas públicas brasileiras. Nesse ínterim, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs ressaltam a diversidade pluricultural com vetores ordenadores, para o que, em essência, pouca importância se tem dado na ordenação precisa; vetores de relações diversas

Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentação municipal diversas, a escola possa oferecer possibilidade de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciação artísticas (BRASIL, 1997, p.79).

É deste atributo lúdico que a Escrivência Musicada se reveste, com perspectivas sócio-educativas na educação musical pós-moderna.

3.1.2 Comunicação e mídia: possibilidade para a difusão em educação cantada

Num olhar sobre o estado da arte deste tema, a conjunção de Escrivência Musical já foi visitada e se encontra nos Anais do evento de música em 2020 – O IX Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Música, “*Musicom Black: Black Music e as melodias do caos*”. O tema desenvolvido foi “*Escrivência Musical Preta: O caos performativo nas diásporas dos fenômenos em rede*” (LEÃO & CONRADO, 2020). Um artigo apresentado no Grupo de Trabalho 05 - Música, convergência e fenômenos em rede do IX Musicom, cujo objetivo encontra-se no resumo do trabalho foi de apresentar sinais interpretados na escrita musical preta, a partir das experiências performativas de fenômenos em rede, ocorridas na contemporaneidade. Nesta itinerância da pesquisa trago uma breve análise do aporte tecnológico da cultura digital em prol da formação de sujeitos criativos.

Este foi mais um resultado metodológico da Escrivência Musicada que converge o lúdico em dispositivo cultural no qual o “indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações” (OLIVEIRA, 1993, p.38), em uma troca intersubjetiva. Trata-se de uma

proposta desenvolvidora de habilidades em tempos de pandemia articulada em LabERE em salas de aula virtuais, técnicas que podem também agora ser pensadas como Educação a Distância (EaD).

Apesar de todas as complexidades que a avassaladora presença do novo implica observamos que o mundo tem girado numa velocidade diferente, ainda que com as mesmas 24 horas de rotação e os mesmos 365 dias de translação, somos mais solicitados e nos falta tempo

28

para conectarmos a nós mesmos no que tange aos processos artísticos, em razão disso, passamos a acessar a nossa consciência de ser criativo por intermédio da internet. Envolto pela dinâmica tecnológica verticalizada no âmbito global, por hora nos tornamos sociedades líquidas, ilhadas por cultura digital e tecnologias que concentram toda sua ações em redes.

Grupos de pesquisadores, educadores, conscientizam-se da complexa cultura digitalizada e da nossa conveniente incapacidade de entender sua imposição de caráter político em dinâmicas verticalizadas, a qual não atende a todos com a mesma benesse, no entanto, atende com eficácia a ideologia capitalista.

E é em razão dessas dinâmicas verticalizadoras que o espaço geográfico ganha novo adorno; novas formas; nova ressignificação e importância, é o que nos convém fazer interpretações heterogêneas do que diz a Prof. Dr^a Lídia de Assis Monteiro Fontana, informando que: “Podemos dizer que houve uma reformulação nos princípios da sociedade, levando a uma nova concepção de mundo mediante os avanços tecnológicos” (FONTANA, 2015, p. 64). Porque os benefícios do empreendimento estão rigorosamente focados na localização onde os interesses políticos querem que aconteçam.

Por esta razão, é justo dizer que toda efervescência tecnológica é causadora de impactos e sensações de estranheza, principalmente para quem vive à margem do poder econômico de um universo “globalizado”, onde tudo se transforma em mercadoria, vetores que apontam para inovações tecnológicas que, depois de serem catalogados como uma ferramenta importante e necessária, passam a burocráticas e tendem a se tornar de difícil acesso, pois se configuram em novos recibos de contas a serem pagas, que ameaçam o sossego das populações menos abastadas, uma árdua labuta em busca de sobrevivência sob a imposição de regras. Citamos Pierre Levy (1999) que diz:

[...] sensação de impacto, de exterioridade, de estranheza que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo das técnicas. [...] para as classes sociais ou regiões do mundo que não participam da efervescência da criação, produção e apropriação lúdica dos novos instrumentos digitais,

para todos esses a evolução técnica parece ser a manifestação de um "outro" ameaçador (LEVY, 1999, p. 30).

Com isso, podemos observar que as comunidades carentes estão sempre a pedir um tempo para respirar e assimilar o emergente que transcende da nossa relação com as culturas digitais, entendendo que estamos vivendo um outro tipo de civilização humana, uma ecológica transformação de homens que vêm na tecnologia digital a metamorfose planetária com necessidade de novos currículos que a cada momento precisará ser renovado por uma nova safra. Enfatizamos a Professora Dr^a Lucia Santaella (2007) que diz que nós demoramos nos

29

achados metodológicos que melhor dêem conta das particularidades culturais para nos apropriar da cultura digital nos fazeres artísticos, naquilo que concerne à educação, a fim de que o aparato tecnológico seja visto por uma ótica diferenciada. Nesse sentido, fala Gilberto Gil citado pela professora Dr^a Tania M. Hetkowski e Dr^a Rosemeire M. Dias, que “a Cultura digital, definida de forma embrionária é a Cultura da Contemporaneidade aberta a novas oportunidades de aprendizagens significativas no espaço escolar”. Hetkowski e Dias concluem dizendo que:

O formato digital integra o cotidiano dos sujeitos escolares que se tornam protagonistas de construções comunicacionais, audiovisuais, interativas em redes, compartilhadas através de conteúdo, produzidas artística e culturalmente, que emergem outras singularidades e outros significados, os quais podem ser complexos ou efêmeros, mas são fundantes às reflexões e intervenções no ambiente escolar, entre alunos e professores, para além do conteúdo disciplinar. (HETKOWSKI, DIAS, 2019, p. 03).

É nessa lida que nós, educadores, focamos a nossa intervenção com a Corpografia socioeducativa Identitária Brincante na perspectiva da Escrivivência Musicada e sua pluralidade cultural no ciberespaço, que ressalta o vetor das dimensões culturais com potencial de se tornar registros historiográficos relevantes, haja visto a memória pela tradição tecnológica em mídias, presente nas discografias de diferentes artistas, músicos e compositores que compõem a enorme fatia do cancionero nacional, ou seja, repertório do que comumente se chama Música Popular Brasileira (MPB).

Exemplo disso são as discografias que relataram experiências corpográficas em suas obras como: Dorival Caymmi cantando, “*A lenda do Abaeté*” - BA (1940), Vinicius de Moraes, “*Tarde em Itapuã*” - BA (1973), Noel Rosa compondo canções para vila Isabel, como “*Feitiço da Vila*” - RJ (1934), Milton Nascimento e Lô Borges, “*Clube da Esquina*”,

BH - MG (1972).

Além de Adoniran Barbosa e a “*Saudosa Maloca*”- SP (1951), assim como outros artistas mais contemporâneos como Lenine, com a canção *Caribenha Nação* - PE (1993), Chico Science & Nação Zumbi cantando “*Da Lama ao Caos*” - PE (1994), ou o grupo de Afro Hip-Hop Opanijé com a sua canção “*Se diz*” - BA (2013) e no ijexá de Gilberto Gil em “*Toda Menina Baiana*” - BA (1980).

Essas são obras que ilustram a proposta da Escrivivência Musicada. Assim é possível abranger instâncias interligadas: cultura popular, cultura de massa e suas variações, incutida também no vetor cartográfico social e sua influência dinâmica de ascendência em localidades diversas .

30

3.2 A MARCA DO SUBJETIVO/INTERSUBJETIVO

Infundido ao conceito lúdico dessa pesquisa, esse que está sendo proposto como relação de troca de conhecimento no processo corpográfico-socioeducativo Identitário Brincante em rede, nos é tentador parafrasear Moran, J. M.; Masetto, M. e Behrens, M. A. (2006, p. 23), quando dizem que: “aprendemos pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca, e pela convergência - pela organização, pela integração”.

Isso ocorre em vez de esperarmos que o aparato tecnológico por si só dê conta da comunicação de duas ou mais vias, pois é nas práxis sociais, econômica, política, moral que se forjam a marca do subjetivo/intersubjetivo, entre sujeitos em momentos criativos no convite lúdico, que por fim resume cultura com reminiscências da ludicidade.

Essa ideia nos aproxima daquilo que nega uma “perspectiva estética, que trata a cultura como um produto derivado de mentes privilegiadas - a tão difundida na cultura erudita” (MARIANO, 2016, p. 07) que, por mais influenciados que sejam os sujeitos pelas mídias comerciais globalizadas como: TV, rádio, internet e redes sociais não conseguem manipular completamente uma sociedade, pelo simples fato de que a cultura é ordinária e é produzida por pessoas e está na vida de todos, sendo o fruto remanescente da subjetividade/intersubjetividade lúdica dos sujeitos.

Reconhecer o estado ordinário da cultura, levou o filósofo Raymond Williams, a romper com as concepções hegemônicas da cultura do seu tempo em um ensaio intitulado “*Culture is Ordinary*” (1989), citado por André Luiz Sena Mariano (2016). Embora seja extensa a explanação do filósofo WILLIAMS (2015), “vale a pena reproduzir, na íntegra, essa

definição de cultura advogada por ele” (MARIANO, 2016, p. 07).

A cultura é algo comum a todos: este é o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses processos são ordinários das sociedades

31

humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza e uma cultura: que é sempre tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais (WILLIAMS, 2015, p. 5).

O filósofo Raymond Williams nos possibilita entender a relação do subjetivo/ intersubjetivo expresso no constructo constituído das vivências e experiências dos sujeitos nos seus lugares de existir em três dimensões que se interseccionam (Lugar de fala; Lugar como espaço de convivências). Para os professores Fernando González Rey e José Bizerril (2015) a subjetividade é entendida, neste contexto, como produção simbólico-emocional singular, isto é:

[...] como capacidade humana de gerar sentidos diante das mais diversas situações vividas. A teoria propõe a indissociabilidade entre indivíduo e social, rompendo com a clássica fronteira que separaria a psicologia, como ciência que se ocupa de um indivíduo universal a-histórico, das ciências sociais, como disciplinas que se ocupam exclusivamente dos processos coletivos (sociais, culturais, históricos), desconsiderando a dimensão singular da produção humana. Ao mesmo tempo, questiona qualquer forma de causalidade linear que pudesse explicar a produção subjetiva como mero efeito do social (REY e BIZERRIL, 2015, p. 07).

Este pensamento de Rey e Bizerril nos fez constatar em nosso trabalho em curso, o corpo como lugar próprio da existência singular/subjetiva, que compõe, de forma prática participativa, a construção corpográfica-socioeducativa, utilizando os meios tecnológicos de acesso digital à informação e comunicação, conciliado-o a ordinariedade da arte e suas dimensões possíveis em meios sociais.

3.2.1 A letra, melodia, harmonia

A composição de uma Escrevivência Musicada geralmente nasce de um desejo subjetivo e se desenvolve de forma intersubjetiva colaborativa em um grupo focal, conforme apresentado e discutido no Canto 2.1 e Canto 03 deste trabalho, intitulado a Arte de Dizer Cantando. Nesta seção, analisamos o fazer da proposta literomusical, em que o Brincante cantante, definido como o músico profissional de ofício Brincante, manipula a harmonia, a melodia e por fim, os demais participantes sujeitos da pesquisa, manipulam os textos que se convertem em obras literomusicais.

Frisando que não é via de regra que a melodia e a harmonia sejam manipuladas unicamente pelo Brincante cantante profissional da música. Elas podem ser tratadas por qualquer outro participante que queira se aventurar a criá-las, mesmo não sendo profissional da

32

área. Desse modo, não se faz necessária a urgência que em um LabERE todos os integrantes toquem um instrumento musical ou cantem profissionalmente mas, que participem, pois, o contato direto com a criação musical é um forte estímulo Corpográfico-socioeducativo Identitário Brincante no que tange ao fazer artístico pois “[...] a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar” (BRASIL, 2008, p. 99).

