



Simpósio Internacional Arte na Educação Básica

ANAIS

SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2017

ANAIS

SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2017



Simposio Internacional
Arte na Educaçao Basica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Diretora da Escola de Dança: Dulce Tamara da Rocha Lamego Silva

Vice-diretora da Escola de Dança: Carmen Paternostro Schaffner

SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Comissão Organizadora

Cleverson Suzart Silva (Diretor da Faculdade de Educação)

Dulce Tamara da Rocha Lamego Silva (Diretora da Escola de Dança /
Coordenadora do projeto)

José Maurício Valle Brandão (Diretor da Escola de Música)

Luiz Cláudio Cajaíba Soares (Diretor da Escola de Teatro)

Messias Guimarães Bandeira (Diretor da Instituto de Humanidades, Artes e
Ciências)

Nanci Santos Novais (Diretora da Escola de Belas Artes)

Comissão Técnica

Célia Cordeiro

Silvia Gama Lobo (Coordenação Técnica)

Lenira Peral Rengel

Comitê Artístico-científico

Sérgio Farias (Relator e Coordenador da comissão científica) (UFOB)

Aline de Caldas Costa dos Santos (UFOB)

Ângela Maria Dias Fernandes (UFPB)

Antônio Ricardo Fagundes de Oliveira (UFOB)

Bernadete de Souza Porto (UFC)

Carla Meira Carvalho (UNEB)

Cecília Bastos da Costa Accioly (UFBA)

Célida Salume Mendonça (UFBA)

Edineiram Marinho Maciel (UNEB)

Eduardo Cavalcanti Bastos (UFOB)

Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)

Fábio Dal Gallo (UFBA)

Francisco André Sousa Lima (UESB)

Isabelle Cordeiro Nogueira (UFBA)

Juvino Alves dos Santos Filho (UFRB)

Lenira Peral Rengel (UFBA)

Luiz Cláudio Cajaíba Soares (UFBA)

Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)

Maria Aparecida Linhares dos Santos Silva (UFBA)

Maria Virginia Gordilho Martins UFBA)



Max Bittencourt (UFOB)
Tiago de Brito Cruvinel (IFMG)
Urânia Maia (UFBA)
Verbena Lopes Mourão (UNEB)

Pareceristas *ad hoc*

Aline de Caldas Costa dos Santos (UFOB)
Ângela Maria Dias Fernandes (UFPB)
Antônio Ricardo Fagundes de Oliveira (UFOB)
Bernadete de Souza Porto (UFC)
Carla Meira Carvalho (UNEB)
Célida Salume Mendonça (UFBA)
Edineiram Marinho Maciel (UNEB)
Eduardo Cavalcanti Bastos (UFOB)
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)
Fábiol Dal Gallo (UFBA)
Francisco André Sousa Lima (UESB)
Isabelle Cordeiro Nogueira (UFBA)
Juvino Alves dos Santos Filho (UFRB)
Lenira Peral Rengel (UFBA)
Luiz Cláudio Cajaíba Soares (UFBA)
Márcia Virgínia Mignac da Silva (UFBA)
Maria Aparecida Linhares dos Santos Silva (UFBA)
Maria Virginia Gordilho Martins (UFBA)
Max Bittencourt (UFOB)
Tiago de Brito Cruvinel (IFMG)
Urânia Maia (UFBA)
Verbena Lopes Mourão (UNEB)

Coordenadores e coordenadoras dos Grupos de Trabalho (GTs)

Edineiram Marinho Maciel (UNEB) e Maria Virgínia Gordilho (UFBA)
Carla Meira (UNEB) e Ângela Fernandes (UFPB)
Maria Aparecida Linhares (UFBA), Maria Sofia Vilas Boas (UFBA) e Márcia Mignac (UFBA)
Francisco André Sousa Lima (UESB) e Tiago de Brito Cruvinel (IFMG)
Urânia Maia (UFBA) e Verbena Mourão (UNEB)
Antônio Ricardo Fagundes (UFOB) e Fábio Dal Gallo (UFBA)



Simposio Internacional
Arte na Educação Básica

Conferencistas

João Carlos Salles (UFBA – Salvador)
Gaudêncio Fidelis (Historiador da Arte – Rio Grande do Sul)
Helena Katz (PUC – São Paulo)
José Pacheco (Escola da Ponte – Portugal)
Inés Carolina Pérez-Wilke (UNEARTE – Venezuela)

Produção

Coordenação de produção: Marcelo Galvão
Estagiário de produção: Marcelo Costa
Consultoria de comunicação: Milena Cayres
Assessoria de Imprensa: Ana Camila Comunicação & Cultura
Estagiário de comunicação: Caíque Melo
Site: Rico Soares
Monitores: Aline Damascena, Guego Anunciação, Iane Garcia, Júlia Clara Martins,
Leonardo Lopes, Natalia Carvalho, Priscila Barreto, Sabrina Ribeiro, Taynah Melo e
Bianca Lima
Equipe de produção artística: Sueli Ramos e Edileuza Santos
Fotógrafo: Davi Celuque e Rose Nascimento

Órgão Financiador

Ministério da Cultura – MinC



Elaboração

Dulce Tamara da Rocha Lamego Silva

Lenira Peral Rengel

Aline Soares de Lucena

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Simpósio Internacional Arte na Educação Básica (2017: Salvador, BA).
Anais [do] Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, 2017 [recurso eletrônico] / comissão organizadora: Cleverton Stuart Silva ... [et al.]. -
Salvador: UFBA, 2019.
1177 p. ; il.

Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, 4 a 6 de dezembro de
2017, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30020>

ISBN: 978-85-8292-213-2

1. Arte na educação - Congressos e convenções. 2. Educação básica -
Congressos e convenções. I. Silva, Cleverton Stuart. II. Universidade Federal
da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 370.157

Evandro Ramos dos Santos
CRB-5/1205

SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

APRESENTAÇÃO

AS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS REFERENTES AO CENÁRIO E CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO

A relação entre a Educação e a Cultura tem sido tratada pelos órgãos públicos de forma diferenciada e destacada em se tratando dos procedimentos adotados entre entes federados em todo o país.

No governo federal essa reaproximação vem trazendo inúmeros avanços para política nacional, inaugurando um diálogo profícuo nos diversos níveis do ensino formal e reconhecendo a diversidade de saberes para a construção do conhecimento escolar e técnico científico.

O posicionamento histórico dos artistas, professores e pesquisadores da área de Artes, trouxe contribuições para pensar o fazer artístico como campo de experiências, saberes e práticas com pressupostos epistemológicos próprios, assim como com concepções e procedimentos metodológicos definidos, incluindo a produção de literatura historiográfica e teórica que narram diferentes abordagens no Brasil e no Mundo, presentes na trajetória da Humanidade.

Identificou-se a existência de experiências exitosas em países europeus, asiáticos, norte e latino-americanos que consideram as artes como veículo e pilar da formação cidadã e condição *sine qua non* para a superação da violência social e para a manutenção de uma postura ética diante da diversidade cultural em seus espaços de existência e convívio.

As escolas, nesses contextos assumem sua função de produtoras dos valores culturais prementes para o exercício pleno da cidadania, garantindo o acesso às artes e o desenvolvimento da sensibilidade estética para a construção da ética dos sujeitos em processo de formação.

O Brasil vem trilhando esse caminho iniciando a reintegração desse diálogo, tanto do ponto de vista do poder executivo, na construção e concretização de programas, quanto do legislativo na proposição de parâmetros legais para a consolidação de uma política integradora.

Contudo, os desafios e empreendimentos enfrentados para o reconhecimento dos avanços no ensino das artes exige uma reflexão profunda e um pacto consistente de todos os profissionais e instituições envolvidas para regulamentação e implementação destes avanços nos diversos níveis e instâncias do direito na administração pública.

O acesso à cultura e às artes no currículo potencializa a escola como produtora de cultura, qualifica a participação social e o exercício da cidadania no território nacional, conferindo a cada microterritório condição do exercício de sua função educadora.



Nesse sentido é importante afirmar que a Base Nacional Comum Curricular, em seu processo de construção e implementação deve corresponder às prerrogativas legais, reconhecendo portanto, as Artes como um campo de conhecimento significativo e fundamentado nas dimensões ontológica e epistemológica e ainda com direção metodológica definida.

Em resposta a essa pauta, propõe-se a realização do Simpósio Internacional das Artes na Educação que visou a reinstalação deste diálogo e interlocução entre as instituições e profissionais da área, das várias instâncias decisórias, da classe escolar e estudantil com vistas à inclusão e dinamização do ensino das artes no currículo da educação pública.

Foram abordadas temáticas relevantes para o ensino das artes e a formação artística e cultural de docentes para atuação na área.

Ressalta-se ainda que experiências merecem destaque e poderão contribuir para o fortalecimento destas reflexões e concretização dos propósitos estabelecidos para a operacionalização das ações nesta área de trabalho educativo.

Foram mobilizadas diversas Instituições, artistas, professores e pesquisadores das áreas das artes, gestores municipais e estaduais, entidades e organizações de artistas das distintas linguagens, coordenadores dos cursos de artes e de Pedagogia, mestres locais, alunos dos cursos de artes e da rede pública.

Alguns aspectos foram abordados nos diversos grupos de trabalho, incluindo:

- A legislação específica e reformulações mais recentes;
- As diretrizes curriculares e o ensino das artes;
- As artes e a mediação social na sociedade democrática;
- As artes e a qualificação dos mecanismos de inclusão educacional e social;
- As artes e a instrumentalização da profissionalização na educação básica e no ensino superior;
- As experiências exitosas e inovadoras no campo das artes e da educação, registros da História da Educação na Bahia;
- A formação dos educadores e as diversas dimensões das artes no sentido da sensibilização e instrumentalização dos variados processos socioeducativos.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS QUE NUCLEARAM O SIMPÓSIO

- a) Proceder a realização de encontro dos estudiosos e pesquisadores para a geração e sistematização de conhecimento acadêmico sobre a inserção das linguagens artísticas no currículo da escola básica;
- b) Evidenciar as artes como campo de conhecimento significativo ressaltando a sua importância como componente curricular na educação básica;
- c) Viabilizar a circulação e disseminação do conhecimento e a socialização de experiências exitosas no âmbito das artes no nível nacional e internacional procedendo o diálogo institucional e o registro digital da história local, nacional e internacional dessas experiências ressaltando o significado das mesmas e das revoluções e transformações concretizadas no âmbito dos contextos onde elas se inserem;



- d) Estruturar uma rede colaborativa de atuação para a produção criativa e colaborativa no campo da cultura e da educação privilegiando o ensino das artes, a mediação social, a inclusão e a diversidade;
- e) Integrar os diversos atores educativos e culturais para o fortalecimento do ensino das artes.

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMPOSIÇÃO:

Representantes da Escola da Dança como promotora do Evento.

RESPONSABILIDADE:

- Planejamento e execução do Simpósio em todas as dimensões;
- Estruturação do Planejamento Geral do Simpósio;
- Discussão e aprovação das proposições dos diversos GTs;
- Estabelecimento das normas de submissões dos trabalhos;
- Aprovação do modelo de certificado e referências e imagens midiáticas;
- Aprovação de todos os modelos para controles técnicos e administrativos;
- Distribuição e aprazamento de todas as apresentações culturais e técnicas bem como as exposições cabíveis no evento.

COMITÊ ARTÍSTICO-CIENTÍFICO

COMPOSIÇÃO:

Diretores das escolas de Artes da UFBA (Escola de Belas Artes, Escola de Dança, Escola de Música e Escola de Teatro), da Faculdade de Educação e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC.

RESPONSABILIDADE:

- Proceder a Mobilização geral do processo de trabalho;
- Definição dos parâmetros artísticos – científicos norteadores da produção do conhecimento a ser realizado e concretizado no simpósio e posteriormente na circulação do conhecimento na rede colaborativa de produção criativa;
- Seleção dos trabalhos a serem apresentados no Evento.



Simpósio Internacional
Arte na Educação Básica

SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIO PARA A CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DA EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE E PARA A ÉTICA NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA

INTERNATIONAL SYMPOSIUM ART IN BASIC EDUCATION: CHALLENGE FOR
THE CONSTRUCTION OF A POETICS IN EDUCATION FOR THE SENSITIVITY
AND THE ETHICS IN DEMOCRATIC AND LIBERATING SOCIETY

GRUPOS DE TRABALHO

GT 1 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO EM SUAS VÁRIAS MODALIDADES NA EDUCAÇÃO FORMAL

Envolvem as reflexões teóricas e ações concretas do Ensino das Artes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, voltados para a construção e desenvolvimento da sensibilidade e da ética nos processos educacionais. Incluem as reflexões sobre as características e princípios estabelecidos pela legislação e disposições complementares relativas ao posicionamento e importância de ensino das artes nos diversos níveis e instâncias de aprendizagem.

Coordenação: Edineiram Marinho Maciel (UNEB) e Maria Virgínia Gordilho (UFBA).

GT 2 – AS ARTES COMO FATOR DE MEDIAÇÃO NAS AÇÕES OU PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS

Os projetos e ações socioeducativas abrangidos devem estar voltados para a infância e juventude no sentido da construção da cidadania.

Coordenação: Carla Meira (UNEB) e Ângela Fernandes (UFPB).

GT 3 – AS ARTES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL

Incluem as atividades do atendimento as diversidades culturais e a prática educativa que privilegiem as necessidades especiais dos educandos.

Coordenação: Maria Aparecida Linhares (UFBA), Maria Sofia Vilas Boas (UFBA) e Márcia Mignac (UFBA).

GT 4 – AS ARTES E A INSTRUMENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ARTISTAS

Envolvem os projetos de ação na Educação Básica e Superior especialmente daqueles vinculados a concretização das atividades culturais e artísticas.

Coordenação: Francisco André Lima (UESB) e Tiago Cruvinel (IFMG).



GT 5 – A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NOS DIVERSOS CAMPOS DAS ARTES

No sentido da construção e desenvolvimento da sensibilização e instrumentalização dos variados processos socioeducativos e a produção de competências criativas incluindo experiências da Educação à Distância.

Coordenação: Urânia Maia (UFBA) e Verbena Mourão (UNEB).

GT 6 – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E EXITOSAS NO CAMPO DAS ARTES E DA ARTE EDUCAÇÃO

Envolvem ações para os diversos campos e níveis de ensino, as dimensões históricas e a sistematização de experiências exitosas na Bahia, no Brasil e no Exterior incluindo a gestão das artes nas experiências socioeducativas e a criação de competências criativas também nas atividades de extensão universitária. Incluem as reflexões da instrumentalização das artes, sobre a inovação escolar e avanços no processo de escolarização, sistematizadas por Ivan Illich, Anísio Teixeira e a Escola Parque, Augusto Rodrigues e a Escolinha de Arte do Brasil, Darcy Ribeiro Centros de Educação Básica e a proposta da Universidade de Brasília, Navarro de Brito e os Centros Integrados de Educação, Cuba e os Centro de Interesse e o Movimento dos Pioneiros, Pedagogia Waldorf, Maria Montessori e o acesso direto da criança e vivência física aos instrumentos educativos, os Colégios de Aplicação, os Ginásios Pluricurriculares na Alemanha, Revolução da criação dos cursos de Artes na Bahia e os Seminários Internacionais até as conquistas atuais concretizadas por exemplo, na Escola da Ponte em Portugal, e na Finlândia, entre outras.

Coordenação: Antônio Ricardo Fagundes (UFOB) e Fábio Dal Gallo (UFBA).



TEMAS ENVIADOS PARA COMUNICAÇÃO ORAL

GT 1 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO EM SUAS VÁRIAS MODALIDADES NA EDUCAÇÃO FORMAL

- Adriana Henry Camara – *A Bela e a Fera visitam o bairro Bom Jesus*;
- Alisson da Silva Souza – *A pintura como forma de expressão artística na educação infantil*;
- Brasilena Gottschall Pinto Trindade – *O ensino de música na educação básica: possíveis atividades a serem estudadas na promoção da formação cidadã*;
- Claudio Rejane Alves dos Anjos – *Do livro para a cena: uma experiência de ensino de Teatro com alunos do Ensino Fundamental I*;
- Emanuel Alves Leite – *Lugar de circo é na escola: O estudo da palhaçaria em experiência artística pedagógica*;
- Fernanda Ribeiro de Nardi Bastos e Lúcia Helena Alfredi de Matos – *A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do município de Viçosa, MG: relação entre políticas públicas e representações sociais*;
- Fernanda Marília Gomes Rocha – *A criação cênica no meio escolar sob a perspectiva investigativa*;
- Flavia Cavalcanti Gonçalves, Leonardo Arrida Calixto, Glaucia Vieira Pires de Oliveira, Ewerton Goulart Nascimento e Angela Mendes da Silva – *A educação de jovens e adultos e o direito ao Teatro enquanto linguagem artística na Educação Básica*;
- Gilmário Gois de Souza – *Indústria cultural, arte-educação e interdiscursividade: Construindo poéticas pessoais e pensamentos críticos nas aulas de teatro*;
- Isabelle Cordeiro Nogueira – *O barroco e a dança contemporânea: pretexto para a criação de uma dança antropofágica*;
- Jéssica Aguiar Monteiro – *Levantando da cadeira: A dança na escola básica, uma experiência*;
- José Francisco Baroni Silveira e António Camilo Cunha – *Artes circenses: conteúdo inovador na Educação Física*;
- Joyce Maria dos Reis Santana e Luiz Carlos Cerqueira da Silva – *Prática docente em Música: musicando a escola pública*;
- Kely-Anee de Nascimento – *As artes visuais na educação: Entre olhares e pinturas*;
- Luiz Henrique Khalaf de Brito – *A cor que transporta meu corpo (trans)borda: a cidade (em)si-na pele*;
- Marcilio de Souza Vieira – *A dança e suas implicações no ensino infantil*;
- Marina Maura de Oliveira Noronha e Marcos Antônio Bessa-Oliveira – *O corpo cênico pedagógico – corpo(s) e lugar(es) do entre na produção e no ensino de Artes*;
- Michal Siviero Figuerêdo – *Educação musical na disciplina Artes: uma pesquisa com adolescentes no Ensino Médio do Instituto Federal Campus Santa Inês - Bahia*;
- Natália Medeiros de Oliveira, Luana de Lima Ferreira e Gilvânia Maurício Dias de Pontes – *Fotografia na Educação Infantil: construindo práticas pedagógicas na escola da infância*;



- Natan Carlos Raposo Duarte – *Espectáculo “Criativos, hein?!” - Mediação sensível dentro de um processo cênico de experimentação coletiva-colaborativa para o despertar da autonomia discente;*
- Rafaela de Oliveira Cardoso – *Interpenetração da Dança e do Teatro: linguagens da Arte do Movimento como possibilidade na construção do corpo cênico;*
- Thiago Henrique Viégas de Barros – *À primeira vista: e se eu imaginasse você?;*
- Wilson Junior – *Currículo, interculturalidade e educação antirracista em Artes Visuais no Colégio Pedro II.*

GT 2 – AS ARTES COMO FATOR DE MEDIAÇÃO NAS AÇÕES OU PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS

- Alexandre Siles Vargas – *O ensino de Samba-Reggae em um projeto social baiano;*
- Amélia Vitória de Souza Conrado – *Intervenções arte educativas em Igatu - Bahia: conhecimentos afro-brasileiros entre universidade e comunidade;*
- Ana Cláudia Andrade Ornelas – *Percursos na formação de jovens educadores de Dança: para além dos muros escolares e acadêmicos;*
- Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé – *O teatro infantil da hora da criança: Uma proposta de educação da sensibilidade;*
- Flávia Beatriz Pedrosa Pereira – *Pedagogia da cooperação no ensino das Artes Cênicas: preparando-se para a caminhada na trilha da paz;*
- Gabriel Nunes Lopes Ferreira – *O ensino de música em projetos socioeducativos: uma revisão de literatura;*
- Geisiane Rocha da Silva – *A Educação musical em projetos sociais: Debatendo conceitos;*
- Gilvânia Maurício Dias de Pontes, Natália Medeiros de Oliveira e Luana de Lima Ferreira – *Artes Visuais na educação da infância: processos de formação de mediadores na escola da infância;*
- Jacson do Espírito Santo – *Processos criativos em dança: investigação, mediação e emancipação sociocultural;*
- Jonas Karlos de Souza Feitoza – *Educação e Dança: ações emancipatórias no ensino-aprendizagem da dança de salão;*
- Juliana de Moraes Coelho e Josiane Franken Corrêa – *Identidade étnica e o ensino de danças afro: olhares docentes a partir de práticas de Pelotas – RS;*
- Karin Vecchiatti – *Educação ambiental é assunto da Arte-Educação;*
- Lenira Peral Rengel e Emanuel Magalhães Costa – *Ladrilhos do corpo: a dança como ação cognitiva de emancipação;*
- Leonardo das Chagas Silva – *Proposições e discussões sobre a inserção da dança no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber do município de São Francisco do Conde - Bahia;*
- Márcia Helena Girardi Piva – *Projeto FransKrajcberg: o desenvolvimento da sensibilidade estética e da conscientização ambiental a partir de processos criativos e colaborativos;*



- Natalino da Silva de Oliveira e Érika Rodrigues Coelho Martins – *Vista minha pele: religiosidade afro-brasileira e reflexões sobre artes, identidades e intolerância*;
- Nathália Tomassini dos Santos Borioli e Marcos Antônio Bessa-Oliveira – *Teatral Grupo de Risco: poético e periférico na identidade cultural local de MS*;
- Ricardo Barreto Biriba – *Pedagogia da performance: intervenções arte educativas em comunidades, conflitos e consonâncias*;
- Sérgio Ricardo Santos Silva – *1, 2, 3 salve a arte-educação? A poesia como mediadora de ações educativas na comunidade de sussuarana através da pedagogia da onça*;
- Vanderlei José dos Santos – *O ensino do Teatro e da Dança na escola: um relato de experiência do estágio com ênfase na leitura em Dança*;
- William Molina – *Formação de espectadores em Ações de Extensão*.

GT 3 – AS ARTES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL

- Brasilena Gottschall Pinto Trindade – *Criação de instrumentos e materiais didáticos para o ensino de música aplicado a pessoas cegas e videntes*;
- Márcia Virgínia Mignac da Silva – *Dança, corpos adolescentes e abuso sexual: enfrentamentos, reorganizações e novos circuitos de afeto*;
- Maria Sofia Vilas Boas Guimarães – *Dança na educação integral: experiência, história e ficção na Escola Parque da Bahia dos anos 60*;
- Natália Regina Brito Silva – *O plano de curso dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II: Uma experiência curricular inclusiva e intercultural*;
- Maria Fernanda Azevedo – *Dança e reabilitação neurológica infantil: possíveis contribuições para o processo de aprendizagem escolar*;
- Paula Brígida Angelim do Carmo e Francisco Moisés Santos Rêgo – *Design do objeto: estudos tridimensionais para o processo de aprendizagem ao educando DV (deficiente visual)*;
- Tamires Maria Lima Gonçalves Santos – *As diferentes recepções, percepções e intercâmbio de saberes apresentados em oficinas de contrapartida do projeto Fabrincando no México*;
- Yarasarrath Alvim Pires do Carmo Lyra – *Retalhos de sonhos: processo de criação em Teatro de Animação com a maturidade*.

GT 4 – AS ARTES E A INSTRUMENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ARTISTAS

- Adeline Stervinou – *Aqui jazz...: “Instrumentalizando a criatividade” na disciplina prática instrumental sopros e cordas friccionadas da UFC em Sobral*;
- Andréia Oliveira Araújo da Silva – *Dança Encruzilhada. A gira de saberes na pesquisa de campo e processo de criação de Estella*;
- Cristina Maria Carvalho Nascimento e Judith Eny Paes Leite – *CEEP Música: uma proposta de arranjos autorais de música brasileira para formações coletivas no curso técnico de instrumento musical*;



- Douglas de Camargo Emilio – *Sobre educação em Dança, lagartos e incertezas*;
- Helena Vieira – *Teatro para uma formação omnilateral- Experiência com a politécnia*;
- Iane Garcia – *Corpo Ludens – Caminhos entre danças brasileiras e jogos corporais*;
- Jaciara Jorge – *Pancadão na Escola... e agora? Desafios e possibilidades no trabalho com funk no componente curricular arte*;
- Jadiel Ferreira Santos – *Formação em dança no ensino superior: Avanços e desafios para abordagem do estudo étnico-racial*;
- Josiane Franken Corrêa – *As iniciativas públicas e a consolidação da profissão professor de dança no Brasil: percursos e perspectivas*;
- Juliana Freire dos Santos – *Forrobodó: não existe um só segredo para se fazer um forró*;
- Julio Cezar Oliveira Costa – *Contempurban: questões em um campo de experimentação em danças urbanas*;
- Larissa de Carvalho Gonçalves – *O canto coletivo nas escolas do PIBID de Música*;
- Leandro Pereira dos Santos – *Tecendo discursos: um estudo sobre o figurino em obras de dança contemporânea*;
- Maiara Cristina Moraes Gonçalves, Daniela Llopart Castro e Gustavo de Oliveira Duarte – *A prática pedagógica do estágio em Dança com o grupo Baila Cassino e suas reverberações*;
- Nadir Nóbrega Oliveira – *Fórum mestre zumba: um olhar exitoso para a dança*;
- Rivaldo José Souza – *O folguedo guerreiro de Alagoas como proposta pedagógica para banda de música*;
- Rodrigo Tomaz da Silva – *Processo como formação: reflexões pedagógicas sobre estratégias criativas no cotidiano da sala de ensaios*;
- Silvana Ribas dos Santos e Amélia Vitória de Souza Conrado – *Dança e extensão universitária: reflexões do projeto Engenho de composição na formação de professores de Jequié – Bahia*;
- Zélia Priscila Nogueira Rodrigues dos Santos – *Educação a Distância: Acesso e Inovação – A construção de novos caminhos no campo da formação em Dança*.

GT 5 – A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NOS DIVERSOS CAMPOS DAS ARTES

- Alexandra Feliciano de Lima Neri – *Projeto VOARTE – nas asas da Arte Educação*;
- Bruno Parisoto – *(De)formação em Dança: um plano de composição*;
- Clarice Nunes Muniz Contreiras, Juliana Fernandez Castro e Rita de Cássia Nascimento Rodrigues – *Supervisoras e Bolsistas PIBID Dança UFBA: por uma relação do afeto*;
- Cristiane Barreto – *Reflexões sobre a prática do artista-docente-pesquisador no PIBID de Teatro, da UESB*;



- Flávia JaniaskiVale – *A contação de história e o teatro como formação para professores da educação infantil;*
- Flavia Candusso – *Oficina de marimba no projeto Rum Alagbê: Primeiros passos para uma formação contextualizada de educadores musicais;*
- Helio José Santos Maia – *Professor-personagem: corpo, voz e interpretação na docência;*
- Joane Macieira dos Santos – *O teatro na sala de aula: uma experiência PIBID na Escola Estadual Adroaldo Ribeiro Costa;*
- Juliana Fernandez Castro e Clarice Nunes Muniz Contreiras – *A fruição e a docência em Dança: projeto de residência artística com professores da rede municipal de Salvador/BA;*
- Juliano Ribeiro de Faria – *O corpo “SoFridoKahlo” na escola: corpos estranhos que reexistem!;*
- Leonardo dos Santos Silva – *Por uma pedagogia queer: para além dos planos de educação;*
- Lisete Vargas – *Coreografando a formação docente;*
- Michele Girardi e Helena de Souza Nunes – *O ensino de Arnold Jacobs como modelo de experiência educativa para além da metodolatria;*
- Natali Allas dos Santos – *Ensino de Arte: A subjetividade da relação entre professor e aluno com contribuições da teoria psicanalítica;*
- Paula Mastroberti – *Os contos de fadas como tema da educação para a cultura e a arte: ética, estética e poética em A Bela e a Fera;*
- Poliana Lima Bicalho – *Um mosaico de olhares: a prática do professor de teatro na Educação Básica na cidade de Salvador;*
- Rodrigo Tomaz da Silva – *A formação do sujeito-criador-pesquisador em Teatro: o jogo de ensinar/aprender;*
- Rubiane Falkenberg Zancan – *Poética da cena: recepção e formação em dança;*
- Sara de Melo Spinassé – *Kohixoti-Kipáe – dança indígena – como construção identitária cultural local;*
- Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira e Hélio José Santos Maia – *Professor-personagem: corpo, voz e interpretação na docência.*

GT 6 – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E EXITOSAS NO CAMPO DAS ARTES E DA ARTE EDUCAÇÃO

- Ademir Izidio da Silva Júnior e Marcos Antônio Bessa-Oliveira – *Para além das salas de aula: o ser-sujeito que dança “a” contemporaneidade;*
- Adenilson de Andrade Argolo, Cassius Fabian Costa Souza e Nilson Rocha – *Contribuições do programa PIBID para a formação de professores de Teatro: a humanização, o afeto e as relações com o outro;*
- Adriano Santos Fonseca e Karla Schuch Brunet – *A experiência de ser aluno-artista na Educação Básica;*
- Alexsandro dos Santos e Silva – *Música e Sustentabilidade;*



- Alexsandro dos Santos e Silva – *O Desejo do Som: a prática e o ensino da Música no cotidiano do colégio Colomba Dalto*;
- Carolina Macedo Lopes de Albuquerque, Mariana Passos Netto e Thaíse Cintra Tupinambá – *Quintal: animação baseada em experimentações sobre a obra de Manoel de Barros*;
- Cilene Nascimento Canda e Marcos de Souza Machado – *As artes integradas em um sarau infantil: um estudo teórico-empírico sobre culturas lúdicas*;
- Christiane Araujo – *A arte nas escolas inovadoras no Brasil*;
- Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé – *“Violência contra a mulher? #Tôfora!”: #Transformaê, a arte viva na escola*;
- David John Iannitelli – *Ludicidade e bodymind centering na abordagem educacional de Reggio Emilia: ambientes para aulas de movimento desde a Pré-Escola até o Ensino Básico*;
- Edvandro Luise Sombrio de Souza – *Ensino de Artes Visuais, anos iniciais do Ensino Fundamental e educação para a sexualidade: mapeamento de campos*;
- Gilmário Gois de Souza – *Multiculturalismo na timbalada: Compreendendo os valores culturais dos educandos para a construção de poéticas pessoais*;
- Ivânia Silva Oliveira – *Brincando de se conhecer*;
- Joelma Pereira de Souza – *Arte e cultura em MS: plástica (auto)biográfica local*;
- Lela Queiroz – *Cocriação ativa somática BMC® Artes na Educação básica novos fundamentos epistemológicos da arte para a Educação Básica*;
- Lincoln Aguiar Santos – *Desafiando dragões: uma jornada entre o RPG e a pedagogia do Teatro*;
- Marcos Antônio Bessa-Oliveira – *O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, do museu, nem o corpo da academia!*;
- Maria Herminia Oliveira Hernández, Emyle dos Santos Santos e Victor Hugo Carvalho Santos – *O uso dos painéis imagéticos como meio de criação e comunicação em design de ambientes*;
- Martha Böker-Tôrres – *A autonomia e a coletividade: vertentes que caminham de mãos dadas nos processos de ensino/aprendizagem no circo contemporâneo*;
- Martha Böker-Tôrres, Daniele de Carvalho, Everton Bispo, Geovane Novais, Jordanilson dos Santos, Juliana Fernandez Casto e Tamires Menezes – *Dança e resistência: proposições metodológicas para um fazer colaborativo entre sujeitos, seus textos e contextos*;
- Miriam Isabel Parra e Marcos Antônio Bessa-Oliveira – *Assistir filmes na escola: mas os referenciais curriculares permitem?*

TEMAS ENVIADOS PARA MINICURSOS

- Adrielle Silva Bispo – *Dança e memória diaspórica*;
- Clara Trigo – *Instabilidade Poética com Flymoon®*;
- Cléo José Lima Guimarães – *Oficina de Xadrez pedagógico para professores e profissionais da educação básica*;
- Inês Pérez-Wilke – *Improvisacion Colectiva-Afro Corazón Común*;



- Joane Macieira Dos Santos – *Oficina de Teatro: Jogos, corporeidade e improvisação*;
- José Francisco Baroni Silveira – *Arte circense: a magia do circo “cá entre nós”*;
- Karla Brunet – *Oficina Jogo Descaminhar*;
- Leide Fausta Gomes Silva – *Linguagem do lambe-lambe em três atos: poética, criação e intervenção*;
- Maryana Pereira Da Silva – *Diz isso de outro jeito: entonações e interações da unidade corpo-voz-som voltadas à formação docente*.

TEMAS ENVIADOS PARA PÔSTERES

- Carla Alves dos Santos, Clarice Nunes Muniz Contreiras, Kathleen Evelyn Almeida Queiroz, Erenilton Falcão Coelho, Amanda Santana da Silva e Tâmara Rodrigues Costa – *PIBID Dança na escola Municipal Anjos de Rua: refletindo acerca da realidade da comunidade escolar*;
- Deise da Silva Martins – *Cenário da dança: possibilidades e limites de acesso às aulas com profissionais da área*;
- Everton Santos Paixão – *Enlaces de uma experiência em dança numa escola pública de Jequié (BA)*;
- Juliana de Moraes Coelho – *Negra, sim!: assunção identitária através das práticas de dança*;
- Lauriana Gonçalves de Paiva-Guttierrez – *Pergaminhos do mundo da imaginação*;
- Lindomar da Silva Araujo – *O Teatro do Oprimido na emancipação dos sujeitos na disciplina Projeto de Vida nos ginásios cariocas*;
- Taynah Melo Lima de Queiroz – *Devorando Yvonne Rainer: a antropofagia como método de criação artística em dança*;
- Victor Hugo Carvalho Santos – *Painéis imagéticos como ferramenta de criação*.

TEMAS ENVIADOS PARA EXPOSIÇÕES

- Bruna Müller – *Bela Fera*;
- Ebilla Carvalho – *As danças de Matrizes Africanas para crianças da zona rural e sua eficácia na construção da identidade*;
- Mayura Antunes Matos – *Escambo de ideias: ação performática de estudantes de Licenciatura*.

Os artigos aqui publicados são continuidade dos Resumos apresentados e das discussões ocorridas nos Grupos de Trabalho.



SUMÁRIO

GT 1 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO EM SUAS VÁRIAS MODALIDADES NA EDUCAÇÃO FORMAL	
<u>A BELA E A FERA VISITAM O BAIRRO BOM JESUS</u>	
Adriana Henry Camara	26
<u>A PINTURA COMO FORMA DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	
Alisson da Silva Souza	38
<u>DO LIVRO PARA A CENA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE TEATRO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I</u>	
Claudio Rejane Alves dos Anjos	48
<u>A INSERÇÃO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA - MG: RELAÇÃO ENTRE, POLÍTICAS PÚBLICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</u>	
Fernanda Ribeiro de Nardi Bastos e Lúcia Helena Alfredi de Matos	60
<u>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO AO TEATRO ENQUANTO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	
Flavia Cavalcanti Gonçalves, Leonardo Arruda Calixto, Glaucia Vieira Pires de Oliveira, Ewerton Goulart Nascimento e Angela Mendes da Silva	78
<u>O BARROCO E A DANÇA CONTEMPORÂNEA: PRETEXTO PARA A CRIAÇÃO DE UMA DANÇA ANTROPOFÁGICA</u>	
Isabelle Cordeiro Nogueira	92
<u>LEVANTANDO DA CADEIRA: A DANÇA NA ESCOLA BÁSICA, UMA EXPERIÊNCIA</u>	
Jéssica Aguiar Monteiro / Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga	105
<u>ARTES CIRCENSES: CONTEÚDO INOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	
José Francisco Baroni Silveira e António Camilo Cunha	120
<u>PRÁTICA DOCENTE EM MÚSICA: MUSICANDO A ESCOLA PÚBLICA</u>	
Joyce Maria dos Reis Santana e Luiz Carlos Cerqueira da Silva	133
<u>A COR QUE TRANSPORTA MEU CORPO (TRANS)BORDA: A CIDADE (EM)SI-NA PELE</u>	
Luiz Henrique Khalaf de Brito / Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira	144
<u>A DANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO INFANTIL</u>	
Marcilio de Souza Vieira	160
<u>O CORPO CÊNICO PEDAGÓGICO – CORPO(S) E LUGAR(ES) DO ENTRE NA PRODUÇÃO E NO ENSINO DE ARTES</u>	
Marina Maura de Oliveira Noronha e Marcos Antônio Bessa-Oliveira	173
<u>EDUCAÇÃO MUSICAL NA DISCIPLINA ARTES: UMA PESQUISA COM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS SANTA INÊS - BAHIA</u>	
Michal Siviero Figuerêdo	186



<u>FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA</u>	
Natália Medeiros de Oliveira, Luana de Lima Ferreira e Gilvânia Maurício Dias de Pontes	200
<u>ESPETÁCULO “CRIATIVOS, HEIN?!” – MEDIAÇÃO SENSÍVEL DENTRO DE UM PROCESSO CÊNICO DE EXPERIMENTAÇÃO COLETIVA-COLABORATIVA PARA O DESPERTAR DA AUTONOMIA DISCENTE</u>	
Natan Carlos Raposo Duarte	218
<u>INTERPENETRAÇÃO DA DANÇA E DO TEATRO: LINGUAGENS DA ARTE DO MOVIMENTO COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CORPO CÊNICO</u>	
Rafaela de Oliveira Cardoso / Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira ...	233
<u>A PRIMEIRA VISTA: E SE EU IMAGINASSE VOCÊ?</u>	
Thiago Henrique Viégas de Barros / Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira	250
GT 2 – AS ARTES COMO FATOR DE MEDIAÇÃO NAS AÇÕES OU PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS	
<u>O ENSINO DE SAMBA-REGGAE EM UM PROJETO SOCIAL BAIANO</u>	
Alexandre Siles Vargas	265
<u>PERCURSOS NA FORMAÇÃO DE JOVENS EDUCADORES DE DANÇA: PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES E ACADÊMICOS</u>	
Ana Cláudia Andrade Ornelas	279
<u>PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES CÊNICAS: PREPARANDO-SE PARA A CAMINHADA NA TRILHA DA PAZ</u>	
Flávia Beatriz Pedrosa Pereira	295
<u>O ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA</u>	
Gabriel Nunes Lopes Ferreira / Orientador: Marco Antonio Toledo Nascimento	309
<u>A EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS: DEBATENDO CONCEITOS</u>	
Geisiane Rocha da Silva	326
<u>ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES NA ESCOLA DA INFÂNCIA</u>	
Gilvânia Maurício Dias de Pontes, Natália Medeiros de Oliveira e Luana de Lima Ferreira	335
<u>EDUCAÇÃO E DANÇA: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA DANÇA DE SALÃO</u>	
Jonas Karlos de Souza Feitoza	350
<u>IDENTIDADE ÉTNICA E O ENSINO DE DANÇAS AFRO: OLHARES DOCENTES A PARTIR DE PRÁTICAS DE PELOTAS - RS</u>	
Juliana de Moraes Coelho e Josiane Franken Corrêa	363
<u>EDUCAÇÃO AMBIENTAL É ASSUNTO DA ARTE-EDUCAÇÃO</u>	
Karin Vecchiatti	378



LADRILHOS DO CORPO: A DANÇA COMO AÇÃO COGNITIVA DE EMANCIPAÇÃO

Lenira Peral Rengel e Emanuel Magalhães Costa 394

PROPOSIÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A INSERÇÃO DA DANÇA NO CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO DO SABER DO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE - BAHIA

Leonardo das Chagas Silva 403

VISTA MINHA PELE: RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E REFLEXÕES SOBRE ARTES, IDENTIDADES E INTOLERÂNCIA

Natalino da Silva de Oliveira e Érika Rodrigues Coelho Martins 419

TEATRAL GRUPO DE RISCO: POÉTICO E PERIFÉRICO NA IDENTIDADE CULTURAL LOCAL DE MS

Nathália Tomassini dos Santos Borioli e Marcos Antônio Bessa-Oliveira 430

O ENSINO DO TEATRO E DA DANÇA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO COM ÊNFASE NA LEITURA EM DANÇA

Vanderlei José dos Santos 446

GT 3 – AS ARTES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DANÇA E REABILITAÇÃO NEUROLÓGICA INFANTIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Maria Fernanda Azevedo 460

DESIGN DO OBJETO: ESTUDOS TRIDIMENSIONAIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM AO EDUCANDO DV (DEFICIENTE VISUAL)

Paula Brígida Angelim do Carmo e Francisco Moisés Santos Rêgo 470

AS DIFERENTES RECEPÇÕES, PERCEPÇÕES E INTERCÂMBIO DE SABERES APRESENTADOS EM OFICINAIS DE CONTRAPARTIDA DO PROJETO FABRICANDO NO MÉXICO

Tamires Maria Lima Gonçalves Santos 482

RETALHOS DE SONHOS: PROCESSO DE CRIAÇÃO EM TEATRO DE ANIMAÇÃO COM A MATURIDADE

Yarasarrath Alvim Pires do Carmo Lyra 499

GT 4 – AS ARTES E A INSTRUMENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ARTISTAS

DANÇA ENCRUZILHADA. A GIRA DE SABERES NA PESQUISA DE CAMPO E PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ESTELLA

Andréia Oliveira Araújo da Silva / Orientadora: Lara Rodrigues Machado 512

CEEP MÚSICA: UMA PROPOSTA DE ARRANJOS AUTORAIS DE MÚSICA BRASILEIRA PARA FORMAÇÕES COLETIVAS NO CURSO TÉCNICO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Cristina Maria Carvalho Nascimento e Judith Eny Paes 526



SOBRE EDUCAÇÃO EM DANÇA, LAGARTOS E INCERTEZAS

Douglas de Camargo Emilio 536

FORROBODÓ: NÃO EXISTE UM SÓ SEGREDO PARA SE FAZER UM FORRÓ

Juliana Freire dos Santos 536

CONTEMPURBAN: QUESTÕES EM UM CAMPO DE EXPERIMENTAÇÃO EM DANÇAS URBANAS

Julio Cezar Oliveira Costa / Orientadora: Dora de Andrade Silva 562

O CANTO COLETIVO NAS ESCOLAS DO PIBID DE MÚSICA

Larissa de Carvalho Gonçalves / Orientadora: Simone Marques Braga 576

TECENDO DISCURSOS: UM ESTUDO SOBRE O FIGURINO EM OBRAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

Leandro Pereira dos Santos 585

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO EM DANÇA COM O GRUPO BAILA CASSINO E SUAS REVERBERAÇÕES

Maiara Cristina Moraes, Daniela Llopart Castro e Gustavo de Oliveira Duarte 598

PROCESSO COMO FORMAÇÃO: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO COTIDIANO DA SALA DE ENSAIOS

Rodrigo Tomaz da Silva 613

DANÇA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES DO PROJETO ENGENHO DE COMPOSIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JEQUIÉ - BAHIA

Silvana Ribas dos Santos e Amélia Vitória de Souza Conrado 628

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ACESSO E INOVAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO EM DANÇA

Zélia Priscila Nogueira Rodrigues dos Santos / Orientadora: Marcia Virgínia Mignac da Silva 639

GT 5 – A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NOS DIVERSOS CAMPOS DAS ARTES

(DE)FORMAÇÃO EM DANÇA: UM PLANO DE COMPOSIÇÃO

Bruno Parisoto 655

SUPERVISORAS E BOLSISTAS PIBID DANÇA UFBA: POR UMA RELAÇÃO DE AFETO

Clarice Contreiras, Juliana Fernandez, Rita de Cássia Nascimento Rodrigues / Orientadoras: Virgínia Maria Suzart Rocha e Ludmila Pimentel 667

A FRUIÇÃO E A DOCÊNCIA EM DANÇA: PROJETO DE RESIDÊNCIA ARTÍSTICA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA

Juliana Fernandez Castro e Clarice Contreiras 678

O CORPO “SOFRIDO KAHLO” NA ESCOLA: CORPOS ESTRANHOS QUE REEXISTEM!