O ocorrido se deu no espaço virtual LabERE, em aulas síncronas e assíncronas em salas remotas *Microsoft Teams* e via rede social *WhatsApp*. Por meio dessas ferramentas tecnológicas, o Brincante cantante fez convites lúdicos voluntários aos integrantes do grupo de pesquisa. De outra forma, o convite poderia também, ser feito por integrantes do grupo de pesquisa, parceiros e articuladores, para que trouxessem propostas para a Escrevivência Musicada na forma de textos, letras ou melodias trabalhadas com a participação de todos. Na proposta de LabERE, os participantes sujeitos objetos da pesquisa, trouxeram os temas do objetivo de suas propostas como está descrito no Canto 5.3 na composição da canção *Que mulher é essa*.

3.3 A VOZ E O DONO DA VOZ

Neste canto em que falamos sobre a voz e sobre o dono da voz, trouxemos a professora

Keila Michelle Silva Monteiro (2010) para desbravar o estudo da voz junto à obra de Paul Zumthor, em seu trabalho *Corpo e performance na poesia cantada* (1993).

A relação do corpo e seus lugares se manifesta de forma escrita, poética narrada, cantada, e se vinculam a voz, este fenômeno que emerge da intencionalidade, tradição oral, seculares das sociedades ágrafas bem antes do surgimento da escrita que traz no canto diferentes narrativas expressas. Zumthor (1993, p. 143), nos diz que “veiculadas oralmente, as tradições possuem por isso mesmo, uma energia particular (...) duas leituras públicas não podem ser vocalmente idênticas nem, portanto, serem portadoras do mesmo sentido, mesmo que partam de igual tradição”.

O fragmento citado da obra de Zumthor parece remeter ao conceito heraclítico do *deixis* justificando o movimento do exercício da ludicidade que nunca se repete da mesma forma, mesmo sendo expressa diversas vezes pelo mesmo indivíduo, da mesma forma que o canto é percebido de formas diferente, cantado pelo mesmo intérprete e ouvida pelo mesmo espectador.

33

Por natureza, o corpo que ouve e fala é uma ferramenta, quando se tem a voz e a audição como instrumento. “A tradição, quando a voz é seu instrumento, é também, por natureza, o domínio da variante; daquilo que, em muitas obras, denominei movência dos textos” (ZUMTHOR, 1993, p.144). A professora Keila Michele S. Monteiro (2010) explica que na obra de Paul Zumthor:

movência é uma criação contínua. Na maior parte da Idade Média, então, poesia e música tinham em comum o fato de serem constantemente “rememoradas” e re-elaboradas pela performance, mesmo estando o intérprete de posse de um texto escrito. Esta é a realidade da poesia cantada. No que diz respeito às diferenças entre a fala e o canto, dependendo do desempenho do aparelho fonador e da expressão do corpo em geral, estas ações possuem, cada uma, funções diferentes. Apesar de ambas terem em comum a melodia (MONTEIRO, 2010, p.08).

O canto, nesse caso, se manifesta como uma expressão subjetiva humana, cujas reverberações emocionais e de sentido emanam em uma singularidade por conta da história que se representa no canto, pelo sujeito que o materializa e pelo exato momento em que tal expressão é apresentada, pois, um canto nunca será contemplado duas vezes, ainda que a mesma pessoa repita a execução, a segunda materialização será a segunda e não mais a mesma anterior, segundo a teoria da movência dos textos de Paul Zumthor (1993).

Monteiro (2010) comenta o autor Luiz Tatit, afirmando que, na fala, o invólucro fônico

é descartável, “e que a melodia da fala não se estabiliza, não se repete e não adquire autonomia, como ocorre com o canto”, para concluir que a fala apenas acompanha um texto que renova constantemente o compromisso entre os recortes da realidade e os recortes fonológicos” (MONTEIRO, 2010, p.08). Dessa flexibilidade que amalgama o intuitivo ao racional que emerge o canto. Segundo Tatit (1996), ainda citado por Monteiro (2010):

[...] da fala ao canto é a estabilização da frequência e da duração por leis musicais que passam a interagir com as leis linguísticas, acrescentando ao canto, ainda, o timbre e a intensidade como elementos marcantes. É aí que o corpo entra em ação, de modo a permitir essa interação por meio de certa técnica que apresente respiração, intensidade, altura, timbre, duração e andamento adequados à obra que o artista executa em determinado momento. (MONTEIRO, 2010, p.09)

O canto é uma das mais intrigantes manifestações artísticas que se pode contemplar na natureza humana. Fritjof Capra (1982), comentado por Calassa Lemos Brito (2013), nos conta dessa transcendência racional - intuitiva:

O racional e o intuitivo são modos complementares de funcionamento da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio de intelecto, cuja função é discriminar, medir e

34

classificar. Assim, o conhecimento racional pode ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não intelectual de realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não linear. (BRITO, 2013, p. 27).

Embora o entendimento musical pitagórico estabeleça uma linearidade de sequências lógico matemáticas, o canto em sua acepção mais erudita, não se afaste da concepção ocidental mais arcaica. Visto por este ângulo, vislumbro a movência zumthoriana relacionada ao canto, numa dilatação do racional ao intuitivo “O que à primeira vista parecem ser dois conceitos opostos, são na verdade forças complementares [...] É necessário enfatizar a importância da mediação dessas duas forças, pois é difícil imaginar algum processo criativo baseado exclusivamente em intuição ou razão apenas” (RIBEIRO, 2012, p. 02-03). Sendo assim, a voz e o dono da voz dispõem de diversas possibilidades. É dessa flexibilidade intuitiva relacionada à razão que se fazem as composições literomusicais de Escrevivências, possibilitando a música lugares e dimensões.

35

A INCANDESCENTE CHAMA DO LÚDICO E A LUDICIDADE

E chama de alumiar memória, é fogo que arde em dança mídia pra fazer história, Incandescentes chama de aprender, convite voluntário de brincar ludicidade é mesmo ter prazer, distâncias vão se abrandar, Escrivências musicadas em tramas logos ancestrais, são vidas reais, mãos *cibe*-humanas abraços virtuais. Entre a ressurreição e a morte entre a proposta e o acontecer a chama da ludicidade e seu encandecer (Raimundo A. C. Saraiva, 2022)

Neste texto, compartilhamos sugestões que podem vir a se tornar caminho junto a outros conceitos do que pensamos ser compatível ao entendimento do fenômeno lúdico e da concepção de ludicidade, citando Augusto Boal (1991, p. 02) “Ideias foram feitas para sofrerem, não perseguições, mas o mais amplo, veemente, candente e caloroso debate”. As opiniões estão embasadas na relação entre pressupostos teóricos que tendem a se completarem entre si, pois acreditamos que o tema deste estudo não pode se dar por acabado porque ele passa a ser dispositivo que dá início a outras interpretações metodológicas como é o caso deste trabalho.

Nesse intento, ousamos tratar de forma diferenciada o lúdico e a ludicidade. Entendemos que o lúdico está intrínseco em todos os feitos, ou seja, o “valor do humano”, que Lopes (2014, p. 03) enfatiza em seu trabalho, não só aqueles que foram definidos unicamente por jogos e disputas, mas uma gama de entendimentos outros que envolvem arte, culturas, educação, ciência e tantos afazeres do desenvolvimento humano sem o qual não seríamos os seres ontológicos que somos. Nós, pesquisadores, temos interesse no desdobrar dos fenômenos, observando-os como pesquisadores pesquisados, no papel do sujeito que trabalha a serviço da educação no meio social.

Estamos eivados das subjetividades humanas, ligadas direta e indiretamente à questões lúdicas sem que façamos distinções de como a concebemos. Conceição Lopes cita (WATZLAWICK *et al*, 1967) nos falando que o campo de estudos da ludicidade está situado na pragmática da comunicação. Com isso, criamos uma natureza particular a qual queremos conviver com tudo o que nos é simpático e significativo, porém, nada está passivo de mudanças de comportamento.

Nessa perspectiva, por hora nos debruçamos sobre a compreensão do lúdico e da ludicidade a fim de prestar contribuições metodológicas que possam ir além daquela ideia que

inicialmente foi chamada de *Ludus* do latim = Jogo. Partindo dessa premissa que, convenhamos, um jogo para ser jogado parte da intenção de quem convida e da vontade de quem está sendo convidado a jogar, o convite tem que ser aceito de livre e espontânea vontade, assim supomos. Nessa compreensão, o lúdico vem passando por arranjos teóricos com contribuições de diversas áreas do conhecimento, de tal maneira a nos inspirar na postura de veteranos educadores desbravando seus efeitos na história da inovação pedagógica, é o que nos mostra a Dr^a Didima Maria Andrade (2013) em sua tese.

Com ênfase ao trabalho pedagógico de valorizar o "jogar", explorando a ludicidade das atividades, surge a expressão "Educação Lúdica". O termo ludicidade surge desde o século XVI. Naquela época, o que estava em evidência era o termo jogo, mas, ao longo destes quatro séculos, o jogo vem perdendo seu espaço e a nomenclatura atividade lúdica ou ludicidade, com suas particularidades, ganhou e vem ganhando amplo terreno principalmente no século XIX, marcado pela Revolução Francesa, pelas inovações pedagógicas. Ressalto que o lúdico ganha mais espaço no século XVIII, momento em que a família rompe com antigas formas de educação e cria novos meios para estar mais próxima de suas crianças (ANDRADE, 2013, p. 103).

Já Huizinga (2004) fala de observações que se estendem a todo o reino animal em outras espécies diferentes do homem, que se manifesta de forma perceptível durante a infância e entende que o fenômeno tem participação em questões biológicas.

Depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura [...] Há um elemento comum a todas estas hipóteses: todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. Todas elas se interrogam sobre o porquê e os objetivos do jogo. As diversas respostas tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente. Seria perfeitamente possível aceitar quase todas sem que isso resultasse numa grande confusão de pensamento, mas nem por isso nos aproximávamos de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo. Todas as respostas, porém, não passam de soluções parciais do problema (HUIZINGA 2004, p. 36).

Ter compreensão ampla para onde o termo lúdico pode nos direcionar e como devem ser-lhes atribuídas regras, passa a ser papel político das instituições de ensino com as linhas pedagógicas que lhe empregam o termo. A exemplo, o lúdico que está presente nos jogos infantis como um elemento natural e fundamental do universo infantil, assim “o brincar precisa ser estudado como um tema em si mesmo, suplementar ao conceito da sublimação do instinto” (WINNICOTT, 1975, p. 60), de modo que o entendimento de lúdico possa servir a este

universo, mas não se encerra nele, uma vez que está presente em muitas outras dimensões de fase da vida humana.

37

Utilizamos convite lúdico como ferramenta que promova aproximação do educando com o educador. Assim, nos valeremos do termo lúdico como “atitude” força persuasiva no convite para que se participe voluntariamente em propostas que possam fazer sintonia com os nossos conhecimentos, ainda que tal atividade seja socialmente uma “missão”, assim compreendida ao professor que faz a proposta ou para quem se auto-sugestiona a participar dela.

Para que haja equilíbrio na expectativa da felicidade no seu contexto e assim minimizar os efeitos possíveis do sentimento de fadiga ou impotência, sobretudo de professores, ao se darem conta de que a ludicidade e a educação são domínios exclusivos de cada sujeito que vivencia a experiência, desse modo, o proponente /educador assume que sua proposta é, nada mais que uma proposta de ludicidade, e não a ludicidade em si.