Juliano Ribeiro de Faria / Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira 685

POR UMA PEDAGOGIA QUEER: PARA ALÉM DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Leonardo dos Santos Silva 702



<u>O ENSINO DE ARNOLD JACOBS COMO MODELO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA PARA ALÉM DA METODOLATRIA</u>	
Michele Girardi e Helena de Souza Nunes	716
<u>OS CONTOS DE FADAS COMO TEMA DA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA E A ARTE: ÉTICA, ESTÉTICA E POÉTICA EM A BELA E A FERA</u>	
Paula Mastroberti	720
<u>A FORMAÇÃO DO SUJEITO-CRIADOR-PESQUISADOR EM TEATRO: O JOGO DE ENSINAR/APRENDER</u>	
Rodrigo Tomaz da Silva	743
<u>KOHIXOTI-KIPÁE – DANÇA INDÍGENA – COMO CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA CULTURAL LOCAL</u>	
Sara de Melo Spinassé / Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira	755
<u>PROFESSOR-PERSONAGEM: CORPO, VOZ E INTERPRETAÇÃO NA DOCÊNCIA</u>	
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira e Hélio José Santos Maia	769
<u>ESCAMBO DE IDEIAS: AÇÃO PERFORMÁTICA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM TEATRO DA UFRGS</u>	
Vera Lúcia Bertoni dos Santos	785
GT 6 – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E EXITOSAS NO CAMPO DAS ARTES E DA ARTE EDUCAÇÃO	
<u>PARA ALÉM DAS SALAS DE AULA: O SER-SUJEITO QUE DANÇA “A” CONTEMPORANEIDADE</u>	
Ademir Izidio da Silva Júnior e Marcos Antônio Bessa-Oliveira	797
<u>CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO: A HUMANIZAÇÃO, O AFETO E AS RELAÇÕES COM O OUTRO</u>	
Adenilson de Andrade Argolo, Cassius Fabian Costa Souza, Nilson Rocha / Orientadora: Célida Salume Mendonça	813
<u>A EXPERIÊNCIA DE SER ALUNO-ARTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	
Adriano Santos Fonseca e Karla Schuch Brunet	827
<u>O DESEJO DO SOM: A PRÁTICA E O ENSINO DA MÚSICA NO COTIDIANO DO COLÉGIO COLOMBA DALTO</u>	
Alexsandro dos Santos e Silva	844
<u>QUINTAL: ANIMAÇÃO BASEADA EM EXPERIMENTAÇÕES SOBRE A OBRA DE MANOEL DE BARROS</u>	
Carolina Macedo Lopes de Albuquerque, Mariana Passos Netto e Thaíse Cintra Tupinambá	857
<u>AS ARTES INTEGRADAS EM UM SARAU INFANTIL: UM ESTUDO TEÓRICO-EMPÍRICO SOBRE CULTURAS LÚDICAS</u>	
Cilene Nascimento Canda e Marcos de Souza Machado	867



“VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER? #TÔ FORA!”: #TRANSFORMAÊ, A ARTE VIVA NA ESCOLA

Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé e Letícia da Silva Argolo 882

LUDICIDADE E BODYMIND CENTERING NA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA: AMBIENTES PARA AULAS DE MOVIMENTO DESDE A PRÉ-ESCOLA ATÉ O ENSINO BÁSICO

David John Iannitelli

ENSINO DE ARTES VISUAIS, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: MAPEAMENTO DE CAMPOS

Edvandro Luise Sombrio de Souza 915

MULTICULTURALISMO NA TIMBALADA: COMPREENDENDO OS VALORES CULTURAIS DOS EDUCANDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POÉTICAS PESSOAIS

Gilmário de Souza 931

ARTE E CULTURA EM MS: PLÁSTICA (AUTO)BIOGRÁFICA LOCAL

Joelma Pereira de Souza / Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira 946

COCRIAÇÃO ATIVA SOMÁTICA BMC® ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOVOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Lela Queiroz 962

DESAFIANDO DRAGÕES: UMA JORNADA ENTRE O RPG E A PEDAGOGIA DO TEATRO

Lincoln Aguiar Santos 977

O CORPO QUE HABITO: ESSE NÃO É O CORPO DA SALA DE AULA, DO MUSEU, NEM O CORPO DA ACADEMIA!

Marcos Antônio Bessa-Oliveira 991

O USO DOS PAINÉIS IMAGÉTICOS COMO MEIO DE CRIAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM DESIGN DE AMBIENTES

Maria Herminia Olivera Hernández, Emyle dos Santos Santos e Victor Hugo Carvalho Santos 1008

A AUTONOMIA E A COLETIVIDADE: VERTENTES QUE CAMINHAM DE MÃOS DADAS NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO CIRCO CONTEMPORÂNEO

Martha Böker-Tôrres 1023

DANÇA E RESISTÊNCIA: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA UM FAZER COLABORATIVO ENTRE SUJEITOS, SEUS TEXTOS E CONTEXTOS

Martha Böker-Tôrres, Daniele de Carvalho, Everton Bispo, Geovane Novais, Jordenilson dos Santos, Juliana Castro, Tamires Menezes / Orientadora:

Virgínia Maria Suzart Rocha 1037

ASSISTIR FILMES NA ESCOLA: MAS OS REFERENCIAIS CURRICULARES PERMITEM?

Miriam Isabel Parra e Marcos Antônio Bessa-Oliveira 1047



MINICURSO

INSTABILIDADE POÉTICA COM FLYMOON®

Clara Faria Trigo 1063

PÔSTERES

PIBID DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL ANJOS DE RUA: REFLETINDO ACERCA DA REALIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR

Carla Alves dos Santos, Clarice Nunes Muniz Contreiras, Kathleen Evelyn Almeida Queiroz, Erenilton Falcão Coelho, Amanda Santana da Silva, Tâmara Rodrigues Costa / Orientadoras: Virgínia Maria Suzart Rocha e Ludmila

Pimentel 1072

O TEATRO DO OPRIMIDO NA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NOS GINÁSIOS CARIOCAS

Lindomar da Silva Araujo 1081

CONVIDADOS

POLÍTICAS PÚBLICAS NA INTERFACE CULTURA E EDUCAÇÃO: A CONFLUÊNCIA NECESSÁRIA ENTRE DOCUMENTOS REFERENCIAIS, GESTÃO E EXECUÇÃO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS

Adriana Sacramento de Oliveira, Gabriela Dias, Leonardo Gonçalves de Menezes, Maria Regina de Silos Nakamura e Rísla Lopes Miranda 1096

A CRIAÇÃO DO PRODAN: UM MESTRADO PROFISSIONAL DESEJADO

Carmen Paternostro Schaffner 1113

VER O TEMPO PASSAR: PRESENÇA, ESPECIFICIDADE E DISPOSIÇÃO DA DANÇA PARA O DIÁLOGO COM A ABRACE

Marcílio de Souza Vieira 1128

ESTUDO DE CASO DO PROJETO ARTE NO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SALVADOR (2015-2017)

Ana Elisabeth Simões Brandão e Rita Ferreira Aquino 1141

A LEI 13.415/17 E O ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

Sonia Regina Albano de Lima 1159

RELATÓRIO TÉCNICO E DOCUMENTO CONCLUSIVO DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sérgio Farias 1169



A BELA E A FERA VISITAM O BAIRRO BOM JESUS

Adriana Henry Camara¹ (adriartes13@gmail.com)

RESUMO

Este artigo busca através de uma experiência interdisciplinar em artes visuais, cinema e literatura, problematizar questões da linguagem midiática no ensino de artes no Ensino Médio. Atualmente o estudante imerso nesta contínua carga de produtos audiovisuais, muitas vezes, não encontra espaço/tempo para criar, questionar e repensar nos produtos que consome, nem nos conteúdos que produz, aprecia e compartilha nas redes sociais e dispositivos móveis, como os celulares. Nesta pesquisa, foram desenvolvidas diversas atividades artísticas, com o objetivo de conhecer, refletir e recriar o tema do filme A Bela e a Fera (versão 2017). A partir da análise de imagens midiáticas, os estudantes criaram suas próprias narrativas literárias, expressando sonhos, realidades, aventuras, tragédias, romances, conflitos e potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. Interdisciplinar. Midiática. Conto de fadas.

THE BEAUTY AND THE BEAST VISIT THE NEIGHBORHOOD BOM JESUS

ABSTRACT

This article aims questioning the uses of media language over the education of art in a high school level, through an interdisciplinary experience in visual arts, cinema and literature. Immersed in a massive variety of audio and video products, the student in the present time frequently didn't find space or time to create, object and rethink the product being consumed. Neither the course contents being created nor the ones appreciated and share throughout social networks and mobile devices such as cell phones. Many artistic activities were developed during the research in order to know, to reflect, and recreate the subject of the movie The Beauty and The Best (2017 release). From analysis of media images, the students could create literary narratives, expressing their own dreams, realities, adventures, tragedies, romances, conflicts and potencialities.

KEYWORDS: Art. Education. Interdisciplinary. Media. Fairy-tale.

Esta pesquisa buscou através de uma experiência interdisciplinar em artes visuais, cinema e literatura, problematizar questões da cultura midiática no ensino de artes no Ensino Médio.

Surgiu a partir do Curso de Extensão – Contos de fadas na cultura midiática ministrado pela professora Paula Mastroberti. Faz parte do PIBID Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ Adriana Henry Camara é licenciada em Artes Visuais pela UFRGS e Especialista em Arte e Cultura. Professora da Secretaria Estadual de Educação do RS.



Responsável pelo componente Arte da Escola Estadual Leopoldo Hoff em Porto Alegre e atuando como Supervisora, percebo como essencial refletir sobre a linguagem midiática em sala de aula, associando aos conteúdos formais, visto que o estudante imerso nesta contínua carga de produtos audiovisuais, muitas vezes, não encontra espaço/tempo para criar, questionar e repensar nos produtos que consome, nem nos conteúdos que produz, posta e compartilha nas redes sociais e dispositivos móveis, como os celulares. A pesquisa teve como tema central a exibição do filme A Bela e a Fera dos estúdios Disney, versão 2017.

A fim de discutir sobre os diversos conceitos belo/feio, bom/mau, harmônico/grotesco foram desenvolvidas diferentes atividades, utilizando imagens de revistas e jornais impressos, imagens da internet.

A primeira atividade proposta foi criar cartazes, em grupos, que apresentassem a oposição belo/feio de acordo com as opiniões pessoais dos alunos.

Neste momento, percebi que a maioria dos cartazes apresentados expõe a beleza interior em oposição a chamada beleza exterior. Os alunos apresentam com facilidade a questão do padrão de beleza imposto pela mídia, mas também expressam questões relacionadas a beleza de comportamento, de valores como: simpatia, gentileza, honestidades, originalidade.

Cartaz Belo X Feio

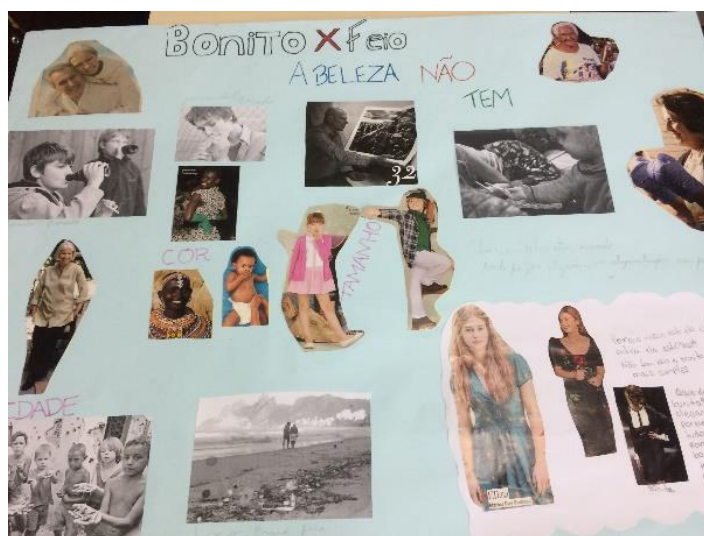


Fonte: Foto da autora.



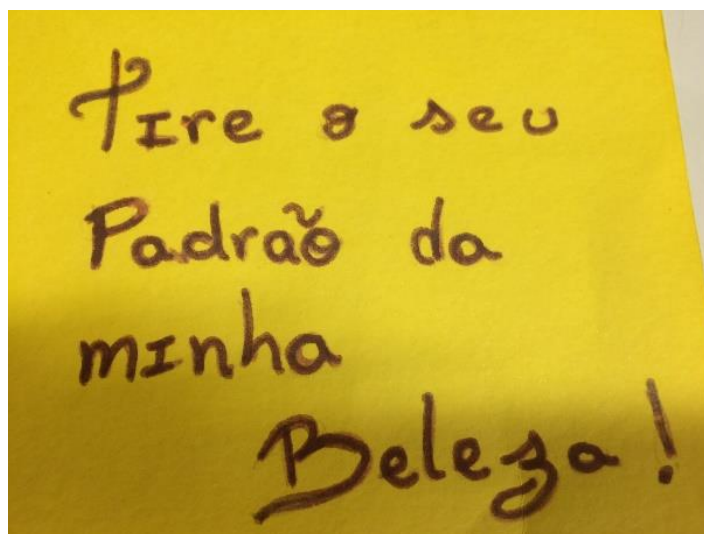
Nesta proposta de pesquisa de imagens midi3ticas, busco no espaço do componente artes, que um tempo diferente seja dedicado 3 seleç3o, an3lise e discuss3o destes conte3dos. Como a oferta de informaç3es na atualidade 3 cada vez mais veloz e descart3vel, 3 essencial que a escola repense seu papel, nesta rede de informaç3es e conte3dos visuais.

Cartaz beleza n3o tem idade



Fonte: Foto da autora.

Cartaz sobre beleza



Fonte: Foto da autora.

Algumas frases que comp3e o cartaz s3o constru3das pelos pr3prios alunos, outras s3o copiadas das revistas, o que reforça a import3ncia de refletir sobre estes



enunciados repetidos à exaustão pelos editoriais de moda. Sobre estas falas, Rosa Fischer (2012) nos diz:

Nos debates, os jovens muitas vezes afirmaram como verdades *suas* os ditos que circulam na mídia – sobre política (política é o mesmo que corrupção, por exemplo), sobre intimidade sexual e amorosa, sobre a própria mídia, sobre necessidades de consumo e assim por diante. [...] Ao discutirem a TV com seus pares, formularam aqui e ali interrogações, deparando-se com suas próprias contradições e dúvidas, diante daquilo que haviam, naquele mesmo tempo e espaço, formulado como verdades inabaláveis. (FISCHER, 2012, p. 138)

Alguns aspectos apresentados na oposição belo/feio, dizem respeito às pinturas abstratas.

O primeiro diz respeito a uma obra de Iberê Camargo da série *As Ciclistas*, onde o aluno diz que “falta criatividade”.

Sem conhecer o autor da obra, nem o museu dedicado ao pintor gaúcho, o aluno expressa, que não gosta da imagem e a inclui no conceito de imagens feias.

Assim como a pintura abstrata, onde o aluno expressa a opinião de muitos outros adolescentes não familiarizados com obras abstratas e afirma que “poucas pessoas entendem, por isso acham feio”. Uma escolha muito frequente entre as imagens é selecionar personagens políticos na categoria “feios”. Personagens políticos diariamente vistos na televisão como ex-presidente Lula, Dilma Rousseff, Presidente Michel Temer, o ex-presidente Fernando Collor são apresentados nesta composição. Algumas falas constantes durante este projeto, diz respeito a dificuldade dos alunos de encontrarem nas revistas de moda ou nas revistas de atualidades, pessoas e modelos negros. Mesmo que o discurso midiático apresente a diversidade e tolerância como um tema recorrente, ainda é muito difícil, encontrar a representatividade negra e de outras etnias, na publicidade ou reportagens destas revistas e jornais impressos.

As pessoas mais velhas também são ignoradas nestas publicações. Assim quando surgem pessoas minimamente diferentes do padrão, os jovens as consideram “feias”.

No terceiro momento foi proposto que os jovens elaborassem uma narrativa ficcional a partir de um jogo de imagens midiáticas. Esta recriação, do tema



Bela/Fera explorou tempos, lugares, personagens, conflitos, soluções, cenários escolhidos pelos próprios estudantes.

É importante destacar que no questionário surgiram respostas mais curtas, enquanto que na narrativa escrita percebe-se uma maior liberdade criativa, misturando realidade e ficção, concreto e sonho, fatos e imaginação.

A seguir a seleção de alguns questionários, que mostram respostas objetivas, sobre o filme, se comparadas aos textos, onde criou-se espaço para muitos temas como romance, aventura, drama, tragédia.

– *Destaque 3 personagens do filme e comente:*

Jéssica, turma 112, responde: – *A Bela, moça bonita, tanto por dentro como por fora. Gostava de ler, acreditava que existia um mundo além do qual ela vivia, que era cheio de pessoas de baixa educação. Lumière, era uma pessoa apaixonada, romântica que sempre teve a esperança de voltar a ser uma pessoa e trazer de volta a antiga felicidade de todos. Fera era uma pessoa que deixou de ser orgulhosa e viu a verdadeira beleza e que o amor não está na aparência.*

O aluno André, turma 114, destaca outros personagens:

– *O Lefou porque é engraçado, Lumière porque está sempre contente, tentando fazer tudo pela Bela estar feliz e tem um lindo romance também. Bela porque é corajosa e destemida.*

Você imagina outro final para o filme? – *Ficar como Fera para sempre, ser feliz e todos ficaram como estão, objetos falantes.*

A cena de maior destaque? – *A hora da dança, foi muito lindo e romântico, encantador.*

A aluna Alice, turma 114, relata uma característica que diferencia claramente Bela, da maioria das princesas dos Contos de Fadas, seu comportamento intelectual, mostrando grande paixão pelos livros e a não-obrigação de casar-se com o homem mais cobiçado no vilarejo:

– *A Bela, seu jeito de viver a vida, diferente das outras garotas que moravam naquele local. Ela não ficava à procura de maridos, se preocupava apenas com seu pai e seus livros. Maurice, pai da Bela, passou por tantas dificuldades, mas conseguiu criar uma ótima filha, sem a presença da esposa. Um homem corajoso e gentil, assim como a Bela. A Fera, apesar de sua aparência e gênio forte, no fundo é um rapaz bom.*



Quando perguntados sobre a possibilidade de um outro final para o romance, alguns alunos sugerem:

– *Ao invés de quebrar o feitiço, a Fera poderia continuar assim e ser feliz mesmo assim com a Bela* (Matheus, turma 213).

– *Imagino outro final, a fera continua fera, porque o príncipe é sem graça* (Fabricio, turma 114).

– *Seria legal se todas as pessoas da cidade se contaminassem pelo “vírus” da fera e ocorresse uma busca em informações científica, antes que todos os habitantes se contaminassem* (João, turma 112).

Sobre o personagem Maurice: – *Um idoso com hobby de fazer barcos de madeira e outras coisas. Cuidou de sua filha, por mais que ela fosse vista como uma menina “estranha” pelo povo* (Dionathan, turma 212).

Outros comentários sobre o personagem da Bela:

– *Mostra quanto ela é amorosa e humilde. Mostra o quanto tem compaixão em especial com o seu pai* (Aline, turma 112).

– *A Bela tem um jeito de ser mais intelectual e ela não busca a beleza, mas sim alguém que tenha os mesmos gostos do que ela* (Bruna, turma 111).

– *A diferença da Bela é que ela quer uma vida melhor, mas não significa num castelo, ela é mais simples com as coisas* (Mariana, turma 112).

Sobre Madame Samovar: – *Ela foi importante no relacionamento da Bela e da Fera, por ser alguém que sempre vê as coisas boas nas outras pessoas* (Eduardo, turma 112).

Sobre o personagem Lefou: – *Destaco o amigo gordinho do Gaston pela paciência, jeito que tenta acalmar o Gaston, o jeito dele querer ser o Gaston e também ter ele como seu companheiro* (Mariana).

Além de debatermos sobre os personagens que mais se destacaram no filme, solicitei que os alunos fizessem um comentário pessoal comparando-o com filmes que usualmente eles assistem. Preferências, diferenças de estilo, sugestões, que analisamos a seguir:

– *Gostei do filme, fez eu refletir sobre algumas coisas em particular e reforçar aquilo que ao longo dos anos sempre tive em mente: “Não devemos julgar um livro pela capa”. Eu não curto muito filmes longos e que demoram para*



desenrolar a história, mas este filme é muito legal. Vale a pena ficar assistindo, recomendo (Matheus).

– Em geral, gostei sim, só não gostei do fato de ter muita cantoria, mas a história, os efeitos especiais falaram mais alto (Letícia, turma 111).

– Gostei do filme, é uma história bem educativa, pois é usada como uma lição a todos. Para nós aceitarmos a diferença dos demais e ainda sem preconceito por cor, jeito, aparência, provando que podemos respeitar e conviver com as diferenças (Adilson).

– Gostei, porque mesmo sendo de cantoria o filme mostra que nunca devemos julgar as pessoas na primeira impressão (Lucas, turma 114).

Outras questões discutidas sobre o filme e que provocaram, diferentes reações e polêmicas:

Diferença entre a Bela e outras princesas: *– A Bela não estava atrás de um príncipe encantado e sim alguém parecido com ela (Yasmin, turma 113).*

O que há de feio na Bela? *– O jeito dela querer ser tão perfeita em tudo, perfeição demais nem sempre é bom, por ser algo enjoativo e chato ao mesmo tempo (Eduarda).*

– Eu prefiro a Fera, pois ele se torna mais místico, bem conto de fadas e não aquele príncipe clichê dos demais filmes (Pedro, turma 211).

Nos questionários analisados, os jovens relatam um estranhamento inicial ao gênero musical e a duração do filme, aproximadamente duas horas e dez minutos. Entretanto, também expressam gostar, se envolver com trama, principalmente a cena da invasão do castelo, a luta entre a Fera e Gaston, as cenas mais dinâmicas.

Um dos maiores desafios da escola hoje é sensibilizar para a questão do tempo de fruição dos conteúdos audiovisuais, onde Sibilia coloca que:

Nos novos modos de ver televisão – que, por outro lado, costumam conviver de forma sincrônica e intermitente com outras atividades midiáticas, pelos computadores conectados à internet e pelos telefones celulares – “nada começa, nada termina, nada permanece, porque tudo flui velozmente”, explica Correa; assim, “a imagem contemporânea, mais que convocar nosso olhar, nos intima a uma piscadela Instantânea”. (SIBILIA, 2012, p. 85)

Assim a proposta de apreciação do filme *A Bela e a Fera*, coloca-se como um outro espaço de tempo para fruir e pensar o cinema. Provocando os múltiplos



sentidos, visual, sonoro, corporal, discutindo também conceitos de felicidade, amor, belo, feio, tão fundamentais na condição do adolescente hiperconectado, mas muitas vezes anestesiado de seus próprios sentimentos e desejos.

Outra questão fundamental para esta pesquisa diz respeito à criação textual e visual.

É evidente hoje, a rapidez com que os jovens utilizam as redes sociais, as diferentes tecnologias e como esta rapidez afeta a elaboração da linguagem escrita e visual. Por isso, propomos nesta pesquisa a integração de diversas linguagens artísticas – cinema, literatura, artes visuais.

E aqui é importante citar Canclini, quando ele discute o papel das *culturas híbridas*, na produção cultural contemporânea:

A inovação estética interessa cada vez menos nos museus, nas editoras e no cinema; ela foi deslocada para as tecnologias eletrônicas, para o entretenimento musical e para moda. Onde havia pintores ou músicos, há *designers* e *discjokeys*. A hibridação de certo modo, tornou-se mais fácil e multiplicou-se quando não depende dos tempos longos, da paciência artesanal ou erudita e, sim, da habilidade para gerar hipertextos e rápidas edições audiovisuais ou eletrônicas. (CANCLINI, 2011, p. 36)

Neste estudo, trouxemos também a questão da escrita, tão necessária para interiorização de pensamentos, percepções e conflitos pessoais e sociais.

Como afirma Gilles Deleuze, citado por Sibilia (2012):

Talvez a fala, comunicações estejam apodrecidas. Acontece que a própria linguagem se torna inconsistente quando a opinião substitui o pensamento e a informação ocupa o lugar do saber ou do conhecimento: Sobrevém a impressão de vazio, pois a palavra não produz nenhum retraimento, não modula a interioridade necessária para poder pensar. (DELEUZE apud SIBILIA, 2012, p. 87)

Outra questão bastante evidente nos questionários respondidos pelos alunos, é a preferência pelo personagem da Fera em oposição ao príncipe Felipe. Assim como a Bela, não é aquela Princesa que espera o amor passivamente, também o príncipe idealizado não provoca mais paixões e sonhos. Ao contrário há o desejo que a Fera, permaneça como de fato é – meio humano, meio animal, feroz, estranho, bizarro, mas sensível e apaixonado pela Bela.

A segunda atividade realizada dentro deste projeto foi *O Jogo de Imagens*. Onde selecionei 21 fotos entre elas: personagens do filme, atores e atriz do filme,



um bailarino, jovens estudantes, uma imagem do Bairro Bom Jesus, um policial armado, a cantora Lexa, enfim pessoas anônimas ou famosas, recorrentes na mídia, que serviram de estímulo criativo para a elaboração de um texto ficcional.

Este texto, deveria ser elaborado dentro de uma estrutura, relacionada à proposição do escritor russo Vladimir Propp, que estudou os componentes básicos dos contos populares russos, observando as possibilidades:

- a) Um personagem belo(a), bom(a);
- b) Uma fera, mau, má;
- c) Era uma vez;
- d) Eles se conheceram no local...;
- e) Eles se conheceram quando...;
- f) Uma tragédia atingiu aquele amor...;
- g) Uma verdadeira fada madrinha apareceu;
- h) E o final desta história...

Desenvolvendo esta metodologia, pude verificar como realidade e ficção se integram continuamente. Como desejos e sonhos se alternam, em uma criação que expressa expectativas e frustrações, conhecimento e ilusão.

A seguir narrativa criada em conjunto pelas alunas Ana Maria, Loma e Tamires, em novembro de 2017:

As princesas

A história relata duas princesas que queriam se aventurar, porém não queriam que suas identidades fossem descobertas, então elas criaram máscaras para se libertar.

As irmãs saíram do castelo em busca de aventuras em uma terra nova. No caminho encontraram um vilão conhecido como Lomo nesta região. Então o vilão correu atrás das princesas para tentar ser amigo. Porém correndo muito, elas conseguem despistar o vilão, achando que faria algum mal às princesas.

Durante a perseguição Lomo cometeu uma pequena gafe, perdeu seu lenço e deixou seu rosto à vista, então as princesas pegaram seu lenço e fizeram questão de devolver e quando o encontraram, Lomo estava muito triste.

As irmãs devolveram seu pertence então o “vilão” revelou que era uma princesa e se tornou vilão, por que uma bruxa o enfeitiçou, para deixar de ser princesa. Elas se ofereceram para ajudar Lomo, para tirar o feitiço. Então cantaram



uma música e o vilão se transformou em princesa e virou amiga das outras princesas.

Elas foram morar junto no castelo, tendo várias aventuras em busca de terras novas.

Fica claro nesta recriação, a ausência de um príncipe, e o uso das máscaras, protegendo a identidade das princesas, que buscam constantemente novos espaços, novos comportamentos e novas aventuras.

Nesta pesquisa, também foi proposto, como estímulo criativo, que os alunos elaborassem máscaras a partir do tema Bela/Fera.

Para isto, inicialmente, apresentei às turmas, uma grande variedade de máscaras com diferentes funções: ritualísticas, religiosas, decorativas, lúdicas, inclusive máscaras muito conhecidas do cinema contemporâneo, como *Homem-Aranha*, *Batman*, *V de Vingança*. E também máscaras africanas, indígenas, egípcias, geométricas, de carnaval.

Discutindo com os adolescentes o uso de cada máscara, no seu contexto histórico e cultural, este material serviu de referência, para que os alunos criassem suas “Belas” e “Feras”. Estas máscaras poderiam esconder ou evidenciar sentimentos. Exagerar expressões ou proteger segredos.

Esta vivência foi muito explorada, tanto na elaboração das máscaras, como na produção de ensaios fotográficos, que permitiram que os jovens explorassem diferentes espaços da escola e do bairro, para expressão de ideias, fantasias, jogos de imaginação.

Integrar a linguagem visual, a linguagem escrita e também propor atividades teatrais, foi essencial nesta pesquisa.

Oferecer várias formas de expressão artística, permite que os alunos ampliem suas possibilidades criativas e estéticas.



Máscara Bela Frida



Fonte: Foto da autora.

Máscara da Fera



Fonte: Foto da autora.

Ao longo desta pesquisa, permanecem evidentes os desafios e conflitos que envolvem a escola e a tecnologia.



Apesar disto, a metodologia aplicada, surge como mais uma possibilidade de problematizar a cultura midiática, as novas tecnologias e a forma como elas podem ser utilizadas em sala de aula.

A violência dentro e fora da escola, as políticas públicas que destroem diariamente as iniciativas de qualificar a educação, os complexos problemas sociais, culturais, econômicos fazem parte da trama/drama que envolve todos os sujeitos envolvidos nesta comunidade.

É em meio a este fluxo constante de informações e conflitos, que o ensino da arte pode abrir janelas e conexões, vias e contatos que permitam sensibilizar os adolescentes de forma crítica, provocativa e reflexiva, sobre os novos modos de ser e conviver nesta sociedade digital.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair na modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HYPOLITO, Á. M. (Org.). **Educação em tempos de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.



A PINTURA COMO FORMA DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alisson da Silva Souza (pot_ppb@hotmail.com)¹

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência de um projeto que foi desenvolvido em uma turma de educação infantil numa escola pública da rede municipal de Santo Antônio de Jesus – Bahia. A ideia que deu origem ao projeto supracitado surgiu a partir de uma atividade do livro didático que trazia uma breve biografia sobre a vida de Tarsila do Amaral e fotografias de algumas de suas principais obras, o livro também sugeria uma atividade de desenho para ser realizada pelas crianças. Tendo em vista que o trabalho da autora poderia ser mais explorado, o professor elaborou um projeto intitulado “Tarsila do Amaral – artista do Brasil e das crianças”, por meio do qual reapresentou a autora e os momentos mais importantes de sua vida, através de uma exposição animada em *slides*. Durante duas semanas, as atividades da turma dialogavam com alguma produção de Tarsila do Amaral, com a utilização de textos, poesias e pinturas da autora. Foi anunciado também que chegaria o momento em que cada criança iria ter seu dia de artista para pintar uma tela, ao seu modo, tendo como inspiração o estilo colorido, criativo e genuinamente brasileiro de Tarsila do Amaral. As crianças aderiram à proposta de releitura das obras da artista e participaram de todas as atividades. No dia da pintura das telas, percebeu-se que as crianças se esforçaram ao máximo para fazer um desenho original, expressivo e colorido como o de Amaral, sem, no entanto, copiar ou fazer a reprodução de alguma obra da autora. Por fim, foi realizada uma festa no turno oposto para expor os trabalhos da turma, ocasião em que os pais puderam participar e ouvir o professor e as crianças relatarem a experiência. Ao término do projeto, as telas ficaram expostas em um mural na escola para a apreciação dos demais estudantes e, em seguida, cada criança levou a sua tela para casa. O presente trabalho teve como objetivo salientar a importância do ensino das artes na educação infantil, bem como apresentar Tarsila do Amaral para as crianças, sua obra e a relevância de seu trabalho para a infância e para a educação. Iniciativas como esta são necessárias no cotidiano das crianças pequenas, pois o trabalho com as artes, além de agradar e ser um excelente atrativo da atenção das crianças, está intimamente relacionado com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantis, e como aponta Vygotsky (2014), dão suporte ao desenvolvimento e amadurecimento das funções psicológicas superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Tarsila do Amaral. Artes.

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor da rede pública de ensino da cidade de Santo Antônio de Jesus – Bahia.



LA PINTURA COMO FORMA DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El presente trabajo relata la experiencia de un proyecto que fue desarrollado en una clase de educación infantil en una escuela pública de la red municipal de Santo Antonio de Jesus – Bahia. La idea que ha originado al proyecto ya citado surgió a partir de una actividad del libro didáctico que traía una breve biografía a respecto de la vida de Tarsila do Amaral y fotografías de algunas de sus principales obras; el libro también sugería una actividad de dibujo para ser realizada por los niños. Teniendo en cuenta que el trabajo de la autora podría ser más explorado, el maestro elaboró un proyecto intitulado “Tarsila do Amaral – artista do Brasil e das crianças”, por medio de lo cual ha presentado la autora y los ratos más importantes de su vida, a través de una animada exposición de diapositivas. Durante dos semanas, las actividades de la clase dialogaban con alguna producción de Tarsila do Amaral, con la utilización de textos, poesías y pinturas de la autora. Fue anunciado también que llegaría el momento en que cada niño tendría su día de artista para pintar una pantalla, a su modo, teniendo como inspiración el estilo colorido, creativo y genuinamente brasileño de Tarsila do Amaral. Los niños adhirieron la propuesta de relectura de las obras de la artista y participaron de todas las actividades. En el día de la pintura de las pantallas, se percibió que los niños se esforzaron al máximo para hacer un dibujo original, expresivo y colorido, como lo de Amaral, sin, sin embargo, copiar o hacer la reproducción de alguna obra de la autora. Por fin, fue realizada una fiesta en el turno opuesto para exponer los trabajos de la clase, ocasión en la cual los padres pudieron participar y oír el maestro y los niños relataren la experiencia. Al término del proyecto, las pantallas quedaron expuestas en un mural en la escuela para apreciación de los demás estudiantes y, en seguida, cada niño llevó la suya para casa. El presente trabajo tuvo como objetivo destacar la importancia de la enseñanza de las artes en la educación infantil, bien como presentar Tarsila do Amaral para los niños, su obra y la relevancia de su trabajo para la infancia y para la educación. Iniciativas como esta son necesarias en el cotidiano de los niños, pues el trabajo con las artes, además de agrandar y ser un excelente atractivo de la atención de los niños, está íntimamente relacionado con el desarrollo de la creatividad e de la imaginación infantil como señala Vygotsky (2014), dan soporte al desarrollo y a la madurez de las funciones psicológicas superiores.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil. Tarsila do Amaral. Artes.

INTRODUÇÃO

De acordo com Favaretto (2010), há bastante tempo, instalou-se a ideia no campo da educação de que a arte é componente essencial no processo de formação humana, por isso a escola, enquanto instituição reconhecida pelo Estado deve legitimar este direito. Partindo desse pressuposto, podemos pensar as experiências artísticas no espaço da escola para além da dimensão pedagógica, ou seja, do ensino convencional de artes. O que realmente faz sentido quando se trata



de arte na escola é a oferta de experiências estéticas que permitam às crianças se apropriarem de diferentes linguagens, bem como a produção de novas subjetividades.

Este trabalho parte da premissa que a educação infantil, por ser a primeira etapa que a criança passa em sua trajetória escolar, deve ser uma experiência estimuladora de experiências artísticas. Logo, defendo com base em Vygotsky (2014), que o contato que a criança estabelece com as artes desempenha uma função mediadora entre o mundo social e o individual, pois é a partir das experiências coletivas que a criança vai se constituindo enquanto humano.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o currículo deve articular as experiências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Essa prerrogativa coloca para a escola a necessidade de repensar não só o trabalho com as artes, mas também todo o processo educativo que por sua vez não foge às demandas da sociedade contemporânea.

Para Lavelberg (2010), o ensino de artes na escola deve fazer o máximo de esforço para estar sintonizado com a cultura local. A autora defende que as artes têm papel fundamental na cultura dos alunos e favorece a identificação dos mesmos com os conteúdos da aprendizagem. Segundo Lavelberg (2003, p. 22):

A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, pois, se o fizer, correrá o risco de esses alunos preferirem a vida extra-escolar. A integração da escola com as famílias e com as instituições fortalece a identidade dos seus agentes educativos que desenvolvem projetos culturais.

Rego (2011), com base no pensamento de Vygotsky, pontua que o desenvolvimento é um processo pelo qual, de forma ativa, os sujeitos se apropriam das experiências culturais. Nessa perspectiva, os sujeitos estão em um processo de interação com a cultura, transformando o meio e a si próprio. Logo, a cultura e suas manifestações artísticas têm função primordial nos processos de constituição dos processos psicológicos.

Ao realizar um estudo sobre o ensino de arte, Rangel (2009), ressalta que emergem duas visões: a concepção espontaneísta e a pragmática. A autora pontua



ainda que estas concepções estão fortemente associadas às concepções pedagógicas presentes em nossas escolas.

De acordo com Cunha (2009), na concepção espontaneísta, o educador parte do princípio que a criança tem capacidade própria para realizar suas construções, uma espécie de dom. Pensar nessa perspectiva implica ignorar todos os artefatos construídos ao longo da história humana, bem como o valor das intervenções do educador no processo de construção do conhecimento.

Sobre a concepção pragmática, Cunha (2009) afirma que as atividades de expressão gráfico-plástica servem para desenvolver a motricidade e preparar para a escrita; nessa concepção, as intervenções do educador são no sentido de domar os impulsos ou treinar as crianças. De acordo com a autora, esse modo de abordagem possibilita a construção de estereótipos formais, colorísticos e temáticos que não permitem as crianças ler e representar o mundo a partir de seus próprios referenciais reais e imaginários.

Para Cunha (2009), ambas as concepções estão presentes na educação infantil, o que, de certo modo, impedem as crianças de produzir criações em perfeita sintonia com seu mundo interno.

De acordo com Cunha (2009, p. 16):

Ambas as concepções, cada uma a seu modo, desconsideram que o conhecimento se dá através da mediação criança-meio, onde a criança reconstrói seus conhecimentos a partir das trocas significativas com outros saberes, com seus pares e com os adultos. O conhecimento visual não vai se dar de uma forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas, sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos relacionando-os com os elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados.

Logo, é preciso pensar e problematizar a importância que as artes desempenham no processo de constituição das crianças enquanto indivíduos livres, criativos e capazes de significar o mundo conforme sua própria ótica.

O presente trabalho parte dessa perspectiva e defende que a pintura, na modalidade do desenho livre, apresenta-se como uma atividade propulsora da imaginação e da criatividade infantil. A seguir, apresento os desdobramentos de uma proposta pedagógica intitulada “Tarsila do Amaral – artista do Brasil e das crianças”,



desenvolvida numa turma de educação infantil na Escola Municipalizada Antônio Fraga, localizada em Santo Antônio de Jesus – BA.

METODOLOGIA

A partir do ano de 2012, o trabalho com a educação infantil na cidade de Santo Antônio de Jesus – BA passou a ser suplementado pelo uso de um livro didático próprio para a faixa etária de cada criança. A coleção chamada **Educação Infantil Projecta**, de Glória Hélia de Miranda Faria e Claudia Regina Mendes foi organizada em três volumes, um para a turma de crianças de 3 anos, outro para 4 anos e o terceiro para 5 anos. Foi realizada uma parceria com a editora e todos os estudantes matriculados na rede municipal foram contemplados com os livros. Antes da utilização do material, as autoras vieram a alguns encontros organizados pelo núcleo de coordenação da educação infantil e tiveram encontros com os professores; nesses encontros, elas apresentaram a proposta e discutiram sobre o manual do professor, bem como deram algumas sugestões de trabalho a partir de algumas atividades propostas no livro.

Esses encontros foram fundamentais no que se refere ao esclarecimento da proposta e serviu também para sanar alguns mal-entendidos que estavam sendo propagados, como, por exemplo, a ideia de que todos os professores deveriam desenvolver as mesmas atividades tendo como tema gerador a proposta do livro.

Em parte, é compreensível esse estranhamento, pois antes da proposta do livro didático, cada coordenador pedagógico, com sua equipe de professores, tinha uma proposta diferente, que partia de um plano comum estabelecido pelo núcleo de coordenação da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação. Após a adesão à proposta do livro os trabalhos passaram a ser mais coordenados em toda a rede, uma vez que as atividades partiam de uma ideia central e o material dispunha de muitas atividades. No entanto, essas atividades não estavam na perspectiva que muitos professores costumavam trabalhar, esse foi o principal motivo da resistência por parte de alguns profissionais.

A proposta do livro não era a de oferecer atividades de escrita e contagem, bem como não pretendia fazer com que as crianças decorassem as letras do alfabeto ou a ordem numérica dos números; ao contrário, as atividades eram muito bem contextualizadas, sempre contemplando os aspectos artísticos e estéticos de



forma interdisciplinar e em nada desmerecia o “aspecto pedagógico” que, para muitos professores, implica apenas no aprendizado das letras e dos números.

Após a avaliação do material, realizei um cronograma com algumas atividades extras que poderiam ser realizadas a partir da proposta inicial do livro. É sobre uma dessas propostas que este texto se propõe a discutir. Em uma seção do livro, havia um autorretrato de Tarsila do Amaral e uma breve biografia da artista, a sugestão da atividade era que cada criança realizasse o seu autorretrato, no entanto, não se reduzia a isso, os professores poderiam investir em outras metodologias e ter iniciativas inovadoras.

Partindo da ideia do livro, pensei numa sugestão de atividade que transportasse as crianças para o mundo da autora, que permitisse a liberdade, a criação e, sobretudo, o contato com tintas e pincéis, objetos que faziam parte do cotidiano de Tarsila do Amaral. Sendo assim, elaborei uma proposta pedagógica chamada “Tarsila do Amaral – artista do Brasil e das crianças”. A atividade contou com uma apresentação em *PowerPoint*, com uma biografia mais completa sobre a vida da autora, a apresentação de algumas obras e as principais motivações que a fizeram a produzir, bem como imagens que retratavam o dia a dia e o modo de compreender o mundo e a maneiras como as artes estavam sintonizadas com sua subjetividade.

A ideia central da proposta era que as crianças realizassem a pintura de uma tela; no entanto, considerando que a escola atendia alunos de baixa renda, ficaria um pouco complicado desenvolver essa atividade, pois a compra dos materiais demandava dinheiro e, por sua vez, a escola e nem todas as crianças encontravam-se em condições favoráveis. A partir dessa constatação, comprei uma caixa de bombom e realizei um bingo, essa atividade ocorreu no horário do recreio e envolveu alunos de outras turmas, a ideia foi boa, as outras professoras aderiram e conseguimos arrecadar uma quantia suficiente para completar os gastos com os materiais.

Após o bingo, compramos as telas e os demais materiais e realizamos uma atividade livre de pintura de telas; nesse dia, rerepresentei a artista inspiradora da atividade e orientei as crianças que ficassem livres para desenhar e pintar. A ideia não era reproduzir o trabalho de Tarsila do Amaral, mas que a contemplação de suas obras despertasse os sentidos artísticos e estéticos de cada criança.



Em síntese, foi uma atividade muito promissora, senti que as crianças gostaram bastante, fizeram pinturas lindas e se sentiram protagonistas daquele momento. Depois da pintura das telas, marcamos um dia de exposição e confraternização com as famílias das crianças. Nesse dia, realizei uma breve palestra sobre a infância e a importância da valorização das manifestações artísticas e culturais, comentei sobre o valor da produção das crianças e contamos ainda com a participação de duas crianças que falaram do quanto foi importante para elas aquela vivência. Por fim, encerramos com música e um lanche e cada criança levou sua pintura para fazer a decoração de sua casa.

CONCLUSÃO

Em seu artigo intitulado “O ensino de arte na educação brasileira”, Rosa Lavelberg (2014) discute as relações entre as leis e os documentos que subsidiam no âmbito federal as diretrizes que orientam o trabalho com as artes nas escolas brasileiras. A autora salienta que a obrigatoriedade do ensino de educação artística não se deu nos planos do currículo, e sim como uma atividade educativa, em função também do regime político marcado pela ditadura militar que atravessava o país que, por sua vez, priorizava uma formação aligeirada e tecnicista dos professores.

Esse processo favoreceu o fortalecimento da ideia de que, no âmbito da escola, deve haver uma divisão bem estabelecida entre o estético e o pedagógico e isso se mostra bem presente na formação de muitos profissionais atuantes na educação. Soma-se a isso também a escassez de professores formados na área, o que faz com que, em muitas escolas, o trabalho com arte seja realizado pelo mesmo professor das demais áreas do conhecimento, o que acaba suprimindo a importância das artes quando comparada às outras modalidades de conhecimentos que são cobradas nas avaliações, sejam elas internas ou externas.

Sobre essa problemática, Lavelberg (2014, p. 54) pontua que:

O professor de arte, como vimos, quando regente que ministra todos os componentes do currículo, volta-se mais para aqueles tidos como mais importantes, no que corroboram as avaliações da aprendizagem junto às redes do ensino público que incidem apenas sobre língua portuguesa e matemática, levando educadores e gestores a dar prioridade aos dois componentes curriculares.



No que se refere ao trabalho na educação infantil, a tendência é bem parecida, entretanto o diferencial é que a prioridade é dada ao ensino das letras e números, como uma forma de preparação para o processo de alfabetização. Essa prerrogativa geralmente inibe a performance de muitos professores da educação infantil que ficam presos à ideia de que os primeiros anos na escola deve oferecer às crianças possíveis caminhos que lhes prepararão para o ensino fundamental.

A tônica deste trabalho vai na contramão destas concepções, pois entende a educação infantil como parte essencial do desenvolvimento humano. Nesse processo, as artes desempenham uma função de grande importância, pois permitem as crianças o contato com a música, a dança, as brincadeiras de faz de conta e a pintura, dentre outros, possibilitando o livre exercício da criatividade e da imaginação.

O trabalho desenvolvido a partir da pintura, tendo como referencial a obra de Tarsila do Amaral se revelou como uma excelente oportunidade para as crianças expressarem toda sua criatividade e imaginação. É fato que o contato com a biografia da autora e a visualização de suas principais obras, de alguma forma, influenciaram a produção de algumas crianças que tiveram dificuldade para criar sua própria produção sem deixar de tentar repetir a características da obra original. No entanto, minhas intervenções, enquanto professor, foram sempre no sentido de orientá-los para a realização de uma forma autêntica de expressão.

Antes da realização da pintura na tela, as crianças participaram de outras atividades, as quais tinham como ideia central a vida e a obra de Tarsila do Amaral, essas atividades serviram para sensibilizar as crianças sobre a proposta e fazer com que, aos poucos, elas aderissem à proposta do projeto, foi tudo muito bem planejado no sentido de evitar que alguma criança se esquivasse da ideia ou não estivesse envolvida nas sugestões. Cada passo dado se mostrou muito relevante e, aos poucos, as crianças foram criando e cultivando as expectativas sobre o momento mais importante do projeto, a pintura da tela.

Esses momentos de sensibilização serviram para aproximar as crianças ao estilo artístico de Tarsila do Amaral, bem como para estimular a criatividade delas no momento de sua produção. Em se tratando de crianças com a faixa etária de 4 e 5 anos, é muito delicado estabelecer algumas regras estéticas, pois o contato visual acaba contaminando os modos de produção, por isso os comandos que foram



dados eram no sentido de não fazer nada igual ao que era visto nas telas originais da artista, apenas buscar influência nas cores e nas paisagens que, geralmente, retratavam coisas do cotidiano da autora, que não necessariamente coincidia com o cotidiano delas.

Para Vygotsky (2014, p. 107):

No desenvolvimento da criatividade artística infantil, incluindo as artes visuais, deve observar-se o princípio da liberdade como condição essencial de toda a criação. Isso quer dizer que as atividades criativas das crianças não devem ser obrigatórias nem impostas, e devem surgir apenas a partir dos interesses da própria criança.

Os procedimentos utilizados na sensibilização das crianças para a produção da tela funcionaram de maneira bastante produtiva; muitas delas alimentaram a imaginação por alguns dias, traziam para sala de aula ideias de desenhar as coisas que viam no seu cotidiano, na trajetória da escola para casa e fenômenos da natureza, como a chuva e os ventos. Partindo da concepção de Vygotsky (2014), que defende a liberdade como condição essencial de toda criação, entendo que o trabalho com a pintura das telas possibilitou o livre acesso à criatividade, tendo apenas como regra a utilização de diferentes tipos de cores.

As regras estabelecidas durante a execução do projeto tiveram também o cuidado de não deixar as pinturas caírem no modelo tecnicista de reprodução artística, o que seria um risco, pois é complicado estabelecer esse diálogo da arte adulta com crianças de 4 e 5 anos. Sobre essa tendência, Iaverberg (2014) levanta uma crítica à escola tradicional que estimulou essa prática e pelo fato da arte adulta estar associada a padrões clássicos. Logo, restava as crianças copiar um modelo preestabelecido: “Os conteúdos e procedimentos eram selecionados a partir da lógica adulta, o que desapareceu na escola renovada, dando espaço à lógica, à imaginação e à perspectiva da criança” (IAVERBERG, 2014, p. 55).

Sobre impressões causadas pela influência da pintura no sistema sensorial da criança Vygotsky (2010, p. 343) afirma:

Os psicólogos que têm estudado as estimulações visuais causadas pela pintura chegam à conclusão de que no sistema de vivenciamento de um quadro cabe o papel principal às reações cinestésicas, ou seja, a reações também motoras, e que nós lemos um quadro mais com os músculos do que com os olhos; o efeito estético do quadro situa-se nas pontas dos



dedos tanto quanto no olho, uma vez que fala à nossa imaginação tátil e motora não menos do que à imaginação visual.

O presente projeto partiu dessa perspectiva, pois tomou a pintura como referencial para o livre exercício da imaginação sem perder de vista a noção de que o contato com as artes envolve também a dimensão orgânica dos sentidos. Assim é recomendável que as crianças estabeleçam relações estéticas com diferentes manifestações artísticas, pois elas fazem parte da história e da cultura e, por sua vez, potencializam o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

CUNHA, S. R. V. da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da. (Org.). **A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 9-36.

FARIA, G. H. de M.; MENDES, C. R. **Educação Infantil**. Belo Horizonte: Projecta, 2010.

FAVARETTO, C. F. Arte contemporânea e educação. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 53, pp. 225-235. São Paulo, 2010.

IAVELBERG, R. O ensino de arte na educação brasileira. In: **Revista USP**, nº 100, pp. 47-56. São Paulo, 2013-2014.

_____. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REGO, T. C. O impacto da educação no psiquismo. In: REGO, T. C. (Org.). **Cultura, aprendizagem e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-28.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. A educação estética. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-363.



DO LIVRO PARA A CENA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE TEATRO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Claudio Rejane Alves dos Anjos (claudioirece@yahoo.com.br)

RESUMO

O presente resumo versa sobre o relato crítico-reflexivo da experiência do ensino do teatro com alunos do ensino fundamental I, da Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, situada no bairro da Federação, Salvador, Bahia, em parceria com alunos bolsistas do subprojeto teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), graduandos em Licenciatura em Teatro pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trata-se de ações desenvolvidas com alunos do quinto ano do ensino fundamental I com o objetivo de incentivar a criação de cenas curtas a partir de títulos diversos da literatura infantil e infanto-juvenil. Desta forma, estes livros foram ofertados aos alunos com o intuito de que pudessem folhear as obras e livremente escolherem trechos, diálogos, imagens, personagens, situação dramática, ou impressões que lhes inspirassem a desenvolverem cenas curtas a serem apresentadas em sala de aula para os demais colegas. Ainda, em uma segunda fase criativa foi incentivado aos participantes a construir a gênese de seus personagens e escrever o roteiro das cenas. Em seguida, na terceira fase do processo criativo eles passaram a pensar sobre a visualidade das cenas, desenhando esboços de maquiagem, figurino, adereços e cenografia. Assim, a cada semana as cenas eram ensaiadas, oportunizando ao aluno-ator fazer descobertas sobre sua atuação, compreendendo melhor as intensões dos personagens e propondo soluções para a cena. Neste sentido, constitui-se como referencial teórico a abordagem metodológica de Viola Spolin a respeito de que todo mundo pode fazer teatro, todas as pessoas são capazes de atuar/jogar. Concluindo que a metodologia apresenta eficácia para o ensino do teatro com alunos do ensino fundamental I, já em estágio de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do Teatro. História em quadrinhos. Literatura infantil. Processo criativo.

FROM THE BOOK TO THE SCENE: A THEATER TEACHING EXPERIENCE WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS I

ABSTRACT

This abstract is about the critical-reflective account of the experience of theatrical teaching with elementary school students I, of the Professor Antônio Carlos Onofre Municipal School, located in the neighborhood of Federação, Salvador, Bahia, in partnership with students of the theater subproject Institutional Program for (PIBID), graduating in Theater Degree from the School of Theater of the Federal University of Bahia (UFBA). These are actions developed with students of the fifth year of elementary school I with the purpose of encouraging the creation of short scenes of different titles of children's and children's literature. In this way, these books were offered to students so they could navigate the works and freely choose pieces, dialogues, images, characters, dramatic situations or impressions that inspired them to develop short scenes to be presented in the classroom to other classmates. Still,



in a second creative phase, participants were encouraged to build the genesis of their characters and write the script of the scenes. Then, in the third phase of the creative process, they began to think about the visuality of the scenes, drawing sketches of makeup, costumes, props and design. So every week, the scenes were rehearsed, allowing the student-actor to make discoveries about their performance, better understand the intentions of the characters and propose solutions to the scene. In this sense, the theoretical approach is the methodological approach of Viola Spolin in relation to which everyone can do theater, all people can play. Concluding that the methodology presents efficacy for the teaching of theater with elementary students I, already in the reading and writing phase.

KEYWORDS: Theater teaching. Comics. Children's literature. Creative process.

O presente artigo versa sobre o relato crítico-reflexivo da experiência de ensino do teatro no ano de 2017, com alunos do ensino fundamental I, da Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, situada no bairro da Federação, Salvador, Bahia, em parceria com alunos bolsistas do subprojeto teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Jeferson Correia dos Santos e Gelton Dheison Alves Sacramento, graduandos em Licenciatura em Teatro pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trata-se de ações desenvolvidas com alunos do quinto ano do ensino fundamental I com o objetivo de incentivar a criação de cenas curtas a partir de histórias em quadrinhos (HQs) e títulos diversos da literatura infantil e infanto-juvenil.

A primeira etapa do processo deu-se ainda no primeiro semestre do ano letivo com o objetivo de aproximar o aluno do universo teatral por meio da palavra escrita em forma de diálogos, também numa tentativa de responder ao anseio da coordenação pedagógica escolar de que o estímulo a leitura fosse despertado no alunado de forma lúdica e prazerosa. Antes de adotar o livro como recurso didático nas aulas de teatro, encontramos, bolsistas PIBID e eu, nas histórias em quadrinhos elementos que nos auxiliaria no primeiro momento do projeto, que seria explorar os diálogos presentes nas HQs como ferramenta para a construção de cenas curtas. Foi ofertado aos alunos diversos exemplares de revistas em quadrinhos, para que em pares pudessem escolher em poucas páginas diálogos entre os personagens que esboçassem alguma situação problema.

A utilização de história em quadrinho como recurso didático e pedagógico é encorajada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa



e de Artes do Ensino Fundamental, em especial ao que diz respeito ao despertar para a leitura de textos escritos e imagens.

O uso da imagem como método de comunicação está presente na vida humana desde o período dos homens das cavernas, passando pelos murais do Egito Antigo, Fenícia, Pompeia (Grécia), as pinturas das igrejas medievais e os quadros do renascimento, como também nos vestígios pictóricos dos povos ameríndios. Todos esses registros foram e ainda são importantes fontes de conhecimento histórico sobre esses períodos. Muitas dessas imagens mantinham uma sequência lógica de acontecimentos, desta maneira podemos aproximar as HQs dos primeiros registros históricos pictóricos sequenciais.

Ao trazer a história em quadrinho para a sala da aula, estava ciente do poder sedutor da imagem, e quis tirar proveito disso, mas sem mencionar esse fator para os alunos, pois o foco maior deveria ser os diálogos entre os personagens. Sabia que as imagens sequenciais de alguma maneira influenciariam na escolha dos diálogos, na escolha da temática e até na interpretação dos textos, isso não incomodava, via como estímulo, por isso a escolha dos diálogos das HQs.

Os alunos iniciaram a pesquisa em primeiro instante individualmente, folheando e lendo as revistinhas, depois as duplas foram se formando espontaneamente pelos alunos, que passaram a conversar sobre os diálogos que mais gostaram e na dupla tiveram que discutir, argumentar e decidir por somente o diálogo de uma das duas revistas da dupla. Vale ressaltar que eles tinham que escolher não uma história toda, mas trechos entre duas ou três páginas no máximo. O importante era encontrar um pequeno diálogo em que uma situação problema pudesse ser identificada.

Na fase seguinte seguiram-se as apresentações para a turma dos diálogos escolhidos. Como desdobramento dessa ação, foi pedido para que as duplas com a ajuda de um instrumento musical pontuassem as passagens dos diálogos com algum tipo de som, com o proposto de construir uma atmosfera para a leitura. Como esperado percebemos que algumas duplas pontuaram os inícios e términos de fala com alguma sonoridade, outras duplas, porém escolheram momentos específicos para usar o recurso da sonoplastia. Nesse momento o objetivo era somente de experimentações, aos poucos os alunos foram descobrindo os melhores momentos que para eles mereciam o recurso da sonoridade instrumental.



É importante ressaltar que a história em quadrinhos sempre esteve presente na cultura popular tanto no passado, quanto no presente. A princípio desenvolvida como entretenimento para ao público adulto, devido a sua estrutura, unindo texto e imagem sequencial não tardou a ser vinculada também para o público infantil. Na atualidade, mesmo disputando espaço com a internet, a televisão e os jogos eletrônicos, as revistas em quadrinhos tornaram-se objetos da cultura pop e são comercializadas pelo mercado cultural com uma variedade de temas. Os quadrinhos foram responsáveis por incorporar ao imaginário global novas mitologias associadas a personagens icônicos da cultura pop, a exemplo de Batman, Super-Homem, Homem-Aranha e Capitão América, assim como também os personagens do mundo Disney, tais como Mickey e Pato Donald, sem deixar de mencionar as crianças, adolescentes e personagens adultos da Turma da Mônica do brasileiro Maurício de Sousa.

Em nosso projeto foram utilizadas revistinhas da Turma da Mônica, material disponível na biblioteca da escola. Compreendíamos que o formato do quadrinho despertaria o interesse do educando mais rápido para leitura, além de terem uma compreensão melhor da função dos diálogos num texto, pois nos quadrinhos os diálogos vêm acompanhados de uma ação em forma de imagem. Nesse sentido entendíamos que se aproximava do fazer teatral, unindo diálogo e ação física.

O trabalho específico com as ações físicas deu-se num segundo momento, quando foi encorajado que as duplas observassem nas imagens, as expressões faciais e corporais dos personagens com o propósito de tentar reproduzi-las em seus corpos, ampliando ou reduzindo e as transformando em novas ações. Em seguida foram lhes ofertados tecidos diversos com a finalidade de os transformarem em partes do vestuário dos personagens, ou em objetos utilizados pelos mesmos. Novamente passado o tempo de experimentação, as cenas em duplas foram apresentadas para os demais colegas da sala de aula.

Vale ressaltar que as revistinhas foram utilizadas somente em dois dias de aula. Não queria que os alunos fixassem nas histórias, personagens, ações e diálogos tal qual na revista a ponto de tentar reproduzi-las, as revistinhas tinham apenas a função de estimular a criatividade. Reconhecer e escolher os diálogos, observar expressões faciais e corporais dos personagens com objetivo de despertar nos alunos a percepção do leque de possibilidades narrativas que as imagens e



falas podiam oferecer, que os estimulassem a desenvolver novos argumentos, ou criar outros desdobramentos. Como foi possível perceber em improvisos que aconteciam durante as apresentações para os colegas em sala de aula.

Apresentar aos demais colegas tinha uma série de significados para nós professores, tanto para os alunos, além de aguçar a curiosidade, na expectativa de saber o que os outros tinham a mostrar com suas cenas, como também observar o recebimento do que estava sendo mostrado, tanto para quem vê, quanto para quem está fazendo, desta maneira a noção de palco/plateia foi se solidificando, e o alunado passa compreender essa razão essencial do fazer teatral, que sempre necessita de alguém que apresente e outro que assiste. Neste sentido o exercício com os tecidos tinha como objetivo estimular o surgimento de uma ação espontânea na atuação do aluno-ator através da corporificação, ou seja, tornar real o imaginado, na medida em que essa ação é partilhada por todos através da relação palco/plateia.

Partindo do pressuposto de que todo mundo pode fazer teatro, de que todas as pessoas são capazes de atuar. Segundo Viola Spolin (2005), as pessoas que sentirem o desejo, podem jogar e mostrar seu valor no palco, mas faz uma ressalva, “quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno” (SPOLIN, 2005, p. 4). Três passos são importantes para que essa ação possa se dar: um ambiente onde a experiência possa acontecer, uma pessoa livre para experimentar e atividades que valorizem a espontaneidade.

Ainda em relação ao entendimento sobre a relação palco/plateia, se numa cena é imperativo que ele represente voltado para plateia e o mesmo não obedece à estrutura conceitual, faz-se necessário que o professor lhe aponte o erro e lhe ofereça a oportunidade de encontrar meios de responder satisfatoriamente ao problema dado através de seu conhecimento sobre a estrutura. É função do professor, levar o aluno a refletir sobre o motivo de sua ação.

Com a aproximação dos festejos juninos e sentindo o desejo de executar uma pequena mostra de algumas das cenas desenvolvidas pelas duplas durante o semestre, optamos por fazer uma adaptação aproximando da temática das festas juninas. Foram escolhidas quatro cenas, retratando diálogos entre vizinhas, vendedores ambulantes, curas milagrosas, além do casamento na roça. Os demais alunos que não tiveram suas cenas adaptadas participaram da mostra formando



uma pequena bandinha de música executando os efeitos de sonoplastia, além de cantar algumas músicas do repertório junino a exemplo de Asa Branca de Luiz Gonzaga e Esperando na Janela de Gilberto Gil. A apresentação foi estruturada tendo dois dos professores bolsistas de iniciação à docência do PIBID interpretando os personagens Januário e Maricotinha, um casal de caipira que contava causos para a plateia, como neste pequeno trecho.

JANUÁRIO: Bom dia gente! (*Tira o chapéu*).

Hoje viemos do interior para contar uma história *prôcês!*

MARICOTINHA: Ei, não se esquece de mandar um abraço pra nossa madrinha lá de nossa terra São Judas Tadeu!

JANUÁRIO: *Bença* minha dinda, abraço Madrinha, saudade de ôcê!

MARILZA (*Interrompendo*): Que zuada é essa na minha janela uma hora dessas? Pensei que era os filhos perturbados da vizinha. Zuleica! Ô Zuleica (*Zuleica aparece na janela*).

Tu já saiu pra pegar o leite?

ZULEICA: Oi Marilza, hoje eu acordei tarde e só fui pegar o leite 5 horas da manhã, ah! Seu Joaquim da mercearia mandou você passar lá mais tarde! (*Com tom de deboche*) - Tu tá devendo alguma mercadoria pra ele é?

MARILZA: E eu sou lá mulher de dever em venda? Ele tá me chamando pra ver o doce de abóbora que é novidade na cidade, disseram que tem até tal de leite conversado dentro!

(*Enquanto o assunto acontece os atores guias começam a se olhar, como numa paquera envergonhada, quando estão chegando bem perto o vendedor de pão interrompe*).

Os dois personagens Januário e Maricotinha serviam como fatores de ligação entre uma cena e outra. Utilizamos como recurso narrativo a contação de “causos”, desta maneira as cenas eram inseridas no contexto da história, como no caso do vendedor de pão que narra a história sobre a mulher que encontrou uma maneira de anunciar o nascimento do filho para a amiga, numa clara alusão ao uso da fogueira junina relacionada com o nascimento de João Batista, um dos santos católicos homenageado nos festejos juninos.

VENDEDOR DE PÃO: Olha o pão, olha o pão! (*Oferece o pão para a plateia*).

Quanta gente bonita, vou aproveitar essa gente reunida para contar uma história danada de boa, igual minha avó fazia em volta da fogueira, toda noite antes de *nois dormi!*

(*Começa a contar a história enquanto as atrizes a encenam*).

Há muito tempo atrás uma mulher grávida, daqui mesmo, recebeu uma amiga muito querida em sua casa, naquele tempo ainda não havia telefone e preocupada em como avisar a amiga quanto ela tivesse dado à luz, as duas combinaram.

MULHER 1: Quando meu bebê nascer eu vou acender uma fogueira daqui de casa, bem no portão.



MULHER 2: Boa ideia comadre, e lá da minha roça eu vou ver o clarão.

A adaptação das cenas escolhidas para o universo do festejo junino aconteceu de maneira bastante fluida, pois as referências regionalistas como a dos vendedores ambulantes, o vendedor de pão e vendedor de remédios caseiros, como também as intrigas de vizinhas formam temáticas encontradas pelas duplas nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Nos quadrinhos os personagens principais da turma são vizinhos e moram no bairro do Limoeiro e convivem com pequenos comerciantes, já o Chico Bento, outro personagem principal mora do ambiente rural. Sendo assim, podemos compreender que as temáticas regionalistas presente nas revistinhas da Turma da Mônica reflete sobre a preocupação dos autores em aproximar os personagens da realidade do leitor, despertando empatia para com os mesmos, como também reafirmar o traço de brasilidade como marca identitária e de diferenciação.

A brasilidade expressa nas HQs da Turma da Mônica representa a continuidade já presente naquelas que são consideradas as primeiras histórias em quadrinhos produzidas em solo brasileiro, *As aventuras de Nhô Quim* e *As aventuras de Zé Caipora* (1869-1883) do italiano radicado no Brasil Ângelo Agostini. *As aventuras de Nhô Quim* retratavam as desventuras de um caipira rico, ingênuo e atrapalhado na corte, enquanto que *As aventuras de Zé Caipora* inspirado nos romances de aventuras, “narram as desventuras e peripécias de um herói cômico, aventureiro e finalmente romântico” (CARDOSO, 2005, p. 26), segundo Athos Eichler Cardoso. O herói José Coimbra, homem da cidade ganha a alcunha de Zé Caipora devido ao seu jeito desajustado e a sua má sorte.

Hoje as tirinhas de Agostini são consideradas como o único repositório iconográfico sequencial dos usos e costumes rurais e urbanos do fim do Segundo Império e do começo do século XX, servindo também como documento antropológico. Ainda segundo Cardoso, devemos levar em consideração o fato deste ser um dos primeiros folhetins ilustrados e uma das primeiras novelas gráficas produzidas no país, não tendo registros da existência de algo semelhante na Europa nem nos Estados Unidos no mesmo período.

É possível assegurar que as narrativas das histórias em quadrinhos aproximam o leitor de suas vivências quer sejam espirituais e metafísicas, quer



sejam concretas. Ao se conjugar em uma mesma ação, a escrita, o desenho e o fazer teatral, ganham maior notoriedade pela hibridização das linguagens. E a mensagem mesmo sendo de caráter informativo ou narrativo, permanecem agradável e de fácil entendimento.

Avalio que a utilização das revistinhas como recurso pedagógico atrelado ao fazer teatral foi bastante positivo, também pude observar que o trabalho em duplas contribuiu para uma dinâmica de cooperação entre os alunos, cada dupla passou a desejar apresentar sua cena de maneira mais apurada, acrescentando novos elementos além daqueles das duas ou três páginas apresentadas nas revistinhas. Ajuízo também como positiva a mostra realizada durante os festejos juninos, foi possível observar que o fato dos alunos já estarem acostumados com a presença de uma plateia em todas as aulas, contribuiu bastante para o desempenho diante de uma plateia maior, mesmo em se tratando de colegas de escola. Claro que o nervosismo estava presente, mas o desejo de acertar e fazer bonito fez a diferença, por estarem mostrando um trabalho construindo também por eles.

O encenador Peter Brook (2011) faz uma ressalva com relação aos ensaios entre duplas, os dois atores poder desenvolver um apego ao trabalho em dupla e relegar o valor do terceiro elemento que é a plateia. Ciente dessa armadilha senti a necessidade de conscientizar os alunos de que como plateia, eles também estavam participando dos espetáculos, pois como ressalta Brook, os atores necessitam saber da existência dessa presença “esta presença deve ser encarada como um estimulante desafio, como um ímã diante do qual não é possível proceder ‘de qualquer jeito’” (BROOK, 2011, p. 14). A plateia mesmo de maneira passiva, participa do espetáculo com sua presença atenta.

Ao dar autonomia para os alunos escolherem suas duplas e construírem suas cenas, mesmo que inspiradas em cenas de revistas em quadrinhos, despertou nos alunos o desejo e a vontade de experienciar mais essa autonomia. O que nos estimulou, os bolsistas PIBID e eu, no semestre seguinte continuar com a mesma metodologia, agora não mais tomando as HQs como recurso, mas já podendo fazer uso de livros da literatura infantil e infanto-juvenil, como também ampliamos a quantidade de alunos por cena, ao invés de duplas, eles passaram a trabalhar em pequenos grupos de quatro ou cinco membros.



Os livros foram ofertados aos alunos com o intuito de que pudessem folhear as obras e livremente escolherem trechos, diálogos, imagens, personagens, situação dramática, ou impressões que lhes inspirassem a desenvolverem cenas curtas a serem apresentadas em sala de aula para os demais colegas. A regra continuava a mesma com relação ao número de páginas a serem exploradas, um total de duas ou três. Não queríamos uma adaptação da história do livro, nem uma versão do tema abordado no mesmo, mas que encontrassem naquelas poucas páginas algum elemento que inspirasse a construção de outra narrativa, ou que dessem uma nova roupagem a questão apresentadas ali naquele trecho.

Da experiência com os livros surgiram cinco cenas curtas que receberam os seguintes títulos: Arco-íris; Do tamanho certinho; Perigo; O sumiço de Matheus e UBER (referência a prestadora de serviço eletrônico de transporte urbano). A presença do humor tornou-se elemento comum às cenas, principalmente na maneira de atuação escolhida pelos alunos. Percebemos que o riso era algo que os empolgava, talvez devido a aceitação direta da plateia, desta maneira todos de alguma maneira passou a desejar essa aceitação. Resolvemos não interferir nessa escolha interpretativa, gostaríamos que eles se sentissem responsáveis por aquilo que estavam criando e de alguma maneira nas cenas criadas havia espaço para o elemento cômico.

O elemento cômico faz parte de meu repertório metodológico, acredito no riso como forma de aliviar as tensões e aproximar as pessoas, nesse sentido creio que em sala de aula, trabalhando com pessoas que tiveram pouca experiência, ou nenhuma com o fazer teatral, o riso contribui para o enfraquecimento do estigma da aprovação/reprovação.

Segundo Viola Spolin (2005), quando o jogador fica receoso com a reprovação, o mesmo se fecha e a espontaneidade é tolhida, inibindo sua capacidade de criação e imaginação. O contrário também pode acontecer como o jogador que está desejoso pela aprovação, ele torna-se egocêntrico, tenta o tempo todo puxar o foco para si e impede ou dificulta a interação com os demais. Rindo juntos, atuantes e espectadores criam empatia e o anseio da aprovação/reprovação vai se diluindo.

O riso surge da imaginação humana, coletiva, social e popular; está ligado com a arte e pode ensinar algo sobre a vida. Por despertar o riso através de uma



reação momentânea, o cômico se utiliza da inteligência para causar tal intento, pois o mesmo exige um entendimento prévio, cumplicidade com os que riem, ou seja, “o nosso riso é sempre o riso dum grupo” (BERGSON, 1993, p. 20). Eis o motivo de algumas piadas não serem vistas como engraçadas em outros lugares. Sendo assim, o riso dos alunos daquela turma tinha valor e importância para os mesmos e deveria ser valorizado.

Com relação ao riso, Brook (2011), chama a atenção quanto ao desejo de agradar, o ator percebe a reação da plateia e pode desejar manter o estado de graça. Reside aí o perigo do ator tornar a encenação voltada somente para a diversão, desta maneira, a criatividade e a verdade cênica vai se dissolvendo. Segundo o encenador o essencial é que se tenha total conhecimento desse processo para evitar armadilhas, ou seja, “todos os elementos que dão segurança precisam ser observados e questionados” (BROOK, 2011, p. 21).

Novos fatores foram acrescentados aos grupos, se com as HQs eles foram incentivados a explorarem os diálogos presente nas revistinhas, com o trabalho com os livros, foi proposto que eles construíssem os diálogos. Após os diálogos criados, foi estimulado a criação das gêneses das personagens, pensar sobre suas características psicológicas e as motivações de antes e depois da situação dada.

Durante o processo de criação os alunos foram estimulados a desenharem um esboço de figurino e maquiagem para os seus personagens. Esses esboços serviram de material de pesquisa e apoio para a composição dos figurinos e maquiagem para o dia da mostra final. Os esboços de maquiagem também foram utilizados como guia nas aulas de experimentação com o material de maquiagem. Os alunos tiveram a oportunidade de manipular o material disponível, experimentar na própria pele, como também exercitar a maquiagem em outra pessoa. Foram aulas prazerosas e de muitas descobertas para todos, que aos poucos foram se familiarizando com o uso dos materiais.

No período dos ensaios antecedentes da mostra-final, o meu papel e também dos bolsistas PIBID foi de auxiliá-los em suas construções, seja de personagem, cena, figurino e adereços, dando dicas de posicionamento em cena, uso da voz, em certa medida houve o papel da direção, mas tomando o cuidado de respeitar a construção original das cenas e dos personagens, afinal o nosso objetivo era que eles se sentissem confortáveis e satisfeitos com o produto que criaram.



A mostra-final aconteceu na última semana de aula do ano letivo de 2017, com três dias de apresentação, o primeiro dia foi destinada para os demais alunos da escola e os outros dias seguintes para familiares e responsáveis. Sentimos a necessidade de criar essa pequena temporada para que eles pudessem experimentar a sensação de apresentar mais de uma vez e para públicos diferentes, como também poderem avaliar suas performances e perceberem que mesmo em cartaz o espetáculo nunca está totalmente pronto, ele vai se constituindo à medida que vai sendo feito.

Antes de concluir, faz-se necessário uma ressalva sobre a importância da presença dos bolsistas PIBID durante todo o processo. Foi vivenciada uma experiência de troca muito rica entre todos os envolvidos, alunos, bolsistas e supervisor. Os momentos de diálogos eram constantes e eles tiveram total liberdade para conduzir as aulas sobre minha supervisão.

É necessário salientar que o subprojeto PIBID/Teatro contribui positivamente para formação do bolsista, pois o mesmo tem a oportunidade de manter contato com a ambiente escola ainda no período da sua formação docente, colaborando para que ele possa ter meios de vislumbrar seu campo de pesquisa e metodologias em sua carreira docente, como também fortalecer a relação do bolsista com a pesquisa e consequentemente estimulá-lo a pensar numa pós-graduação.

O programa fortalece as licenciaturas envolvidas na medida em que alunos bolsistas dialogam com as temáticas e discussões mais latentes na universidade e têm a chance de exercitar e observar em sala de aula, desta maneira a teoria é testada e avaliada na prática. Ao trazer para dentro da escola temas que estão sendo debatidos na universidade, estão aproximando cada vez mais esses dois espaços de educação, contribuindo de maneira indireta para a formação do educador da Educação Básica.