Assim o professor/educador toma para si a responsabilidade consciente de que a sua proposta deve ser elaborada pensando nas características intrínsecas do sujeito o qual se destina, para que possa ser atrativa e significativa, gerando desejo e, conseqüentemente, o consentimento do outro para a participação voluntária numa expectativa alvissareira de uma boa resposta, que de fato deve ser capaz de gerar algum grau de satisfação também ao professor. Então, é importante considerar no planejamento e elaboração da proposta a possibilidade do enfado ou frustração para evitá-las, quanto possível, embora, às vezes, seja inevitável.

As relações horizontais e democráticas são, estrategicamente, o melhor caminho para evitar ao máximo a frustração do “não-lúdico”, a recusa ou pouca empatia diante de uma proposta lúdica, uma vez que essa proposta conta, também, com a participação dos sujeitos alvos da proposta em sua elaboração ou adaptação ao contexto/momento/situação do acontecer da proposta de ludicidade.

Comumente, quando nos referimos ao fazer humano que envolve lazer, nos remetemos ao universo lúdico, “o próprio instinto dá sinais de elasticidade, e mesmo de uma criatividade que se poderia rotular de artística” (MASSUMI, 2017, p. 10.) Assim, é possível evocar alguns termos relacionados, principalmente no campo da Educação

4.1 ENTRE A PROPOSTA E O ACONTECER O (LÚDICO + CONSENTIMENTO = LUDICIDADE)

38

É possível encontrar, no referido contexto, significantes como “ludicidade”, “lúdico”, “atividade lúdica”, “proposta lúdica” e “proposta de ludicidade”, quase sempre com o mesmo sentido ou significado. No entanto, é preciso discernir as diferenças peculiares que os termos podem significar dentro da dimensão adotada para o presente trabalho, uma vez que se faz necessário entender diferentes perspectivas situacionais que contextualizam possibilidades diversas. Sendo assim, entendemos a Ludicidade como o exercício voluntário da atividade aceita pelo brincante, mediante o convite lúdico. Ou seja, entre o lúdico “atitude” e a ludicidade existe o fator preponderante do consentimento, da vontade, do desejo, da afinidade e da aproximação do sujeito convidado a vivenciar a ludicidade por meio de um convite ao lúdico.

Aspiramos ao entusiasmo colaborativo participativo ao trabalharmos só ou em grupo, deixando com que outras pessoas participem de nossas ideias, invenções criativas na prática da ludicidade. Sabemos que, por mais brilhante que seja uma atividade, ela jamais se repetirá, “O mundo é um eterno fluir, como um rio; e é impossível banhar-se duas vezes na mesma água” (HERÁCLITO c. 540-480 a.C. PENSADORES, 1999. p. 31). Isso nos faz pensar que o sujeito, também, não repetirá duas vezes uma experiência, mesmo que venha repetir da mesma forma a mesma atividade no mesmo lugar. O eterno vir a ser heraclitiano “é fluxo contínuo de mudanças, o mundo é como um fogo eterno, sempre vivo” (PENSADORES, 1999. p. 31). Todo percurso vivido em trajetórias lúdicas só é vivido uma vez na particularidade de cada evento, depois somente revisitando a memória em reflexão ou devaneios das recordações lúdicas.

Outros autores procuram fazer distinções, as quais não nos afastam da ideia a princípio desenvolvida de forma a colaborar na distinção do conceito do lúdico e o que é a ludicidade, pois consideramos o intento com igual proporção quando pensamos que:

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos (LEAL, D’ÁVILA, 2012, p. 02).

Observamos que lúdico e ludicidade têm verossímil semelhanças entre os conceitos, porém, o lúdico é entendido no conceito deste trabalho por convite voluntário, uma “atitude” que tem como consequência a prática da ludicidade em sua acepção subjacente, parafraseando Pierre Bourdieu (1982), citado por Ivo Pedro Oro (2013), que fala do “ideológico de consagração, ou seja, de legitimação, em relação ao mundo natural e social, tal qual se vê no efeito religioso, que converte o ethos (costume) em ética” (ORO, 2013, p.45). A ludicidade

39

como educação, exercício que trabalha o *Ethos social*, como frisou o “*O Sistema Trágico Coercitivo*” de Aristóteles, comentado por Boal (1977, p. 58) no Teatro do Oprimido:

a – existe um conflito entre o Ethos do personagem e o Ethos da sociedade na qual vive o personagem (*isto é*: alguma coisa que não funciona, que não se harmoniza, que cria atrito.); b – exista uma relação chamada empatia que consiste em permitir ao espectador que o personagem o conduza através de suas experiências – o espectador sente como se estivesse atuando ele mesmo, goza os prazeres e sofre as dores do personagem, ao extremo de pensar seus pensamentos; c – o espectador sofre três acidentes de natureza violenta: PERIPÉCIA, ANAGNORISIS E CATARSE. Sofre um golpe em seu destino (a ação da peça). Reconhece o erro, vicariamente cometido, e se purifica da característica anti-social que reconhece possuir. (BOAL, 1991, p. 54).

O convite voluntário “*jogo*” onde se dá o efeito da ludicidade compreendida neste trabalho como ferramentas da arte na educação, ou seja, exercício que trabalha o *ethos* na concepção corpográfica-socioeducativa identitária ou o que pode ser compreendido como “*as tendências morais, à ética*” (BOAL, 1991, p. 58). Isso se quisermos ir mais além e compreendê

lo como legados culturais, sociais, históricos como bem supremo das sociedades, tendo a ludicidade como relação intersubjetiva entre pessoas, ou seja, em um contexto mais específico da troca de conhecimento entre educadores, alunos e tantas outra comunicação em busca de um bem supremo. Na Grécia clássica, quando se perguntava a Aristóteles, “Qual é o bem supremo do homem? Dizia Aristóteles: é a felicidade” (BOAL, 1991, p. 31).

Neste nosso conceito sobre lúdico e ludicidade, o lúdico ainda não é a ludicidade, e pode também não chegar a ser se não houver “atitude.” Parafraseando Cipriano Luckesi, se não houver participação vivida, se não estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma ‘*proposta*’ lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. (LUCKESI, 2002, p. 02). Em nossa observação

é importante frisar que para toda atividade há um público específico. Como toda regra tem exceções, nem sempre trabalhar com ludicidade é diversão para quem a representa, isso geralmente acontece no papel do profissional da educação.

4.1.1 Entre a morte e a ressurreição da ludicidade

O esvaziamento do sentido no campo do fazer sinaliza a morte da ludicidade, quando o convite deixa de ser lúdico e se torna obrigatório na atividade imposta, quando se perde a

40

Demiurgia. Na civilização Grega antiga *mimese* que para Aristóteles não significa a cópia da natureza e sim recriação, “movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição” Aristóteles, comentado por BOAL, (1991, p. 27), para nós essa é uma das definições que também abraçamos como ludicidade.

A morte da ludicidade é essa interrupção do fluxo criativo, quando o trabalho não surte mais efeito de prazer. Geralmente a atividade adulta no trabalho “pode ser internamente lúdica; não é o trabalho que é não-lúdico, mas sim o trabalho produtivo, no seio do capital”. (LUCKESI, 2002, p. 22). Os sintomas variam e se encadeiam de diversas formas: quando se perde a plenitude, quando o pessimismo paralisa e a depressão se apodera do ‘eu’ subjetivo, oprime e castiga o sujeito. Algumas destas observações são pontos sinalizadores que deixam claramente transparecer a morte da ludicidade na subjetivação social em grupos subalternizados insatisfeitos do trabalho que realizam na prática, citando Cipriano Luckesi parafraseando Marx, no que diz:

[...] trabalho é trabalho; ele só é produtivo, no contexto da mais valia, na sociedade capitalista”. E, nesse contexto, no geral, não há e dificilmente haverá ludicidade no trabalho: o horário de trabalho é o horário da empresa, as regras são as regras da empresa, o modo de vida são os modos determinados pela empresa, ou seja, o trabalho na sociedade capitalista é alienante e, por isso, mesmo não-lúdico (LUCKESI, 2002, p. 22).

O não-lúdico nessa pesquisa, vai além do citado acima por Luckesi. É quando o trabalho deixa de ser um convite voluntário fazendo com que o sujeito na sua ocupação não permita sentir-se convidado à ludicidade, momento em que conclamamos criar e o brincar não é encorajado como coisa séria. Nesse ponto, não há desejo persuasivo que permita internamente se dar. Então, a ocupação passa a ser subordinação ao trabalho e deixa de fazer

sentido. O transcender utópico em esboçar uma obra de arte quando o sujeito é bloqueado, aniquila a criatividade já que antes, foi estabelecido o não-lúdico, ou seja, a morte da ludicidade. A mesma sentença opera no sentido oposto para o desejo e o prazer na redenção da ludicidade.

Ultimamente se tem comentado a busca da ludicidade na pragmática da comunicação, uma necessidade de ressuscitar o lúdico da humanidade das pessoas, as quais esperam um convite a este momento. A professora Dr^a Conceição Lopes, comentou o conceito no campo de estudo da ludicidade da seguinte forma:

A teoria da ludicidade contrapõe-se à clássica visão que se define por oposição trabalho *versus* divertimento e entretenimento. E, define-se como uma condição de ser humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas

experiências de brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor. A condição humana da ludicidade não está

41

subjugada a calendário ou imposições institucionais, uma vez que pode manifestar-se em qualquer contexto situacional (LOPES, 2014, p. 04).

A cultura ocidental passou paradoxalmente a cultuar ludicidade como se ela não fosse dignificada como valor humano, na sociedade contemporânea, “por que o culto dos mercados (...) oferecem um frenesi consumista”. (LOPES, 2014, p. 03), e com isso “a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia” (GUATTARI, 1990, p.07), o sistema do capital não se opõe e oferece ajuda a quem sofre os males de seus efeitos, sem perder a oportunidade de transformá-los em carências em um falso reencontro com a ludicidade do comércio, iludindo pelo poder das mídias nomeadamente, internet, televisão e publicidade “legitimando uma visão alienante e instrumentalizada sobre a ludicidade, sendo esta adotadas como norma”. (LOPES, 2014, 03). A ressurreição lúdica é interação, colaboração e aceitação ao convite lúdico “atitude” para se vivenciar ludicidade.

4.2 OFÍCIO BRINCANTE CANTANTE

Brincante Cantante, ator social operário da Arte, nome identificado aqui para um cantor compositor, que parte da particularidade profissional de um artista. O meio a que ele pertence é daqueles que vivem da música, literalmente, e assume postura acadêmica como pesquisador, músico, artista que promove encontro com o convite saberes da Escrevivência Musicada,

história, corpografia e TDIC's, criando laboratórios de Ensino Remoto Emergencial (ERE), emergindo da classe uma tríade de história sujeito e lugar.

De uma forma geral, o termo Brincante é utilizado para designar genericamente os “indivíduos que brincam e exercem papel nos folguedos populares” (BENJAMIN, 1989, p. 21), e é impulsionado pelas esferas da arte no constructo da educação. Eles transitam e interagem no mundo lúdico das manifestações populares (LEÃO, 2010, p. 4), sendo assim ele é corporificado pelo sujeito ordinário que convida voluntariamente seus pares a se materializar em personagens da ludicidade, valorizando o corpo que vivencia habilitando todos os sentidos, entusiasta da subjetividade nas ideias inventivas que inspiram a simples vontade do fazer: no dançar, pintar, cantar, compor, desenhar, dentre tantas outras ações que o entusiasmo de fora para dentro está mobilizando pelo desejo de mudanças do próprio eu, tais metodologias ativas, propostas de educação requer a participação de outros.