A experiência vivenciada por mim e os bolsistas PIBID na condução das aulas de teatro para alunos do ensino fundamental, tomando como recurso pedagógico revistas em quadrinhos e livros da literatura infantil e infanto-juvenil mostrou-se eficaz na construção de uma metodologia que soube explorar os diálogos e imagens das HQs como estímulo a criação cênica, como também foi possível explorar na literatura infantil e infanto-juvenil aspectos para além das histórias centrais e construir narrativas tomando como estímulo uma ilustração, um



pequeno trecho, uma palavra, uma frase ou situação. Desta maneira é possível concluir que a função tanto da HQs, quanto do livro foi de estímulo a criação. O estímulo a criação poderia ter vindo de infinitas fontes, a exemplo de um quadro, uma fotografia, uma paisagem, um objeto, uma poesia, um conto, uma redação, só para citar alguns. O que interessa aqui é a narrativa de como esse estímulo foi utilizado em uma situação específica e estou ciente que outros desdobramentos metodológicos poderiam ter sido criados e explorados.

REFERÊNCIAS

BERGSON, H. **O riso**: Ensaio sobre o significado do Cômico. 2ª ed. Tradução: Guilherme de Castilho. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Arte. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1998, 116 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROOK, P. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. 7ª ed. Tradução Antônio Mercado. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011. 112 p.

CARDOSO, A. E. **As aventuras de Nhô-Quim e Zé Caipora**: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883 / Ângelo Agostini. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2005, 202 p.

SOUSA, M. **Turma da Mônica**. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5ª ed. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2005.



A INSERÇÃO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA - MG: RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Fernanda Ribeiro de Nardi Bastos¹ (fe.rdnbastos@gmail.com)
Lúcia Helena Alfredi de Matos² (luciamatos2@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho descreve e reflete sobre a situação da linguagem artística Dança dentro do ensino da disciplina Arte nas escolas estaduais do município de Viçosa, em Minas Gerais, de 2014 até 2016. A Universidade Federal de Viçosa (UFV) forma profissionais licenciados em Dança desde 2006, porém por diversas questões de representações sociais e políticas esses profissionais se mantiveram afastados na prática da docência em Arte na rede pública, até 2016. Até esse ano professores sem formação na área lecionavam a disciplina, quando houve mudanças políticas que possibilitaram o acesso dos profissionais de Dança, mas ainda encontram diversas dificuldades para desenvolver a Dança nas escolas. Observa-se que o ensino de Arte sempre foi marginalizado nesse espaço, o que mostra uma relação com o conceito de hierarquia das disciplinas, proposto por Pierre Bourdieu (1974). Constata-se que, apesar de várias regulamentações vigentes, como o CBC e os PCNs que orientam o ensino em Arte a trabalhar com as quatro linguagens artísticas, considerando suas especificidades, na prática, outras políticas contradizem essa perspectiva e definem o ensino de Arte como polivalente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Educacionais. Licenciatura em Dança. Estado de Minas Gerais e Arte.

THE INSERTION OF THE ARTISTIC LANGUAGE DANCE IN THE BASIC EDUCATION OF THE MUNICIPALITY OF VIÇOSA - MG: RELATIONSHIP BETWEEN, PUBLIC POLICIES AND SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT

This work describes and reflects on the situation of the artistic language Dance within the teaching of the discipline Art in the state schools of the county of Viçosa, in Minas Gerais, from 2014 to 2016. The Federal University of Viçosa (UFV) graduates professionals in Dance since 2006, however, due to various issues of social and political representation, these professionals have remained distant from the practice of art teaching in the public network until 2016. Until this year, teachers without education in the area taught the discipline, it was when occurred political changes which made possible the access of dance professionals. Despite the changes, the dance professionals still find multiple difficulties to develop Dance in schools. It is observed that Art Education has always been marginalized in this space, which shows a relation with the concept of hierarchy of disciplines, proposed by Pierre

¹ Acadêmica(o) do Curso de Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3454938072997387>.

² Professora Dra. Associada I da Escola de Dança da UFBA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8146090051443533>.



Bourdieu (1974). It is evident that, in spite of several policies in force, as the CBC and the PCNs, which guide the teaching of art to work with the four artistic languages, considering their specificities, in practice, policies contradict this perspective and define Art education as polyvalent.

KEYWORDS: Public Educational Policies. Dance Education Degree. State of Minas Gerais. Art.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se o ensino da linguagem artística Dança está ou não inserida na disciplina de Arte na educação básica dentro da realidade do município de Viçosa – MG. Sabe-se que, por várias questões que serão apresentadas, o ensino dessa disciplina vem sendo marginalizado dentro das escolas e a Dança sempre se manteve praticamente ausente na prática da disciplina. Porém, isso se modificou em 2016, como veremos adiante.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 reconheceu a Arte como disciplina obrigatória. Porém no Brasil, a maioria dos profissionais que lecionam Arte não possui formação na área. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2013), realizado em 2013, apenas 14,9% dos professores de Arte do Ensino Médio possui licenciatura na área (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014). No caso de Arte foi considerado formação nas áreas de licenciaturas em Arte, Artes Cênicas, Educação Artística, Música, Artes Plásticas, Artes Visuais, Dança e Teatro. Essa situação se intensifica nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, onde apenas 7,7% dos professores de Arte possuem licenciatura na área (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Observa-se que ocorre uma defasagem de professores com licenciatura em todas as disciplinas, porém, o componente curricular denominado Arte, encontra-se em uma situação marginalizada em relação a outras disciplinas. O ensino de Arte na escola é de extrema importância para formação dos alunos nas mais variadas linguagens artísticas. Segundo Zagonel (2008, p. 12): “Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo a mudar a realidade que foi analisada”.

Em Viçosa (MG), a forma como o ensino da Arte vem se desenvolvendo na escola, com foco em apenas em uma das linguagens artísticas e de forma superficial não contribui de forma ampla para a formação do indivíduo.



Acreditamos que a Dança deve ser trabalhada de forma que considere os contextos em que os corpos estão inseridos, articulados aos conteúdos específicos da Dança como improvisação, repertórios e composição coreográfica. Os alunos devem passar por experiências sensíveis na qual eles possam entender o seu corpo e a sua história, explorar e se relacionar com outros aspectos socioculturais e com outros corpos de forma criativa. Essa perspectiva contribui para que o alunado se perceba como sujeito, pertencente a uma sociedade, e que necessita respeitar sociais respeitando as diversidades na/com a Dança.

No dia 2 de maio de 2016 foi aprovada a Lei nº 13.278, de 2015 que altera o texto da LDB, que insere o ensino das quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). No sexto parágrafo essa Lei explicita que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, se referido ao componente curricular Arte. As escolas brasileiras têm um prazo de cinco anos para se adaptarem e, teme-se que, na prática, essa ação não consiga ser realizada ou que se leve muito tempo para ser empregada em todos os municípios brasileiros.

Existe uma possibilidade que o ensino de Arte se mantenha da forma que está em grande parte do Brasil, pois, apesar das políticas públicas avançarem, existe uma carência de licenciaturas nas distintas linguagens bem como uma cultura de que a disciplina de Arte é polivalente e/ou sinônimo de Artes Visuais. Em relação à Dança seria necessário que houvesse uma ampliação e descentralização na oferta de licenciaturas em Dança. No caso de Viçosa essa é uma das poucas cidades interioranas no Brasil que possuem Universidade que oferecem cursos na área de Dança, cenário este que abordaremos na próxima seção.

O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA E A HIERARQUIA DAS DISCIPLINAS DE PIERRE BOURDIEU

O município de Viçosa, localizado na região Zona da Mata, no estado de Minas Gerais, possui uma população estimada de 76.147 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Viçosa é essencialmente uma cidade universitária, sendo que 14.597 moradores são estudantes de graduação e pós-graduação, o que faz com que grande parte de sua economia seja de serviços, ou seja, do comércio local, das atividades culturais e artísticas,



predominantemente, voltado para o atendimento de alunos, funcionários e professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A UFV oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas e possui uma grande tradição nas Ciências Agrárias, que são muito valorizadas no campus de Viçosa. No que diz respeito às Artes, a UFV oferece apenas os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança, desde 2002. Apesar do curso de Dança ser o único que forma profissionais aptos para trabalhar com Arte, até 2014 existiam pontualmente poucos profissionais licenciados em Dança atuantes na Educação Básica e estes possuíam contrato como professores provisórios.

Essa situação ocorreu por conta de diversas políticas públicas educacionais envolvendo essa área de conhecimento. Em 2016 observa-se que houve um aumento considerável do número de profissionais licenciados em Dança atuantes como professor de Arte na rede pública. Em 2014 existia apenas um licenciado na área, num total de 11 professores, e em 2016 passou a ser cinco num total de 11. Acredita-se que esse aumento se deve às mudanças ocorridas nessas políticas, porém na prática os licenciados passam por dificuldades para desenvolver a linguagem artística Dança em suas aulas, essa situação ocorre no cenário das escolas estaduais de ensino fundamental (6º ano ao 9º ano) e no ensino médio do município de Viçosa – MG.

Existem diversas questões culturais na nossa sociedade que desvalorizam a linguagem artística Dança. Segundo Bourdieu (2005), o currículo escolar é definido pelas classes dominantes, valorizando a forma de agir que interessa a essas classes, existindo assim uma hierarquia das disciplinas nesse ambiente onde o ensino de Arte se encontra de forma desvalorizada, o que também se faz presente nas escolas estaduais de Viçosa.

Bourdieu (2005) traz o conceito de capital cultural e capital econômico acredita que um dos mecanismos de reprodução das classes sociais é por meio das reproduções simbólicas; a dominação das classes dominantes se faz de forma que nem o indivíduo dominante nem o dominado percebem. O capital econômico está ligada ao financeiro (dinheiro e bens) que o indivíduo possuem, e o capital cultural aos aspectos culturais (estudos, costumes), que são valorizado pela sociedade e classes dominantes.



As classes são definidas pelos capitais que possuem e Bourdieu (1974) acredita que dentro das classes dominantes existe uma estrutura de separação do capital econômico que se separa do capital cultural e esses dois elementos são aqueles que mais se diferem dentro de uma mesma classe social.

Esses mecanismos de “separação” estão presentes quando um tema ou assunto pode ser relevante ou não a um determinado sistema educacional ou campo científico. O que seria uma opinião aceita por um determinado grupo de pessoas, seja social ou intelectual. O grupo na qual nos referimos são grupos formados na nossa sociedade em diferentes contextos de acordo com interesses e costumes. Um determinado grupo de pessoas julga os assuntos e temas relevantes ou não para determinado grupo e os assuntos considerados irrelevantes passam a ser descartados e censurados. É o que acontece em relação ao currículo escolar, por exemplo, a disciplina de Arte tem um tempo menor do que a disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, majoritariamente, ocorre uma imposição da cultura considerada dominante; essa cultura é considerada a única forma de cultura existente, sendo imposta para as classes dominadas que a aceita como inatingível. Existe uma classificação entre baixa cultura e alta cultura, como: religiosidade e superstição, conhecimento científico e crença popular, língua culta e fala popular. Podemos dizer que dentro espaço escolar o mesmo acontece, por exemplo, com Língua Portuguesa e Arte, Matemática e Educação Física dentre outras.

Dessa forma, segundo Bourdieu (1974), o sistema escolar cobraria dos estudantes explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos, conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles que possuem a cultura dominante poderiam apresentar.

A importância que a escola dá a cada disciplina estaria de acordo com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Para conseguir esse objetivo, ocorre a hierarquia das disciplinas, na qual algumas são mais valorizadas que outras. Essa influência objetiva no sistema de ensino se nomeia, segundo Bourdieu, como “hierarquia das disciplinas e das atitudes ou das aptidões”.

[...] de um lado, matérias como francês (e em outro registro, a matemática) parecem exigir o talento e o dom e, de outro, matérias como a geografia (e em menor grau, a história), as ciências naturais e as línguas vivas que



requerem sobretudo trabalho e estudo. No polo oposto ao francês (ou em grau bem menor, à filosofia) que desvaloriza a boa vontade e o zelo escolar tanto pela imprecisão das tarefas como pela indeterminação e pela incerteza dos signos de êxito ou fracasso, exigindo via de regra um capital prévio (“é preciso ter muita leitura”) e muitas vezes indefinível (quer se trate de estilo ou cultura geral), disciplinas como a história, a geografia, as ciências naturais ou as línguas (tanto as modernas como em grau menor as antigas) propõem tarefas onde se pode exprimir o gosto pelo trabalho “bem feito” e pelas manipulações minuciosas, como por exemplo os mapas de geografia ou os desenhos em ciências naturais, que aparecem com “seguras” e “gratificantes” pois o esforço sabe onde concentrar-se e porque aí o efeito do trabalho é medido com mais facilidade. (BOURDIEU, 1974. p. 238)

Dessa forma, a escola valoriza as disciplinas teorizadas e mais abstratas, formalizadas, que exigem certas habilidades, que não são adquiridas no ambiente escolar e que só são aprendidas plenamente fora do ambiente escolar, no meio familiar.

Para tal reflexão são usados dados presentes no trabalho “Professor de Artes: a política pública educacional no município de Viçosa – MG” (2014), a primeira autora, no qual foram aplicados questionários para professores que lecionavam Arte no ano de 2014 em Viçosa – MG. Além disso, para este artigo, foram realizadas novas entrevistas com as cinco professoras que atuavam na disciplina de Arte em 2016, em escolas estaduais do referido município bem como uma entrevista com uma das inspetoras de educação do estado, atuante no município de Viçosa. No decorrer deste artigo utilizaremos pseudônimos para se referir às entrevistadas.

Todas as cinco licenciadas em Dança (mulheres) participantes da pesquisa relataram a desvalorização da disciplina de Arte em diversas situações. A participante Ametista (2016) relatou que a Diretora pediu que ela não trabalhasse com prática em Dança, pois quando uma professora anterior trabalhou com prática os alunos se interessaram e não conseguiam se concentrarem na aula de Matemática, que vinha no horário subsequente.

Dessa forma, a diretora determinou que a professora parasse de trabalhar com prática em Dança, sem procurar uma solução. Provavelmente, se acontece o contrário, a professora de Matemática desenvolvesse uma atividade que deixasse os alunos empenhados e atrapalhasse a aula de Arte, a diretora não iria se incomodar. Esse ocorrido ilustra a existência de uma hierarquia das disciplinas no ambiente escolar, favorecendo disciplinas de capital cultural dominante. Provavelmente o fato



da disciplina ter sido lecionada muito tempo por profissionais sem formação na área, corroborou no processo de marginalização da disciplina.

Observa-se que houve uma evolução no processo de inserção do profissional licenciado em Dança nas escolas do estado de Minas Gerais, o que gera outros questionamentos: como que está sendo a experiência docente nesse espaço? Até que ponto a formação contribui para essa experiência docente? Qual é o perfil desse profissional? Como os profissionais estão lidando com desvalorização do ensino de Arte, que há anos vem sendo desenvolvido por profissionais sem formação na área? Aspectos desses temas serão discutidos a seguir.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMA DE ACESSO DO PROFISSIONAL LICENCIADO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE VIÇOSA

No ano de 2014 haviam 11 professores que lecionavam Arte nas escolas estaduais de Viçosa, sendo que desses apenas 9 professores responderam ao questionário desta pesquisa e outros dois professores não foram autorizados pelas diretoras da escola para participarem da pesquisa. Identificou-se que 7 de 9 dos professores que dão aula de Arte nas escolas estaduais no município de Viçosa não possuem formação específica na área.

Esse número se alia ao fato de que apenas quatro professores possuem formação complementar, dentre os quais dois professores são formados na área de Arte e dois formados em outras áreas. Sendo assim, apenas dois dos sete professores que não são formados na área de Arte, possuem formação complementar.

Os professores que possuem formação complementar não especificaram a qualidade, o tempo e a constância dos cursos complementares realizados na área de Artes. O Currículo Básico Comum (CBC)³ de Arte, do Estado de Minas Gerais, aponta a importância do professor de Arte ter conhecimento específico:

[...] é necessário que o professor tenha uma base de conhecimentos que lhe possibilite a amplidão de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus alunos quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos. Caso isso não seja possível, aconselha-se que o professor solicite cursos de

³ CBC – Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais é uma releitura dos conteúdos dos PCNs para que eles sejam adequados à realidade do Estado de Minas.



capacitação ou lance mão do conhecimento de outros membros da comunidade que possam participar como agentes informadores, num primeiro momento. Ao longo do tempo, a escola deve se programar para ter professores capacitados em todas as áreas artísticas. (MINAS GERAIS, 2006, p. 13)

Dessa forma, o CBC fala que profissionais sem capacitação na área podem atuar de modo provisório, buscando, posteriormente cursos de capacitação ou auxílio de membros da comunidade que são artistas nas diversas linguagens para que possam participar como agentes multiplicadores voluntariamente.

A pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação (2014) constatou que em Viçosa os professores sem formação não procuravam capacitação. A pesquisa identificou que essa situação não foi provisória, pois no Estado de Minas Gerais existiu uma regulamentação pública, a Lei Estadual nº 100, que possibilitou que profissionais sem formação na área atuassem como professores na educação básica de forma efetiva.

Em 2014, um professor da rede estadual de Minas Gerais podia atuar na profissão da seguinte forma: designado, efetivado ou efetivo. Designado são os professores que não fizeram ou não foram aprovados em concurso público. Como existe a vaga disponível na escola, o estado estabelece um vínculo com esse professor por meio de um contrato temporário que determina um período de tempo no qual o professor trabalhará, via um processo de designação. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (2014) esse contrato tem duração máxima de um ano letivo e pode ser renovado por mais um ano. Os designados são remunerados com um salário igual ao dos efetivos e efetivados, porém sem os mesmos direitos trabalhistas do funcionalismo público, como a aposentadoria.

Efetivados são os professores que não fizeram ou não passaram em concurso público e que atuavam como professores designados, no dia 05 de novembro de 2007, quando a Lei Estadual nº 100/2007 passou vigorar. Com essa Lei, esses professores passaram a ter os mesmos direitos trabalhistas que os professores efetivos. A Lei Estadual nº 100 surgiu para dar direito a benefícios, como a estabilidade e aposentadoria, àqueles funcionários que trabalharam anos como designados. Na ocasião, a forma como foi implementada a Lei gerou polêmica, pois professores sem formação que lecionavam temporariamente em uma



determinada disciplina foram efetivados, independentemente de terem ou não formação na área ou do tempo de serviço.

Os professores que estavam em exercício, mesmo sem formação específica, faziam uso do Certificado de Avaliação de Título (CAT), o qual é dado ao profissional que tenha curso superior, mas este não é habilitado para o conteúdo que pretende lecionar, ou ainda podem ser estudantes que ainda estejam se graduando. O profissional solicita uma autorização, a título precário, à Superintendência Regional de Ensino (SRE), portando diploma ou comprovante de matrícula e frequência em curso superior, histórico escolar e documentos pessoais.

O setor responsável da SRE examina os documentos e verifica a disciplina e o nível de ensino para o qual o candidato está apto a lecionar. Caso o candidato preencha as exigências mínimas, será emitido o CAT, que tem validade de um ano. Este documento possibilita que profissionais não licenciados para uma determinada disciplina ministrem aula na função de designado. Esse registro existe para vagas temporárias em situações provisórias. Assim, a Lei Estadual nº 100/2007 efetivou esses profissionais que não possuíam formação na área e estavam trabalhando na área como designados em situação provisória.

Por fim, efetivos são os professores aprovados em concursos públicos que possuem todos os direitos trabalhistas e estabilidade na carreira. Ao analisar a formação do profissional de Artes sua formação se descobriu que em Viçosa (MG), no ano de 2014, existiam três tipologias de profissionais atuantes na época.

O primeiro perfil era composto por dois professores formados em Arte, um licenciado em Música e outro licenciado em Dança, designados pela Rede Estadual de Minas Gerais por certo período de tempo, que lecionam apenas a disciplina Arte.

O segundo perfil é composto por três professores efetivados que não possuem formação específica em Arte e nenhuma outra formação específica, sendo considerados polivalentes, dentre os quais um é formado em Pedagogia e dois em Economia Doméstica. Eles lecionam apenas o componente curricular Arte e possuíam uma situação empregatícia estável.

O terceiro perfil é composto por quatro professores com formação específica em outras áreas (Letras, Educação Física e Ensino Religioso) que lecionam disciplinas dessas respectivas áreas. Estes professores ministram o componente



curricular Arte como complemento da sua carga horária, sendo dois deles efetivos e dois efetivados. Ambos os casos apresentavam situação empregatícia estável.

Podemos observar que os únicos que estão em situação empregatícia provisória para o ensino de Arte são os professores com formação específica na área. Os demais professores são efetivos e formados em outras áreas, ou ainda, efetivados em Arte, mas sem formação específica na área. A pesquisa desvelou que, dentre os participantes, nenhum professor era efetivo em Arte.

Foi constatado também que, apesar de na área de Arte existir apenas o curso de licenciatura em Dança na Universidade Federal de Viçosa, existia somente um profissional trabalhando em uma situação provisória. Acredita-se que esses profissionais não ocuparam essas vagas, pois elas já estavam preenchidas por profissionais sem formação na área, já que a Lei 100, que efetivou profissionais sem formação na área, foi aprovada em 2007. Além disso, o curso de licenciatura em Dança foi criado em 2002 e formou sua primeira em 2006.

Acredita-se que foi a Lei 100/2007 tenha sido uma das condições que possibilitou que profissionais sem formação específica ocupassem esses cargos nas escolas estaduais em Viçosa, de forma efetiva. Com o decorrer dos anos, foram aumentando o número de licenciados, alguns poucos conseguiam atuar como professores de Arte em algumas situações provisórias, mas ainda possuíam muitas dificuldades de acesso, as quais serão descritas posteriormente.

Vale ressaltar que em 2011 aconteceu concurso para professor da educação básica do estado de Minas Gerais, porém, só foi ofertada uma vaga para a disciplina de Arte em Viçosa – MG. Acredita-se que não existiam mais vagas, pois elas estavam sendo ocupadas pelos profissionais efetivados sem formação na área.

Além dessas questões, os profissionais licenciados em Dança sempre tiveram dificuldade em trabalhar como professor de Arte, mesmo como profissional provisório. Existe uma questão cultural local onde não se associava o ensino de Arte com a linguagem artística Dança. Nos processos de designação o licenciados em Dança encontravam dificuldades para assumirem o cargo, profissionais responsáveis pela designação não consideravam Dança como formação.

Podemos observar como esses profissionais da gestão pública desconhecem as normas que regem o ensino de Arte na educação básica e agem considerando apenas as questões culturais locais que os envolvem. Além dos PCNs



de Arte de 1997, existe o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do MEC 22/2005, o qual discorre sobre a atuação profissional do licenciado em Dança, como professor da disciplina Arte.

Observamos que ao longo do tempo houve uma pequena melhora e demorada evolução na prática de contratação, para que esses profissionais conseguissem atuar como professores de Arte. Desde 2008 o CBC descreve a importância de se ter um profissional formado em cada uma das linguagens atuando na educação básica.

[...] é muito importante que a escola monte o quanto antes seu quadro de professores com especialistas em cada uma das áreas de expressão, pois é no Ensino Fundamental que será dada a base de conhecimento em Arte, para que o aluno possa, no Ensino Médio, desenvolver trabalhos mais avançados. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 8)

Apesar dos vários documentos nacionais, citados anteriormente e o CBC do Estado de Minas Gerais trazerem a inserção das quatro linguagens artísticas de forma igualitária, observa-se que editais de concursos e editais de designação (contratação temporária), não facilitaram o acesso do profissional licenciado em Dança, ocorrendo uma falta de coerência entre os documentos.

Ao analisarmos o edital nº. 1/2011 de concursos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, este exige a seguinte formação para professor de Arte: “diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Educação Artística, expedido por instituição de ensino superior credenciada”. Isso é contra todas as orientações e documentos citados acima.

Sabe-se que apesar dessa falha na formulação do edital, profissionais licenciados em áreas artísticas específicas fizeram a prova do concurso e foram aprovados. Em dezembro 2015 uma licenciada em Dança foi nomeada sem grandes problemas como funcionária pública. Dessa forma, se constata a falha na formulação do edital, pois uma profissional com formação na área e não descrita no edital e conseguiu assumir o cargo.

Em 2015 ocorreu um concurso para professor de Arte para a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, e no respectivo edital nº. 04/2014 eram considerados aptos para o cargo docente a seguinte situação: “diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em



Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas, expedido por instituição de ensino superior credenciada”. Observa-se que já há um entendimento de Arte como as quatro linguagens artísticas. Porém, ainda se entende como uma linguagem polivalente, pois não existem vagas específicas para cada linguagem, os profissionais licenciados nas diferentes áreas artísticas disputam as mesmas vagas.

Além dos editais de concurso existe uma falta de coerência nas resoluções que orientam o processo de contratação temporária no estado de MG, as intituladas designações. Até o ano de 2014 a resolução nº 2.442 que pauta esse processo não considerava a licenciatura em Dança como formação na área e considerava apta para lecionar Artes as seguintes formações: Licenciatura Plena em Educação Artística Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, em Artes Plásticas, em Artes Cênicas, em Música ou em Instrumentos Musicais Curso Superior de Graduação (bacharelado) acrescido de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Habilitação em uma das linguagens artísticas (arte, desenho, música, artes cênicas ou plásticas).

Provavelmente podem ter considerado que a Dança estaria incluída nas Artes Cênicas, mas a falta da palavra Dança nas chamadas públicas, gerou vários constrangimentos. Algumas licenciadas na área tiveram que tirar o CAT para conseguirem assumir o cargo, sendo igualadas a profissionais formados em Letras, Economia Doméstica, entre outros. Outras enfrentavam discussões na hora do processo de contratação mais conseguiam assumir o cargo sem precisar do CAT, enquanto outras não tiveram problemas. Algumas relataram que passaram por duas dessas diferentes situações, o que mostra que não existe uma coerência no processo em relação à Arte e que depende no entendimento dos profissionais que realizam o processo de designação.

Ao se questionar a falta da inclusão da formação em Dança nesses documentos a responsável pela Secretaria de Educação relatou em entrevista:

Eu não sei o motivo correto com relação de quem fez o edital, dos mentores do edital, na hora de elaboração do edital. Eu entendo que a Dança chegou por último historicamente, né, nessa situação da política pública pelo processo de formação. Porque eu entendo que foi a que menos tinha faculdade de graduação, de licenciatura principalmente né, então as outras por exemplo a Artes Cênicas já tinha licenciatura talvez educação artística, né as Artes Plásticas já tinha licenciatura e a Dança me parece que tinha poucas né. (MALAQUITE, 2016)

Apesar da inserção da Dança, observa-se que ainda se entende Arte como polivalente, pois não existem vagas específicas para cada linguagem artística, o que vai contra a LDB 9.394/96. Nessa Lei, ocorre uma exigência da licenciatura para a atuação na Educação Básica, sendo que no campo das Artes as existentes no Brasil são em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Antes dessa Lei, existiam cursos denominados como Educação Artística, os quais tinham caráter polivalente e com as mudanças ocorridas, esses cursos tiveram indicativo de extinção, apesar de ainda serem encontrados alguns em funcionamento, cujo perfil de formação não atende às especificidades da licenciatura em cada linguagem artística. Apesar de incoerente esse curso ainda é considerado como formação na área. A própria inspetora do estado Minas Gerais citou na entrevista o curso de Educação Artística várias vezes como formação na área e ainda relatou que o profissional de Arte deve desenvolver as quatro linguagens artística.

Contrapondo a essa perspectiva, por exemplo, a prefeitura do município de Natal (RN) e de Salvador (BA) que possuem concursos para que licenciados nas quatro linguagens artísticas atuem como professores de Arte na educação básica.

Essa perspectiva se difere completamente da realidade de Viçosa (MG) mesmo existindo um curso de Licenciatura em Dança, desde 2002. Observa-se que as mudanças que ocorrem e possibilitaram o acesso do licenciado em Dança nas escolas, não se deu por grandes influências da presença do curso na cidade.

Como foi citado anteriormente, hoje temos cinco licenciados em dança atuando nas escolas. Acredita-se que esse aumento tenha ocorrido por conta de três principais fatores. Primeiro, em dezembro de 2015 o Estado de Minas Gerais desligou todos os funcionários que foram efetivados pela Lei 100, que foi considerada inconstitucional pelo governo federal, pois incorporava servidores para o estado de Minas Gerais sem concurso público. Isso gerou vagas para o cargo de professor de Arte. O segundo aspecto refere-se à inserção do termo Dança no documento de designação do Estado, em 2015, o que passou a dar mais credibilidade à entrada do profissional.

O terceiro aspecto pode estar relacionado ao surgimento de um maior interesse dos licenciados em Dança para assumir esses cargos. Outra questão refere-se o acesso à informação: muitos licenciados não sabem o que é designação



e não sabem quando ocorre o concurso público. Normalmente essas informações não são muito divulgadas e os profissionais têm que se esforçarem para ter acesso aos mecanismos de seleção.

Por exemplo, segundo relato da entrevistada Âmbar (2016), licenciada em Dança, na primeira designação realizada em 2016 haviam um grande número de licenciados em Dança que não conseguiram contrato provisório para o cargo, pois não estavam com todos os documentos em dia. Isso possibilitou que profissionais sem formação conseguissem o cargo.

Apesar dos cinco profissionais conseguirem assumir o cargo no processo de designação a participante Ametista (2016) conta a dificuldade que teve no processo de designação em 2016. “[...] é difícil porque tem muitas pessoas que não são formadas e que dão aulas de Arte, eu consegui porque eu estava com diploma e aí a gente brigou porque se não as outras que não eram da área iam dar aula [...]”.

As licenciadas relataram que após assumirem o cargo encontram outros problemas, o processo de ensino em Dança necessita de um espaço e alguns materiais específicos, porém, relataram à falta de estrutura e espaço físico. Observa-se que essa situação afeta diretamente na relação teoria e prática necessária para uma aprendizagem em Dança significativa que esteja em acordo com o CBC de Arte.

Em relação à teoria e à prática, observamos que existem posicionamentos e experiências distintas. Três professores relatam realizar essa relação, porém em algumas turmas específicas, pela falta de estrutura e diversas razões, elas não conseguem trabalhar com prática. Outras duas professoras alegaram trabalhar, na grande maioria do tempo, com a teoria e em poucos momentos com a prática.

Observamos que existem dois posicionamentos entre as entrevistadas, duas participantes da pesquisa que se depararam com dificuldades para trabalhar com a prática em Dança na escola se esquivaram e passaram a trabalhar prioritariamente com teoria; outras, apesar de experiências negativas, procuraram alguma forma de trabalhar com a prática dentro das dificuldades.

Diante dessa circunstância perguntamos qual é a visão que esses profissionais têm da sua função como licenciados em Dança e atuantes como professores de Arte? O curso de licenciatura em Dança orientou as licenciadas como agir nessa situação?



Podemos observar que algumas licenciadas se confundem em suas respostas sobre qual seria o seu papel de fato nesse ambiente. Apesar de serem especialistas em Dança, três das cinco entrevistadas entendem o ensino de Arte como polivalente e relataram que desenvolvem as quatro linguagens artísticas em sala de aula. Segundo a participante Rubi (2016): “Eu tô em cada bimestre focando mais em uma linguagem, comecei com a Dança, aí o segundo Teatro, agora vou começar com a Música e assim tô focando mais no bimestre”.

Esse posicionamento mostra uma falha de conhecimento da LDB, a qual indica que o ensino de Arte deve se dar pela formação específica. Dessa forma, elas estão lecionando em desacordo com as instruções da LDB.

Aponta-se que o CBC descreve a importância de se ter um profissional em cada linguagem, porém, apesar do documento defender uma especificidade também abre espaço para uma possível polivalência, conforme se verifica no trecho abaixo:

[...] o professor poderá escolher quais os conteúdos têm condições para desenvolver mais detalhadamente, através dos tópicos complementares, e contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos em Arte. Como já foi dito, para os conteúdos que não são de domínio do professor, será preciso um esforço do professor e da escola para conseguir membros da comunidade que dominem o assunto e possam colaborar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Arte, como agentes informadores. (MINAS GERAIS, 2006, p. 13)

Apesar de o documento pedir esforço dos profissionais e para que os alunos tenham acesso a mais de uma das linguagens artísticas também aponta que o horário da aula seja usado apenas para uma área de expressão.

O ideal é que o horário obrigatório seja usado para que os conteúdos/habilidades específicos de uma determinada área de expressão, sejam privilegiados e que sejam utilizados outros horários curriculares para o desenvolvimento de outras expressões artísticas e a criação de grupos. Dependendo das condições, num primeiro momento, podem ser escolhidas as áreas artísticas a serem trabalhadas na escola. É bom lembrar que é preferível que o aluno tenha um ensino consistente em duas ou três áreas de expressão que um ensino deficitário em todas. (MINAS GERAIS, 2006, p. 21)

Porém na prática, sabe-se que as escolas não possuem projetos extracurriculares das diversas linguagens artísticas e não reconhecem a importância



da Arte, sendo impossível que o professor sozinho seja responsável pela inserção das diferentes linguagens na escola.

Dessa forma, as próprias licenciadas em Dança sustentam o ensino de Arte como polivalente e trabalham as quatro linguagens como se fosse um profissional apto para atuar nas quatro áreas. Acredita-se que exista uma falha na leitura dos documentos, pois apesar deles apresentarem os conteúdos das quatro linguagens, por outro lado orientam que no horário da disciplina seja trabalhada apenas uma das áreas de expressão.

Apenas duas das cinco entrevistadas relatam trabalhar exclusivamente com Dança, pois estão seguindo sua formação. Como observamos na fala Axinite (2016): “Acho interessante a gente trabalhar as quatro linguagens, mas sempre focando pra Dança, porque é a minha formação”. Observa-se que apesar de falarem na entrevista que conhecem os documentos as entrevistadas não defenderem esse posicionamento a partir dos documentos.

CONCLUSÃO

Observa-se que historicamente a formação em Arte se definiu em uma prática polivalente, com ênfase predominantemente em Artes Visuais. A ligação do ensino da disciplina com apenas essa linguagem é um paradigma muito comum em toda a realidade escolar.

Podemos observar que em termos de políticas públicas houve uma evolução. Porém, constata-se que apesar do município de Viçosa ter um curso de licenciatura em Dança, desde 2002, na prática, a grande maioria dos profissionais que lecionavam a disciplina não tinha formação na área; e em 2014 havia apenas um licenciado em Dança atuando com professor na área de forma provisória, nove profissionais sem formação na área, de um total de 11, atuavam de forma definitiva por conta de Lei 100.

Apesar da orientação presente em vários documentos federais, e em parte do próprio documento do CBC de MG, na prática existiam políticas públicas que mantinham esses profissionais licenciados em Dança ausentes da sala de aula no município de Viçosa, dentre elas a revogada Lei 100. Além disso, a abordagem presente nos documentos de designação e no edital de concurso público, publicados até o ano de 2015, não tinham a especificação do licenciado em Dança para lecionar



em Arte. Além disso, nesses editais não existem distinção de vagas entre as linguagens e, dessa forma, se mantém uma visão do ensino de Arte polivalente.

No documento que rege a designação de 2015 houve uma mudança e a área Dança começou a ser citada. Essa questão, aliado ao fato da queda da Lei 100, possibilitou que aumentasse o número de licenciados em Dança atuando como professores de Arte no Estado de Minas Gerais. Porém, na prática, para assumir o cargo como professor de Arte as participantes deste estudo relataram que encontraram dificuldades, como dúvidas em relação à sua formação, o que gerou vários constrangimentos a esses profissionais.

Observa-se que, apesar da inserção desses profissionais nessa realidade do município de Viçosa, o preconceito em relação à área se mantém e os profissionais ainda enfrentam adversidades como a falta de material, estrutura e representações sociais negativas que envolvem o ensino de Arte e Dança dentro desse espaço.

REFERÊNCIAS

AMBAR. **Entrevista com professora de Arte licenciada em Dança.** [ago. 2016]. Entrevistadora: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2016. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa – MG: relação entre universidade, políticas públicas e representações sociais.

AMETISTA. **Entrevista com professora de Arte licenciada em Dança.** [ago. 2016]. Entrevistadora: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2016. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa – MG: relação entre universidade, políticas públicas e representações sociais.

AXINITE. **Entrevista com professora de Arte licenciada em Dança.** [ago. 2016]. Entrevistadora: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2016. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa – MG: relação entre universidade, políticas públicas e representações sociais.

BORDIEU, P. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Nº 13.278. Brasília: 2008.



_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria Nacional de Educação.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC, 1998.

ESMERALDA. **Entrevista com professora de Arte licenciada em Dança.** [ago. 2016]. Entrevistadora: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2016. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa – MG: relação entre universidade, políticas públicas e representações sociais.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados demográficos do Município de Viçosa.** 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: dez. 2013.

MALAQUITE. **Entrevista com a inspetora do Estado de Minas Gerais responsável pelo município de Viçosa.** [ago. 2016]. Entrevistadora: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2016. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa – MG: relação entre universidade, políticas públicas e representações sociais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum: Artes.** Estado de Minas Gerais, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Editais SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011.** Estado de Minas Gerais, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Editais SEPLAG/SEE Nº. 04/2014.** Estado de Minas Gerais, 2014.

RUBI. **Entrevista com professora de Arte licenciada em Dança.** [ago. 2016]. Entrevistadora: BASTOS, F. R. N.: UFBA, 2016. Gravação sonora. Entrevista concedida a pesquisa A inserção da linguagem artística Dança na Educação Básica do Município de Viçosa – MG: relação entre universidade, políticas públicas e representações sociais.

ZAGONEL, B. **Arte na Educação Escolar.** Metodologia do Ensino de Artes, v.1: Ibpex, 2008.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO AO TEATRO ENQUANTO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Flavia Cavalcanti Gonçalves (flaviacg@uems.br)
Leonardo Arruda Calixto (leoarrudacalixto@gmail.com)
Glauca Vieira Pires de Oliveira (glaupires3@gmail.com)
Ewerton Goulart Nascimento (ewerton.goulart@gmail.com)
Angela Mendes da Silva (anmensilva@hotmail.com)

RESUMO

Ao pensar sobre a importância do teatro na educação, nos propusemos a estudar a relevância, abrangência e uma proposta para o desenvolvimento desta linguagem artística na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa surge em paralelo a um projeto de extensão em andamento: “Educação de Jovens e Adultos e Arte: estudos, apreciação e criação” proposto no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Campo Grande. Considerando as especificidades desta modalidade e a inexistência da referência da mesma nas ementas curriculares dos cursos de licenciatura em Artes Cênicas e nos cursos de licenciatura em Teatro da Região Centro-Oeste, ressaltando que existe a possibilidade dos licenciandos realizarem estágio na modalidade, a extensão objetiva contribuir para a formação dos acadêmicos de Artes Cênicas. Caracterizada como uma pesquisa documental e experimental, o trabalho de pesquisa está em andamento. A extensão é uma proposta realizada conjuntamente com a comunidade, equipe de execução, convidados e acadêmicos extensionistas, e estão sendo realizados estudos, experientiação, debates, oficinas, comunicações orais, construções artísticas. As ações estão proporcionando aos acadêmicos uma reflexão acerca da EJA especialmente no que tange o direito ao teatro como linguagem da arte como um espaço de reflexão, participação social e cultural; tanto educadores e educandos da EJA que estão participando do projeto na metodologia da pesquisa-ação, pouco ou nenhum acesso possuem as linguagens das artes cênicas em especial o teatro. O teatro na educação estimula um clima de liberdade no qual os educandos liberam as suas potencialidades, por meio dos seus sentimentos, emoções, angústias e sensações. O educando mostra uma parte de si mesmo, revelando como sente, pensa e vê o mundo. Nesta proposta de fazer teatral o aluno desenvolve a comunicação humana sensível, a qual se propõe a integração da pessoa a si ao ambiente e ao outro. Atentando-se ao perfil do educando da modalidade EJA há que se perceber uma situação circunstancial em que, de forma ampla, o indivíduo busca uma reintegração a sociedade a partir da educação, sendo assim a proposição da linguagem do teatro no ensino auxilia este processo em esferas que a educação tradicional não alcança. Neste momento é que ocorre o desenvolvimento de cada um, baseado nas diferenças, pois assim pode ocorrer a construção do conhecimento do ser humano, dos “saberes”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Teatro.



THE YOUNG AND ADULTS EDUCATION FOR THE RIGHT OF THEATRE AS A ARTISTIC LANGUAGE IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

When thinking about the importance of theater in education, we set out to study the relevance, scope and a proposal for the development this artistic language in the Young and Adult Education. The research appears in parallel to an ongoing extension project: “Young and Adult Education and Art: studies, appreciation and creation” proposed under the Performing Arts Degree Course of the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, in the University Unit of Campo Grande. Considering the specific characteristics of modality and the lack of reference of the course program study of undergraduate courses in Performing Arts and undergraduate programs in Theater of the Midwest Region, noting that there is the possibility of licensees undertake internship in mode, the lens extension contribute to the formation of academics for the Performing Arts. Characterized as a documentary and experimental research, the research work is in progress. The extension is a proposal made jointly with the community, running team, guests and extension academics, and studies are being conducted, experiencing, debates, workshops, oral presentations, artistic buildings. The shares are providing academic reflections on EJA (Educação de Jovens e Adultos – Young and Adult Education in Portuguese) especially regarding the right to the theater as the language of art as a space for reflection, social and cultural participation; both teachers and students of EJA who are participating in the project in the action research methodology, little or no access have the languages of the performing arts, especially the theater. The theater in education stimulates a climate of freedom in which the learners release their potentialities, through their feelings, emotions, anguishes and sensations. The student shows a part of himself, revealing how he feels, thinks and sees the world. In this proposal to make theatrical the student develops sensitive human communication, which proposes the integration of the person to the environment and the other. Taking into account the profile of the learner of the EJA modality it is necessary to perceive a circumstantial situation in which, in a broad way, the individual seeks a reintegration of society from the education, being thus the proposition of the language of the theater in the teaching helps this process in spheres that traditional education does not reach. At this moment is the development of each one, based on the differences, because this way the construction of the knowledge of the human being, of the “knowledge” can take place.

KEYWORDS: Education. Young and Adult Education. Theater.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa, paralela a um projeto de extensão em andamento *Educação de Jovens e Adultos e Arte: estudos, apreciação e criação* proposto no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Campo Grande.



O tema Educação de Jovens e Adultos, EJA, é alvo de estudos em várias áreas de conhecimento, nos repositórios de dissertações e teses são disponíveis milhares de trabalhos, entretanto, ao relacionarmos o Teatro ao tema, a quantidade reduz drasticamente.

Em estudos já realizados e apresentados, produtos da extensão supracitada, Silva, Nascimento e Gonçalves (2016) constataram em pesquisa no formato estado da arte em trabalho considerado “estudos iniciais”, nove (09) dissertações e uma (01) tese entre os anos 2000-2016 cujo foco foi Educação de Jovens e Adultos e o Teatro.

Averiguou-se também em outro trabalho, que as licenciaturas em Artes Cênicas no Mato Grosso do Sul, não apresentam nas ementas de suas disciplinas nenhuma referência a estudos sobre a EJA e/ou suas relações com a linguagem teatral, entretanto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul existe a possibilidade do aluno realizar estágio na modalidade conforme projeto pedagógico do curso.

Para este estudo realizamos investigação ampliando o universo para o Centro-Oeste. Na Universidade Federal de Goiás, tivemos acesso apenas ao Curso de Licenciatura em Teatro – modalidade a distância. Verificou-se que existe o registro relativo à possibilidade de estágio na EJA sem, entretanto constar nas ementas estudos sobre a modalidade. Já no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Tocantins a EJA não é mencionada em nenhum momento. Nas ementas do Curso de Licenciatura em Teatro – EAD da Universidade de Brasília verificamos bibliografia referente a Paulo Freire e Augusto Boal, contudo não há referência a EJA nos textos das mesmas. Inferimos que a EJA deva ser estudada no âmbito das disciplinas da área de legislação e política educacional.

Destacamos Paulo Freire, uma vez que além de sua contribuição especial para os estudos relacionados a EJA e seu envolvimento direto nos Círculos de Cultura, movimento de educação, cultura e arte ocorrido em Pernambuco na década de 1960 e na África na década de 1970, além do que, Silva et al. (2013) consideram a importância histórica do pensamento freireano para o estabelecimento da relação da Educação com a Arte.



Propusemo-nos a estudar a relevância, abrangência e uma proposta para o desenvolvimento da linguagem do teatro na Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de construir uma proposta surgiu na medida em que as atividades relativas à extensão foram sendo desenvolvidas.

A experimentação da proposta está sendo realizada no município de Jaraguari – MS a 44 km de distância da capital do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Com cerca de 6.500 habitantes, possui seis unidades escolares, das quais duas são estaduais, quatro municipais e uma em construção. O projeto de extensão é ofertado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e atende especialmente professores e alunos da EJA em todas as suas etapas. A extensão está contribuindo com a estratégia 9.4 da meta 9, Alfabetização e Analfabetismo, e a estratégia 16.16 da meta 16, Estratégias, do Plano Municipal de Educação de Jaraguari – MS.

Realizar formação continuada dos (as) professores (as) de EJA, incentivando a permanência desses profissionais nessa modalidade [...]
Implementar políticas de formação continuada para os professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), assegurando as condições necessárias para que possam fazer a sua formação em serviço.

Nesta interface entre as pesquisas derivadas da extensão realizada e em um processo contínuo de estudo e avaliação das ações, o presente trabalho se caracteriza como documental, experimental e pesquisa-ação. Os estudos teatrais se fundamentam em Constantin Stanislavsky, Augusto Boal, Olga Reverbel e Viola Spolin.

O DIREITO AO TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A importância da Educação de Jovens e Adultos – EJA – está disciplinada pelo Ministério da Educação, e apresenta o valor do ensino da Arte, logo, isso legitima o trabalho docente em teatro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reafirma o que a Constituição Federal expõe, tornando assim dever do Estado na formação dos seres humanos, propagando a educação e a cultura. A LDBEN já com suas devidas alterações, trata de forma explícita a Arte na educação, no seu artigo 26, § 2º: “O



ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá **componente curricular obrigatório** da educação básica” (grifo nosso).

Ademais o ensino da Arte compõe quatro linguagens que o parágrafo 6º, do mesmo artigo e lei, menciona: as artes visuais, a dança, a música e o teatro, tornando as linguagens obrigatórias. Isso nos dá segurança jurídica e mais, o reconhecimento que o teatro e as demais linguagens teatrais são formas de conhecimento e desenvolvimento do ser humano na educação.

O Parecer CNE/CEB nº 6 de 07 de abril de 2010, reexamina o Parecer nº. 23/2008 no que tange às Diretrizes Curriculares e a oferta da Educação de Jovens e Adultos, nos chamou atenção a disciplinarização da oferta da modalidade por meio da Educação à Distância que estabelece a “[...] garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de Educação Física, de Artes Plásticas e Visuais, Musicais e Cênicas [...]” (BRASIL, 2010, p. 24).

Fuchs et al. (2008, p. 342) ao realizar uma reflexão sobre a prática do teatro na EJA, destaca que:

A realidade efetivamente encontrada nas instituições escolares brasileiras ainda é o cumprimento das exigências legais mínimas no que tange a oferta de ensino em Arte. Apesar dos documentos oficiais brasileiros já estabelecerem a importância de educar em Arte respeitando-se a divisão nas especialidades de Educação Musical, Artes Visuais, Dança e Teatro, **os tempos de trabalho, os espaços adequados e os docentes especialistas para a organização das situações de aprendizagem dessa forma ainda são escassos na maioria das escolas brasileiras** (grifo nosso).

Entendemos que a Arte é um caminho valioso e de conhecimento para a EJA, ressaltamos a importância de Olga Garcia Reverbel¹ como pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil. A autora que é considerada nacionalmente uma das precursoras do movimento conhecido como Teatro e Educação, colocou lado a lado os assuntos da cena e da educação contemporâneas presentes nos debates sobre ensino de teatro.

A Arte proporciona caminhos com possibilidades diversas, sendo assim o Teatro revela-se como linguagem em sala de aula de fundamental importância.

¹ Teórica, autora e professora. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa513967/olga-reverbel>>. Acesso em: 12 nov. 2017.



Para que o aluno se expresse é preciso, antes de tudo, que seja respeitada a sua liberdade [...] estímulo constante à criação permite ao aluno liberar sua personalidade pela espontaneidade e formá-la pela cultura. (REVERBEL, 1995, p. 11)

O fazer teatral como forma de expressão artística, aliado como componente curricular, pode de fato contribuir para a EJA. Nessa perspectiva Santos e Spritzer (2012), em obra que trata do ensino de Teatro na Educação de Jovens e Adultos defende que:

[...] a criação teatral passou a ser entendida como possibilidade de troca, de transformação das relações e de ampliação das visões do mundo, ou seja, como encontro entre seres humanos que aprendem entre si e se enriquecem mutuamente. (Ibid., p. 136)

A linguagem teatral na educação estimula um clima de liberdade no qual os alunos liberam as suas potencialidades, por meio dos seus sentimentos, emoções, angústias e sensações. Na “experienciação” é que o aluno mostra uma parte de si mesmo, revelando como sente, pensa e vê o mundo. É no fazer “teatro” que permite ao aluno expressar-se que explora a comunicação humana. Neste momento é que ocorre o desenvolvimento de cada um, baseado nas diferenças, na diversidade, pois assim pode ocorrer a construção do conhecimento do ser humano, dos “saberes”.

Araújo e Oliveira (2015, p. 13) complementam:

A disciplina de arte deve proporcionar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos essas experiências, tornando-os indivíduos preparados para compreenderem o meio social em que vivem e interagirem socialmente buscando conhecer novas e diferentes linguagens e culturas. É preciso que tenham contato com as diferentes manifestações artísticas e que possam fazer uso delas para diferentes fins.

O Teatro torna-se indispensável para o exercício da cidadania e isso está vinculado com a formação cultural e senso crítico do indivíduo na EJA (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015). O professor forma cidadãos, e o Teatro é uma área privilegiada para fomentar a discussão e a problematização das questões que ocorrem na contemporaneidade, em nossa sociedade. Ao utilizar o Teatro, que se vale de experiências do movimento, improvisação, jogos, criação e acima de tudo de sensibilização, o aluno poderá ter mais possibilidades de reflexão e tornar-se um ser mais crítico, logo, um cidadão.



Visando a proposta do objeto de pesquisa em questão, pretende-se continuar esse processo de experimentação cênica que venha mostrar a linguagem corporal como princípio construtor e revelador da composição dos alunos e professores da EJA. Pois, acredita-se que, por meio do teatro, esses corpos terão condições de serem mais sensíveis e autônomos no seu cotidiano e nas suas respostas dentro das vivências criativas. De acordo com Azevedo (2004),

[...] ao se conseguir que o corpo seja, ao mesmo tempo, apolíneo (com a descoberta de sua faculdade de criar formas conscientemente e seu domínio) e dionísio (no exercício de sua plena e sempre renovadora visceralidade) é que passará a existir como soma estético. (Ibid., p. 149)

Com o intento de estabelecer esse contexto optou-se desenvolver a experimentação do corpo como fonte de sentidos e a sua integralidade na experimentação dos exercícios e construção de improvisações, partindo dos preceitos teóricos de Constantin Stanislavski e Augusto Boal.

Constantin Stanislavski foi ator, diretor e pedagogo teatral russo em conjunto com Vladímir Ivânovitch Nemirovitch-Dantchenko foi cofundador do Teatro de Arte de Moscou. Stanislavski teve, ao longo de sua carreira, a preocupação em fazer com que o ator desenvolvesse seu trabalho criativo de maneira orgânica, fundamentado na relação corpo-mente, disponíveis para criação de ações internas e externas. Para ele,

A personagem é a vivência orgânica do esquema proposto pelo papel, elaborado em fragmentos que vão formar sua partitura. Essa organicidade na partitura de ações do personagem é fruto, em primeiro lugar, das respostas e dos impulsos próprios do ator e, depois, de acordo destes com as circunstâncias da obra. (STANISLAVSKI, 1986 apud DAL FORNO, 2002, p. 53)

A criação genuína do ator se origina através de sua imaginação e estruturação de lógicas de pensamento, e da potencialidade corporal de desenvolver plasticamente os impulsos originados como reação aos estímulos que surgem. Nessa proposta, especificamente, os participantes são estimulados de várias maneiras para a criação cênica por meio dos exercícios corporais e os Jogos Teatrais. Aos poucos, adquirindo conhecimento e consciência sobre si e sobre o grupo.



Sendo assim, a revolução criada por Stanislavski no que se refere à prática teatral não foi apenas uma mudança na organização do *ensemble* que produz. Sua mudança foi muito além disso, versou sobre a própria forma de contribuição do indivíduo ator no processo coletivo, que foi repensada. Se numa primeira fase (dita “ditatorial”) o indivíduo era apenas um reproduzidor das ideias do encenador, neste momento final ele havia se tornado agente da própria criação, que acrescentava suas ideias². (GONÇALVES et al., 2017, p. 6)

O processo de humanização da figura do diretor, encenador e professor de teatro começa a ocorrer graças às pesquisas de Stanislavski com seu olhar sensível e provocador para o trabalho do ator. Ator este, que também é humanizado ao buscar a verdade em suas relações cênicas, por meio da criação, comunicação e o desenvolvimento de um corpo autônomo e consciente. Depois de um certo tempo de processo criativo, o artista cênico pode se tornar um pesquisador do seu próprio movimento, demonstrando sua singularidade e o seu papel transformador na sociedade.

Outro diretor teatral que desenvolveu suas pesquisas com atores profissionais, mas que também visava à expansão de sua metodologia para não profissionais foi Augusto Boal com seu Teatro do Oprimido.

Nesta prática teatral, concebida há mais de quarenta anos por Augusto Boal, um dos homens de teatro brasileiro mais conhecido em países estrangeiros, na qual cada espectador é considerado um ator em potencial.

A participação do espectador nas práticas do Teatro do Oprimido precisa ser cuidadosamente preparada, visando um participante em estado de alerta, pronto para agir. Para se efetivar como ator, ou como *espect-ator*, o participante é, em primeiro momento, preparado com exercícios dramáticos, que têm por objetivo ampliar a consciência de seu corpo e desenvolver as suas capacidades criativas e expressivas.

Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o espectador estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de espectador e assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista. (BOAL, 1988, p. 143)

² Trabalho enviado para publicação, apresentado no III Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica realizado em Mendoza – AR, 2017.



Depois da experiência com os exercícios dramáticos, uma sequência gradual de proposições participativas é oferecida ao grupo, preparando os integrantes para que possam, por fim, intervir diretamente nas cenas apresentadas. O Teatro do Oprimido pretende, dessa maneira, ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que em seguida, utilizem em sua vida as ações que ensaiou em cena.

Os temas abordados são relacionados com o cotidiano da comunidade onde acontece o evento. Por isso, frequentemente, a trama da ação é proposta por algum morador da localidade, para que, desse modo, o grupo dramatize um fato cotidiano, uma situação significativa e conhecida por todos os habitantes do lugar, propondo aos espectadores a reflexão sobre os acontecimentos do seu dia a dia, e um novo olhar para estas situações, estimulando-os a fazerem e refazerem a história da comunidade.

Os espectadores precisam passar pela oficina de expressão para que se eles se sintam aptos para abordar teatralmente uma temática que se mostre relevante e significativa para aquela comunidade. Normalmente, a história individual ou o fato relatado por uma pessoa repercutirá imediatamente nos outros, “a opressão de um é a opressão de todos” (BOAL, 1988, p. 61).

A riqueza do Teatro do Oprimido se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral, apesar das críticas frequentes, continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade, sendo assim uma metodologia potente para o trabalho o grupo da EJA.

PROCESSO CRIATIVO: A PRÁTICA TEATRAL NA EJA

O processo criativo é o período de vivências e experimentações, no qual propostas individuais e coletivas são desenvolvidas com o intuito de estimular descobertas sensíveis por meio de apreciações, estudos teóricos e a criação artística durante um determinado tempo e espaço. A partir da definição dos objetivos gerais e específicos, desafios são lançados ao grupo. Grupo este, que é estimulado a vivenciar momentos lúdicos por meio de atividades teatrais que possui como focos principais o desenvolvimento da expressividade, consciência corporal, integração do



grupo, concentração, da percepção sensorial, do cognitivo e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de proporcionar a realização de um processo criativo com o grupo da EJA da Escola Estadual José Serafim Ribeiro, o presente projeto, que ainda está em andamento, vem desenvolvendo ações teóricas e práticas para o processo de estudo, sensibilização e experimentação teatral com alunos de diferentes faixas etárias e professores da instituição. Divididas sempre em três etapas, as ações são iniciadas com um estudo teórico sobre os conceitos, os elementos e as fases que compõem o processo de criação teatral; no segundo momento são realizados Jogos Teatrais e exercícios de expressão corporal e vocal e improvisações com os grupos; e por último, ocorre a apreciação de um trabalho artístico nas linguagens de teatro, dança ou circo.

O estudo desenvolvido com os alunos da EJA tem como base teórica também, os princípios dos Jogos Teatrais, de Viola Spolin, que se relacionam nas atividades práticas propostas. Os alunos e professores compõem um grupo heterogêneo em vários aspectos quanto às idades, experiências pessoais e intelectuais. Caracterizando esses corpos, que se revelam bloqueados psicofisicamente e, muitas vezes, se sentiam incapazes de vivenciarem experiências sensíveis.

Diante dessa realidade, surge a necessidade maior de desenvolver essa prática teatral como forma de sensibilizar conjuntamente os professores da EJA com a finalidade de melhorar seu trabalho com seus alunos. Pois, segundo Duarte Júnior (2010), ao se referir aos professores da disciplina de Arte, argumenta que os mesmos se baseiam em suas explicações, na história da Arte e na interpretação de obras e esquecem as experiências vividas pelos alunos. São essas experiências que contribuirão para que haja uma relação de sentidos com a nossa realidade, ganhando assim maior significação no conteúdo de Arte. A troca das experiências entre alunos e professores faz com que haja uma comunicação efetiva. As experiências dos alunos traduzem o meio em que vivem, a cultura que cada um carrega. É ao olharmos para este sujeito sensível que saímos da perspectiva historicista e adentramos na experiência cognitiva de cada ser específico que são os alunos.



Essas características contribuem para que a linguagem desenvolvida tanto nas explanações quanto nas práticas, seja de maneira clara e objetiva. Assim, nesse primeiro momento são trabalhados conceitos que compõem a arte teatral e as etapas que envolvem o seu processo de criação.

Após essa etapa são propostos para o grupo alguns jogos que compõem o sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin. Esses jogos foram criados por Spolin devido à necessidade de criar um sistema de fácil compreensão para o ensino de teatro, como forma de superar as diferenças, que causam barreiras étnico-culturais. Nessas vivências tanto os acadêmicos da UEMS, autores desse projeto, quanto o grupo do EJA criam um vínculo de parceria para o desenvolvimento dos jogos, compartilhando experiências, se comunicando, agindo, respondendo e descobrindo possibilidades criativas e artísticas.

Seguindo uma metodologia experimental baseada nos Jogos Teatrais, são propostos para o grupo jogos de: aquecimento, integração, percepção e expressão, seguidos de improvisações, sendo fundamentais para experimentações e composição cenas que são compartilhadas com o grupo.

De acordo com Spolin (2010), o Jogo Teatral é democrático, pois

estimula a vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição – quando todos, professores e alunos unidos estão atentos para o momento presente. (Ibid., p. 30)

Dentro dessas propostas o caráter improvisacional é desenvolvido por meio da liberdade de resposta, que cada participante tem em relação aos estímulos trabalhados. Assim, segundo Spolin (2010), “A oficina de Jogos Teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula” (Ibid., p. 30).

Por meio desses procedimentos, a proposta das aulas de Teatro é de possibilitar o desenvolvimento da observação, a imaginação, concentração, autoexpressão, o olhar crítico, enriquecimento cultural, sensibilidade e a comunicação dos alunos da EJA. Estimulando, assim, a capacidade criativa individual do aluno, sem esquecer de alimentar a atitude coletiva de criação. Criação esta, que surge de maneira colaborativa, sobretudo nos momentos de improvisação, nos quais o grupo é dividido e recebe um estímulo a partir de um tema para a



composição de pequenas cenas, que revelam algum aspecto do cotidiano dos participantes.

A terceira e última etapa realizada nas ações com esse grupo é de apreciação de trabalhos artísticos não só na área de teatro, mas também em dança e em circo. Esses trabalhos são sempre exercícios criativos desenvolvidos por acadêmicos de algumas disciplinas práticas do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS. Ao serem convidados a fazerem essas apresentações, esses acadêmicos tem a oportunidade de exercitar ainda mais o fazer artístico, além de ter contato com o grupo da EJA conhecer suas especificidades.

Nesse momento de apreciação, os alunos e professores da EJA são instigados a ter experiências sensíveis enquanto público, podendo também relacionar os elementos trabalhados nas diferentes propostas no processo de construção estética nas linguagens de teatro, dança e circo. Promovendo, assim, o desenvolvimento cultural dos participantes ao aplicar uma metodologia de ensino de teatro que se articula entre a teoria, o fazer artístico e a apreciação estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado tem oportunizado aos acadêmicos de Artes Cênicas uma aproximação com a Educação de Jovens e Adultos, tanto na realização de estudos acerca como na prática teatral. Alunos já concluintes estão interessados em atuar como professores de Arte na modalidade, acadêmicos convidados a contribuir na apresentação de exercícios criativos como já aludido e que não participavam como extensionistas passaram a participar integralmente do projeto e, alguns integrantes demonstraram interesse em realizar pesquisas acadêmicas e artísticas envolvendo teatro e EJA.

Observamos ao longo do processo uma disposição maior dos envolvidos nas atividades propostas e uma disposição e confiança nos professores e acadêmicos responsáveis pelas mesmas. A cada encontro realizado essa evolução do processo é evidenciada, começando nos momentos de roda de conversa, nas respostas corporais e vocais dos alunos e professores da EJA nos exercícios e nas etapas das improvisações.

Na continuidade do Projeto serão propostas atividades de criação cênica para os extensionistas acadêmicos participantes e para os alunos e professores da



EJA; al3m de uma avaliaçao geral de todas as atividades realizadas para a construcao escrita de uma proposta de um exercicio criativo da linguagem do teatro na Educaçao de Jovens e Adultos.

Desta forma pretendemos dar continuidade ao projeto para que essa evolucao se concretize ainda mais e novos alunos tenham oportunidade de vivenciar esses estudos te3ricos e pr3ticos em Teatro. Contribuindo, assim, tanto para a formacao integral desses alunos e professores da EJA quanto para os acad3micos e professores extensionistas que estao tendo a oportunidade de trabalhar o Teatro de maneira sensivel, verdadeira e democr3tica com esse grupo que necessita se reintegrar a sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. M. de. **O papel do corpo no corpo do ator**. S3o Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, A. **Jogos para atores e n3o atores**. Rio de Janeiro: Civilizaçao Brasileira, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educaçao nacional. Disponivel em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Minist3rio da Educaçao. **Reexame do Parecer CNE/CEB n3o 23/2008**, que institui Diretrizes Operacionais para a Educaçao de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos a duracao dos cursos e idade minima para ingresso nos cursos de EJA; idade minima e certificacao nos exames de EJA; e Educaçao de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educaçao a Distancia. Parecer CNE/CEB, n3o. 6, de 07 de abril de 2010. Relator: Adeum Hil3rio Sauer et al. Disponivel em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 out. 2017.

DAL FORNO, A. **A organicidade do ator**. 2002, 90 f. Dissertaçao (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2002.

DUARTE J3NIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educaçao (do) sensivel**. 4^a ed. Curitiba: Criar Edicoes, 2006.

FUCHS, C. M. et al. **Reflexoes sobre ensino-aprendizagem em teatro na educaçao de jovens e adultos (EJA) Cadernos de Aplicacao**. Porto Alegre, v. 21, n3o. 2, jul./dez. 2008. Disponivel em:
<<http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/viewFile/6656/5855>>. Acesso em: 11 set. 2017.



GONÇALVES, F. C. et al. **Formação continuada de educadores de jovens e adultos e a formação do artista docente**: contribuições. Mendoza, 9 f. Trabalho não publicado.

REVERBEL, O. G. **Teatro**: atividades na escola, currículos. Porto Alegre: Kuarup, 1995.

SILVA, A. M.; NASCIMENTO, E. G. do; GONÇALVES, F. C. Mapeamento da produção científica sobre o teatro na educação de jovens e adultos: estudos iniciais. In: **Congresso Internacional de Educação**: Cotidiano Escolar (in)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais. I. Anais. Sorocaba: UNISO, 2016, p. 41-47.

SILVA, E. M. A. et al. Diálogos possíveis entre educação e arte: influências do pensamento freireano na arte/educação brasileira. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire**, VIII. *Paper*. Recife: UFPE, 2013, 2 f. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/480/419>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.



O BARROCO E A DANÇA CONTEMPORÂNEA: PRETEXTO PARA A CRIAÇÃO DE UMA DANÇA ANTROPOFÁGICA

Isabelle Cordeiro Nogueira¹ (isabelle.cordeiro21@gmail.com)

RESUMO

A fim de reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio artístico e cultural brasileiro, este artigo pretende defender o movimento Pau-Brasil e, particularmente, a antropofagia, não somente como um pensamento modernista datado de 1922, quando da Semana de Arte Moderna de São Paulo, mas como um procedimento emancipatório para acessar e processar conhecimento. A pós-colonialidade nos exige formação técnica e política para o desenvolvimento de saberes não-homogeneizados pela globalização. Nesse viés, a antropofagia, tomada como referência epistemológica de pesquisa em processos de criação em dança aliada à metodologia de pesquisa performativa guiada-pela-prática, nos provê ferramentas preciosas para desenvolvimento de práticas e saberes que nos distinguem dos modos operacionais hegemônicos. Trata-se de investigar maneiras de compreender e absorver alteridades, e ainda favorecer os processos de identificação sempre em curso, que nos distinguem uns dos outros. O Barroco, movimento artístico fundado na Europa no século XVII e que vigora até o começo do século XVIII torna-se um pretexto para o exercício de se pensar tal emancipação. Em seus princípios dispostos em espacialidades simétricas e maneirismos gestuais, a dança barroca transplantada para as colônias ibéricas, a exemplo do Brasil, tomaram outras proporções. Dos castelos e jardins palacianos do reinado de Luís XIV ao território pouco explorado do novo mundo, a dança colonial se tornou menos nobre ou quase desapareceu. Entretanto, o movimento manteve-se vivo particularmente na música, na escultura e na poesia, tornando-se parte da história das artes brasileiras e influência predominante na formação cultural do Brasil-Colônia. O que se denomina dança barroca atualmente se resume a passos de baile advindos dos tempos da corte, onde movimentos combinados entre casais reconstroem o clima cortês dos salões de baile pós-renascentista. Mas, à maneira antropofágica, como o barroco se instaura no corpo-que-dança? O presente trabalho visa responder a esta questão, tratando de estabelecer relações possíveis entre o barroco e a contemporaneidade, tendo a dança como meio de criação e visa a emancipação de saberes hegemônicos, culturalmente instituídos.

PALAVRAS-CHAVE: Dança contemporânea. Antropofagia. Barroco. Pesquisa performativa. Emancipação.

¹ Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA, ocupa atualmente a função de Coordenadora Acadêmica dos Cursos de Dança. Possui Especialização em Coreografia (UFBA), Mestrado em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) e Pós-Doutorado na Université Pantheon – Sorbonne, Paris 1.



BAROQUE ET DANSE CONTEMPORAINE: PRETEXTE POUR LA CRÉATION D'UNE DANSE ANTHROPOPHAGIQUE

RÉSUMÉ

Afin de reconnaître et de valoriser la diversité du patrimoine artistique et culturel du Brésil, cet article entend défendre le mouvement Pau-Brésil et en particulier le cannibalisme, non seulement comme une pensée moderniste du 1922, la Semaine d'Art Moderne de São Paulo, mais comme une procédure émancipatrice d'accès et de traitement des connaissances. La post-colonialité exige une formation technique et politique pour le développement de connaissances non homogénéisées par la mondialisation. Dans ce biais, le cannibalisme, considéré comme la recherche épistémologique de référence dans les processus de création en danse associée à la méthodologie de recherche performative guidée par la pratique, nous fournit des outils précieux pour le développement de pratiques et de connaissances qui nous distinguent des modes de fonctionnement hégémoniques. Il étudie les moyens de comprendre et d'assimiler l'altérité, et encore favoriser les processus d'identification à la construction qui nous distinguent les uns des autres. Le mouvement artistique baroque fondé en Europe au XVIIe siècle, qui se poursuivra jusqu'au début du XVIIIe siècle devient un prétexte pour l'exercice d'émancipation. Dans ses principes disposés en irrégularités et en multiplicités de formes, la danse baroque transplantée aux colonies ibériques, comme le Brésil, a pris d'autres proportions. Des châteaux et des jardins palatiaux au petit territoire exploré du nouveau monde, la danse coloniale est devenue moins noble ou a presque disparu. Cependant, le mouvement est devenu vivant en particulier dans la musique, la sculpture et la poésie, en devenant une partie de l'histoire des arts brésiliens et de l'influence prédominante dans la formation culturelle du Brésil-Cologne. Qu'est-ce que l'on appelle la danse baroque est maintenant à pas de danse découlant du temps de la cour, qui combine les mouvements entre les couples reconstituent le climat courtois de post-Renaissance salles de bal. Mais, de manière anthropophagique, comment le baroque s'installe-t-il dans le corps-cette-danse? Cette étude vise à répondre à cette question, en essayant d'établir des liens possibles entre le baroque et contemporain, avec la danse comme un moyen de créer visant à l'émancipation de la connaissance hégémonique, culturellement institué.

MOTS-CLÉS: Danse contemporaine. Anthropophagie. Baroque. Recherche performative. Émancipation.

Antropofagia: “[...] Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz”. (ANDRADE, 1928)

INTRODUÇÃO

Um dos desafios de abordar criticamente a criação na dança contemporânea brasileira é compreender nas suas relações intrínsecas a identidade brasileira. A questão é o que nos distingue dos outros ou do que trata a nossa dança. Há uma dança contemporânea brasileira? Como se dão seus processos e configurações?



Não se pretende aqui forjar um nacionalismo representativo nas artes, submetendo a dança a um modelo único; hegemônico, que impere sobre os demais. Mas, pelo contrário, demonstrar que a dança contemporânea, com a liberdade que lhe é peculiar, é capaz de associar referências de qualquer parte, tempo ou lugar e atualizá-las. Aqui nos cabe, particularmente, indagar de que maneira as referências que adquirimos das trocas que estabelecemos com o mundo, nos fazem estrangeiros ou nativos do nosso próprio habitat, quando reduzimos os processos criativos às contingências colonialistas que nos fazem cativos de um certo modelo de configuração, dito eurocêntrico. Grande parte da historiografia produzida nos séculos XIX e XX assume o preceito eurocêntrico, mesmo quando produzida fora da Europa. O mesmo podemos dizer da historiografia da dança deste período, que em resumo, pretende ancorar os estudos da história em períodos e artistas provenientes da Europa ou dos Estados Unidos. Ora, se a ideologia eurocêntrica põe a Europa (ou o hemisfério norte) como o centro cultural do planeta e o resto do mundo como periferia, podemos supor que tal modelo sugere um tipo de violência simbólica reforçada pela metáfora centro-periferia que se desdobra em outros modelos dualistas, tais como, dirigentes-subalternos, ricos-pobres, fortes-fracos, e assim, estabelecendo a dicotomia xenofóbica colonizador-colonizado, ainda prevalente.

Na dança, as influências estrangeiras tiveram, frequentemente, preponderância sobre o fazer artístico nacional. Mas, felizmente, isso passa a ser questionado a partir de meados do século XX, com as teorias pós-colonialistas e um tipo de confluência é capaz de surgir neste âmbito. Podemos citar, a evidência de que a implantação de cursos superiores de artes na Bahia, por exemplo, tiveram forte influência europeia. Certamente, no Brasil, um marco histórico estabeleceu uma mudança preponderante no modo de pensar e construir obras de arte: o modernismo brasileiro, emblematicamente iniciado com a Semana de 22 com o movimento Pau-Brasil e o Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade. Contudo, sabemos que os antropófagos, pretendendo devorar o colonizador, optaram por assimilar a sua cultura estrangeira de maneira exemplar, como o fez o próprio Oswald de Andrade com a língua francesa, a qual dominava bastante bem. Aliás, essa é a prerrogativa da lei antropofágica: “só me interessa o que não é meu”. Assim, como ele, outros antropófagos como Mário de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila



do Amaral, Di Cavalcanti, Villa-Lobos e outros artistas deste do movimento, tiveram os seus estágios no estrangeiro.

Entretanto, para além das dicotomias culturais ou dualidades extremas que envolvem informações locais ou internacionais, de que maneira podemos processar fontes diversas no âmbito da criação artística ao modo antropofágico? Grosso modo, podemos afirmar que a dança se diz contemporânea quando atua criticamente sob vários vieses, entrelaçando tempos e lugares, contextos e práticas, tornando-os elementos constituintes dos seus processos e configurações. Isto é o que as torna bastante complexas e, conseqüentemente, de difícil compreensão, mesmo para os já iniciados. Já que não podemos definir a dança contemporânea como um estilo ou um gênero de dança, restrita a um padrão preestabelecido, destituindo-lhe do seu princípio elementar de inovação, não podemos também associá-la a uma identidade única, ainda que brasileira, já que identidades estão constantemente em mutação e mistura. Entretanto, é preciso uma ponderação: vale pensar o contexto atual criticamente, buscando entender o que os originou, ou seja pensar a arte na história a fim de entender as posturas e movimentos socioculturais de nossa época e, particularmente, o sentido de nossas ações e criações artísticas atuais, superando generalizações e estereótipos e assim escapando do pensamento subalterno que privilegia o outro, em detrimento de nós mesmos.

TUPI OR NOT TUPI THAT IS THE QUESTION

A paráfrase ao monólogo da personagem Hamlet, de William Shakespeare² – *To be or not to be, that is the question* – é uma das muitas figuras de linguagem utilizadas por Oswald de Andrade no Manifesto Antropófago (1928).

Na peça shakespeariana, o dilema do príncipe Hamlet ultrapassa os contornos teatrais apresentados na trama que, em resumo, envolve a morte de um rei também chamado Hamlet e a usurpação do poder e da família real por seu tio Claudio, que assume o trono e casa-se com a sua mãe, Gertrudes. Contudo, o dilema se inicia quando o fantasma do pai aparece para o príncipe e revela que ele fora envenenado pelo seu irmão Claudio, com quem sua mãe se casara, e pede então que Hamlet vingue a sua morte. No enredo da peça, «ser» implica em realizar

² O Britânico William Shakespeare, teatrólogo britânico, escreveu a peça intitulada “A Trágica História de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” em Londres entre 1599 e 1607.



a vingança e tornar-se um assassino ou «não ser», não realizar a vingança e tornar-se um covarde. Ou seja, a atitude de Hamlet vai indicar, de certo modo, quem ele é. Mas, por outro lado, não somente o que ele é está em jogo, mas o que ele poderá tornar-se, por escolha própria. O propósito da questão se complexifica quando a pergunta proferida pretende por em dúvida se podemos ou não escolher quem somos. No caso de Hamlet, a dúvida se instaura quando ele se depara com a verdade, dita pelo fantasma do seu pai. E no lugar da ignorância de quem se é, surge a consciência ou a opção de ser ou não ser.

Ser ou não ser, eis a questão: Será mais nobre em nosso espírito sofrer pedras e flechas com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja, ou insurgir-nos contra um mar de provocações e em luta pôr-lhes fim? Morrer... Dormir: não mais.

Dizer que rematamos com um sono a angústia e as mil pelejas naturais-heranças do homem:

Morrer para dormir... É uma consumação que bem merece e desejamos com fervor. Dormir... Talvez sonhar: eis onde surge o obstáculo: Pois quando livres do tumulto da existência, no repouso da morte o sonho que tenhamos, devem fazer-nos hesitar: eis a suspeita que impõe tão longa vida aos nossos infortúnios. Mas, silêncio! Aí vem vindo a bela Ofélia. (SHAKESPEARE, 1607)

A verdade que é posta a Hamlet de maneira assustadora pelo fantasma de seu pai lhe cobra uma atitude, uma forma de ser e o assombra também com a verdade de um mundo imperfeito, do qual ele estava antes alienado. Ao deparar-se com a verdade, Hamlet é impelido a agir, a transformar-se, e, para isso, o ingênuo Hamlet deve morrer, para que outro nasça.

«Tupi, or not tupi that is the question» (ANDRADE, 1928). Eis aqui no manifesto antropofágico a declaração do direito de ser. Não ser catequisado, eis a questão. Não sermos «importadores de consciência enlatada», mas agir conforme a nossa própria consciência caraíba perante o mundo. Canibalismo. A versão brasileira do mundo moderno, proclamada pelo Manifesto Antropofágico pretende devorar, deglutir, apropriar-se da carne do inimigo que nos assusta, do colonizador que nos impõe a sua cultura e desafiar os seus fantasmas que usurpam a nossa consciência de ser. Para Oswald de Andrade, a antropofagia é a nossa única opção,



somente o que nos une, socialmente, economicamente, filosoficamente. Mas não somente o que nos une a nós mesmos individualmente, mas à nossa integridade coletiva e autônoma, o que nos une nacionalmente frente ao mundo globalizado. Esta também seria a única maneira de nos defrontarmos com os outros de modo não-subalterno, e sim, de modo des-colonial. A antropofagia nega o acultramento europeu, católico e paternalista para que sejamos o que queremos ser perante o mundo. «Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud – a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama» (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928).

Mas até que ponto superamos a colonização como processo histórico de dominação? E até que ponto o colonialismo influencia, ainda hoje, as nossas questões e metodologias de pesquisa artísticas? Ainda somos modernos ou necessitamos afirmar uma modernidade tardia para escapar de uma contemporaneidade hegemônica, não-miscigenada e colonizadora? Ao tratar de explorar possibilidades cênicas de criação em dança a partir de desdobramentos temáticos-corporais voltados para discussões centradas nas identidades brasileiras e em referenciais históricos, epistemológicos e estéticos, toma-se o modernismo brasileiro, e, particularmente, a antropofagia como ponto de partida para a exploração de materiais, tendo o barroco como pretexto para uma criação antropofágica. Como fonte de estudo e experimentação de ideias e conceitos acerca desse movimento e suas consequências temos o corpo como sujeito e a dança como objeto de pesquisa de criação. Essa é uma das formas de apropriação antropofágica acerca de um tema que, de algum modo, revela particularidades de um contexto histórico: o Brasil-Colônia. O interesse é atuar criticamente sobre os materiais pesquisados trazendo a história, a filosofia e a dança como alimento para a criação. Esse modo antropofágico de processar informação poderá vir a ser também um método de ensino-aprendizagem com processos educacionais voltados para a interdisciplinaridade no ensino das artes.

A DOBRA INFINITA COMO TRAÇO BARROCO

Historicamente, o barroco é representado pelo nome que se dá à pérola irregular, tida como emblema do movimento que degenerou a perfeição clássica do movimento renascentista que o precedeu. O excesso e a extravagância, possui, de



fato, um componente transgressor, capaz de criar um tipo de beleza subversiva, fora dos padrões estabelecidos, para além dos maneirismos, arabescos e superficialidades que se aderem ao tema. Tratada como categoria estética, desenvolvida por Deleuze a partir da filosofia de Leibniz, o barroco possui operacionalidade e funcionalidade e, nesse sentido, vincula-se à sua concepção estética procedimentos e práticas investigativas hipercríticas ou que exploram a realidade de maneira radical. Essa ideia permite reconhecer a possibilidade de ocorrência do traço barroco nas manifestações artísticas contemporâneas.