O Persuasivo convite lúdico “atitude” dá movimento às ações, fogo visceral as paixões, aponta trilhas Brincantes e na vida dos artistas, pulsação para aqueles que fazem da arte

42

profissão. De fora para dentro, são sugestões de ideias de outras pessoas, ideias absorvidas e aceitas por nós Brincantes e reproduzidas em diversas formas de discursos que captamos através de diálogos, nas diversas modalidades das ações a serem vivenciadas, que esteja ali na atuação ou apenas apreciando em busca de algo que lhe preencha valores culturais em propostas de naturezas artísticas, desde quando tenha ligação com as nossas afinidades.

Uma invenção, seja ela qual for, nela encontramos meios e artifícios de lançá-las ao mundo por meio do advento lúdico e tecnológico que, por vezes são aceitas, e outras vezes, negadas por quem as recebe.

4.3 RECORDAÇÕES LÚDICAS

É uma das possibilidades de o Brincante tentar trazer ‘o outro’ para dentro da proposta lúdica, para que se viva a ludicidade a partir de suas memórias, e quando se tem, a proposta literomusical da Escrevivência a partir de suas memórias, temos então a estratégia como recordações lúdicas.

Conz e Vitiello (2012, p. 4) nos dizem que “Estudos demonstram que a memória corporal não é algo que se situa no passado, mas sim é sempre um acontecimento do/ no presente. A memória só pode ser vista, estudada e observada a partir do presente”. Entendemos

então que, em outras palavras, se trata de uma perspectiva do eterno vir a ser, por exemplo: quem você é? Nesse sentido, a história do sujeito e seu passado não representa quem é esse sujeito, representa quem ele já foi, e quando se conta a própria história, não se está tratando sobre o si mesmo do agora, está-se contando de uma outra pessoa que talvez não exista mais, se trata da pessoa que foi esse sujeito, “a experiência de si, também é algo histórico e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas ”singulares”[...] O homem é sem dúvida um animal que se auto-interpreta” (LARROSA,1994, p.06).

Então, falar sobre si mesmo é também a possibilidade de falar de outra pessoa que já foi você, e quando traz a recordação, esta recordação pode se tornar lúdica ou seja um convite a ludicidade na infinitude auto-interpretativa. O exercício de rememorar também se faz de forma voluntária, é como se a primeira e a terceira pessoa do singular fossem a mesma e ao mesmo tempo dois sujeitos. Então, quando o autor escreve sobre a sua própria pessoa é a experiência vivida pelo sujeito do presente, que se encontra em constante transformação, relatando fatos vividos.

43

4.4 ENTRE LUDICIDADE, BRINCADEIRA E AUSTERIDADE

Não se brinca com coisa séria ou será que se brinca? Todos nós apresentamos a nossa verdade, ainda que provisória, a todo o momento, mesmo quando estamos “brincando”. (Raimundo Aloísio Saraiva, 2021)

Há uma ideia antagônica que diverge, como dois pólos, como se fossem dois ímãs repulsivos no lado oposto da atração. Quando se trata da seriedade e brincadeira, o equívoco perpetrado quando associamos a ideia do primeiro termo que desqualifica o segundo, quando na verdade devemos desconstruir o antagonismo, pois, um termo substantiva o outro, se entendermos que a brincadeira é coisa séria, negar essa realidade é uma atitude involuntária que repetimos por força do hábito.

Não há duas pessoas que pensem e tenham gostos iguais a todo momento, isso é incontestável, no entanto as subjetividades encontram seus pares nas intersubjetividades lúdicas, caso contrário vivenciariamos sempre nossas individualidades em duelos constantes com outras subjetividades, diante daquilo que uma pessoa privilegia como bom, porém, não é bom para outrem. O assunto é extenso, portanto, não nos alongamos em relatar uma lista o que também não é o objetivo deste trabalho

Dentro de uma sala de aula, atitudes sérias demarcam fronteiras que dão limites ao

brincar, porém não o subverte em desafeto, face ao entendimento freireano na Pedagogia da autonomia (2002), Paulo freire nos diz que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 2002, p. 52).

Esse ensinamento nos põe a refletir que durante o nosso caminhar pedagógico não devemos perder o brilho e a plena vontade de exercer ludicidade.

Momentos haverão em que teremos de trocar o risonho que dará lugar ao austero, não necessariamente pelo frio, sério e melancólico; pela perda da leveza do ser; do calor do viver, da fantasia mantenedora da chama lúdica pelo convite voluntário. Será que falta muito para entendermos que brincadeira é coisa séria? Ou será que iremos demorar mais um tanto para reconhecer que a ludicidade é energia complexa criadora das confabulações subjetivas? “O brincar tem sido objeto de estudo secular e sempre foi visto pelos estudiosos como coisa muito séria” (LEAL, D’ÁVILA, 2012, p. 07).

44

O dito popular fez lastro no repertório da opinião pública que repete a seguinte sentença: brincadeira boa não faz ninguém chorar. Dessa forma, aprendemos a repreender determinado tipo de brincadeiras adultas quando crianças e vice-versa. Da mesma forma que hoje reclamamos que educadores não devem reprimir o brincar, é prudente que criemos afeto com o próximo antes de propor o brincar. Estamos dispostos a não tratar do lúdico nem da ludicidade com a atenção que realmente merecem, perdendo a oportunidade de fazer de nossas aulas o laboratório de experiências a serem vividas de forma plena. Há um exemplo vivido por Luckesi (2002), que narra um incidente acontecido durante uma aula ministrada no curso de Pós Graduação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- FAGED. Uma citação um tanto extensa que vale o aprendizado que nos proporciona. Ele nos conta que:

Essa era a metodologia teórico-prática utilizada nas referidas aulas para que o estudante, que, no futuro, como educador, atuará com outras pessoas, pudesse compreender por experiência pessoal o que ocorre internamente com alguém que pratica essa determinada atividade. O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando. Só para lembrar, a configuração da brincadeira da “cabra cega” se dá da seguinte forma: as crianças formam uma roda e uma delas será a cabra cega. Para tanto, terá os olhos vendados com um lenço e, a seguir, deverá andar pela sala, sem a ajuda de ninguém, tendo em vista “pegar” um

dos participantes, que, quando apanhado, será a próxima cabra cega. Os participantes torcem, falam, gritam, ajudam, protegem, riem... A cabra cega tenta pegar um dos participantes e, então, a movimentação de aproximação, distanciamento, toques... se sucedem até que alguém da roda seja apanhado, o que lhe garantirá o lugar de “próxima cabra cega”. Uma estudante adulta, – pois que era uma aula na Pós Graduação –, na circunstância descrita, permaneceu reticente no decorrer de toda a atividade; não deu nenhuma chance à possibilidade de ser apanhada pela cabra cega, colocando-se fora da roda, defendendo-se da possibilidade de vir a ser a próxima cabra cega e ter os olhos vendados. No momento da partilha, envolvendo compreensões, experiências pessoais, sentimentos..., essa estudante, ao partilhar seu modo reticente nessa atividade, relatou o seguinte: quando criança, brincando de “cabra cega”, com os olhos vendados, seus colegas de roda permitiram que ela – cegamente – caminhasse a esmo e, então, enquanto todos riam, falavam, provocavam, deixaram que ela trombasse com uma cerca de arame farpado (brincavam num espaço aberto de rua), machucou-se e todos continuavam a rir. “Brincar de cabra cega (e atividades semelhantes) nunca mais” foi a decisão que tomou naquele momento (LUCKESI, 2002, p. 14-15).

O ocorrido revelou um trauma, pelo que o lúdico não surtiu o esperado; que o brincar não é igual para todos, nem se trata de um convite voluntário que funciona igual em todas as pessoas. Para as nossas experiências em rede virtual na internet, o Brincante (arte-educador) não logrará êxito sem que haja uma aproximação de amizade e confiança. É fato que o lúdico é comum e congênito, está conosco desde quando nascemos e é a convivência que nos ensina a

45

exercitar a ludicidade; ser criativo, afável, ter respeito aos limites. “o autoconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se.”(FREIRE, 2002, p. 09).

O compromisso com o social é dever que todo Brincante (arte-educador) deve privilegiar dentro de uma sala de aula presencial ou remota. Da mesma forma o respeito, pois, a prática da ludicidade é particular de quem participa da proposta do lúdico, para se divertir e também se educar. Não desejar aos outros o que não queremos para nós é um antigo jargão judeu cristã em forma de advertência acima de todas as regras socioeducativas.

Entendemos que recordações lúdicas algumas vezes nos farão chorar, ou seja, brincadeiras nos farão recordar momentos bons e ruins que nos farão chorar. Temos consciência de que a maturidade tem prelúdio na infância e a ludicidade de alguma forma tem uma grande parcela na felicidade que almejamos como meta de satisfação naquilo que fazemos. Sabemos também quão confusas são as maturidade resilientes na vida de pessoas que são negligenciadas e usurpadas do direito de serem felizes. De toda forma, seria muito bom que as brincadeiras adultas fossem pensadas pelo crivo da consciência como coisa séria.

“Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração (FREIRE, 2002, p. 09), que cada responsável possa modelar desde já a tutela do seu sentimento, seu caráter ético moral ou seja, descubra quanto antes seu compromisso consigo mesmo e com o mundo para que haja protagonismo identitário com boas brincadeiras. Não fazendo do legado freiriano letra morta naquilo em que ele alerta aos educadores:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo (FREIRE, 2002, p. 22).

As regras do exercício da ludicidade, brincadeiras e jogos durante a infância, têm que ser respeitadas entre eles, para que amadureçam o entendimento do seu compromisso com o social, evitando futuros conflitos. Durante a infância, as crianças criam códigos, palavras secretas e siglas tribais como: “censiário ou dois-alto” entre tantos outros termos não dicionarizados, que servem de sinal de alerta para deixar de participar das brincadeiras, sem impedir a participação de outros que queiram aderir ao convite lúdico ou seja, sair da brincadeira protagonizando opiniões nas regras sem impor exigências. São as regras que as crianças aprendem entre elas e devem socializar enquanto brincam.

Somos arbitrados entre o sim e o não na educação doméstica e é de lá que descuidadamente emergem as faltas com o social tais como: o racismo recreativo, apontado por

46

Adilson Moreira (2019) a homofobia, gordofobia, preconceitos religiosos entre tantas outras heranças negativas herdadas da família pois, ninguém nasce misógino, preconceituoso, racista, homofóbico etc. Somos ensinados assim como somos conscientizados. O Educador Brincante da mesma forma assume o papel de tutor, tem que estar atento ao trabalho e o brincar na formação de grupos de estudo para que os encontros sejam saudáveis mesmo por mediações em salas virtuais. Vamos observar a fala do professor Cipriano Luckesi a respeito deste assunto. Ele nos diz que:

por outro lado, importa observar que a ludicidade não vem nem pode vir sempre do brincar, o que não quer dizer que não possa existir um “brincar”. O brincar da criança é brincar, o brincar do adulto é ‘brincar’ é ter uma ludicidade de adulto, diversa da ludicidade da criança (LUCKESI, 2002, p. 38).

Dentro desta perspectiva, Cipriano Luckesi nos fala ainda de uma observação, que tem foco na ideia marxista que reflete o contraste entre o capital trabalho e a ludicidade, embora nossa proposta teórica do convite lúdico voluntário fala do exercício da ludicidade no trabalho artístico:

O trabalho na sociedade capitalista se caracteriza exclusivamente como trabalho produtivo, ou seja, de alguma forma, ele deve dar lucro, mesmo que seja com sacrifício da vida e de seu significado, ou seja, pela alienação. No caso, o ser humano tem que trabalhar para produzir mais capital, não porá realizar-se nos anseios de sua alma. O trabalho como “valor de troca”, servindo ao capital, e não como “valor de uso”, servindo à vida. Essa foi uma das importantíssimas descobertas de Marx, ao estudar a sociedade capitalista (LUCKESI, 2002, p. 39).