A dobra deleuzeana propõe produzir daquilo que falta ao presente, a abundância, e, desse modo, fazer emergir um infinito de possibilidades e exageros. A metáfora do barroco em Leibniz, interpretada por Deleuze (2000), afirma que quando é possível transformar a matéria em *matéria de expressão*, produz-se a dobra no infinito. No momento de crise em que nos encontramos, nacionalmente e globalmente, a instabilidade barroca e a ideia de dobra aqui apresentada, trazida a um tema de investigação em dança, permite-nos atualizar o barroco à visão crítica de agora, por exemplo. A ideia de dobra barroca relacionada à criação em dança é então revolucionária, quando possibilita desdobramentos, hipercrítica e reposicionamentos.

Ao desbancar a ideia de centralidade antropocêntrica, o barroco instaura contradições, como céu-terra por exemplo, e, conseqüentemente, empurra o movimento para além do conhecido. Trazer à luz do presente o movimento pós-renascentista e a confluência de historicidade e estética para o desenvolvimento de pesquisa de criação em dança poderá elucidar convergências entre procedimentos criativos e emancipatórios, entre conhecimento e ação, entre sensibilidade e razão, entre passado e presente.

Seja para a formação de artistas ou, em suas devidas proporções, para o ensino formal básico ou fundamental, este trabalho visa trazer a compreensão das alternativas existentes no ensino das artes sobre temas brasileiros e, particularmente da dança e sua historiografia como método para o conhecimento humano emancipado.



BARROCO BAIANO

A abordagem antropofágica aliada à pesquisa guiada-pela-prática visa reconhecer no barroco a sua infinidade de possibilidades de gestos e espacialidades para explorar o conceito de curvatura infinita. Disposto em irregularidades e multiplicidades de formas, o pretexto temático abarca uma criação antropofágica como princípio de investigação e nesse sentido, espera-se identificar o corpo barroco no período do Brasil-Colônia. A investigação acerca dos excessos e extravagâncias produzem, de fato, um componente transgressor, capaz de criar beleza subversiva, fora dos padrões estabelecidos.

Vale dizer que na abordagem crítico-investigativa propõe a aproximação de diversos materiais relativos ao tema de modo a desenvolver processos de aprendizagem em dança. Formas de conhecimento e de novas apropriações em dança, desejáveis à pesquisa performativa – metodologia proposta para realização de pesquisa – produzem conhecimento específico em dança. Um exemplo de tal aproximação é entender localmente o barroco baiano por meio da poesia de Gregório de Matos Guerra³ (1636-1696), reconhecidamente o poeta que melhor representa o período no Brasil. Na sua fase satírica, destaca-se o poema intitulado *Triste Bahia*, transcrito a seguir:

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vi eu já, tu a mi abundante.
A ti trocou-te a máquina mercante,
Que em tua larga barra tem entrado,
A mim foi-me trocando, e tem trocado,
Tanto negócio e tanto negociante.
Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que abelhuda
Simples aceitas do sagaz Brichote.
Oh se quisera Deus que de repente
Um dia amanheceras tão sisuda
Que fora de algodão o teu capote!
(MATOS apud BOSI, 1994)

³ Gregório de Matos, nascido na Bahia, formou-se em advocacia pela Universidade de Coimbra. Voltando à sua cidade natal adquiriu a alcunha de Boca do Inferno, por suas duras críticas à igreja católica e à sociedade baiana. É considerado o poeta barroco mais proeminente do Brasil.



METODOLOGIA GUIADA-PELA-PRÁTICA

Brad Haseman, professor e pesquisador da Queensland University of Technology – Austrália –, em seu *Manifesto pela pesquisa performativa*, publicado originalmente em 2006, defende um terceiro paradigma de abordagem de pesquisa, especialmente voltada para pesquisadores guiados-pela-prática. Artes, mídias e design são campos particularmente beneficiados com essa proposta que surge como uma alternativa ao modelo binário das pesquisas quantitativa e qualitativa, que não representam, suficientemente, as demandas e inquietações de artistas-pesquisadores. Ainda que permaneça algumas tensões relativas à natureza da investigação artística e compreendendo que há um longo caminho a percorrer até que compreendamos a especificidade da pesquisa em arte e seu valor intrínseco, a abordagem performativa nos apoia na construção de metodologias sensíveis ao nosso fazer artístico, aproximando prática e teoria, sem superposição de uma em razão de outra.

Para além de generalizações dedutivas ou indutivas, a abordagem performativa supõe uma metodologia não-replicável, face à singularidade do objeto artístico. Em se tratando de pesquisa de criação artística, cada objeto de estudo requisita um *modus operandi* particular, referências e modelos apropriados ao seus processos em desenvolvimento, junto à uma sensibilidade estética dos pesquisadores e sujeitos envolvidos. Os pesquisadores empiricamente guiados-pela-prática ora orientam, ora são orientados pela obra. Assim, considera-se tanto metodologias e métodos que nos são familiares como praticantes (GRAY, 1996, p. 3 apud HASEMAN, 2006) bem como outros, possíveis de serem inventados. No caso da dança, a prática está intrínseca aos saberes e competências específicas deste campo. A compreensão do corpo e de como se movimenta no espaço e no tempo é material básico da prática da dança e estratégias de exploração, seleção e fixação de novos materiais são fundamentais para a pesquisa nessa área.

Entretanto, uma conduta rigorosa nas etapas de desenvolvimento das atividades de pesquisa não está descartada. Haseman (2006) observa a ampla possibilidade de abarcar estratégias de investigação e métodos de modo empírico, admitindo que incertezas e desregramentos metodológicos, merecem maior atenção de seus praticantes. Como se configura em um multi-método guiado-pela-prática, exige “um pacote de competências, suposições e práticas que o pesquisador



emprega, conforme ele ou ela se move do paradigma para o mundo empírico” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 15 apud HASEMAN). Ainda que em meio a um ambiente de pesquisa de incertezas e complexidade, a pesquisa performativa requisita para sua validação: i) identificação de tema (ou definição de um problema, melhor entendido neste contexto como um entusiasmo pela prática); ii) objetivos e metas; iii) apresentação de resultados; iv) avaliação pelos pares e v) possibilidade de reprodução da prática por terceiros.

Para Haseman (2006, p. 46),

quando os resultados da pesquisa são organizados como formas de apresentação, eles implantam dados simbólicos nas formas materiais da prática; formas de imagens fixas e em movimento; formas de música e som; formas de ação ao vivo e código digital.

Juntamente com Austin (1962), Haseman reconsidera a função dos dados simbólicos fundantes, tomando-os não somente como fonte de interpretação, mas como a própria pesquisa. Nesse sentido, a dança, como resultado de pesquisa, passa a ser a sua própria enunciação performativa.

Nesse viés, o paradigma da pesquisa performativa ou a metodologia guiada-pela-prática formam a base para a sustentação da categoria estética barroca apresentada junto aos processos de criação em dança e visa a construção de conhecimento no campo artístico.

DANÇA BARROCA E DANÇA CONTEMPORÂNEA

As danças de corte que se configuraram como atividade constituinte da nobreza são conhecidas como dança barroca. Desde o século XVII, por volta de 1600, os primeiros tratados de dança foram criados na França, baseados numa arquitetura de gestos, passos e deslocamentos espaciais bem definidos, os quais evidenciavam desde então o avanço de uma decodificação cada vez mais sofisticada de coreografias inspiradas nos salões e jardins palacianos.

A busca pelo ornamento e os maneirismos gestuais e a sublimação do corpo eram elementos centrais, assim como a figura do rei, representante de deus na terra, ocupava lugar de honra, ora como principal espectador, ora como principal dançarino. Em especial, Luís XIV ganhou a alcunha de *Rei Sol* quando estreou o



seu primeiro grande balé *La Nuit*, aos catorze anos de idade e se tornando um grande mecenas da dança ao criar a Academia Real de Dança.

Notadamente, o barroco e os temas em torno da dança barroca são recorrentes tanto na preservação do repertório medieval, vistos os diversos grupos praticantes e festivais destinados a esta prática, como também na dança contemporânea e na pesquisa em artes no Brasil. Essa evidência, reforça a importância dada ao tema como característica fundante da identidade brasileira. A questão aqui passa a ser a maneira como tratá-lo.

Gilles Deleuze em *A dobra: Leibniz e o barroco* (2000), retrata o período barroco como o retrato de um mundo em crise e a intensificação do detalhe como reconstruções esquizofrênicas ou “autoplásticas”. As mônadas ou eus, em Leibniz, são como autômatos, que na sua relação com os outros e consigo mesmo são o mundo todo, como o desenrolar de sua própria molabilidade que se traduz em espontaneidade regulada. E eu o cito:

É preciso ver as mônadas como dançantes. Mas a dança é a dança barroca e os dançarinos são autômatos: é todo um “pathos da distância” como a distância indivisível entre duas mônadas (espaço); o encontro entre as duas torna-se exposição ou desenvolvimento de suas respectivas espontaneidades; uma vez que ele mantém a distância, as ações e reações dão lugar a um encadeamento de posturas repartidas de um lado e de outro da distância (maneirismos). (DELEUZE, 2012, p. 122)

Face aos repertórios existentes sobre o tema, como escapar de um pensamento hegemônico, não-miscigenado e colonizador senão por meio de um pensamento antropofágico? Não seria a dobra ou os desdobramentos dos eus, infinitas possibilidades de identificações? Resta-nos então, somente nos empoderar de conceitos desgastados de nós mesmos. A antropofagia parece ser um prato cheio para abordagens tanto artísticas quanto pedagógicas, em espaços formais ou não formais, mas onde o Brasil e os brasileiros aprenderão mais que um conteúdo indicado pela base comum nacional curricular, mas um modo de emancipação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte(s) (MEC) sobre a importância em conhecer as características fundantes do Brasil nas dimensões sociais, materiais



e culturais como um meio para se construir a noção de identidade nacional e individual, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento ao país. Certamente, o barroco tem lugar nos conteúdos referendados para componentes curriculares como também é assunto estudado para as provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio). Propositalmente, o tema revela nuances do povo brasileiro num período que marcou a história da colonização do Brasil.

A dança barroca, originada dos balés de corte franceses se configuram como atividade constituinte da nobreza europeia e, por conseguinte, foi trazida às colônias destes países. Particularmente, a dança, a música, a poesia e a arquitetura religiosa ganharam notoriedade nas *terras brasílicas*. Daí podemos já identificar a antropofagia cultural no período do Brasil-Colônia, especialmente na arquitetura e na poesia. No lugar de uma aculturação, ocorreu uma transculturação, no modelo antropofágico.

A ideia central deste artigo consiste em propor uma discussão acerca da antropofagia como modo de processar conhecimento pelo viés da pesquisa guiada-pela-prática em processos de criação em dança. Ao revelar a pertinência da abordagem antropofágica em sua perspectiva inter e transdisciplinar com ênfase em processos artístico-educacionais ou na formação artística, entendemos que os processos de aprendizagem cumprirão de forma legítima a missão de formar cidadãos conscientes da sua história cultural com competência para aquisição de conhecimentos de qualquer natureza de forma crítica e emancipatória. Fomentar a crítica a partir da apreensão da história e da realidade atual trará resultados significativos para a apreciação da arte da dança, e ainda, reflexões conceituais e históricas acerca da arte brasileira. Os aspectos identitários, poderão ser contemplados à luz do corpo que dança, em seus processos de criação e configuração artística resultantes de processos de ensino-aprendizagem que envolvam um modo de ser antropófago. Deste modo, a contribuição para o ensino das artes no ensino formal, considerando a história das artes no Brasil como ponto de partida para uma compreensão crítica da história, será proeminente.

No momento de instabilidade em que nos encontramos, a ideia de dobra e desdobramentos de eus se revelam como potências identitárias. Atualizar o barroco à visão crítica de agora, à maneira antropofágica, nos dará o alimento necessário para reconstruir precisamente o ambiente fracassado de crise em que vivemos,



onde nada mais pode funcionar em acordo com antigos modelos. E, quando transforma-se o cidadão numa dobra no infinito, permite-se a ocorrência deste traço nas formas de assimilar conhecimento. A dobra se desdobra em espelhamentos e o outro passa a ser o eu.

E tal como o índio canibal que comeu o colonizador, reinventaremos o que somos encarnando os antropófagos!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. de. **Manifesto Antropofágico e Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1922)**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>.

BOSI, A. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

DELEUZE, G. **A dobra** – Leibniz e o Barroco. São Paulo: Papyrus, 2000.

HASEMAN, B. **Manifesto pela pesquisa performativa**. Resumos do Seminário de Pesquisa em Andamento – PPGAC/USP. São Paulo, 2015.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e significado de identidade EM política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

SHAKESPEARE, W. **A trágica história de Hamlet, Príncipe da Dinamarca** – Ato III, cena I, 1607.



LEVANTANDO DA CADEIRA: A DANÇA NA ESCOLA BÁSICA, UMA EXPERIÊNCIA

Jéssica Aguiar Monteiro (jessicaguimont@gmail.com)

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga (alda1702a@gmail.com)

RESUMO

A dança na escola básica como disciplina curricular apresenta propostas de conteúdos para o corpo, que podem ser consideradas diferentes das “regras de comportamento corporal”, que tradicionalmente encontramos nas salas de aula. Essa resistência nos corpos atuantes na escola, em especial dos alunos, pode constituir um, dentre tantos outros, desafios para o professor licenciado em dança. Essa pesquisa caracteriza-se, segundo Guido Engel (2000) como uma pesquisa-ação, e consiste de uma experiência com os alunos do 8º ano do ensino fundamental do CDV – Colégio Cenecista Domiciano Vieira em Belo Horizonte, onde foram desenvolvidas cinco aulas prático-teóricas. O objetivo principal foi o de investigar a relação dos alunos com os referenciais corporais extra cotidianos que a dança apresenta. Além disso, essa experiência procurou unir a teoria e a prática sobre o ensino e aprendizagem em dança, e refletir sobre as relações entre o professor de dança e os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula. Para a elaboração dessas aulas prático-teóricas foram usadas como referências, dentre outras, as propostas para o ensino da dança de Rudolf Laban, Klauss Vianna, Isabel Marques e Paulo Pereira.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Básica. Conteúdos da Dança. Metodologia. Professor Licenciado em Dança.

RAISING THE CHAIR: DANCE IN THE BASIC SCHOOL, AN EXPERIENCE

ABSTRACT

Dancing as subject in elementary school introduce some content proposals for the body, that may be considered different from the “bodily behavior rules” which are traditionally found in classrooms. This resistance in “body actives” at school, especially with the students, might be one of other several challenges presented to the dance teacher. This research is based on Guido Engel (2000) as an action-research, and it is about an experience with 8th grader students from an elementary school CDV – Colégio Cenecista Domiciano Vieira in Belo Horizonte, where it was developed five practical and theoretical dancing classes. The main aim was investigate the students relation with bodily references presented in extra-daily dancing. Furthermore, this experience sought to unify the theory and the practice about dance teaching and learning, and also meditate about the relation between the teacher and methodological procedures used in classrooms. The references used for the elaboration of practical-theory classes were proposals for dance teaching by Rudolf Laban, Klauss Vianna, Isabel Marques and Paulo Pereira, as well as others.

KEYWORDS: Elementary School. Dancing content. Methodology. Dancing teacher.



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como tema a inserção da dança na escola, enfatizando os processos de ensino e aprendizagem a partir das relações entre seus conteúdos específicos, os alunos e o professor licenciado em dança. Para tanto, buscou-se investigar sobre como uma turma de alunos do ensino regular de um colégio particular de Belo Horizonte lidavam com referenciais corporais advindas da dança, considerando a corporeidade dos mesmos e o caráter extra cotidiano que a dança pode apresentar, e colocando-se em contradição à “disciplina tradicional do corpo”.

A obrigatoriedade do ensino de arte na escola, como área de conhecimento, foi enfatizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), sendo que a dança deve ser contemplada como linguagem específica. Algumas diretrizes para sua aplicabilidade estão indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) (BRASIL, 1997), sendo que para esse trabalho usei como referência o PCN de Arte referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Desde a criação desses documentos, tem sido enfatizado, portanto, a criação de cursos de graduação e pós-graduação na área, tendo em vista a formação do professor especializado para atuar na educação básica.

A efetivação da inserção da dança na escola ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde questões políticas, socioculturais até a produção de pesquisa e formação de profissionais na área. No entanto, será que a dança na escola também pode encontrar obstáculos e resistências dentro da própria sala de aula, devido à proposta de educação pelo corpo, que valoriza a experimentação do movimento e a autoralidade do sujeito na criação? O objetivo, portanto, dessa pesquisa foi estudar o modo como um grupo de alunos se relacionavam com a “nova disciplina”, e assim pensar sobre a formação do licenciado em dança e sua prática docente.

Considerando as proposições sobre o ensino de dança encontradas nos PCNs de Arte, Rudolf Laban, Isabel Marques, Klauss Vianna, dentre outros, procurou-se elaborar um projeto de cinco aulas prático-teóricas para a turma de alunos do 8º ano do ensino fundamental (total de 27 alunos, na idade entre 13 e 14 anos, sendo 16 meninas e 11 meninos), do CDV – Colégio Cenecista Domiciano



Vieira em Belo Horizonte. A partir dessas aulas foram registradas algumas observações e análises do comportamento desses alunos, tendo em vista o reconhecimento das resistências encontradas nos *corpos atuantes* desse ambiente, que podem colaborar para o pensamento de metodologias para o ensino da dança na escola.

Esse trabalho caracteriza-se, conforme Guido Engel (2000), como uma *pesquisa-ação*, um tipo de pesquisa que surgiu com o desejo de superar a lacuna entre teoria e prática, muito relevante para a área da educação. Nela, o pesquisador é participante e pode intervir na prática analisada durante o processo de pesquisa. No caso dos professores, esse método os ajuda a resolver problemas da sala de aula, a partir de uma avaliação empírica das crenças e práticas de uma realidade específica, sendo possível interferir no curso dos acontecimentos. No campo da educação em artes, onde se valoriza a experiência, esse é um procedimento que pode trazer muitas contribuições.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para elaboração das aulas aplicadas no colégio, um dos referenciais teóricos que me baseei foi Rudolf Laban, um estudioso do movimento de grande relevância para a dança, cuja influência das suas proposições é visível na redação dos PCN de Arte – Dança. Ele propõe a busca por uma educação integral, que prioriza a consciência corporal e o autoconhecimento como fonte de criação de experiências significativas para o aluno. Além disso, os **Temas de Movimento de Laban**, que incluem consciência do corpo, do peso, do tempo, do espaço, ações de esforço básicas, dentre outros, fazem parte de um conjunto de possibilidades para experimentar e estudar o movimento e a dança. Trata-se de estímulos que podem motivar a criação de metodologias para serem desenvolvidas na escola, pois são acessíveis a todos os corpos que se movem, e não, necessariamente, apenas ao bailarino profissional.

Outra referência usada foi Isabel Marques que além da produção de material bibliográfico sobre o ensino de dança na escola brasileira foi assessora na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na linguagem de dança para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Por isso, suas considerações contribuíram para contextualizar o cenário a ser estudado, e para refletir sobre desafios que podem ser



encontrados pelo professor de dança, no que diz respeito a propostas metodológicas para a sala de aula.

Klauss Vianna também foi um referencial importante para esse trabalho, pois além da sua relevância na construção da dança moderna e contemporânea brasileira ele apresenta reflexões sobre a relação professor/aluno, tendo em vista uma metodologia em que há valorização do diálogo e da individualidade do aluno. Seu trabalho não se trata de uma técnica ou fórmulas determinadas, mas são concepções sobre uma educação que busca a consciência do próprio corpo, que é antes de tudo, um aprofundamento interior do indivíduo para o seu autoconhecimento.

Por sua vez, utilizo também as propostas de exercícios sobre improvisação em dança de Paulo Pereira (2014), pois ele defende igualmente uma totalidade unificada do corpo. Sendo assim, ele considera que na dança, onde há uma expressão viva de acontecimentos interiores por meio de uma movimentação livre (improvisação), revela-se um processo de encontrar-se a si mesmo. Pereira revela-se influenciado também pelas proposições de Laban e de Rolf Gelewski.

AULAS: CONTEÚDO, EXPECTATIVAS E REALIDADE

A proposta da primeira aula foi uma exibição de quatro vídeos de dança de linguagens e estilos diferentes, e ainda foi entregue aos alunos um questionário, com quatro pequenas questões objetivas, em que os alunos podiam expressar suas opiniões sobre o que viam. As questões foram as seguintes: “Você acha que as pessoas do vídeo estão dançando?”; “O que você acha dos movimentos que as pessoas do vídeo estão fazendo?”; “Se você pudesse, gostaria de fazer o que as pessoas do vídeo estão fazendo?”; “O que você achou sobre o vídeo?”.

O objetivo dessa atividade foi permitir que os alunos tivessem um contato básico com variadas linguagens da dança. Dessa forma, busquei introduzir um dos conteúdos da dança, que Isabel Marques denomina de contextos da dança, no qual estão incluídos elementos de apreciação e crítica da arte. As respostas dos questionários e expressões dos alunos durante a pesquisa foram materiais interessantes para refletir sobre as concepções que eles apresentam sobre corpo e dança, considerando as relações sociais e culturais estabelecidas dentro do contexto nos quais eles vivem. A expectativa inicial foi realizar uma espécie de



mapeamento, procurando ouvir a opinião dos alunos, analisar as expressões e comentários, buscando captar preconceitos e resistências, que pudessem auxiliar na elaboração das demais aulas.

O primeiro vídeo exibido foi um trecho do filme *The Cost of Living* da companhia britânica de teatro físico DV8, dirigido por Lloyd Newson, de 2004. Um trabalho contemporâneo que faz um diálogo entre a deficiência física e a dança. O objetivo principal da escolha desse vídeo foi propor um questionamento inicial sobre o “corpo perfeito” e “se existem tipos de corpos adequados para dança”.

O segundo vídeo foi um trecho da obra *Polígono*, da São Paulo Cia. de Dança, de 2008, coreografia de Alessio Silvestrin. Um trabalho de estilo neoclássico, que explora esteticamente formas geométricas a partir do movimento do corpo dos bailarinos. Desejava perceber se haveria diferença nas reações e interesses, por parte dos alunos, levando em conta que a dança clássica é socialmente mais conhecida e considerada, em alguns casos, como “dançar é fazer *ballet*”.

O terceiro vídeo foi um trecho de *Rosas danst Rosas* da coreógrafa belga Anne Teresa de Keersmaeker, de 1983. Um trabalho pós-moderno, que possui forte interação entre o movimento e a música, e explora repetidamente uma série de movimentos diários e familiares, como deitar, sentar, levantar, andar, etc. Minha expectativa ao mostrar a coreografia para os alunos era que eles a recebessem com bastante estranhamento. No entanto, mesmo sabendo que essa linguagem causaria inquietações, minha intenção era fazê-los refletir sobre o movimento cotidiano repetitivo, em especial sobre o sentar. Pensar sobre como essa ação, por exemplo, poderia se tornar dança, mas também cansativa ou monótona, o que pode nos levar a questionar sobre a repetição das ações na própria escola, onde o “ficar sentado” acaba sendo muita das vezes o único “movimento permitido”.

O último vídeo foi uma coreografia de *hip-hop* chamada *Bleeding love*, composta para a quarta temporada do programa *So you think you can dance* americano, no ano de 2008, coreografada por Napoleon e Tabitha D’umo. A proposta dessa última coreografia é bastante diferente de todas as outras, além do estilo técnico ser *hip-hop*, um gênero familiar a muitos adolescentes e pré-adolescentes, a coreografia é de caráter competitivo e de excelência técnica. Por esse motivo, minha expectativa era que os alunos se interessassem mais por ela. Além disso, sendo ela a última exibição, desejei estabelecer um contraponto entre todas, buscando refletir



sobre o que seria dança e o que não seria: “Dança é somente aquilo que eu conheço, ou existem outras formas de fazê-la?”, essa era uma questão que quis levantar com esse material.

A partir da observação do comportamento dos alunos durante a minha intervenção, e de uma análise geral das respostas dos questionários, dividi a turma em três grupos. Um deles, composto em sua maioria por meninos homens, que estavam dedicados a não se interessarem pela atividade, assumindo uma postura de contradição proposital. Outro pequeno grupo que demonstrou que estava interessado e curioso com a novidade. E ainda um terceiro, formado pela maioria e que corresponderam à expectativa que eu havia previsto. Eles apresentaram uma postura de indiferença, nem empolgados, nem totalmente desinteressados pelos vídeos.

Na segunda aula busquei trabalhar a consciência do próprio corpo e do corpo do outro, trazendo indicações sobre pele, ossos e articulações e da existência desses corpos no ambiente sala de aula. Minha intenção era verificar a relação que os alunos estabeleceriam com o toque em seus próprios corpos, e o grau de dificuldade que eles teriam de realizar essa ação.

Para tanto, usei as referências de Klauss Vianna (2005) quando ele fala sobre o seu trabalho inicial realizado na sala de aula. A primeira ação era pedir aos alunos para tirarem os sapatos e sentarem no chão em círculo, onde começaríamos uma conversa informal que enfatizasse questões pessoais de cada um.

Em seguida, o exercício, também a partir das indicações de Klauss, era experimentar diferentes possibilidades de sentar e deitar. A intenção era permitir e perceber as relações que o corpo estabelece com o chão, e a partir da ação “deitar” enfatizar também o relaxamento e o alinhamento do corpo a partir da coluna. Nesse momento tinha como expectativa proporcionar um “acalmar” do corpo para esses adolescentes e uma possibilidade de movimento diferente da movimentação cotidiana que eles têm na escola. Normalmente na sala de aula os alunos ficam sentados a manhã toda em suas cadeiras enfileiradas, não se pode sentar no chão ou mesmo deitar de forma confortável para participar de uma aula de português, por exemplo, certamente o aluno que fizesse isso seria “corrigido” por seu “mal comportamento corporal”. Por isso, a aula de dança é exatamente o lugar adequado para quebrar esses padrões de “regras de movimento” cultivados na escola.



Para finalizar, com a atividade em grupo de desenhar o contorno do corpo de um colega em papel *kraft*, pretendia trabalhar a relação entre as equipes e desejava que fosse uma atividade divertida e reflexiva, onde eles poderiam juntos, falar e escrever dentro do contorno desenhado sobre o que representava o corpo para eles, quais as impressões e significados atribuídos a ele.

No caso desse plano de aula, esperava ter algumas oposições dos alunos, e acreditei que provavelmente eles teriam dificuldade para conversar e falar sobre eles mesmos. No entanto, não esperava uma resposta tão negativa e difícil por parte dos alunos nessa experiência. A turma apresentou muita resistência para entrar na sala e ainda demonstraram preconceitos considerando ser a atividade de dança apenas para as meninas. Organizar um círculo com todo grupo foi muito difícil, além da pouca concentração, que impede perceber o que está acontecendo no espaço, o grupo de meninas ficou separado do grupo de meninos, sendo que esses últimos se recusaram a participar do círculo. Eles me deram muito trabalho, pois fizeram questão de não se envolverem com a atividade, além de terem atitudes que contrariavam as orientações. Frente a tudo isto, e a esse público desafiador que o professor de dança tem para trabalhar, vinham mais perguntas: quais metodologias utilizar para que eles se envolvam com os conteúdos da dança, mesmo que não gostem, sem usar como recurso a ameaça tradicional e falida do “perder pontos”?

O grupo de alunos muito agitado, a meu ver, não demonstraram ter boas relações com todos os colegas e não se sentiram confortáveis com a nova professora. Por isso, foi praticamente impossível desenvolver a conversa inicial com eles. Percebendo essa dificuldade de diálogo com os alunos, busquei inserir a massagem corporal localizando as articulações e ossos, separado da conversa informal. Essa atividade de toque teve uma aceitação média, alguns fizeram e outros não. Uma aluna comentou como era “estranho tocar na gente mesmo”.

Em seguida pedi para que deitassem no chão de forma relaxada e me espantei porque a maioria da turma não conseguiu deitar por completo, apoiando a cabeça no chão, mas escoraram na parede e no colega. Apenas poucas meninas conseguiram deixar o corpo relaxado usando apenas o chão como apoio, e apenas um dos meninos tentou realizar a ação. Percebi que mesmo esse *sentar*, *deitar* ou *escorar* falam de dois tipos de relaxar, um deles é o *despencar* que Vianna (2005) cita como desatenção, ao desmontar dos músculos, e o outro fala sobre uma



resistência muscular, mesmo os que estavam *deitados* e *relaxados* apresentavam focos de tensão nos joelhos, no pescoço, nas mãos, nos pés, a musculatura não estava à vontade. Tudo isso mostra a importância de se trabalhar questões sobre consciência e percepção corporal como conteúdo de dança na escola.

Para encerrar, dividi a turma em dois grandes grupos, um de meninas e o outro de meninos, pois era assim que eles já estavam divididos, e pareciam estar confortáveis com isso. Pedi que escolhessem um colega e desenhassem o contorno do corpo dele de giz no papel *kraft*. Os meninos não fizeram a atividade, pois nenhum deles se dispôs a ser desenhado. O grupo de meninas fez o desenho e aparentemente se divertiram. Depois registraram dentro do contorno o que vinha à mente quando pensavam sobre o *corpo*.

A terceira aula veio com a intensão de experimentar as possibilidades do uso do corpo e partes do corpo para se mover ou dançar (RENGEL, 2008), tomando como referência os temas de movimento de Laban, enfatizando as chamadas ações corporais. Considerando que é conteúdo específico da dança, as possibilidades de vivenciá-la em si, em que estão incluídos a composição coreográfica e a improvisação (MARQUES, 1997), procurou-se estimular o processo criativo em grupo.

Em primeiro lugar, foi pedido à turma para que se dividissem em pequenos grupos de quatro a cinco pessoas, e se dispusessem em círculo. Em seguida, distribuí um balão para cada grupo e expliquei sobre a primeira ação: passar o balão para o colega do lado no ritmo da música usando partes diferentes do corpo para segurá-lo (entre o queixo, debaixo do braço, com os punhos, entre os joelhos, etc.). Compreenderam rapidamente o comando e a maioria demonstrou interesse em executá-lo.

Em seguida, o comando foi que eles se movimentassem com o balão, passando-o por diversas regiões do corpo (debaixo e por cima dos braços, em volta da cintura, debaixo, entre e por cima das pernas, em volta do pescoço, dentre outros) ao ritmo da música e podendo variar entre os níveis baixo, médio e alto. Com um pouco mais de dificuldade para essa atividade, nem todos os alunos exploraram novas possibilidades no corpo, alguns apenas passaram ou “jogaram” o balão para o colega, e às vezes se retiravam da roda, sentavam ou faziam outra coisa qualquer, e depois retornavam a roda quando se interessavam novamente pelo “jogo”.



Em seguida, trabalhei com as ações corporais. Desafiei os grupos a criar uma sequência de movimentos baseada em três verbos de ação que sorteei entre eles. Alguns grupos tiveram mais facilidade de se organizar do que os outros, e alguns alunos desanimaram de fazer quando enxergaram a dificuldade.

Outra questão interessante a ser analisada sobre as ações verbais distribuídas foi a referência que alguns grupos estabeleciam com questões sexuais. Por exemplo, o trio das ações sorteadas como: **sentar**, **diminuir** e **deslizar** causou impacto em um grupo de meninos, que estabeleceu outras relações de significado com as palavras. Ao lerem os verbos começaram a rir, fizeram gestos com menção a atos sexuais e disseram que não era possível fazer a atividade com aquele conjunto de palavras. Minha orientação a eles foi que pensassem em possibilidades diferentes de significados, e no final conseguiram desenvolver algo. A dança, diretamente ligada ao corpo, é um lugar onde as questões sobre sexualidade poderão surgir, por isso ela pode problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções sobre esse assunto. Por isso, as reações desses alunos precisam ser vistas não como problemas, mas como possibilidades a se discutir a sexualidade na adolescência e material para conteúdos das aulas de danças.

Depois de terem criado a sequência, propus que os grupos se apresentassem para os outros colegas. Percebi grande dificuldade de organização e concentração do grupo para conseguirem apresentar. Sempre dispersos, não conseguimos concluir a atividade com todos os integrantes.

Para finalizar entreguei um questionário para cada um, que continham perguntas sobre gostos pessoais como, músicas, filmes, programas de TV, matérias que se identificam na escola, e o acesso a linguagens artísticas como cinema, teatro e espetáculo de dança. Diferente das outras atividades que requeriam até agora concentração no movimento corporal, os alunos não se dispersaram para responder ao questionário, pois estavam *sentados* e *escrevendo*. O corpo na escola está acostumado com o repertório *sentar* e *escrever*, uma técnica corporal executada com destreza e disciplina por muitos anos, ensinada por “competentes *maîtres*”. Como o conteúdo do questionário eram os próprios alunos, um lugar para expressarem suas opiniões, não houve resistência e desinteresse em respondê-lo.

Na quarta aula a proposta foi estimular os alunos à criação em dança,



especialmente a partir da improvisação, dando continuidade aos conteúdos trabalhados na aula anterior sobre possibilidades de movimento e integração do grupo, mas aprofundando no estímulo a criatividade individual. Desejava verificar as reações da turma diante do desafio da improvisação e perceber como eles iriam lidar com a auto exposição diante dos colegas.

Usei como referência, para elaborar essa aula, as propostas para improvisação que Paulo Pereira (2014) apresenta em *Improvisação Integral na Dança*, baseado nos métodos de improvisação de Rolf Gelewski. A partir da estrutura do trabalho que Pereira traz, fiz adaptações condizentes ao tempo que tinha disponível com os alunos. Além disso, me baseei nos princípios de autoria em dança e de autodescobrimento para a criação da “dança de cada um”, defendidos por Klauss Vianna. Ainda, tive a intenção de estimular a criatividade e o relacionamento entre o grupo, pensando em trabalhar a timidez e a construção de uma relação de cooperação e respeito sobre as escolhas do outro.

A primeira atividade feita foi a **diagonal criativa**, que funciona basicamente como o exercício do *espelho*, onde um copia o outro, considero como um “aquecimento” para desenvolver a criatividade na aula. Com movimentos despreziosos, orientados pelo ritmo da música, podendo ser “engraçado”, “feio”, “estranho” ou “desafiador”, o aluno fica livre para *brincar* com o seu parceiro e se deslocar pelo espaço em diagonal. A intenção é ser um exercício prazeroso que respeite os limites corporais de cada um, pois não há “regras” para o movimento.

Em seguida, apresentei uma estrutura simplificada para improvisação conforme as fases anunciadas por Pereira (2014) em seu trabalho pessoal. Sugiro a realização da 1ª fase, que ele chama de **audição**, onde os alunos devem escutar uma música em posição relaxada, concentrando-se exclusivamente em sua continuidade. Para isso, escolhi uma única música instrumental para todo o trabalho, Pereira sugere também que é possível usar na mesma aula mais de uma peça musical e ouvir quantas vezes for necessário nessa etapa, mas escolhi fazê-lo apenas uma vez, devido ao tempo. A 2ª fase (**movimento**) consiste em realizar com apenas uma parte do corpo um único movimento durante toda a música. Em seguida, é proposto uma improvisação totalmente livre.

Para essa aula, inicialmente os alunos chegaram mais animados. Isso é muito interessante, pois nos fala do processo de ensino e aprendizagem que é



gradual. A conquista da confiança entre aluno e professor precisa ser construída, como qualquer relação humana. Um professor novo naturalmente causa estranhamento para turma, quanto mais um professor de uma conteúdo que quase ninguém entende “para que serve”. E esse é mais um dos desafios do licenciado em dança que atuará no ensino regular. É preciso *atrair* os alunos para si, sem, no entanto, adulterar os propósitos e princípios pelo qual a dança deve existir na escola.

Na atividade de **diagonal criativa** muitos começavam a fazer a movimentação, mas logo desistiam voltando para trás e rindo de suas próprias tentativas. Percebi que alguns experimentavam movimentos ao ritmo da música, mas não queriam que eu os visse, tentando fazer escondido e compartilhando apenas entre eles. Como percebi que o exercício não se desenvolvia de acordo com a proposta, e eles demonstravam sempre depender um do outro, propus um diálogo de movimentos no centro da sala, onde dois colegas poderiam dançar juntos, como uma espécie de “brincadeira”. A partir desse estímulo surgiram alguns experimentos em dupla no centro.

Na atividade seguinte de improvisação, os alunos ouviram inicialmente a música com disposição. No entanto, ao ter que repeti-la nas demais fases, alguns reclamaram que não queriam ouvi-la mais, pedindo para trocar a opção.

Sobre o ato de *ouvir*, Pereira (2014) traz algumas reflexões interessantes que envolvem questões psíquicas do indivíduo, que não me atentarei no momento. No entanto, gostaria de destacar o fato de que *ouvir é um aprendizado*. Desse modo, este carrega consigo experiências da educação pessoal de cada um, mas também é possível ensiná-lo, para que seja vivenciado de forma diferente. Essa consideração remete ao fato de que o ensino da dança, ligado, na maioria das vezes, a música, carrega consigo também, como conteúdo, estimular a *audição* dos alunos sob outras perspectivas de apreciação.

Na primeira experimentação, usando uma única parte do corpo durante a música, eles fizeram em geral movimentos simples com as mãos e pés. A seguinte improvisação, que era totalmente livre alguns se dispunham a fazer, mas sempre muito tímidos, enquanto outros faziam alguns movimentos, mas tentavam se esconder de mim e mostravam apenas para alguns colegas mais próximos.

Apesar da grande timidez deles fiquei feliz em perceber que experimentos



foram realizados. Cada um fez dentro das suas possibilidades, mas acredito que algo lhes tocou e estimulou. É relevante considerar que o importante aqui não foi o resultado, mas a vivência momentânea, sem, no entanto, notar que não é possível separar esses dois aspectos (o momento atual e o resultado) (PEREIRA, 2014, p. 42).

Por sua vez, a última aula foi diferente de todas as outras. Realizada na quadra de esportes, durante a aula de Educação Física, essa experiência tinha como objetivo levar para a escola um “tipo de dança” que eles já conheciam: a “dança da cópia”, e assim verificar as reações dos alunos em comparação as demais aulas.

É tradição do Colégio Domiciano Vieira a realização anual de um Festival de Dança. Nesse evento, uma das estratégias usadas pelos professores responsáveis por ajudar os alunos na elaboração das coreografias, é a cópia de sequências coreográficas do *YouTube* que “combinem com a música” a ser dançada. Os alunos que tem mais “facilidade” para dançar e se interessam criam a coreografia e repassam para os demais. Por isso, busquei fazer o que é “tradicional” em alguns contextos escolares brasileiros, onde a dança está presente. Tentei escolher uma música pop “dançante” que pudesse ser de agrado dos adolescentes e procurei movimentos de vídeos da internet, que pudessem ser ao mesmo tempo desafiantes para eles, mas também “divertidos” de serem executados.

Minha expectativa era tentar fazê-los se sentir um pouco mais confortáveis e empolgados com a aula. Dessa forma, poder comparar as reações dessa experiência com as das demais, e assim refletir sobre o conceito de dança que permeava o meu ambiente de pesquisa.

Como essa última pesquisa foi realizada durante o horário de educação física, os alunos ficaram resistentes e demonstraram muita insatisfação por perderem a “aula preferida” deles.

Embora conscientes de que é pelo corpo que o indivíduo se expressa, é comum ver na escola o movimento corporal restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente (STRAZZACAPPA, 2001). Considerando essa questão, é possível entender porque esses alunos, dentre outros, gostam tanto das aulas de educação física e do recreio.



No questionário aplicado a essa turma na terceira aula, os adolescentes confirmaram essa afirmação, relatando serem estes os momentos preferidos na escola. Ainda, Strazzacappa (2001) lembra que o movimento corporal sempre funcionou como moeda de troca. Constantemente, as crianças indisciplinadas (consideradas assim, muitas das vezes pelo seu excesso de movimento) são impedidas de realizar atividades no pátio (recreio ou aula de educação física), enquanto as “comportadas” podem sair mais cedo para brincar.