Foi com as regras improvisadas da infância que aprendemos a brincar e ter respeito ao limite do próximo na ética da convivência. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem o que podem, o que não podem e como fazer com os objetos. Leal e D’Ávila (2012, p. 03) nos esclarecem e pontuam que as crianças “aprendem as primeiras noções do “porque sim” e do “porque não”. Ao brincar com os outros, aprendem as regras da sorte, da probabilidade e as regras de conduta.” As formas de advertir nascem do brincar em si, são momentos oportunos de conhecer, entender a experiência da ‘dor’ e o nosso limite, transformando a socialização da brincadeira, criando novas regras que não impeçam outras pessoas de brincar, ou seja, poder opinar na modificação cultural do brincar sem impor nossas exigências. Há quem associe a perda de humor se a brincadeira não for uma algazarra ou deboche; uma piada de mau gosto ou extravagâncias. Este comportamento que trataremos por fanfarrão.

47

O humor recreativo tem por audácia produzir engajamento, bem-estar com as artes Brincantes de todas as matizes, desde quando rir não seja chacota. Muito cedo somos conscientizados de que há um limite para toda brincadeira e passamos a associar esse limite a fronteiras em que o riso dá lugar à austeridade. E afinal o que é o bom humor recreativo do riso, se não o encantamento produzido pelo efeito fisgante (do verbo fisgar) ao contágio de um convite lúdico “atitude” Brincante consigo mesmo. E o que é um Brincante? Segundo Maria Graça Souza Teixeira, o sujeito Brincante é aquele que dá ânima às coisas, personificando-as, dando-lhes funções variadas, a depender do significado que queira atribuir no ato da brincadeira (TEIXEIRA, 2007, p. 31). Particularmente, já o consideramos, também, como aquele que aprendeu a engrandecer a vida com o seu humor recreativo, produzindo

entretenimento e artes.

Ao referenciar o lúdico na educação como um convite voluntário, acabamos por despertar em outros pesquisadores educadores, partícipes do canal RedePub, o desejo de se tornarem agentes da ludicidade (Brincante) no fluir das descobertas socioeducativas, comumente se pensa que um convite lúdico seja uma atividade de diversão, o que poderá não sê-la. “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2002, p. 03), sobretudo no que concerne ao educar e educar-se, uma vez que dividimos os espaços com outras pessoas numa plataforma em rede que geralmente se dá sem aproximações de corpos.

O presente trabalho faz parte de um contexto maior no qual unimos a ideia da Escrivência com a música e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) do qual o Lúdico e a Ludicidade são fundamentais como estratégia de aproximação dos sujeitos partícipes atuando nos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta uma dinâmica horizontal de produção de representações subjetivas e sociais para difusão de conhecimentos e práticas a partir do vivido “ (BRASIL, 2008, p. 99). Enfim, não temos pretensão de dar conta de tudo o que envolve o assunto, faremos desse momento oportuno para desenvolver diálogos observando o fenômeno de um outro ponto de vista.

48

CANTO 5

LabERE DE ESCRIVÊNCIA MUSICADA COMO EXPERIÊNCIA TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO, EM TEMPOS DE PANDEMIA

“Trilhas Brincantes” “E tem forró no CINTERGEO!” “Que mulher é essa”... (Produções coletivas LabERE, 2020 e 2021)

A escrevivência musicada foi caracterizada por itinerância virtual realizada remotamente, pois, no momento em que trabalhávamos para dar início às nossas pesquisas, o mundo entrava em um processo de pandemia causado pelo Covid-19. No dia 20 de março de 2020, autoridades responsáveis pelos protocolos sanitários decretaram o isolamento físico. Diante da complexidade do problema, nos debruçamos em busca de estratégias, na procura de “um método capaz de responder ao desafio da complexidade. Não se trata de retomar a ambição do pensamento simples que é a de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2006, p.06).

Segundo Morin, a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução. Porque para nós, pesquisadores, o complexo em evidência estava sendo o fenômeno pandêmico, uma vez que reduzia-se as certezas e as previsibilidades, a organização social e acadêmica foram abaladas pela incerteza do que ainda estaria por vir. A solução diante do isolamento físico seria o uso das TDIC no sentido de reduzir as imprevisibilidades com a maior segurança possível, a comunicação em rede digital por meio da internet permitiu nos articularmos a distância, mantendo assim parte das estruturas lineares dos fazeres acadêmicos, seguindo as normas de biossegurança. Sobre esse contexto de complexidade, podemos continuar citando Morin (2006) expondo que a complexidade dialoga com elementos heterogêneos inseparavelmente associados, abarcando o paradoxo do uno no múltiplo, assim:

A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza (MORIN, 2006, p.17).

49

Diante do que foi corporificado nas experiências em atividade remotas, embasamo-nos na teoria de diversos autores em nossos manuscritos e tivemos como resultado a aceitação do artigo para publicação na Revista EAD em Foco, intitulado: *LabERE – Andanças do Percurso Ocorrido e Incorporado, Como Experiência de Atividade Remota em Grupo de Pesquisa* (SARAIVA, LEÃO, 2022), assim, a partir daqui faremos referência a este artigo bastante pertinente por trazer contribuições ao campo da educação remota no contexto da pandemia ocasionada pela Covid-19.

5.1 O CONTEXTO DE PANDEMIA

Diversas foram as propostas de solução para o mesmo problema: a superação da distância física necessária para o cumprimento do “distanciamento social”, imposto pelos protocolos sanitários. Para Kathia Sales (2013), o distanciamento não é social, mas físico, uma vez que “se há ação humana, cognitiva, social, material, afetiva, há presença e, se há presença, a distância não está determinada” (2013, p. 119). Desde então, pensamos meios de realizar atividades de maneira remota. A pandemia forçou o mundo a se adequar a uma nova realidade na qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) possibilitaram uma nova relação entre as pessoas (LabERE, 2020, p. s/n).

Tendo a internet como único meio viável para promover encontros grupais de maneira segura e eficiente para os exercícios de ensino e aprendizagem, foram sugeridas “Das diversas estratégias possíveis, por meio da gravação e edição de vídeos, reuniões remotas com atividades síncronas e assíncronas, em que docentes e discentes pesquisadores puderam continuar suas ações de Ensino/Pesquisa/Extensão.” (LabERE, 2021, p. s/n).

Pedagogicamente referidos, ensino e pesquisa são processos fundamentalmente humanos e não puramente instrumentais, nesse sentido, a proposta de grupos focais por meio de processos tecnológicos e do uso de tecnologias digitais se mostrou um processo promissor justamente por ter se encaminhado como uma proposta colaborativa. Assim, “A palavra-chave é integrar. Integrar a Internet com as outras tecnologias na educação – vídeo, televisão, jornal, computador. Integrar o mais avançado com as técnicas convencionais, integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta” (MORAN, 1997, p. 07).

Todavia, em se tratando das variáveis da educação e do ato de integrar, o convite lúdico voluntário possibilitou dialogar tecnologicamente de forma intersubjetiva como se fosse o palco das negociações por detrás das telas com dispositivos eletrônicos em tempo de pandemia

50

Para Hodges (2020), esse formato é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ele difere do formato da educação a distância (EaD), que segue uma legislação e protocolos bem definidos, cuja estrutura é reconhecida e já está incorporada ao cotidiano de muitas instituições acadêmicas (LabERE, 2021, p. s/n).

Dentro da dinâmica do Ensino Remoto Emergencial, o RedePub confabulou diversos encontros estreitando laços participativos de todos os componentes do grupo. Para prosseguir com a pesquisa da Escrivência musicada, ressignificamos o ambiente remoto em laboratório, esse lugar em que se fazem experiências ou preparações que exigem o emprego de certos produtos e instrumentos controlados por aspectos técnicos. Dentro dessa possibilidade de dar sequência à objetividade, predispus-me a criar um laboratório remoto para tratar da Escrivência musicada.

Para Roberto Moura (2001), o Laboratório é uma sala ou espaço físico devidamente equipado com instrumentos próprios para a realização de experimentos e pesquisas científicas diversas, dependendo do ramo da ciência para o qual foi planejado”. Como solução para o problema do distanciamento físico foi criado o Laboratório de Ensino Remoto Emergencial (LabERE).

5.2 A ESTRATÉGIA / RECURSOS ADOTADOS, COMO FERRAMENTA DESCRITIVA EM ARTES EDUCATIVAS

Devido às medidas sanitárias de distanciamento físico, ocasionado pela pandemia causada pela Covid-19 iniciada em março de 2020, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) buscou garantir o acesso de todos os estudantes e professores do Ensino Superior e da Pós-Graduação de maneira que atendesse a todos, garantindo um ambiente comum para os afazeres acadêmicos, optou-se então pela plataforma virtual *Microsoft Teams*.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Microsoft Teams*, nos ofereceu diversas possibilidades de interação e interatividade que viabilizou a realização de laboratórios de Escrivência Musicada. Desse modo, nos utilizamos das multimídias, seja o texto escrito, compondo parte de relevância, com instruções, indicações de leituras, referências, além da própria comunicação síncrona e assíncrona; seja também das mídias com suporte em Vídeo e Áudio. Nesse processo, reconhecemos no grupo a importância do AVA como espaço virtualmente constituído com a finalidade de possibilitar encontros, interação e interatividade pedagogicamente viáveis e planejados.

51

A tecnologia, nesse sentido, se apresenta como instrumento que facilita, ou até mesmo permite, que alcancemos os resultados esperados diante de um planejamento proposto, principalmente de maneira democrática, participativa e colaborativa, assim:

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando se está integrado em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal efetivas. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro (MORAN, 1997, p. 07).

Desse modo, conforme nos aponta Moran (1997), o uso da internet e a exploração desse recurso na educação pode estar limitado apenas ao seu uso, são fabricados no afã de responder aos problemas fabricados no afã de responder aos problemas dos por aqueles que integram a atividade proposta. Somente é possível obter resultados significativos quando há integração em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem no qual estudantes e professores se comunicam abertamente, interagindo de forma interpessoal e

efetiva.

Há um pouco de confusão entre tecnologias interativas – que permitem participação – e processos interativos. Uma tecnologia pode ser profundamente interativa, como, por exemplo, o telefone, que permite o intercâmbio constante entre quem fala e quem responde. Isso não significa que automaticamente a comunicação entre pessoas, pelo telefone, seja interativa

no sentido profundo. As pessoas podem manter formas de interação autoritárias, dependentes, contraditórias, abertas. O telefone facilita a troca, não a realiza sempre. Isso depende das pessoas envolvidas (MORAN, 1997, p. 07).

Reconhecemos o valor que as tecnologias multimidiáticas assumem nesse processo. Sem elas, o chamado “isolamento social” teria sido uma fronteira para as relações entre pessoas, e muitas atividades como a nossa seriam ainda mais prorrogadas. No entanto, foi possível observar que a internet não é o principal fator de mudança no trilhado percurso (ensino aprendizagem) mas, as atitudes que cada sujeito integrante assume diante da instituição frente ao outro e a vida.

É preciso salientar que o LabERE delineou um produto multimidiático possibilitado pelo uso de recursos diversos, tanto pelas plataformas de interação, quanto por aplicativos que foram utilizados como ferramentas para um laboratório em rede. Esse momento tecnológico viabilizou, em parte, a confecção do nosso produto, a exemplo de edição e formatação de imagens, áudio e vídeo, elaboração e formatação de textos. As ferramentas tecnológicas disponíveis funcionam bem e de forma prática, e em sua maioria são intuitivas e de fácil

52

manuseio, disponíveis gratuitamente nas diversas plataformas digitais *android* para ligeira renderização (finalização) em arquivos leves. Esses aplicativos estão disponíveis de forma gratuita e proporcionam melhor experiência de usabilidade de redes sociais como *Whatsapp*, *Facebook*, *You Tube*, *Instagram* e tantos outros para produção de *lives* ou conteúdo *offline* que podem ser assistidos em qualquer lugar por meio de dispositivos móveis, quando conectados ou não (conforme seja) na rede mundial de computadores.