No final foi realizado um *feedback* que permitiu aos alunos se expressarem livremente através de desenhos e/ou frases sobre as experiências vividas nas cinco aulas. Todos se disponibilizaram a fazê-lo, e através das respostas dadas é possível perceber que mesmo com as resistências citadas nos relatórios de cada proposta, os alunos, em sua maioria, consideraram interessantes as aulas e “divertida”, em especial essa última.

Gostaria de refletir ainda sobre o tipo de proposta que trouxe para essa aula. A criação de sequências coreográficas, seu aprendizado, a memorização, execução e interpretação fazem parte também dos conteúdos da dança. No entanto, conforme Marques (2003), o PCN de Arte (BRASIL, 1998) e outros autores, se essa prática não vier acompanhada de uma reflexão crítica e uma contextualização, esse conteúdo pode não significar a construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é característica da própria *pesquisa-ação* nesse trabalho pude elaborar minhas aulas, refletir sobre a prática e interferir no curso dos acontecimentos de acordo com as respostas que os alunos do CDV me ofereciam. Dessa forma, os procedimentos metodológicos se construíram não apenas a partir da revisão literária de referenciais teóricos que abordam sobre o ensino da dança, mas através de uma realidade experimentada, unindo a teoria à prática.

Os referenciais teórico-metodológicos que usei como base para elaboração dos planos de aula, como, Laban, Vianna, Marques e Pereira me auxiliaram a pensar sobre um ensino da dança que considera o aluno como um indivíduo autoral e singular. Seres cujos saberes e contextos devem ser respeitados, de forma a possibilitar que cada um experimente o movimento em dança de maneira significativa para eles mesmos. Pensando sobre essa contextualização, é importante



lembrar que cada teórico referenciado fala conforme as suas próprias experiências em sala de aula, sendo, portanto, diferentes da minha realidade. Da mesma forma, minha pesquisa não buscou trazer conhecimentos generalizados para todas as práticas docentes em dança na escola básica, mas serve como um compartilhamento de experiências que podem auxiliar outros professores a elaborarem seus próprios procedimentos.

O desafio que propus para essa pesquisa foi o que chamei de: *levantar da cadeira e experimentar a dança na escola*, essa metáfora envolve duas pessoas, sendo que a primeira é o professor que está se formando em Licenciatura em Dança. Sabemos da dificuldade para a inserção da dança na escola, pela própria história que o ensino de arte tem no país, de desvalorização, e da dança associada a momentos de lazer e apresentação em eventos familiares, por isso, além de serem poucos, é possível que muitos professores licenciados não tenham interesse, depois de formados em atuar na educação básica. Por isso, me desafiei a *sair da cadeira* da teoria, da Universidade, e experimentar um pouco como seria levar realmente a dança para a escola. A segunda pessoa desafiada a *levantar da cadeira* são os alunos, convidados a vivenciar conteúdos corporais antes não experimentados, quebrando assim a regra de que só se aprende sentado. Por isso, considero essa pesquisa como uma mescla de experiências simultâneas envolvendo alunos e o professor-artista-aluno. Não considero que será fácil para nenhum dos dois, este *levantar da cadeira*, que diz respeito a sair do lugar de permanência e conforto. Os desafios e resistências para ensinar e aprender a dança, tal qual a concebemos, uma área de conhecimento, ainda serão grandes, mas o espaço da dança na escola precisa continuar sendo teorizado, experimentado e conquistado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

_____. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, nº. 16, p. 181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.



MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**. V. 3, nº. 1, junho. São Paulo, 1997.

_____. Metodologia de ensino da dança: luxo ou necessidade. In: **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

PEREIRA, P. J. B. **A improvisação integral na dança**. Campinas: Editora Medita, 2014. 106 p.

RENGEL, L. P. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I –II – III – IV – V – VI – VII – VIII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008. 92 p.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 53, abril/2001.

VIANNA, K. **A dança**. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2005. 154 p.



ARTES CIRCENSES: CONTEÚDO INOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

José Francisco Baroni Silveira (icobaronisilveira@gmail.com)
Antônio Camilo Cunha

RESUMO

Este trabalho é parte de minha pesquisa de Doutorado sobre os saberes circenses nas aulas de Educação Física. Os resultados da referida investigação contribuem também na produção de um livro, material este que se coloca como requisito para conclusão do Pós-Doutoramento, na Universidade do Minho – Braga – Portugal, sob a orientação do Professor Doutor Antônio Camilo Cunha. Esta escrita se constitui a partir do recorte de uma das categorias da tese que analisou os saberes circenses como conteúdo inovador para a Educação Física, trazendo para esta disciplina o sentido da arte nas práticas corporais. A investigação de doutorado se realizou a partir de um estudo qualitativo, que utilizou como ferramentas de busca de informações, questionários e entrevistas, os quais foram analisados através do método de Análise Textual Discursiva – ATD, proposto por Moraes e Galiazzi. A tese objetivou compreender como os saberes circenses podem se constituir, a partir da práxis docente, em conteúdos potencializadores de uma educação crítico-emancipatória. Os colaboradores desta investigação elegeram a alegria, a ludicidade, a expressividade, a criatividade, a cooperação e a falta de competição como elementos de aproximação entre os saberes circenses e as atividades de jogos e ginásticas desenvolvidas em sua prática pedagógica. Pode-se inferir que os saberes circenses se apresentam como conteúdo inovador pois: possibilitam uma educação menos competitiva; propiciam práticas abertas para a criatividade, expressão e cooperação; proporcionam, enquanto atividade corporal artística, que os alunos vivenciem suas práticas a partir de suas experiências e de sentidos e significados por eles atribuídos; oportuniza a educação através da arte colaborando para a construção do conhecimento a partir de um saber-fazer, saber-sentir e saber-pensar. Realizar esta pesquisa possibilitou, pois, construir argumentos que justificam a tese de que os saberes circenses, enquanto conteúdo inovador que propicia uma Educação Física mais voltada para o cunho das artes do que a tradicional competição esportiva, aliados a uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, se constituem potencializadores de uma educação crítico-emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Saber circense. Educação Física crítico-emancipatória. Arte-educação.

CIRCUS ARTS: INNOVATIVE CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This work is part of my PhD research on circus knowledge in Physical Education classes. The results of this research also contribute to the production of a book, which is a requirement for the conclusion of the Post Doctoral Program at the University of Minho – Braga – Portugal, and analyses the circus knowledge as an innovative content for Physical Education, bringing to this discipline the sense of art in the corporal practices. The PhD research was carried out from a qualitative study,



which used as information search tools, questionnaires and interviews, which were analyzed through the Discourse Textual Analysis (ATD) method, proposed by Moraes and Galiazzi. The thesis aims to demonstrate how the circus knowledge, from the teaching praxis, can be come potential content of a critical-emancipatory education. The co-workers of this research chose pleasure, playfulness, expressiveness, creativity, cooperation and lack of competition as elements of approach between the circus knowledge and the activities of games and gymnastics developed in their pedagogical practice. It can be deduced that the circus knowledge can be an innovative content for many reasons: they allow a less competitive education; open practices for creativity, expression and cooperation; as an artistic body activity, they provide that students live their practices using their own experiences and meanings; they facilitate education through art by building knowledge from knowing how to do, how to feel, how to think. To carry out this research made it possible to justify the thesis that circus knowledge, as an innovative content that favors physical education to wards the arts in stead of traditional sports competition, allied to a pedagogical dialogic and challenger practice, can be a great stimulus for a critical-emancipatory education.

KEYWORDS: Knowing circus. Critical-emancipatory physical education. Art-education.

Considerando a historiografia da Educação Física, é possível perceber que nas aulas desta disciplina, os esportes se apresentam como conteúdo significativo e prioritário, em termos de valorização e de tempo dedicado para o ensinamento dos mesmos, se comparado aos demais saberes da área.

Apoiados no referencial teórico que sustenta este estudo, pode-se dizer que o esporte que norteia as práticas pedagógicas da Educação Física brasileira caracteriza-se a partir de um conceito restrito que se configura pela realização de treinamento precoce de alunos-atletas que têm uma educação priorizada por aprendizagem de movimentos padronizados, normatizados enfatizados por técnicas que visam exclusivamente alcançar melhores rendimentos nas competições (KUNZ, 2001c).

A ideia de Educação Física tradicional está vinculada com uma visão de práticas e valores vividos outrora e que continua aceito, ativo e ainda muito influente na atualidade, dando uma conotação de que esta disciplina sempre foi regida pela prática dos esportes, ou seja, trabalha com a noção de aproximação dos sentidos da Educação Física e dos esportes, colocando-os no patamar de sinônimos.

Algumas abordagens teóricas no campo da Educação Física, como no caso a crítico-emancipatória, passam a discutir a respeito desta tradição, o que faz com que se pense em propostas inovadoras para esta área, além de pensar



possibilidades de ensino do esporte a partir de uma concepção ampla, o que significa no mínimo questionar se “andar de bicicleta, caminhar, fazer ginástica, dançar, as brincadeiras e os jogos infantis etc... não podem, também, ser entendidos como esportes?” (KUNZ, 2001c, p. 64).

As propostas inovadoras estão relacionadas tanto a possibilidades de fuga do cientificismo e tecnicismo empregados no ensinamento dos esportes de rendimento, o que lhes confere um caráter político de transformação da ordem de uma sociedade capitalista, assim como abrem espaço para se pensar a proposição de novos conteúdos e novas metodologias de ensino, o que apontaria para uma transformação didático-pedagógica da e para a Educação Física.

Encontro no campo empírico algumas falas, entre os professores entrevistados na investigação de doutorado, que demonstram o desejo destes em desenvolver suas aulas pautadas no processo inovador da Educação Física, o que significa ampliar os horizontes desta disciplina para além dos esportes, procurando assim tematizar suas aulas a partir de outras manifestações da cultura do movimento humano.

Questionados a respeito dos saberes circenses e suas possibilidades enquanto educação crítico-emancipatória, foi possível destacar na fala dos entrevistados que estes saberes, ao serem desenvolvidos pedagogicamente enquanto movimentos corporais expressivos e artísticos, possibilitam uma educação de valorização do humano através da exploração da sensibilidade e subjetivação preconizada pelas artes.

Relataram também que, nos saberes circenses, encontram-se elementos que estimulam um sentido de cooperação e solidariedade, que encoraja o aluno a viver suas experiências e que incentiva a função explorativa e criativa dos movimentos corporais. Assim também se evidencia por respeitar as individualidades de cada um no que se refere às habilidades e dificuldades físicas e emocionais para vivenciar a situação de malabares, acrobacias e equilíbrios.

O SENTIDO DA ARTE

A Educação Física constitui-se historicamente como uma disciplina de educação dos corpos para os ditames sociais de cada tempo, o que lhe agrega



características de utilidade, funcionalidade, economia, competição, entre outros elementos que compõem o modelo capitalista, cientificista e tecnicista de sociedade.

Esta educação preconizada por esta disciplina direciona-se para que as pessoas envolvidas utilizem seus corpos como meros instrumentos para alcançar os movimentos padronizados e estereotipados como corretos, modelares e produtivos tanto nos esportes, como no lazer e no trabalho, ou seja,

[...] nossas possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente 'colonizado' pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno. (KUNZ, 2001c, p. 111)

Atualmente é possível afirmar que o fenômeno da esportivização das práticas corporais, na Educação Física, é um dos responsáveis pela ressignificação dos movimentos, entre outros, da ginástica, dos jogos, das danças e do próprio circo, fixando-lhes um modelo esportivizado, onde antes de entender o ser humano que se movimenta, se mantém preocupado com uma execução tecnicamente perfeita dos gestos a fim de atingir marcas e performances baseadas em diminuição de tempo, perfeição de execução, acúmulo de pontos, com um único objetivo que é vencer o seu oponente.

Colaborando com estas reflexões, Kunz, ao refletir sobre a racionalidade científica e a necessidade de uma educação com fins imediatos e utilitários, nos fala que:

Somos verdadeiramente envolvidos por uma onda de produtividade a tal ponto que fica evidente a todos que o útil deve ser o critério por excelência da vida humana. Esse critério é assumido sem a maior reflexão sobre seu significado. Conhecemos bem isso na nossa área, quando o próprio lazer é racionalizado, ou seja, transformado em ações racionais com fins úteis para melhorar a capacidade do trabalho. Os conhecimentos sobre a sensibilidade e os valores humanos, nesse tipo de racionalidade, não passam de mera opinião, sem legitimidade científica, razão por que perdem sentido nas relações humanas. (KUNZ, 2001b, p. 12)

Esta busca de utilidade dos movimentos, aparece nas relações entre as Ginásticas e a arte circense, onde os movimentos de acrobatas e funâmbulos portadores de “signos que retiravam uma certa objetividade daquilo que se desejava criar com o nome de Ginástica” (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 84), foram ressignificados para compor a ginástica científica que



se apresenta como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois, trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia. (SOARES, 1998, p. 23)

A referida autora chama a atenção para o século XIX, pois foi neste contexto em que se consolidou um processo de construção de uma nova sociedade marcada pelo cientificismo e pela lógica racional em que o ser humano passa a ocupar o centro das atenções com uma valorização do corpo a partir de uma visão biologicista, onde o corpo passa a ser entendido enquanto uma máquina que deve ser trabalhado para apresentar utilidade em seu gestual, economia de energia e de tempo assim como o culto aos princípios de saúde deste tempo.

Atualmente esta ginástica científica já encontra resistência por diversas correntes progressistas no campo da Educação Física, o que nos possibilita pensar, por exemplo, como seriam os saberes circenses na educação, considerando as orientações do se-movimentar da teoria crítico-emancipatória?

Aqui é possível de pensar as acrobacias e os malabarismos não ressignificados, mas sim organizados pedagogicamente para que alunos e alunas possam vivenciar e experimentar as sensações e emoções que estes movimentos podem produzir em quem os pratica.

Acrobacias e malabarismos vividos num contexto educacional que prioriza o se-movimentar do aluno, propiciam que este permita aflorar questões subjetivas uma vez que a abordagem crítico-emancipatória valoriza o processo de descoberta, construção e exploração dos indivíduos em relação ao movimento humano.

Orientados pelo se-movimentar, os saberes circenses, enquanto movimentos humanos carregados de um sentido artístico, não perderiam aquilo que Kunz (2001c) fala em relação à dança na perspectiva crítico-emancipatória, ou seja, apresentar-se-iam muito mais como expressão e vivência do que como gestos padronizados e predeterminados possíveis de serem controlados e comparados conforme propõe a ginástica científica.

PRATICARTE

É possível depreender, que a Educação Física em geral, enquanto disciplina que trabalha com o movimento corporal humano nas escolas, está comprometida e



opera como reprodutora no que se refere a transmitir conhecimentos e valores pautados pelo modelo cientificista, tecnicista e competitivista que rege o sistema capitalista pelo qual estamos sendo governado.

O que se pode inferir também é que os esportes, tanto coletivos quanto individuais, é um dos conteúdos desta disciplina que, por ser o mais evidente e predominante, contribui significativamente para dar visibilidade aos propósitos reprodutivistas, centrados na ênfase de uma compreensão de técnica instrumental, desta Educação Física.

O ensinamento dos esportes balizado no padrão profissional de alto rendimento acaba por restringir o espaço para uma pedagogia preocupada com a criação, a coletividade e o diálogo para que estratégias sejam desenvolvidas a fim de garantir a participação de todos, porque no professor recai a missão de apresentar rendimento esportivo escolar, selecionando e classificando os alunos a partir de suas destrezas técnicas a fim de alcançar êxito e vitórias nas competições.

Este processo pedagógico, antes de se voltar para as capacidades e subjetividades de seus alunos, trabalha na perspectiva de que os mesmos se adaptem aos movimentos pré concebidos como corretos e produtivos para prática dos esportes; assim percebe-se que, neste modelo pedagógico, “sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, 1985, p. 18).

O esporte ou o processo de esportivização das práticas aparece como uma pedagogia de massa que visa ditar normas de conduta social e moral pautadas num estilo de vida valorizado por, entre outros aspectos, o sucesso, a saúde e a construção de heróis. Ao falar daquilo que denomina de uma “versão atlética e esportiva do mundo”, Soares colabora com estas reflexões, nos afirmando:

O esporte evadiu-se do esporte [...] tornou-se um estado de espírito, um modo de formação e de pertencimento social, referência privilegiada a uma competitividade supostamente primordial e inerente ao ser humano e que produz uma sociedade competitiva. Há, portanto, uma invasão no espaço político, social e mental de um modo de vida que tem como suporte a competição esportiva e o consumo. (2005, p. 45)

As constantes críticas realizadas em relação aos esportes como atividade predominante na Educação Física, em momento algum se colocam com a intenção



de negar este conhecimento, mas sim de trazer sempre à tona a problematização realizada por Kunz (2001c), quando pergunta: em quais condições o esporte deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física?

Outra preocupação existente é de que até mesmo as atividades de dança, capoeira e circo que têm em sua base maiores possibilidades ou ênfase de propiciar um viés artístico, vem sendo tratadas nas aulas e na mídia a partir de um modelo esportivizado e espetacularizado das práticas, exaurindo assim as possibilidades de expressão de sensações, de emoções e de um processo de subjetivação vivenciado pelo aluno a partir de suas necessidades e interesses.

Como forma de exemplificar este processo de aplicação de um novo significado às práticas artísticas, podemos citar os programas televisivos, mais precisamente o “Domingão do Faustão”, da Rede Globo, onde, em seus quadros denominados “Dança dos Famosos”¹, “Melhor do Circo”² e “Circo do Faustão”³, a dança e os saberes circenses são apreciados a partir de parâmetros quantitativos e objetivos em forma de competição.

Também encontram-se no vídeo “Rafa Multi Nadia” (RAFA, 2008) atividades denominadas de vôlei-clave, onde os artistas praticam o voleibol utilizando claves de malabares, ou seja, o malabarismo esportivizado, onde o narrador utiliza uma linguagem expressamente esportiva, quando diz que a bola está fora, enquanto trata-se de claves e chama atenção do público, pois aquela jogada pode ser “o ponto do campeonato”.

O que pode significar para os alunos e professores de Educação Física pensar os saberes circenses e outros movimentos corporais a partir de seu cunho artístico?

Primeiramente é importante enfatizar que esta inclinação favorável às práticas enquanto arte não significa entender que a partir desta visão encontra-se a salvação da educação e do mundo, mas sim demonstra uma posição de como entendo que a educação poderia ser voltada mais para um processo de

¹ Dança dos Famosos é um quadro exibido anualmente pelo **Domingão do Faustão**. Várias celebridades competem por meio da dança de salão. Eles se apresentam para uma banca geralmente composta por 5 jurados, onde 3 deles fazem parte do júri artístico e 2 do júri técnico. A plateia e o público de casa também participam da votação.

² Domingão do Faustão apresenta o quadro Melhor do Circo, elegendo a melhor atração circense infantil do Brasil.

³ Neste quadro, as celebridades terão de mostrar suas habilidades como trapezistas, malabaristas, mágicos e palhaços, através da competição.



transformação e humanização das pessoas, de acordo com o paradigma contemporâneo que considera inclusão e diversidade.

Cabe salientar que os saberes circenses também precisam ser ressignificados do seu sentido social que é a preparação para os espetáculos de circo, e desta forma os malabares, os equilibrismos e as acrobacias precisam ser tratados a partir de um processo educacional escolar, desvinculado de um referencial performático, pois assim corre-se o risco de substituímos a rotina de treinamentos maçantes na busca de futuros atletas por treinamentos exaustivos visando à preparação de futuros artistas.

Propor um viés artístico educacional para as práticas na Educação Física contribuiu para uma mudança de foco em relação à ótica tradicional desta disciplina, propiciando uma educação que valoriza as experiências, as vivências, as sensibilidades, as expressões, os sentimentos, não de corpos físicos, meros instrumentos e praticantes da arte, mas sim de pessoas que se movimentam atribuindo sentidos e significados próprios a este se-movimentar.

O movimento significado e marcante para aquele que se movimenta, nesta ênfase da subjetividade e sensibilidade, encontra sustentação na abordagem crítico-emancipatória, quando esta trata de seu objeto central que é o movimento humano, mais precisamente o nomeado de “se-movimentar”. Autores como Kunz (2001a; 2001c; 2010) e Trebels (2010) apresentam, em seus estudos, apontamentos que marcam diferenças entre as experiências das pessoas que têm movimento próprio, ou seja, se-movimentam para aquelas que são movimentadas por algo ou alguém.

Muitas vezes, o que impulsiona os seres humanos ao movimento são fatores externos a seus desejos iniciais que geralmente são inculcados através de propagandas de massa, principalmente no campo dos esportes e das academias, que procuram cativar praticantes pela popularização da atividade como no caso do futebol e até mesmo em nome de um futuro promissor ou de uma qualidade de vida em termos de saúde física.

Assim um jogar futebol com os amigos pode virar uma atividade carregada de seriedade e com uma carga excessiva de estresse, e aquilo que poderia ser uma caminhada descontraída no parque, passa a ser visto como um percurso a ser percorrido pautado no tempo, na distância e no controle dos batimentos cardíacos.



Com o propósito de se-movimentar está se buscando uma relação dialógica entre as pessoas que se movimentam e o meio em que esta movimentação está acontecendo. Assim, na vivência das ações considera-se a subjetividade e o significado atribuído pelos praticantes nesta troca entre seres humanos e mundo.

Este se-movimentar, colocando as pessoas como sujeitos autores de suas ações, aproxima-se do que Freire (1980) denomina de dizer a “palavra verdadeira”, pois aqui encontramos um processo de ação e reflexão para uma linguagem que tenha significado entre os falantes. O movimento autêntico aproxima-se também do que Hildebrandt (1986; 2001) denomina de viver a sua própria experiência, onde o autor nos fala de que “a experiência do mundo da vida é a experiência dos sentidos e, com isso, a experiência do mundo é ligada ao corpo” (2001, p. 86), onde, para a concepção crítico-emancipatória, o corpo é visto como corpo-relacional ou corpo-sujeito, que trazem a noção de totalidade e unicidade entre corpo, espírito e mundo.

Kunz (2001c) fala-nos que nesta sociedade arraigada por convicções orientadas pelo consumismo em busca de alcançar o modelo que se configura a partir de padrões estabelecidos como “o mais bonito” e “o mais correto”, torna-se um tanto quanto difícil distinguir o que o mesmo chama de sentido para si e o sentido universal de um determinado fato ou fenômeno. Silveira complementa, dizendo:

Os sentidos para si estão cada vez mais regulados por uma globalização que envolve e dita as normas para um estilo de vida, constrói interesses e desejos normatizados e padronizados sob a falsa influência de que se trata de vontades individuais. Um sentido universal que determina, dociliza e massifica as formas de comportamento, influencia e interfere diretamente na construção da subjetividade de cada um. (2006, p. 148)

A concepção crítico-emancipatória, visando uma educação de libertação destas falsas ilusões, interesses e desejos criados e inculcados principalmente nos jovens a partir de uma ideia massificadora do que poderíamos chamar de um comportamento politicamente correto, acredita que, muitas vezes, este processo de ensino deva ser coercitivo para fazer resistência e oposição à coerção que é autoimposta pela indústria cultural e os meios de comunicação de massa (KUNZ, 2001c).

No entanto, é interessante ressaltar também que os conteúdos podem ser desenvolvidos de modo significativo para o aluno, numa proposta de aula não diretiva, como nos fala Hildebrandt, em concepções abertas no ensino da Educação



Física, onde, na busca de novas descobertas e soluções de problemas, os alunos podem ter entre outras tarefas a de “arranjar as formas competitivas de tal modo que haja possibilidade de sucesso para cada participante (também para os alunos denominados ‘fracos no esporte’)” (1986, p. 26).

Contribuindo com estas reflexões acerca de uma educação que valorize o conhecimento e as capacidades de seus alunos em busca de um mundo construído a partir de valores altruístas, Marques e Brazil evidenciam o potencial das artes para este mundo mais justo, digno e habitável, afirmando:

O acesso à arte permite o acesso a camadas humanas diferentes daquelas visadas e estimuladas pelo mercado das utilidades venais. [...] O conhecimento da arte que foge ao consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento permite criar redes de relações entre as pessoas que não perpassem, necessariamente, pelo universo da compra e venda. (2012, p. 35)

Pensar o movimento a partir de um referencial mais humano é uma das preocupações centrais da abordagem crítico-emancipatória, que acredita que, para a efetivação deste processo, faz-se necessária a presença de uma ação comunicativa, a qual, segundo esta concepção, só é possível acontecer quando os envolvidos no processo educacional sejam tratados como sujeitos ativos que dão sentido a esta educação.

A ação comunicativa apresenta como primordial a presença do diálogo horizontal entre os envolvidos no processo educacional; isto pressupõe que professores e alunos, cada um com suas responsabilidades neste processo, atuem de forma que suas experiências e vivências efetivas do seu mundo vivido se façam presentes nas reflexões cotidianas e no se-movimentar destas aulas.

Como respeitar os sujeitos participantes do processo, quando se objetiva alcançar o produto final de movimentos padronizados e estereotipados como no caso dos esportes em geral?

O ensino das artes, enquanto educação que caminha em direção contrária ao mundo do mercado de compra e venda, como referido anteriormente, potencializa que alunos e professores construam os conhecimentos em torno das temáticas das aulas, a partir de um coletivo onde cada um será valorizado por suas experiências, vivências, habilidades, enfim uma construção onde se ensina a aprender e se aprende a ensinar (FREIRE, 2011).



Ao refletir a respeito da Arte-Educação e as instituições fundadas sobre o utilitarismo como no caso da escola, Duarte Júnior, mostrando-se disposto em lutar para que se rompa o modelo impositivo autoritário, nos afirma que acredita na

[...] liberdade de expressão, garantida a todos: mestres e discípulos. Porque arte-educação, no fundo, nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. A partir deste expressão pessoal, própria, é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros. (1983, p. 75)

Uma educação de aceitação e respeito às diferenças propicia que educandos e educadores coloquem em ação sua potencialidade de saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir e assim aceitos como sujeitos que incorporam ao grupo novas perspectivas de sentidos, significados e intenções aos movimentos corporais, passam também a exercitar suas capacidades de um agir com autonomia.

A abordagem crítico-emancipatória reforça a importância de se fazer sujeito participativo nas ações para a deflagração de um processo de emancipação, afirmando que para isso se faz necessário que o ser humano se liberte de uma menoridade intelectual colocada como a falta de determinação, coragem e capacidade de uso da razão sem ajuda, orientação ou intervenção de uma outra pessoa.

Ampliando o leque de discussões a respeito do sentir-se sujeito, autor das ações, Freire chama a atenção de que autonomia vai se construindo em cima da confiança, da democracia e da liberdade que este sujeito tem para trazer a sua história, as suas experiências ao processo educacional em que está participando. Entendendo que a autonomia se faz a partir de uma coparticipação em busca de libertar-se das amarras do determinismo neoliberal, o referido autor afirma que

a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2011, p. 105)

Ao falar dos saberes circenses na Educação Física, considerando seu aporte artístico, enfatizou-se as aproximações destes saberes com a concepção crítico-emancipatória, pelas suas possibilidades de desenvolver uma educação mais



humana, onde aqueles que se-movimentam sejam valorizados a partir de suas diferenças, considerando-se para isso sua história, experiências e vivências corporais.

REFERÊNCIAS

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HILDEBRANDT, R. **Concepção Abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

_____. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001a.

_____. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001b, p. 9-38.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001c.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E., TREBELS, A. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

RAFA Multi Nadia Funes DYM drygar malabarix Volei Clave. Produção: Rafael Rafaé, 2008. 1. **Vídeo do YouTube**. (6 min. 6 s.), color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bJ1xP4O-nwE>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 6ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SILVEIRA, J. F. **Circo Girassol: o saber circense incorporado e compartilhado**. 2006. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação (Mestrado). UFRGS. ESEF. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores associados, 1998.



_____. Práticas Corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, A. M., DAMIANI, I. R. (Orgs.). **Práticas Corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauemblo Ciência & Arte, 2005, p. 43-63.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, v. 11, nº. 2, p. 75-88, mai/ago., 2005.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do se-movimentar. In: KUNZ, E., TREBELS, A. **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.



PRÁTICA DOCENTE EM MÚSICA: MUSICANDO A ESCOLA PÚBLICA

Joyce Maria dos Reis Santana¹ (j1o2@hotmail.com)
Luiz Carlos Cerqueira da Silva² (bozo_mus@hotmail.com)

RESUMO

Por meio deste trabalho pretende-se relatar a atuação docente realizada durante a graduação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – na rede pública de ensino. A partir da experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – no *Subprojeto Musicando a Escola* objetiva-se descrever as vivências dos referidos educadores musicais ocorridas no Colégio Estadual Teotônio Vilela (CETV), em Feira de Santana – BA. As atividades de intervenção vinculadas ao PIBID tiveram como foco proporcionar aos estudantes de Licenciatura em Música a oportunidade de atuação docente na Educação Básica através do desenvolvimento de atividades pedagógicas e da troca de conhecimentos por meio das relações dentro desse contexto. Além disso, as ações pedagógicas objetivaram, também, cooperar na qualidade do ensino na rede pública. Por tratar-se de atuações prático-pedagógicas que tiveram por fito o benefício mútuo tanto dos graduandos em Música quanto da melhoria da qualidade do ensino na rede pública, o processo de ensino-aprendizagem se deu mediado por interações em debates, pesquisas, discussões, observações, planejamentos, partilha de inferências sobre as peculiaridades da arte musical e seus benefícios, bem como o conhecimento e a valorização das singularidades do referido contexto educacional e de seus sujeitos. Nessa perspectiva, a prática do ensino de Música, segundo Del-Ben (2011), perpassa a mediação das “relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais” (Ibid., p. 25). Assim, considerou-se nas intervenções a pluralidade cultural e o “choque” existente entre os sujeitos do contexto do CETV.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Música. Educação Básica. PIBID.

LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN MUSIQUE: MUSICANDO A ESCOLA PÚBLICA

RÉSUMÉ

Ce travail vise à exposer la performance de l'enseignement réalisée pendant le cours de licence en Musique de Universidade Estadual em Feira de Santana – UEFS – dans les écoles publiques. De l'expérience en tant que boursiers du Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – dans le sous-projet

¹ Doutoranda em Literatura e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas (UEFS), graduanda do curso de Licenciatura em Música (UEFS) e ex-bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no *Subprojeto Musicando a Escola*.

² Especialista em Gestão da Aprendizagem Escolar pela Associação Educacional UNYAHNA, graduado em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinca, graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e ex-bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no *Subprojeto Musicando a Escola*.



Musicando a Escola, nous visons décrire notre expérience comme professeurs de musique dans Colégio Estadual Teotônio Vilela (CETV), à Feira de Santana – BA. Les activités d'intervention liées au PIBID ont cherché à nous fournir, en tant qu'étudiants de licence em Musique, l'opportunité de la pratique dans l'éducation de base à travers du développement des activités éducatives et des échanges des connaissances à travers des relations dans ce contexte. De plus, les actions pédagogiques visaient à coopérer, aussi, dans la qualité de l'enseignement dans le réseau public. Le processus d'enseignement-apprentissage a été médiatisé par des interactions dans les débats, les recherches, les discussions, les observations, la planification, des partages sur les particularités de l'art musical et de ses avantages, ainsi comme la connaissance et l'appréciation des singularités de ce contexte éducatif et de leurs sujets. Dans cette perspective, la pratique de l'enseignement de la musique, selon Del-Ben (2011), passe par la médiation des "relations des personnes avec la musique, en visant faciliter et promouvoir des apprentissages musicales" (Ibid., p. 25). Ainsi, le pluralisme culturel et le "choc" parmi les sujets dans le contexte du CETV, ont été pris en compte dans les interventions.

MOTS-CLÉS: Enseignement. Musique. Éducation de base. PIBID.

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho pretende socializar resultados de atuação docente viabilizada por meio do curso de graduação em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), realizada no Colégio Estadual Teotônio Vilela (CETV), na cidade de Feira de Santana – BA.

As atividades de intervenção foram vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEFS) – *Subprojeto Musicando a Escola*, que contou/conta com o financiamento da CAPES, agência de fomento que tem por objetivo principal proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de atuação docente na Educação Básica através do desenvolvimento de atividades prático-pedagógicas e da troca de conhecimentos por meio de interações dentro e fora do contexto educacional.

Dessa forma, este artigo apresenta um relato das ações desenvolvidas nos anos letivos de 2014 e 2015 na Educação Básica e do PIBID no CETV. Por meio deste trabalho pretende-se discutir: a) a relevância do ensino e da aprendizagem de Música na Educação Básica; b) o projeto de intervenção musical aplicado no Colégio Estadual Teotônio Vilela; c) e apresentar os resultados obtidos por intermédio das atividades desenvolvidas pelos bolsistas PIBID na referida escola.



IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Atualmente têm ocorrido diversas discussões acerca do ensino de Música na Educação Básica, especialmente em escolas públicas. Isso se deu a partir de questões trazidas desde o surgimento da Lei 9.394/96, que trouxe a obrigatoriedade da Arte dividida em suas 4 linguagens (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais) e da obrigatoriedade do conteúdo de Música na Educação Básica brasileira através da Lei 11.769/08, que estabeleceu o prazo de três anos para que as instituições de ensino públicas e privadas se adequassem.

A obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica trouxe diversos questionamentos a educadores e pesquisadores da área, a exemplo de Del-Ben (2011), Hummes (2004) e Penna (2003), que ratificam a relevância da função da Música na Educação; do que se ensinar; e de como esse ensino deveria acontecer, tendo em vista que o conteúdo musical e a produção de conhecimento musical, de forma sistemática, está há muito tempo fora das salas de aulas brasileiras.

Assim, esse conhecimento musical pode partir dos sons produzidos através do próprio corpo e de objetos de uso cotidiano transformados em instrumentos musicais ou utilizados em sua forma convencional, porém, com outra função. É válido salientar que o trabalho com o potencial sonoro do corpo e com a construção de instrumentos musicais, além de ser algo atrativo para o aluno, amplia a ideia de instrumento, desenvolve a criatividade, ajuda o professor a lidar com a falta de material necessário para o desenvolvimento de suas atividades didáticas (LEONINI; KEBACH, 2010; CHIQUETO; ARALDI, 2009; GARCIA, 2003).

Outro aspecto importante quando se trata do ensino de Música na Educação Básica, principalmente com alunos adolescentes e adultos, é o conhecimento deles em relação à Música e qual tipo de música faz parte do seu dia a dia, pois, conhecendo suas vivências musicais, pode-se fornecer meios para que eles, a partir da construção criativa e lúdica de conhecimentos musicais, ampliem seu ambiente de apreciação e interação musical (LEONINI; KEBACH, 2010).

Hummes, Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro, traz abordagens diversas sobre as funções e formas de se fazer uso da arte musical. Em *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da*



música na sociedade e na escola ela constrói observações relevantes sobre as diversas funções da Música na contemporaneidade, e, para tanto, ressignifica discussões de autores renomados no assunto, a exemplo de Merriam (1923-1980), antropólogo cultural e etnomusicólogo americano.

Segundo Merriam (2004, p. 18 apud HUMMES), é a forma como a Música é usada que determina a sua função. A partir dessa perspectiva, pode-se perceber que a Música, bem como diversas outras artes, compreende a capacidade de estar nas sociedades por multimeios e formas variadas, o que lhe confere sentidos e funções abrangentes, a depender de como cada cultura a compreenda. Merriam estuda a Música a partir do seu ponto de vista cultural, e segundo o mesmo, cada sociedade age e reage particularmente diante dela.

Para o autor, as funções da Música podem ser entendidas dentro de uma cultura a partir da existência de aspectos que ele estipulou: expressão emocional, prazer estético, divertimento e entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, conformidade às normas sociais, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e a contribuição da Música para a integração da sociedade. É visível, a partir da observação das funções da Música elencadas pelo autor, o modo como Merriam destaca suas nuances culturais.

Essas funções observadas por Merriam e citadas por Hummes entendem a arte musical como algo cujo sentido varia de cultura para cultura e, dentro desta, também possui suas variações, a depender do objetivo que se pretender alcançar. Vale ressaltar que no interior de cada cultura têm-se as instituições sociais – família, religião, política – que coordenam, por assim dizer, as relações nela existentes. Sobre esse aspecto, Merriam (2004, p. 18-19 apud HUMMES) afirma que “a música não é uma linguagem universal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte”.

Assim, pode-se afirmar que a Música, por meio das instituições sociais existentes nas culturas, possibilita a interação social entre os sujeitos, contribui para a manutenção e continuidade das culturas, bem como para o reconhecimento destas, permitindo também a (re)validação de seus ritos e visões de mundo, enfatizando “o adequado e o impróprio na sociedade” (HUMMES, 2004, p. 19). Logo, a partir dessas reflexões pode-se ratificar e fundamentar a importância do ensino de



Música nas escolas, visto que ela corrobora, de formas diversas, para a formação tanto do docente quanto do estudante de Música.

CONTEXTOS SOCIAIS: PECULIARIDADES MUSICAIS DO CETV

O público-alvo constituiu-se de estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos de idade, residentes, em sua maioria, nas proximidades da escola. Por outro lado, os demais estudantes do Colégio Estadual Teotônio Vilela, tiveram também, em atividades realizadas para além da sala de aula, a oportunidade de beneficiarem-se com o PIBID de Música ao integrarem-se às oficinas e às atividades propostas pelos bolsistas do programa dentro e fora do espaço escolar.

A partir da análise de questionário diagnóstico e de diálogos realizados com os grupos beneficiados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – do Colégio Teotônio Vilela – 1º e 2º anos, observou-se a necessidade de se trabalhar com a diversidade musical, visto que o público-alvo do programa supracitado demonstrou durante os momentos de observação o que se pode denominar de “preconceito”³ musical. Tendo em vista que os primeiros contatos com as turmas tiveram por objetivo a sensibilização dos educandos no tocante à pluralidade da arte musical, tornou-se importante a tentativa de amenizar a resistência dos estudantes a gêneros musicais que diferissem de seus repertórios pessoais. Assim, trabalhar a partir da diversidade musical possibilitaria aos alunos conhecerem e apreciarem, de forma prazerosa, vários estilos, além de permitir que esses sujeitos revisitassem os gêneros musicais com os quais se identificavam.

Pelo fato de ainda não haver uma disciplina curricular específica para o ensino de Música nas escolas públicas brasileiras, as práticas pedagógicas propostas pelos educadores bolsistas do PIBID no Colégio Estadual Teotônio Vilela foram enquadradas dentro da disciplina de Arte, o que possibilitou uma prática docente ampla – horários e turmas definidas, caderneta de frequência e registro de

³ Conceito antecipado em relação a algo. Nesse caso, no que diz respeito às observações, arguições e práticas musicais em conjunto, notou-se, durante os momentos vivenciados junto ao referido grupo, aversão diante dos gostos musicais expressados entre os integrantes. Esse fator, após reflexão entre os bolsistas do *Subprojeto Musicando a Escola* apoiado pela CAPES, trouxe à baila a necessidade de se construir atividades dialogadas com os discentes que abordassem a questão da relevância da diversidade musical, bem como a sua valorização dentro e fora do contexto escolar, na tentativa de amenizar o referido preconceito.



aulas, elaboração e aplicação de atividades avaliativas, participação em Ação Continuada junto ao corpo docente da escola e planejamentos coordenados.

No tocante ao contexto escolar, pode-se afirmar que o CETV, além de apoiar satisfatoriamente as atividades prático-pedagógicas dos bolsistas educadores – sala de Música com instrumentos, como bateria, surdos, timbal, atabaque, bacurinhas, violões, baixo, flautas doce e teclado e a disponibilização de recursos dinamizadores, a exemplo de data show e acesso à internet – constitui-se um “território fértil” para a execução das mesmas. Ao entrar em contato com o grupo administrativo e docente da supracitada instituição os educadores musicais também foram informados da existência de uma banda escolar composta por alunos de segmentos e turnos variados, que muito contribuiu para as atividades interventivas.