5.3 A EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES EM REDE

O LabERE de Escrivência musicada teve como resposta de pesquisa a compreensão do lúdico vivido em trabalho remoto, capturando pontos luminosos de diálogos e interação entre sujeitos na elaboração de estratégias que se consolidaram na educação remota, em

tempos de pandemia.

Tudo é conhecimento à espera de revoluções metodológicas e conceitos. Sons, ruídos, imagens, diagramas, pistas, ícones, textos. São elementos que foram necessários para a consolidação dos novos processos da criatividade humana. Por muito tempo, e ainda hoje, são quase ignorados pelos processos educativos escolares formais.

Os Governos apresentaram pernas curtas e ouvidos moucos às eminentes súplicas, para que a educação pública tivesse como aliada as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Desde o início do século XXI já era evidente que o ciberespaço seria extensão na escola do futuro, possibilitando ecoar entendimentos além das paredes institucionais, dissolvendo o paradigma da estrutura convencional da sala de aula. A pandemia do Covid-19 paralisou parcialmente a educação na escola, no entanto a escola pública, onde havia sido negligenciada a égide do aporte tecnológico para populações carentes que viveram literalmente o isolamento nos momentos em que o decreto se tornou físico e social. Evitando encontros e aulas, afastando o aluno da presença da escola, até que se negociasse a vacina. Evidentemente, indo de encontro ao ponto crítico no que concerne às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 3º, que diz o seguinte: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (Lei nº 9.394/1996).

Nós, pesquisadores do grupo de pesquisa RedePub, vislumbramos uma realidade utópica para o momento pós-pandêmico, na esperança de corrigir o que tinha ficado para trás e fazer deste um momento oportuno para o novo “normal” melhor que o anterior, pois passamos

53

a perceber a amplitude com que as linguagens visuais fazem novas combinações e criam novas modalidades. “A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço” (BRASIL, 1997, p. 64), salienta as mudanças que estão ocorrendo no Ensino da Arte.

Precisamos reconhecer a importância das atividades no ciberespaço, abrindo oportunidade à diversidade cultural, que a cultura digital não ameaça de extinção as velhas tradições, e sim, venham a realçá-las, em especial a convivência humana. De forma heurística os conteúdos que implicam o ensino da arte segundo os PCNs, (BRASIL, 1997, p.64) é também “saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes.”

O resultado da Escrivência Musicada agrega pontos positivos para a formação dos

currículos e novas modalidades remotas sem risco de deixar morrer as culturas remanescentes, porque não há como se defender contra o hibridismo cultural, nem há como manter cristalizada uma tradição sem que se perca algum elemento e se acrescente algo de modo que a coisa não é mais ela mesma, mas preserva-se a sua essência nos entrelugares do eu e do nós, imbricados nos espaços vividos.

Para toda revolução “É necessário entender a possibilidade de preservação e transformação no qual um novo ambiente vai se integrando ao(s) anterior(es), provocando reajustamentos e (re)funcionalizações, em uma verdadeira guerra e paz em busca de sobrevivência” (SANTAELLA, 2007, p. 19). Tudo está na rede e pode ser acessado em dispositivo móvel de qualquer lugar, esse movimento proporciona uma “magia” especial, preservação e resignificação acontecem ao mesmo tempo em que convertemos o real em virtual que também faz parte da realidade.

Essas impressões foram experiências obtidas dentro do grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) da UNEB em seu Projeto Articulador RedePub (História e Memória em Redes de Espaços Públicos Educativos) na plataforma *Teams* da *Microsoft*. Dessa forma, encontramos parceiros participantes para a construção do que denominamos de LabERE. O perfil dos participantes se configuraram em pesquisadores mestrands, mestres, doutorandos, doutores e pós-doutorandos integrantes do supracitado grupo de pesquisa (Geotec) e também do mesmo projeto articulador (RedePub) da UNEB.

Durante nossos encontros, nós, pesquisadores, pensamos em comum na produção performática das máscaras e como estabeleceríamos caminhos para a difusão do conhecimento

54

através de nossas propostas, contudo, ainda que singulares na devolutiva de nossas pesquisas, concordamos em compartilhar as confabulações de nosso primeiro ensaio experimental colaborativo na atuação Brincante, a partir da releitura da canção "Lamento sertanejo", uma composição de Gilberto Gil na parceria de Dominginhos, primeiramente apreciada no álbum Refazenda (GIL, 1975). Tal releitura culminou na performance materializada na produção audiovisual com o título “Pare, Olhe, escute” (Produção coletiva LabERE, 2020). Uma primeira intervenção, com acesso disponível em *QR Code* a seguir:



Também disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sO4-oHzh9UI> >

Esta produção foi desenvolvida nas quartas feiras do mês de junho do ano de 2020, mediante encontros motivadores nas salas da *web online*, realizada na plataforma *Teams* da *Microsoft*, sob a estratégia lúdica do convite voluntário. Planejamos a abertura do fórum de pesquisa GEOTEC, meio ao exercício da ludicidade, movido pelas tristes manchetes das mídias a fim de sensibilizar a população ao uso da máscara durante o processo pandêmico do Covid

19, utilizamos como tema a prevenção ao coronavírus.

No decorrer das provocações-aulas, surgiu a segunda produção interventiva participativa da proposta da Escrivivência Musicada no Canal Trilhas Brincantes do RedePub, com participação dos quatro integrantes “avatados”, apresentados pelos avatares que cada um se autointitulou em suas pesquisas no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, realizado no LabERE. Desta forma os avatares são: o *Audio-musicales*, o cantador de escrevivência; *Audio-visuales*, o editor de histórias em vídeo; o *Maquinista do trem*, editor de personagens 3D e criador dos Avatares; e o avatar *Dona Mirinha*, a vendedora de Marisco do subúrbio de Salvador. Assim nos reunimos, dando vez ao ineditismo da obra, usando como método a experiência literomusical, tendo como base o texto literário a ser musicado, à “experiências literomusicais como a escrita ordinária que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida, como lugar de fala (LabERE, 2021, p. s/n).

Os resultados dos laboratórios foram grandiosos no que tange à harmonia e à participação, às vezes momentos hilários de confabulações, às vezes momentos de tensão e engajamento. O relato dessa experiência nos é apresentado em dois momentos. No primeiro,

55

foram convocados todos os participantes do RedePub a participar das reuniões às quartas-feiras, na plataforma AVA da *Teams da Microsoft*. A sessão realizada em atividade assíncrona (comunicação interativa que ocorreu em momentos distintos dentro do mesmo contexto). Diante a exposição dos fatos citaremos Saraiva e Leão (2022):

[...] professor de música trabalha sozinho compondo, experimentando e

gravando estrofe que serviu de guia e modelo; depois disponibilizou-a em *Whatsapp* para quem quisesse participar da parceria, voluntariamente, com prazo de quinze dias antes do LabERE, com a convocação de todos os componentes do RedePub; na segunda sessão, os pesquisadores ocuparam a sala virtual do Canal Trilhas Brincantes para todos trabalharem de forma síncrona (LabERE, 2021, p. s/n)

A forma síncrona (*online*, ou seja, em comunicação interativa que ocorrem, simultaneamente no mesmo contexto) viabilizou forma para compor a letra do *jingle* “*Trilhas Brincantes*” com participação de três canais do Projeto articulador: RedePub: 1. Observatório e Multiletramentos; 2. Trilhas Brincantes; e, 3. Educação Continuada.

Uma das características mais constantes da *ciberarte* é a participação nas obras daqueles que as provam, interpretam, exploram ou leem. Nesse caso, não se

trata apenas de uma participação (a materialização, a exibição, a edição, o desenrolar efetivo aqui e agora) de uma sequência de signos ou de acontecimentos [...] a organização do processo de criação coletiva é igualmente típica da arte do virtual (LÉVY 1999, pág.135-136).

Como segunda intervenção tivemos a criação do *jingle* “*Trilhas Brincantes*”, a qual se deu em horas prazerosas de LabERE com aproximadamente 20 participantes no exercício da proposta lúdica, ou seja, em ludicidade. Para ALVES (2006, p. 19), *Jingle* é a “arte publicitária na divulgação de um produto”.

Essa experiência literomusical foi um dos produtos do Canal Trilhas Brincantes, e os integrantes passaram a desenvolver uma performance cênico-pedagógica, com o objetivo de conscientização social (BOAL, 1991), o que veio a motivar outras dinâmicas brincantes nesse processo, em que cada participante levou consigo a experiência dessa atividade.

Vale destacar que, na segunda estrofe do *jingle* “*Trilhas Brincantes*”, prestamos homenagem a um morador da cidade de Salinas das Margaridas no Recôncavo Baiano, que tem vivência na arte da pesca de mariscos, atividade dentre as que também foram suspensas com o advento pandêmico. Portanto, o museu virtual do trem passou pelo subúrbio ferroviário, mas também entre litorais de cidades baianas, para relatar a experiência literomusical do trabalhador repensando sua educação financeira (LabERE, 2020, p. s/n).

Essa produção também ocorreu nos encontros às quartas-feiras do mês de maio/2020, durante as intervenções do LabERE. Portanto, uma primeira composição de um canção inédita

56

em formato de *jingle*: “*Trilhas brincantes*” (Produção coletiva LabERE, 2020), para a qual foi composta a letra intitulada e o *Jingle c*, Com acesso disponível pelo *QR Code* a seguir:



Tá todo mundo convidado
Pra vir no Museu Virtual do Trem do RedePub
Nas Trilhas Brincantes

Refrão: Navegue com a gente no museu do trem
Navegue na rede do museu do trem

Tô em casa, tô de quarentena
Nesta pandemia pesquisa também
Red Pub fazendo história nas Trilhas Brincantes do museu do trem
Pra matar a saudade de ver a cidade e sentir o calor
Estar na sala de aula pra ver o aluno virar professor
Mas agora os trilhos de nossa utopia não podem acabar
É nas Trilhas Brincantes que eu vou navegar.

Refrão: Navegue com a gente no museu do trem
Navegue na rede do museu do trem

Olhe! Escolha o vagão e vem junto com a gente conhecer
Catadores de marisco Brincante que sonham pra vencer
Tem cultura, tem vídeo história, sujeito e o lugar
E o Brincante chamando e você vem brincar.

Refrão: Navegue com a gente no museu do trem
Navegue na rede do museu do trem

Também disponível em: < <https://www.instagram.com/p/C11H9jIDb4Q/> >

A terceira intervenção, LabERE, deu origem a segunda canção inédita, também em forma de *Jingle* em vídeo: “*E tem forró no Cintergeo! Mosaico Geotec*” (Produção coletiva LabERE, 2020), com participação dos organizadores do III Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias (CINTERGEO), realizado de forma remota, que contracenaram no vídeo mosaico. A letra da música ficou da seguinte forma:

E tem forro no Cintergeo hoje tem forró
E tem forró no Cintergeo hoje tem forró
E tem forro no Cintergeo hoje tem forró

E tem forró no Cintergeo

Hoje tem Cintergeo hoje tem forró e UNEB na rede
Grupos de pesquisa vão dançar forró cada qual no seu cantinho.
Chega aí doutor vem cá professor todo mundo aprendiz
Vamos todos juntos nessa caminhada para ser feliz.

Refrão

Nosso caminhar nosso dia a dia tem tecnologia
Tem comunicação e também tem educação
GEOTECNOLOGIA.
Se junte com a gente traga seu projeto
Venha se aproxime,
Que hoje tem GESTEC,
Hoje tem Cintergeo,
Tem UNEB na rede

Refrão.

Com acesso disponível pelo *QR Code* a seguir:



Também disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=t2qrJ30xnRI&list=PL1beos7OG3zK0ygbXs5O4V_2SbM6Mxec&index=4 .

E a quarta intervenção se deu com os participantes do Curso de Extensão Brincantes Digitais em imagem, às terças-feiras do mês de dezembro de 2021, em parceria da UNEB com o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como ação do Projeto de Pós-Doutoramento do Professor José Antônio Carneiro Leão, coordenador do RedePub.

Por meio dessas intervenções o LabERE se tornou espaço de ensino aprendizagem de arte por intermédio dos convites lúdicos voluntários no exercício da ludicidade, desta vez, com

os integrantes do Curso de extensão Brincantes Digital em Imagens que aconteceu no período

de 10 de agosto a 29 outubro de 2021, com participação de artistas que se matricularam no curso e apresentaram produção como: foto/animação; Dança Silvestre; Manifesto/Ação; Mostra/Releitura; Memes Conta história entre outros.

O terceiro produto, como intervenção registrada resultante da Escrevivência Musicada foi a canção “*Que Mulher é Essa*” (Produção coletiva LabERE, 2012), composição inspirada nos versos da Professora Dr. Jadirlete Cabral que também teve o produto como ação do Projeto de Pós-Doutoramento na UFBA. O vídeo foi registrado na *live* da Comunidade Virtual Brincantes Digitais em Imagens, evento *online* organizado pelo professor Dr^a José Antônio Carneiro Leão. Com acesso disponível pelo *QR Code* a seguir:



Também disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CdumtDKO4Tk>> aos 48:min 26:seg. do vídeo.

Estes foram alguns dos registros da proposta Escrevivência Musicada desenvolvida em LabERE, processo literomusical desenvolvido pelo professor Raimundo Aloísio Chaves Saraiva, que atua na modalidade transversal do ensino aprendizagem de Arte.

Como pensar a junção das tecnologias digitais à ideia de Escrevivência Cantada ou musicada? Esse é um problema que emergiu do contexto da pandemia causado pelo coronavírus (Covid-19) em meio ao processo de construção da pesquisa que deu origem aos LabERE.

A ideia de Escrevivência musicada pressupõe a escrita como principal suporte de materialização das histórias fictícias ou verídicas de um contexto que é real e vivido, experimentado pelo sensível da existência do sujeito humano, que venha a minimizar seus problemas contemporâneos. No caso da Escrevivência musicada, o foco está no canto como o suporte de materialização desse mesmo processo.

Textos em palavras cantadas e a produção sonora emergiram do Laboratório de Ensino Remoto Emergencial (LabERE), ideia de fazer música com a arte de dizer cantando. A concepção inicial parte da herança de antigas civilizações ágrafas do tronco linguístico banto

da África negra, que sempre esteve viva na pronúncia do híbrido vocabulário brasileiro, eivado de signos e símbolos da polissemia cultural das regiões do Brasil que, de alguma forma, mantém vivo um legado secular que vem das Terras de Além-Mar, como nos conta Binja (2020).

A tradição oral, nas comunidades africanas ágrafas, cumpre a imprescindível função de unir os vivos aos ancestrais: as palavras que estes pronunciaram fazem-se vida na comunidade que a conserva com vigor através do tempo. A palavra dos ancestrais que mobiliza a comunidade é explicitada nos contos, nas cantigas ou canções, nos mitos, nos gestos, nos provérbios, através de laços vitais que mantêm a coesão dos membros da comunidade[...] Os povos ágrafos podem não ter escrito, o que não impede que transmitam e conservem a sua história, os seus conhecimentos e a sua cultura. (BINJA, 2020, p. 02-05)

Contar história adornando-as de rimas em palavras que simulam imagens e gestos, danças e repouso, partilhando esse momento com outras pessoas na elaboração de versos de improviso ou transformando histórias em palavras cantadas, literomusicais, experiências síncronas em reuniões remotas via *web*, para colher achados que floresceram a todo momento do exercício da ludicidade, em que nós, pesquisadores Brincantes, nos demoramos na apreciação de obras de outros autores. Letra, canção, recordações em sala remota, encontros inspiradores, relatos em grupo focal para criações autopoieticas desenvolvidas em propostas de Escrivência Musicada.

Aqui nos expressamos de forma a fazer da aula a terapia musical, onde o espaço LabERE “não é simplesmente a utilização da música, mas a utilização das experiências musicais” (BRUSCIA, 2000, p. 113), para o fazer musical. Ao falarmos de terapia musicada, parafraseamos Bruscia (2000), significa que o agente da terapia não é visto apenas como sendo a música, isto é, um objeto que é externo aos sujeitos partícipes, mas, principalmente, a experiência de fazer parte do laboratório, exercendo ludicidade, (isto é, a interação criativa entre pessoa na produção de contexto).

Depois dessas experiências em grupo focal no LabERE se fez necessário cristalizar algumas regras que transitam nas produções formativas e gerenciais de ensaios remotos, tem o arquétipo que se aproxima da concepção central de Richard Schechner (2010) sobre o ensaio:

O que é um ensaio? Ensaio designa o momento no qual algo é feito, realizado, no qual se tem a oportunidade de se reconsiderar, de fazer novamente, de fazer em maior conformidade com o propósito [...] O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente realizar diferentes futuros. Obviamente, utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar (SCHECHNER, ICLE, PEREIRA, 2010).

É preciso salientar que o LabERE não originou um produto multimidiático, no entanto,

a multimídia se apresentou como ferramenta essencial para a condução das atividades. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Microsoft Teams* nos ofereceu diversas

60

possibilidades de interação e interatividade que viabilizou a realização de laboratórios de Escrivência Cantada. Deste modo, nos utilizamos de mídia (texto escrito) compondo parte de relevância, com instruções, indicações de leituras, referências, além da própria comunicação síncrona e assíncrona e das mídias de Vídeo e Áudio.

É fato que na atual sociedade conhecida como “sociedade da informação ou do conhecimento” a informação é componente intrínseco a tudo o que a organização produz e no processo de construção do conhecimento é fundamental a conversão da informação em conhecimento. A conversão ocorre quando o indivíduo busca informações com um propósito definido, na tentativa de encontrar algo que possibilite alterar o seu nível de conhecimento, seleciona e processa a informação e neste processo muda a capacidade de conferir sentido à experiência criando significados (FUJINO, HYODO, 2006, p. 01).

Nesse processo, reconhecemos no grupo a importância do AVA como espaço virtualmente constituído com a finalidade de possibilitar encontros, interação e interatividade. A tecnologia, nesse sentido, se apresentou como instrumento que facilitou, ou até mesmo permitiu, que alcançássemos os resultados esperados diante de um planejamento proposto, principalmente de maneira democrática, participativa e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente trabalho aparecem como produção de conhecimento em percurso Corpográfico-socioeducativo Identitário Brincante no contexto do ensino remoto, no qual se propôs a atender ao objetivo principal desta pesquisa, que foi descrever uma perspectiva de produção de conhecimento literomusical em ensino remoto, através da história e memória com a Escrivência Musicada, e teve como legado o Laboratório de Ensino Remoto Emergencial - LabERE.

Nesta itinerância da pesquisa, trago uma breve reflexão do aporte tecnológico da cultura digital na contemporaneidade em prol da formação de sujeitos críticos e criativos. Este é um resultado metodológico da Escrivência Musicada que converge o convite lúdico em

dispositivo que aproxima o sujeito do fazer artístico literomusical ora demandado pela ludicidade que se alia aos sujeitos. Os capítulos em forma de cantos trataram de uma proposta de habilidades desenvolvidas no LabERE, salas de aula virtuais, técnicas que podem, agora, ser pensadas como extensão da Educação a Distância (EaD).

61

A Escrivivência cantada tem como objetivo o exercício da ludicidade nas realizações de atividade educativa com uma metodologia Brincante como estreitamento de sujeitos contextualizando, colaborativamente a situar o conhecimento do próprio trabalho artístico como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades em educação, para que nos tornemos cidadãos agentes participante da transformação social, política, econômica e cultural.

Precisamos fazer o exercício lúdico das transformações culturais que ocorrem na natureza dos seres humanos, para, assim, podermos criar condições para que um estudante perceba o seu comprometimento na manutenção de uma melhor qualidade de vida. A transformação do sujeito pela educação é o enfoque desse percurso de corpografia socioeducativa, porque, já não é difícil falar de contemporaneidade sem falar em corpo e a estética da arte-educação (música, cinema, teatro), processamento de dados, revoluções tecnológicas, educação científica, cultura digital e ciberespaço.

Assim, o LabERE em sala virtual ampliou a proposta de ação em pesquisa aplicada e a concepção epistemológica a partir da tríade sujeito-história-lugar do percorrido-ocorrido incorporado em escola-comunidade-universidade.

Nessa perspectiva, a estrutura do conceito de corpografia-socioeducativa possibilitou para todos os fins a produção articuladora, podendo ser direcionada à educação interdisciplinar de formação humana.

O espaço virtual elaborado para o desenvolvimento de aulas remotas durante a pandemia do Covid-19 se modulou em LabERE e tornou-se comum a todos. Os encontros remotos em formato de laboratório foram mediados por dois participantes que manejaram o compartilhamento da tela, as perguntas e respostas, essas que fervilhavam no chat durante a apresentação de um tema em pauta, as reuniões do projeto de pesquisa (RedePub) foram momentos fecundos nas propostas de um processo criativo inovador.

Uma gama de curiosidades se manifesta em partilhas de textos e tutoriais, elementos multimídia que são discutidos entre os participantes, mestrandos, doutores, pós-doutores e convidados. Essa tem sido a forma que atualmente cambiamos expertise em laços de

informações. Em nossas comunidades digitais, dialogando com os saberes no ambiente virtual.

O LabERE buscou evidenciar a paixão de dizer cantando, trabalho de pesquisa em educação que se constituiu com o uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas em rede, no nosso caso a plataforma *Teams* da *Microsoft*, como a videoconferência na interação tecnológica para que houvesse uma adaptação do presencial em encontros síncronos no

62

ciberespaço e que também atende outras modalidades de educação a distância. Na prática, são técnicas que a todo momento estão sendo re-planejadas para atender uma necessidade emergencial, o uso das plataformas de interação remota medeia com qualquer outro meio que se adapte a essa necessidade assim como as redes sociais e os serviços de radiodifusão e telefônicas, utilizando as TDICs para estabelecer uma ponte de constante acesso com grupos de pesquisas que em outro momento fomentavam ideias de forma presencial.

A proposta de Laboratório de Ensino Remoto Emergencial (LabERE) para atividades síncronas e assíncronas se dispõe a atender o percurso arte produzida em rede digital de ensino aberta aos trabalhos colaborativos e a novas discussões pedagógicas em música, tecnologia digital e educação a distância. A Escrivência proporciona lugar de fala ao (s) seu (s) compositor (es) assim como a literatura proporciona a mesma autonomia que toma proporção em redes na produção de conhecimento, história e memória, ambas têm forças de expressão. A palavra cantada liberdade e ação ao pensar o lúdico, a criatividade, e a participação em uma ação colaborativa com a arte.

Com a proposta de Escrivência Musicada, valorizamos os atores atuantes nesse processo como sujeitos sociais e históricos, capazes de fazer emergir sentimentos, ideias, memórias e expressões artísticas capazes de representar a si mesmos em suas dimensões singulares, como a uma comunidade em suas dimensões coletivas.

Partimos da compreensão de que todo sujeito é histórico e possui o seu valor, que é inestimável. Diante das dinâmicas sociais de uma organização econômica que promove desigualdades, contudo, grupos socialmente e historicamente marginalizados encontrarão nesta proposta educativa uma alternativa de insurgência às injustiças postas e poderão motivar-se para a transformação de si mesmos e do meio em que vivem, promovendo aparentes singelas transformações sociais, mas que reverberam entre diferentes sujeitos sociais, em polifonia, sendo possível amplificar o campo dessas transformações.

Desse modo, finalizamos entendendo a importância de aliar os processos educativos aos processos tecnológicos, pois foi assim que o LabERE se constituiu como essa proposta, não

apenas como uma alternativa aos desafios impostos pela pandemia proveniente da Covid-19, mas como uma possibilidade de experimentar e experienciar uma proposta lúdica para a criação lúdica representativa do ser em seu devir, o ser que é e pode vir a ser. Tivemos como sujeitos dessa experimentação professores educadores na condição de estudantes da pós-graduação, de tal modo que podemos pressupor serem sujeitos dispostos a ampliar em si a formação, visão de mundo para uma transformação de si e dos seus espaços de

63

atuação, conferindo a essa experiência uma possibilidade, não apenas de emancipação dos atores participantes, como de ampliação de maneira a capilarizar como um rizoma a medida em que um sujeito toca outro sujeito.

O auge pandêmico do Covid-19, que veio para virar mais uma página da história humana, impôs uma enorme necessidade de mudanças imediatas, fazendo com que a humanidade repensasse, até mesmo, outra forma de sociedade, estratégias diferenciadas na forma de educar, comportamentos, a proposta de uma outra ecologia e relação de respeito ao planeta.

O laboratório de Escrivência Musicada teve como proposta de pesquisa, buscar compreender como um trabalho com a ludicidade capta pontos luminosos de diálogos e interação com a subjetividade de cada um. O LabERE buscou reconstruir a paixão de dizer cantando, trabalho de pesquisa em educação que se constituiu com o uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas em rede na plataforma *Teams* da *Microsoft*, como a videoconferência na modalidade de interação tecnológica. Daí respondemos a questão norteadora deste estudo: Como desenvolver ações através do gênero canção, como fundamento criativo possibilitador de produções de conhecimentos com história e memória no contexto de Ensino Remoto Emergencial?

A Escrivência proporciona lugar de fala ao(s) seu(s) compositor(es), assim como a literatura proporciona a mesma autonomia que toma proporção em redes na produção de conhecimento, história e memória, pois ambas têm forças de expressão. A palavra cantada com liberdade e ação, ao pensar o lúdico, a criatividade, e a participação em uma ação colaborativa com a arte foram disparadoras de histórias e memórias das vidas de quem interagiu no LabERE. Assim, a proposta de laboratório remoto para atividades síncronas (com mediação *online*) está aberta aos trabalhos colaborativos e a novas discussões pedagógicas em música, literatura e educação mediadas por tecnologias digitais.

64

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** / Chimamanda Ngozi Adichie ; tradução Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Eduardo José de Azambuja. **Os jingles e a sua capacidade de proporcionar credibilidade à marca.** Centro Universitário De Brasília - Uniceub Faculdade De Ciências Sociais Aplicadas – Fasa (Monografia de Conclusão do Curso de Comunicação Social, habilitação em publicidade. Brasília/DF), 2006.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições Teóricas do Campo da Ludicidade no Currículo de Formação do Pedagogo.** 2013. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade (PPGEduc), Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.

ALMEIDA, M. S. P.; BEZERRA, S. M. . **ESCREVIVÊNCIA:** Escrita, identidade e o eu feminino negro em Ponciá vicêncio de Conceição Evaristo. RIOS ELETRÔNICA (FASETE), v. 1, p. 1-30, 2019.

ALVARES, S. L. A. 500 anos de educação musical no brasil: aspectos históricos. In: **XII Encontro da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 2000, Salvador. Anais do XII Encontro da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2000.

ARROYO, Margarete. **Educação musical na contemporaneidade.** Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em <<http://www.musicaeducacao.ufc.br>>. Acesso em: 11 maio 2015.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-

BINJA, Elias Justino Bartolomeu. Tradição Oral em África: Valores, Movimento e Resistência. In: **I Seminário Nacional de Sociologia - Distopias dos Extremos:** Sociologias Necessárias - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe a 16 de outubro de 2020.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 6ª edição. - Rio de Janeiro, 1991.

BRASIL. Lei 1.390, de 03 de julho de 1951. **Lei Afonso Arinos.** Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 10 de jul. 1951. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51> acesso em 27 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Presidência da República.** Distrito Federal. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que Institui o Estatuto da Igualdade Racial;** altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União,

BRASIL. **Lei 10.639/3, Ministério da educação:** Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2013

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Artes. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental - MEC/SEF, 1998.

CONZ, Rosely; VITIELLO, Julia Ziviani. **A Criação em cena- memórias, percepções e imagens que emergem do corpo que dança.** Revista aSPAs, USP - São Paulo, p. 58 - 65, 20 dez. 2012.

BRITO, Kalassa, L. **Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Artes / Mestrado** – Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. 2013

BRUSCIA, Kenneth. **Definindo Musicoterapia.** 2.a ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CONRADO, Margarete de S.; LEÃO, José A. C. **ESCREVIVÊNCIA MUSICAL PRETA: O caos performativo nas diásporas dos fenômenos em rede.** In: **Anais do IX Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Mídia** – “Musicom Black: black, music e as melodias do caos”. Modo Virtual: UFMA, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de mulheres.** Conceição Evaristo. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ana Davenga.** Cadernos negros: os melhores contos. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p. 31-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra - São Paulo: Ed. 25ª, 2002.

FONTANA, Lidia de Assis Monteiro. **Aprendizagem colaborativa e construção da inteligência coletiva no espaço cibernético.** In: **Sobre educação e tecnologia:** conceitos e aprendizagem. Raul Inácio Busarello, Patricia Biegging, Vania Ribas Ulbricht, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

FUJINO, Asa; HYODO, Tatiana. **Produção e difusão do conhecimento científico: o potencial de contribuição da biblioteca universitária na formação de redes acadêmicas.** In: **XIV SNBU - Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias.** 2006, Salvador. Anais do XIV SNBU, 2006.

GALEFFI, D. (2017). **A arte como território de resistência: uma perspectiva polilógica.** In: **Iberoamérica Social:** revista-red de estudios sociales VIII, pp. 22 - 25. Recuperado em <https://iberoamericasocial.com/ arte-territorio-resistencia-una-perspectiva-polilogica/>

GEMELLI, C. E.; FRAGA, A. M. . RIBEIRO, DJAMILA. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017. Salvador/BA: Cadernos de Gênero e Diversidade, 2019 (Resenha)

GIL, Gilberto; MORAES, José Domingos de. **Lamento sertanejo**. In: GIL, Gilberto. Refazenda. Rio de Janeiro: Warner Music, 1975. CD.

66

GOMES, Nilma Lino. “**Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**”. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

GONÇALVES, M. A. (2020). RESENHA: **o estado capitalista e a questão urbana**, *Caderno Prudentino De Geografia*, 1(22), 254–256. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/730>

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HETKOWSKI, TÂNIA MARIA; MACHADO, J.D. Educação, Cultura Digital e Processos Formativos. In: **Plurais**: Revista Multidisciplinar da UNEB, v. 4, p. 10-34, 2019

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Editora:Perspectiva, 2004.

JACQUES, P. B.. **Corpografias Urbanas**. In: IV ENECULT - Encontro de estudos multidisciplinares em Cultura, 2008, Salvador. Anais do IV ENECULT, 2008.

KIEFER, Bruno. **História da música Brasileira, dos primórdios ao início do século XX**. / Porto Alegre/ Movimento. 1977.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (2002 [1980]). **Metáforas da vida cotidiana**. Trad.: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação in: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 35-86.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. **A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas, v. 1, p. 1-12, 2013.

LEÃO, José Antonio Carneiro. “Corpografia da memória movimento: a experiência intuitiva de se perder e se achar em configuração de corpos híbridos”. In: François Soulages; Alberto Olivieri; Ricardo Biriba; Ariadne Moraes. (Org.). **O Sensível Contemporâneo**. 1ed.Salvador: Edufba, 2010a.

LEÃO, José Antonio Carneiro. Memória de brincantes: Corpo como fonte e objeto de informação. In: Elizeu Clementino de Souza (org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011 a, 446p.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. /Pierre Lévy; **tradução de Carlos Irineu da Costa**. - São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOJKINE, Jean. **O Estado capitalista e a questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes. 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza. (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?**

67

Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**; Francisco Trento, Fernanda Mello.– São Paulo: n-1 edições, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei; [et al]. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas** / Roberto Sidnei Macedo; Álamo Pimentel; Leonardo Rangel Dos Reis; Omar Barbosa Azevedo [orgs.] ; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação: algumas inflexões para formação docente. In: Laura Pizzi e Adna de Almeida Lopes. (Org.). **Trabalho e formação docente: saberes e práticas em diferentes contextos**. 1ed.Maceió: EDUFAL, 2012, v. 200, p. 56-68.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p.

MARIANO, A. L. S. **O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 10, p. 332-344, 2016

MONTEIRO, Keila Michelle Silva. **CORPO E PERFORMANCE NA POESIA CANTADA**. Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. 2010.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. vol.26 n.2, Brasília, 1997.

MORAN, J.M.; Masetto, M. e Behrens, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006. p.1217

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015c.

OLIVEIRA, M. K.. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa, ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Contar histórias em espaços formais e informais de aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. **Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Literatura Afro-brasileira** - Programa A cor da Bahia/ Parte integrante do curso de formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Modulo 3 FFCH/UFBA, 2013.

ORO, Ivo Pedro. **O Fenômeno Religioso: Como Entender**. São Paulo: Paulinas, 2013.

REY, Fernando González (Org.); BIZERRIL, José. (Org.). **Saúde, Cultura e Subjetividade: uma referência interdisciplinar**. 1a. ed. Brasília: UniCEUB, 2015. v. 1. 164p.

68

SANTAELLA, Lucia. **Adeus às fronteiras entre natureza e cultura**. In: Natureza & Cultura Revista Observatório Itaú Cultural: OIC. - N. 19 (nov. 2015/maio 2016). – São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1978

SANTOS, Nara Cristina. Autopoiese: ainda para pensar a arte como sistema. In: **ANPAP 2013**, Belém. Anais do 22 Encontro Nacional da ANPAP. Belém: ANPAP/UFPA, 2013. p. 2283- 2292

SARAIVA, R. A. C.; LEÃO, J. A. C. LabERE – Andanças do Percurso Ocorrido e Incorporado como Experiência de Atividade Remota em Grupo de Pesquisa. EaD em Foco, v. 12, n. 3, e1965, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1965>

SOUSA, R. F.; CRUZ, A. S. **Lugar de fala. Porto Nacional**: Revista Interface, 2020 (Resenha).

SOUZA, Maria Elena V. **Educação étnico-racial e colonialidade**. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO Wilma de Nazaré Baía. (Orgs.). Relações étnicoraciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p.103-117.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. **Infância, o sujeito brincante as práticas lúdicas no Brasil oitocentista**. 2007. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História. – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens** - São Paulo: Art. Editora, 1988.

WEYH, K. M.. **Do cuidado como essência da existência do ser-aí em Heidegger**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. v. 1. 133p .

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

69

APÊNDICE



Perfil dedicado para a disponibilização de material em áudio e vídeo a respeito do presente trabalho