Nos primeiros contatos com o público-alvo do *Subprojeto Musicando a Escola* no CETV que participavam da banda, foi observada a intencionalidade dos integrantes desta de apropriar-se de conhecimentos teóricos em Música, visto que a maioria dos referidos alunos não liam partitura ou possuíam poucas habilidades técnicas na prática musical em conjunto. Com a finalidade de auxiliar também a esse grupo de educandos, fez-se necessária a confecção de oficinas voltadas para a musicalização: prática musical em conjunto, musicalização com flauta doce e canto coral.

Dentro de sala de aula, na disciplina de Arte, apesar de serem abordados temas que integram a História da Música, bem como alguns elementos teóricos de musicalização, era contundente, dado o perfil das turmas aqui mencionadas, priorizar a audição por meio da apreciação musical, a discussão sobre a importância da pluralidade de estilos/gêneros musicais, bem como a composição e execução de músicas de estilos distintos dentro e fora do espaço da sala de aula.

PERCURSOS MUSICAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Por tratar-se de atuações prático-pedagógicas que tiveram por fito o benefício mútuo, tanto dos graduandos em Licenciatura em Música quanto da melhora na qualidade do Ensino da Rede Pública, o processo de ensino-aprendizagem deu-se mediado por interações em debates, discussões, observações, planejamentos, partilha de inferências sobre as peculiaridades da arte



musical e seus benefícios, assim como práticas da mesma. Para tanto, foram necessários momentos de interação que antecederam à intervenção em sala de aula.

Depois da familiarização com o espaço escolar do Colégio Estadual Teotônio Vilela e com os que nele atuavam, os bolsistas do PIBID foram conduzidos a observar algumas aulas nas turmas nas quais viriam atuar – 1º e 2º ano do Ensino Médio. Após a confecção individual de um relatório, que teve as observações realizadas por base, os educadores em formação reuniram-se com a supervisão e coordenação do PIBID no CETV para construir, a partir dos projetos da escola, uma sequência didática. O objetivo era elaborar um projeto interventivo que desse ênfase tanto aos temas elencados pelo Projeto Político Pedagógico da escola, quanto às necessidades contextuais percebidas no grupo escolar.

Em sentido geral, entende-se por projeto a ideia de se executar e/ou projetar algo para ser realizado no futuro; preparar, planejar, traçar determinadas ações com objetivos delimitados e os meios para que as ações sejam galgadas. Segundo Massa e Massa (2007, p. 130),

A razão da existência de projetos na escola é justamente romper com posturas arbitrárias e assim construirmos uma percepção de alunado sob um novo olhar, como um sujeito “holístico”, com sonhos, potencialidades que devem ser respeitadas, e que o importante na vida escolar, assim como também na vida social, não são os resultados das provas, e sim todo o processo de construção do conhecimento no dia-a-dia (grifo das autoras).

O homem é um ser social e histórico, transformador do meio em que vive. Ele constrói suas vivências em contato com o outro, apreendendo e partilhando saberes. Ao considerar a pessoa como sujeito capaz de pensar suas ações, de retornar ou de avançar em busca de objetivos, parte-se da hipótese de que as pessoas que executam essas ações, as executariam com maior eficiência em conjunto.

Nesse sentido, vale ratificar a relevância da ação em conjunto entre áreas de conhecimento, bem como a corroboração entre os chamados temas transversais norteadores na construção de um projeto. No tocante à Música, arte alimentada também pelo social, o amalgamar aqui mencionado torna-se mais abrangente.

Para que a construção de um projeto pedagógico e a sua aplicabilidade seja efetiva, são necessários alguns elementos, a saber: pesquisa dentro e fora de



campo; conhecimento das questões sociais pertinentes àquela comunidade específica e à contemporaneidade nacional e internacional; diálogo entre os componentes curriculares; engajamento e comprometimento com os objetivos e atividades propostas.

Além desses elementos, a escola, os docentes, a família e os discentes devem estar inteirados e sentirem-se responsáveis pela construção e aplicação eficaz do projeto. Para tanto, é relevante que esses sujeitos participem, opinem e sintam-se familiarizados com ele.

No tocante ao ensino de Música no CETV, levando em conta as particularidades e objetivos dessa instituição, além do projeto interventivo construído ter sido pensado partindo das relações com as demandas escolares, era contemporâneo, ou seja, priorizada a sintonia com os acontecimentos relevantes que influenciavam o cotidiano social do aluno. Nesse caso, pode-se mencionar as discussões sobre o agravamento da crise climática global na época e a preocupação internacional pelo uso consciente dos recursos naturais do planeta – a sustentabilidade.

A construção de instrumentos com material reciclado pelos próprios alunos, a composição e apresentação de letras que fomentam a importância do olhar para a preservação – das relações sociais entre os sujeitos e do meio ambiente – tendo o auxílio do professor e socialização à comunidade estudantil e familiares, além de exercitar a cidadania e a criatividade, ajudaram a formar uma consciência efetivamente crítica e atuante diante da situação em que se encontrava a sociedade global. Tentou-se, por meio da elaboração de um projeto interventivo contemporâneo, dar um sentido transversal e transformador ao trabalho realizado na escola – Biologia, Geografia, História, Física, Música, entre outros.

Para a elaboração da sequência didática (projeto interventivo) foi indispensável a leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico do CETV, dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio e de autores como Del-Ben (2011), Hummes (2004), Massa e Massa (2007), Penna (2003), bem como a coleta de informações relevantes ao ensino de Música difundidos pela ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

As ações de intervenção englobaram atividades como planejar e ministrar aulas e oficinas de Música; auxiliar em atividades culturais escolares nas quais a



arte musical estivesse presente; orientar, organizar e direcionar os grupos musicais existentes no CETV; incentivar e direcionar a composição e práticas musicais. A intencionalidade não foi formar músicos profissionais dentro do contexto escolar, mas proporcionar aos estudantes da Educação Básica o contato com os conhecimentos musicais. Esse objetivo está de acordo com o que é recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida do grupo e das cidades, com estética e respeito pela diversidade (BRASIL, 2000, p. 50)

RESULTADOS GALGADOS

Como frutos das atividades realizadas por meio da intervenção do *Subprojeto Musicando a Escola* no Colégio Estadual Teotônio Vilela, foram reconhecidas mudanças significativas na postura dos estudantes em relação à Música, tais como: 1. amenização gradual do preconceito musical apresentado por uma quantidade considerável dos estudantes; 2. reconhecimento da importância do ouvir para compreender – ferramenta eficiente para a aprendizagem em todos os componentes curriculares; 3. melhoria, por meio da prática musical, da expressão oral e corporal dos estudantes, bem como a interação na construção e apresentação de atividades em grupo.

Para além disso, a participação no *Festival Anual da Canção Estudantil* (FACE), onde conseguiu-se o envolvimento de toda a escola, galgando esta, o segundo lugar na seletiva regional, também pode ser considerado um resultado positivo, pois, nos preparativos para a seletiva interna realizada na escola, os alunos colaboraram entre si, opinando e criando, tanto nas letras quanto nos arranjos e composições, o que demonstrou que, apesar de ser algo competitivo, a interação e o trabalho coletivo foi priorizado.

Por fim, ratificando a relevância social do trabalho com a Música na educação Básica aqui relatado, é válido apontar também como resultado a aprovação e ingresso de um dos alunos beneficiados pelo *Subprojeto Musicando a Escola* no curso de graduação em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), fator que, para a equipe do PIBID que atuou na escola



e auxiliou no percurso desse sujeito, demonstra que o trabalho rendeu frutos e, por conseguinte, o objetivo foi alcançado.

Em conversa informal com o referido estudante, o mesmo informou que o próximo passo em sua carreira acadêmica seria retornar ao CETV como bolsista do *Subprojeto Musicando a Escola – PIBID Música* –, com o fito de retribuir, cooperando de forma positiva, com a melhora na qualidade do ensino na Educação Básica, bem como na sua formação como futuro professor de música. Vale ressaltar que atualmente o aluno em questão é bolsista de Iniciação à Docência no PIBID no *Subprojeto Musicando a Escola*, atuando no Colégio Estadual Teotônio Vilela.

Dessa forma, não é equivocado ratificar a importância da implantação e manutenção de programas e projetos que atuem de forma eficaz tanto na formação docente quanto no auxílio da melhora na qualidade da educação pública no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ter tido como função a formação de músicos e musicistas profissionais, o contato dos educandos com a música por meio da atuação do PIBID no Colégio Estadual Teotônio Vilela, despertou-lhes o interesse pelo estudo da arte musical, estimulando a sua criação artística e viabilizando uma melhor interação entre os mesmos. Com o incentivo dado aos alunos pelos bolsistas do PIBID *Subprojeto Musicando a Escola* nas atividades de apreciação e práticas musicais, os estudantes e os graduandos do curso de Licenciatura em Música tiveram a oportunidade de interagir, criar, aprender, partilhar e fomentar um ensino musical atraente e eficaz, apreendendo novos conhecimentos, resignificando os que já possuíam e partilhando-os com os demais.

Nesse âmbito, dentre as competências gerais em Arte no Ensino Médio, foi proposto que os alunos aprendessem de modo sensível-cognitivo e predominantemente as competências a seguir: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los, analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural (BRASIL, 2000, p. 50-51). Dessa forma, as atividades prático-pedagógicas contribuíram, de forma positiva e gratificante, tanto na formação docente dos bolsistas PIBID envolvidos quanto na construção do conhecimento



destes junto aos estudantes do Ensino Médio beneficiados pelas ações do referido Projeto – anos letivo 2014 e 2015.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **ABEM**. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/>>. Acesso em: 18 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, 2000.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2008.

CHIQUETO, M. R.; ARALDI, J. **Música na Educação Básica**: Uma experiência com sons alternativos. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-6.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2014.

DEL-BEN, L. M. Música nas escolas. In: **Educação musical escolar**. Salto para o futuro. TV Escola, ano XXI, Boletim 08 – junho 2011.

GARCIA, D. Na Rota da Lata: obras e autores sobre a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. **XXIII Congresso da ANPPOM** – Natal/RN, Brasil, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2511>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 17-25, set., 2004.

LEONINI, M.; KEBACH, P. Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, nº. 16, p. 89-188, jul./dez. 2010.

MASSA, C.; MASSA, A. A banalização do termo “projeto” no cotidiano escolar. p. 123 – 144. **Revista Factus**, 2007.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. V. 9, p. 71-79. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, 2003.

_____. **Biografia**. Disponível em: <http://www.editorasulina.com.br/autor_det_2.php?id=324>. Acesso em: 10 out. 2014.



A COR QUE TRANSPORTA MEU CORPO (TRANS)BORDA: A CIDADE (EM)SI-NA PELE

Luiz Henrique Khalaf de Brito¹ (luizkhalaf@gmail.com)

Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira² (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Ao caminhar pelas ruas é possível observar grafites e pixos em suas mais diversas cores e proporções, sempre desejando aos seus observadores um bom dia, boa tarde e boa noite, renascendo nas madrugadas e estampando os muros da cidade como se fossem tatuagens sobre as peles de humanos, e nessas margens, intencionalmente ou não, a cidade se transforma em um corpo que ensina com o que apresenta sobre e (em)si-na pele-muro, e esta pele que habito é a cidade onde eu me encontro que também ensina. Então o que acontece com esse corpo musicado que conta, canta, encanta e desencanta memórias, histórias e experiências diversas todos os dias pelas nuances da cidade? E como a cidade se modifica com as nuances desses corpos que a habita e (em)si-nam? Esta pesquisa, partindo desse pressuposto da cidade-pele-cidade, busca através de um estudo bibliográfico e pesquisa de campo, coletar observações dessas peles/corpos e apresentar a princípio essa relação de troca de conhecimentos entre corpos e cidade, porque a “pele é o lugar dos acontecimentos do corpo. Lugar que habita as emoções e sensações vividas pelos sujeitos *biogeográficos*” (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 7). Logo, a cidade é também o nosso reflexo, como menciona Clarice Lispector em “Cidade Sitiada” quando diz que “aos poucos ela não saberia se olhava a imagem ou se a imagem a fitava porque assim sempre tinham sido as coisas e não se saberia se uma cidade tinha sido feita para as pessoas ou as pessoas para a cidade” (1949, p. 34). Valendo-nos de estudos das Artes Visuais e da expressão corporal para mostrar a ideia de corpo-soma e transmutar a investigação em um exercício prático em dança, utilizaremos da Psicologia das cores e da relação de objeto-corpo em dança e performance, entre outras leituras ainda em investigação como trabalhos de pintura corporal, que resultará em um objeto plástico que, entretanto, levará em consideração o corpo como pincel e ao mesmo tempo como uma tela, esta que é preenchida há todos os instantes sendo pintada em silêncio pela cidade como nos esclarece Rupert Godard dizendo que “todos os elementos contribuem para tecer a relação simbólica que vai vincular, no indivíduo atitude corporal, afetividade e expressividade, sob a pressão flutuante do meio em que está inserido” (2000, p. 21). O exercício plástico e a reflexão têm como objetivo demonstrar o que acontece nas ruas, praças e corpos em virtude da relação entre aquilo que me provoca e me instiga a ser recíproco, mostrando esse corpo carregado que existe e provoca apresentar o que deve acontecer dentro das instituições de ensino para começarmos a pensar também a educação como uma

¹ Graduando do 3º ano do curso de Artes Cênicas Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG.

² Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP.



troca que deve partir desses corpos únicos e não para eles, corpos que têm sua cor favorita, seus sentimentos, e suas nuances, aptos assim, como esse fragmento de estudo, na busca a transformar-se em mais uma pele que (em)si-na promover a (trans)formação dos corpos-peles em curso pelas cidades.

PALAVRAS-CHAVE: Corpos-Pele. Arte (Cidade) Urbana. Artes Visuais. Expressão Corporal. Ensino.

THE COLOR THAT TRANSPORTS MY BODY (OVER) FLOW: THE CITY TEACHES AND IS ON THE SKIN

ABSTRACT

Walking through the streets you can observe graffiti in their most diverse colors and proportions, always wishing your observers a good day, good afternoon and good night, reborn in the dawn and stamping the city walls as if they were tattoos on the skins of human beings, and on this places, intentionally or not, the city becomes a body that teaches with what it presents on the skin-wall, and this skin that I inhabit is the city where I find myself, who also teaches. So what happens to this skin that tells, sings, enchants and disenchants memories, stories and diverse experiences every day through that nuances of the city? And how does the city change with the nuances of those bodies that inhabit it and siam? This research, starting from this city-skin-city assumption, search through a bibliographical study and field research, collect observations of these skins/bodies and present at first this relationship of knowledge exchange between bodies and city, because “skin is the place of the events of the body. Place that inhabits the emotions and sensations lived by biogeographic subjects” (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 7). So the city is also our reflection, as Clarice Lispector in “Besieged City” mentions that “she would not know if she looked at the image or if the image looked at her because it had always been the way things had been and she would not know if a city had been made for the people or the people for the city” (1949, p. 34). Using visual arts studies and body expression to show the idea of body-sum and transmute research into a practical exercise in dance, we will use the Psychology of colors and the object-body relationship in dance and performance, among others readings still under investigation as body painting works, which will result in a plastic object which, however, will take into consideration the body as a brush and at the same time as a canvas, which is filled all the time being painted in silence by the city as Rupert Godard clarifies us saying that “all elements contribute to weave the symbolic relation that will link, in the individual's body attitude, affectivity and expressiveness, under the floating pressure of the environment in which he is inserted” (2000, p. 21). The plastic exercise and the reflection are aimed at demonstrating what happens in the streets, squares and bodies because of the relationship between what causes me and instigates me to be reciprocal, showing this charged body that exists and provokes what must happen within the institutions to begin to think of education as an which must start from these unique bodies and not for them, bodies that have their favorite color, their feelings, and their nuances, fit like this fragment of study, in the quest to become another skin that teach in promoting the (trans)formation of fur bodies in progress in cities.



KEYWORDS: Bodies-Skin. Urban Art (City). Visual Arts. Body Expression. Education.

CIDADE E SUA PELE

Ao caminhar pelas ruas é possível observar grafites e pixos em suas mais diversas cores e proporções, sempre desejando aos seus observadores um bom dia, boa tarde e boa noite, renascendo nas madrugadas e estampando os muros da cidade como se fossem tatuagens sobre as peles de humanos, e nessas margens, intencionalmente ou não, a cidade se transforma em um corpo que ensina com o que apresenta sobre e (em)si-na pele-muro, e esta pele que habito é a cidade onde eu me encontro que também ensina.

Existe uma relação de troca constante entre cidade-indivíduo-cidade, e essa relação de troca, a princípio, pode ser observada em cada muro com suas escritas cada qual com uma canção própria. Uma canção que a cidade toca aos habitantes, e estes vestem a escrita que será cantada em outras lugares. E nessa troca constante, os corpos estão em movimento e a cidade por consequência também está em movimento.

Antes de tudo é preciso definir a relação entre arte e a cidade. Segundo Giulio Carlo Argan (1984) todo o reflexo de uma cultura, em determinado período se constrói através da arte e a sua relação com as experiências de percepção e relação do sujeito que pertence àquele lugar, e a partir deste momento a cidade se transforma “não apenas naquilo que se vê, mas de infinitas coisas que se sabem e se lembram” (ARGAN, 1984, p. 43).

A arte se desenvolve na cidade e a cidade se desenvolve com a arte. É impossível desmembrar ambas as coisas, pois se correlacionam no espaço-tempo em que acontecem: uma não acontece sem a outra. Não existiria cidade sem a arquitetura, e não haveria lugar para a arte sem cidade, a não ser inseridas nas cidades-sujeitos, permeando a ideia de que “a própria cidade seja a arte” (BASSANI, 2008, p. 10). Então,

para entender a cidade como um ambiente urbano, precisamos nos afastar da ideia de cidade como sendo um lugar em que o corpo se insere e passar a compreendê-la como um campo de processos em que o corpo está coimplicado. (BRITTO, 2009, p. 37)



Onde o indivíduo está constantemente em contato com a cidade transformando-a e estando em processos de descobertas/autotransformações

[...] pode ser interessante um vislumbre de algumas propostas artísticas dos últimos anos que têm tematizado a vida urbana. Elas estão presentes em número cada vez maior, deixando entrever aí uma demanda emergente: a preocupação do homem urbano contemporâneo com o modo de vida nas cidades. Dentre os diversos aspectos que podem ser desenvolvidos para tecer um discurso sobre as cidades e suas questões, algo que vem sendo abordado cada vez de forma mais insistente, diz respeito ao que nos interessa aqui: a possibilidade dos encontros na cidade. (PECHMAN; KUSTER, 2010, p. 86)

Então o que acontece com esse corpo musicado que conta, canta, encanta e desencanta memórias, histórias e experiências diversas todos os dias pelas nuances da cidade?

Fotografia 1 - Bairro Aero Rancho. Rua Charlotte, Campo Grande/MS, Out. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

E como a cidade se modifica com as nuances desses corpos que a habita e (em)si-nam? E como esses corpos modificados remodelam a cidade a qual pertence?

Esses “encontros” entre a pele da cidade e a pele de seus habitantes mostram que existe uma relação de espaços, seja interna e/ou seja externamente existente em cada andar pela cidade uma re(l)ação. É quase impossível caminhar pelas ruas de uma grande metrópole e não enxergar as suas cores, cada qual com a



sua mensagem, e cada mensagem com a sua poesia. A cidade contemporânea, que é centro e periferia, demonstra através dessas poesias um compartilhamento de suas vozes que às vezes se escondem por conta própria, e que em outras são escondidas.

Esta grande instalação artística que é a cidade recebe os mais diversos corpos, onde artistas sem nome, peregrinos de passagem ou pessoas comuns marcam nessa “pele da cidade” cada nuance de suas vidas. E essas marcas são capazes de influenciar outros corpos, ensinando-os direta ou indiretamente. O que antes só acontecia em estruturas brancas, quadradas, e nas normas da ABNT, com seus devidos espaçamentos, agora são coisas espalhadas em postes e muros com suas fontes grotescas e nem por isso devem ser desconsideradas, já que esses lugares são reflexos do nosso próprio corpo. Como já mencionara Clarice Lispector em “Cidade Sitiada” quando diz que

aos poucos ela não saberia se olhava a imagem ou se a imagem a fitava porque assim sempre tinham sido as coisas e não se saberia se uma cidade tinha sido feita para as pessoas ou as pessoas para a cidade (Ibid., 1949, p. 34),

a cidade sempre é um pouco das pessoas e essas sempre são compostas por aquela.

Fotografia 2 - Bairro Jardim Centenário. Rua F. Maia, Campo Grande/MS, Nov. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.



Historicamente, este reflexo é observado se pensarmos nas características que envolvem as cidades e sua relação com a arte na manipulação das cores. Os adornos feitos pelo homem primitivo apresentavam cores terrosas em seu caráter simbólico e sagrado com a terra. Os templos e as esculturas gregos apresentavam-se ricamente coloridos, o que muda drasticamente em Roma que deixa as suas esculturas sem pinturas para representar um determinado tipo de pureza (uma aura que não estaria na cor). Nas igrejas medievais a cor se apresenta de forma grandiosa, comumente mais brilhante por fora, o que durante o Renascimento transfere-se para os interiores e o externo passa a ser dominado por cores neutras, sempre naturais (RAMBAUSKE, 1985).

Este aspecto de harmonização é observado em muitas obras também pela cidade de Campo Grande em Mato Grosso do Sul, e algumas apresentam características de cores em suas “peles”, que se repetem durante a sua extensão, que são mais presentes.

Harmonizar é compor, construir um conjunto, onde todas as cores, compostas umas em função das outras, contribuem para formá-lo. Harmonia na música, é a união dos sons acordes, a combinação entre os que integram um esquema. As cores são para um pintor (artista, arquiteto, etc.) o que as notas são para a música. A natureza nos dá uma sábia lição na harmonização das cores, deixando as puras e fortes para os pequenos acentos e harmonizando as áreas menores com cores pouco saturadas e com variações outras. (RAMBAUSKE, 1985, p. 8)

As combinações entre as cores muitas vezes são pensadas como um processo estético, e esta afirmação não está errada, mas antes deste fator, a cor entra no campo das escolhas subjetivas. Ou seja, a cor de um grafite, por mais insignificativa que essa possa parecer, nunca é destituída de significado. Segundo Eva Heller (2012), são escolhas feitas desde a infância, enraizadas por vivências, e o significado da sua utilização é determinado pelo contexto em que o corpo que há está observando se encontra. E nesse momento da percepção está envolto um emaranhado de signos e significados outros para que o resultado desse olhar aconteça daquela forma, tanto como resposta de quem assiste a obra, quanto de quem a compõe.



Fotografia 3 - Centro. Rua 14 de julho, Campo Grande/MS. Dez. 2016



Foto por: Luiz Khalaf.

Em suma, as cores são espacialmente caracterizadas por fatores que perpassam o território do inconsciente. Cada cor em cada novo traço permite acessar sentimentos que se diferem de pessoa para pessoa, porque entramos ao mesmo tempo no campo subjetivo de cada um, e dependendo do contexto em que se encontra este corpo e a obra, os significados serão sempre reformulados.

Conhecemos muito mais sentimentos do que cores. Dessa forma, cada cor pode produzir muitos efeitos, frequentemente contraditórios. Cada cor atua de modo diferente, dependendo da ocasião. O mesmo vermelho pode ter efeito erótico ou brutal, nobre ou vulgar. O mesmo verde pode atuar de modo salutar ou venenoso, ou ainda calmante. O amarelo pode ter um efeito caloroso ou irritante. [...] Nenhuma cor está ali sozinha, está sempre cercada de outras cores. A cada efeito intervêm várias cores – um acorde cromático. (HELLER, 2012, p. 22)

Fotografia 4 - Bairro Aero Rancho. Rua Charlotte, Campo Grande/MS, Out. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

Essas “escolhas”, ou formas de interpretação de cada obra, são envoltos não somente de reações fisiológicas ou subjetivas, mas também da sua relação social. Cabe mencionar Le Breton (2007) parafraseando-o ao para dizer que onde o corpo se insere, como agente de ações que não são controláveis, codifica esses canais recebidos em resultados visuais, auditivos, olfativos, táteis ou gustativos. Devemos levar em consideração que o corpo trabalha em seu caminhar como um pincel e ao mesmo tempo como uma tela.

Fotografia 5 - Praça dos Imigrantes. Rua Rui Barbosa, Grande/MS, Out. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

Esta tela é preenchida há todos os instantes sendo pintada em silêncio pela cidade porque não percebemos como nos esclarece Rupert Godard dizendo que “todos os elementos contribuem para tecer a relação simbólica que vai vincular, no indivíduo atitude corporal, afetividade e expressividade, sob a pressão flutuante do meio em que está inserido” (2000, p. 21).

Esta atitude corporal, que Godard menciona, é a relação presente em todos os corpos que estão conversando com outros “corpos-lugares”, em virtude da relação entre aquilo que me provoca e, ao mesmo tempo, me instiga a ser recíproco. Em ambos os casos, o primeiro local em que essa troca fica marcada é a epiderme, porque “[...] é o lugar dos acontecimentos do corpo. Lugar que habita as emoções e sensações vividas pelos sujeitos *biogeográficos*” (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 7).



Identidade, lugar e narrativa artística específica que dá e toma autoria das coisas que estampam a pele da cidade.

A PELE NA SUA CIDADE

A pele é a zona de contato mais sensível que temos, a primeira interação com aspectos externos, e a primeira a transbordar as cores das suas vivências pessoais. É na pele, a camada mais ex-terna do corpo-sujeito, que partilhamos o afeto, a troca, e também a rejeição. A pele é registro, mas

[...] romper sua superfície jamais permitiria que se visse o que há por detrás, já que a própria pele é um “existir” que se dá a ler, a ver e a tocar. Em vez de considerá-la como uma superfície intermediária entre o de fora e o de dentro, parece que, no dia-a-dia, ela é mais uma superfície de auto inscrição, como um texto, mas um texto particular [...]. (JEUDY, 1998, p. 1-2)

Fotografia 6 - Dois estranhos em diálogo e inscrições de um muro em diálogo. Rua 26 de Agosto, Campo Grande/MS, Nov. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

A pele coloca em questão a afirmação do sujeito quanto ao pertencimento a determinado lugar, não é à toa que indivíduos tatuam as suas peles (aspecto literal), porque é nesse local de escuta que o corpo quer se transformar e mostrar um mundo que é individual. As trocas entre a cidade e corpo é a mesma relação que um tatuador tem ao criar sua obra em outros corpos. Afirmação? Talvez. É o olhar do outro sobre algo que para você tem um significado, e na medida em que se permite tatuar, cria-se vínculos. Em ambos os contextos da pele tatuada, literal ou



simbolicamente “o corpo funciona como um outdoor das escolhas subjetivas, uma vitrine da essência do ser. [...] correspondem sempre a um período marcado por escolhas indenitárias, indicando memórias e pertença” (PAVAN; SILVA, 2010, p. 72).

Fotografia 7 - Um estranho e sua personagem que cresceu. Bairro Aero Rancho. Rua Charlothe, Campo Grande/MS, Nov. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

São impressionantes os resultados de se caminhar por um espaço público, e perceber os estímulos externos que a cidade nos proporciona, as percepções que o corpo captura na maioria das vezes intuitivamente. O ato de se inscrever sobre a pele da cidade, faz/é transformar a cidade na sua pele. Já que nesses instantes você se torna o tatuador e (re)cria vínculos. Será que também tatua a pele-cidade?

Durante a pesquisa de campo pela cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do sul, foi possível observar as noções dos processos vividos pelos corpos nas nuances da cidade como uma espécie de relação corpórea entre peles, onde uma síntese da relação se expressa em forma de experiências visuais, desde grafites às pichações.

A partir de então, fez-se necessária a distinção entre grafite e pichação: no primeiro caso, observam-se referências estilísticas históricas conciliadas ao universo da sociedade de consumo; no segundo, localiza-se uma manifestação anônima, sem reflexão apriorística e informalismo técnico. Contudo, em comum, partilham o mesmo discurso transgressor e a inscrição no universo cultural da cidade. (CARTAXO, 2009, p. 5)



Na busca para transformar-se em mais uma pele que (em)si-na promover a (trans)formação dos corpos-peles em curso pelas cidades, todo o processo de pesquisa das diferentes cores da cidade, visa transformar-se em um processo de composição coreográfico em dança/performance.

Fotografia 8 - Dois estranhos em Flores. Praça dos Imigrantes. Rua Rui Barbosa, Campo Grande/MS, Nov. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

A pele como corpografia apresenta possibilidades infinitas de relação, é impossível não correlacionar esta prática com o ambiente escolar sendo este corpo um mediador de ensino. Local onde falamos e estamos em contato com corpos-mídia carregados de informações, se relacionando não somente com o ambiente escolar, como também com as outras peles, inclusive a da instituição. Utilizar essa carga artística que cada aluno já possui, essa corpografia em constante movimento e *trans*-bordamento, é mostrar a potência de e dar escuta à poesia e à cidade que mostram que, e começarmos a pensar também a educação como uma troca, deve partir desses corpos únicos e não para eles toda a forma de construir corpos que (em)si-nam, corpos que têm sua cor favorita, seus sentimentos, e suas escolhas, aptos assim, a serem dança, teatro, música, pintura e adquirirem consciência de pertencimento.

As corpografias formulam-se como estados transitórios das corporalidades que o corpo processa, relacionando-se com tudo o que faz parte do seu ambiente de existência: outros corpos, objetos, ideias, lugares, situações,



enfim, a cidade, a qual pode ser entendida como um conjunto de condições para essa dinâmica ocorrer. (JACQUES; BRITTO, 2012, p. 150)

A escolha de um exercício prático em dança que está se desenvolvendo foi porque

a dança é o lugar, por excelência, que faz visível o turbilhão em que as forças de evolução cultural se afrontam, produzindo, controlando ou censurando as novas atitudes de expressão em si e de impressão do outro. (GODARD, 2000, p. 11)

A DANÇA DA CIDADE-PELE

A dança, antes de mais nada, é corpo, e escreve suas músicas através de movimentos corporais. Segundo Klauss Vianna a observação como princípio inicial da dança é valer-se da percepção do seu corpo e do corpo ao seu alcance porque nunca deixa-se o mundo que marcou seu corpo para dançar. Dança-se com um mundo inteiro dentro de si, colocando-se neste captar a sua volta o movimento e o extinto de criação e transformação a partir do que lhe é oferecido. O objetivo é despertar esse olhar de troca, onde e como na observação de um

quadro, estamos fadados a recordar mil e uma coisas que influenciam o nosso agrado ou desagrado. Na medida em que essas lembranças nos ajudam a fruir do que vemos. (GOMBRICH, 1950)

Para uma reflexão sobre a utilização da relação de corpocidade para processos de composição interdisciplinar entre as linguagens dança e visuais. Utilizar os signos presentes e (re)carregar o corpo como tela e transformar a tela em uma nova pele de acepções para a galeria que é a cidade. Porque somos corpocidades.

O corpo é portador de signos. É suporte de identidades ao mesmo tempo em que é gerador de significados. Não há corpo neutro, pois é modelado por valores culturais e estéticos, tornando-se um tema rico para debates. Como espaço e reflexo de cultura e lugar de relações sociais, o corpo dá forma às inquietações humanas. Na dança, ele é expressão de si mesmo, é signo e intérprete e para isso, sofre transformações para se tornar um instrumento a serviço da arte. (GONÇALVES, 2009, p. 11)

Serão resultados únicos, assim como para cada aluno quando colocamos em caráter pedagógico, sendo a sua investigação que é mais do que apenas a



construção de um produto final, mas sim, o tutuar no corpo dessas novas perspectivas e os processos que serão compartilhadas. Um ciclo.

Fotografia 9 - Processo de improvisação na investigação da relação corpo-cidade. UEMS – UUCG, Dez. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

A dança e sempre processo, está embebida numa categoria artística em que sua escrita se dá através do movimento. Dialogar com o corpo é falar com sua totalidade, é utilizar sua verdadeira voz, porque até podemos nos esconder através de modulações ou atitudes reformuladas. Mas assim como nos apresenta Joe Navarro (2012), “o corpo não mente” e comunicações não-verbais específicas do corpo como piscar dos olhos, são seguidas sempre de intenções e significâncias.

[...] pretende-se imprimir nos alunos de dança um significado da sua vivência, conduzi-los criativamente e com liberdade aos processos pessoais, sociais e produtivos, a fim de contribuir para desenvolver a sua capacidade de autonomia, sua sensibilidade no sentido de conviver em paz, harmonia e solidariedade. (ROBATTO, 2012, p. 61)

Nesse caminho, prezar o processo de improvisação, que nada mais é do que colocar em prática uma partitura corporal que você já possui e que está carregada em sua pele, devido às diversas trocas que o seu caminhar até o momento presente te presenteou, é a chave dourada que se busca em um ambiente de ensino, onde o sensível é ativado a partir das vivências de cada pele. E aquém



disso, a pele colocando-se em investigação com o meio e com outras peles, proporciona a libertação da “capacidade criadora e ajuda o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência” (TADRA, 2009, p. 80).

Fotografia 10 - Processo de improvisação na investigação da relação corpo-cidade. UEMS – UUCG, Nov. 2017



Foto por: Luiz Khalaf.

Adquire-se assim, essa carga, e como menciona Robatto (2012), esta formulação em dança, o saber e o fazer artístico são inseparáveis e buscam um domínio de linguagem, adquirido principalmente através de vivências e atividades práticas. O aluno em investigação descobre que a pesquisa, o aprendizado e a criação são inseparáveis, e estão ligadas ao

[...] bios do sujeito que produz arte, que ensina arte e aquele que pesquisa arte. Por isso o ser, saber, sentir arte tornam-se fundamentais para compreender que as esferas dos fazeres da arte, que hoje discutimos como mecanismos “profissionais” da arte, estão vinculados a questões maiores que envolvem sensibilidades biográficas (próprias e alheias), portanto envolvem sujeitos com esses fazeres da arte. E igualmente envolvem os sujeitos que buscam conhecimento com e através da arte. (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 7)

Ao transformar as afetividades, imergindo a cidade na constância de sua pele, qual será a cor que transporta meu corpo e o trans(borda)? Quantas cores dentro do ambiente escolar precisam descobrir que tem os pincéis e lápis em suas mãos? Que mundo poético surgiria em cada nova canção?

A PELE DA DANÇA

A desenvolvimento do exercício prático em dança articular-se como corpo-pincel para transformar-se em mais uma pele (plástica) que (em)-si-na cidade ensina, ainda em desenvolvimento para mostrar este caráter circular entre as trocas, que assim como um dos muros com uma simples frase escrita, dizendo aos seus moradores “Atolado ao teu lado” conseguiu transformar-se em uma pesquisa sobre os transbordamentos das peles-cidades. Podemos concluir que toda dança é corpo e todo corpo é cidade onde o movimento está nas suas imagens que são tatuados por peles/corpos que caminham e transformam suas palavras em novas danças. O lugar da arte em espaços públicos, é contaminar o lugar e por ele ser contaminado, “tendo em vista sua vontade de expressão, de ser-no-mundo, de personificação, muito próxima do universo estético” (CARTAXO, 2009, p. 5), destas peles, na contemporaneidade, que toram-se linguagem e expressão de sentimentos, colocando em evidência as suas cores. Quanto da cidade em que você se encontra, seu corpo já aprendeu? O que seu corpo ensinou ao lugar em que pertence? A cor que deste corpo/pele está em constantes descobertas outras. No final, antes de sermos todas as cores de um círculo cromático, ou apenas uma em específico, somos peles que se misturam e (trans)bordam.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. **A história da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BASSANI, J. **Design Urbano: Arte e a Cidade Contemporânea**. Design, Arte e Tecnologia 4. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio e UnespBauru, 2008.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. In: SALVADOR, G.; ANDRADE, D. (Orgs.). **IV JART – Jornadas de Artes Cênicas, 2016 – “O artista docente”**. Curso de Artes Cênicas e Dança. Unidade Universitária Campo Grande – UUCG, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Realizada nos dias 9, 10 e 11 de junho de 2016, p. 1-10.

BRITTO, F. D. **A ideia de corpografia urbana como pista de análise**. Ensaaios, 2009.



_____.; JACQUES, Paola Berenstein. Corpo e Cidade. Coimplicações em processo. **Revista UFMG**. V. 19, nº. 1 e 2, p. 142-155, jan./dez. Belo Horizonte, 2012.

CARTAXO, Z. Arte nos espaços públicos: A cidade como realidade. **UNIRIO. O Percevejo**. V. 1, nº .1 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/431/381>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

GODARD, H. Gesto e percepção. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, M. da G. G. **Martha Graham**: Dança, Corpo e Comunicação. Sorocaba, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/266723413/Martha-Graham-Danca-Corpo-e-comunicacao-Maria-Giradi>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

HELLER, E. **A Psicologia das Cores**: Como as cores afetam a emoção e a razão. 1ª ed. Barcelona, 2012.

JEUDY, H.-P. **O texto da pele**. Antropologia das aparências corporais. Armand Colin. Paris, 1998. Disponível em: <www.each.usp.br/opuscorpus/PDF/r12p1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2ª ed. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LISPECTOR, C. **A Cidade Sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 1948.

NAVARRO, J. **O corpo não mente**. Tradução de Maria A. Campos. Portugal: Estrela Polar, 2012.

PAVAN, M. Â.; SILVA, J. Tatuagem: Cultura de Massas e Afirmação subjetiva Incorporadas. **Revista Signos de Consumo**. V. 2, nº. 1, 2010. p. 67-81.

RAMBAUSKE, A. M. **Decoração e Design de Interiores**: Teoria da cor. Instituto de Artes (IAR) da Unicamp. Campinas, 1985.

ROBATTO, L. **A dança como via privilegiada da educação**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TADRA, D. S. A. **Linguagem da dança**. Curitiba: IBPEX, 2009.



A DANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO INFANTIL

Marcilio de Souza Vieira (marcilio26@hotmail.com)

RESUMO

A dança na Ensino Infantil oportuniza a criança a ter ricas experiências corporais, do desenvolvimento e do aprimoramento de suas possibilidades de movimentação, descoberta de novos espaços, novas formas, superação de limites, enfrentamentos de novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos, responsabilidade, criatividade e cooperação. A presente comunicação objetiva refletir sobre as implicações da Dança como conhecimento no Ensino Infantil. Parte da abordagem metodológica da análise de conteúdo levando em consideração o desenvolvimento da aprendizagem na infância a partir dos conteúdos da Dança. O aporte teórico para essa pesquisa centrou-se nos autores que tratam a Dança no Ensino Infantil, bem como em autores da Psicologia em especial do Desenvolvimento e da Aprendizagem tais como Piaget, Vygotsky e Wallon. Esses teóricos, cada um à sua maneira, influenciaram a Educação e a Arte contribuindo para o pensamento e as ideias de desenvolvimento infantil no que diz respeito ao movimento e, nesse texto, trago para o movimento dançado. O texto considera ainda considerar que a ação corporal, entendida aqui por meio da dança, faz parte do cotidiano das crianças. Implica-se nessa dança o movimento, o intérprete e o espaço como campo de significação na/para a dança, bem como o corpo que se move numa ritmicidade que aciona o peso, o tempo, o espaço e a fluência do movimento dançado. Implica-se também o protagonismo da criança em sua dança pessoal e coletiva, bem como o potencial de transversalidade dessa linguagem artística e suas possibilidades de ensino; assim como focar a sensibilização das crianças através da Arte e o desenvolvimento do interesse das mesmas em pesquisar o movimento através das suas possibilidades. Dentro desta visão, cabe ampliar o olhar para o universo artístico, dando oportunidade para que a criança possa desenvolver seu sentido estético, exercitar a expressão de suas subjetividades e, quiçá, despertar para uma pesquisa em dança.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Dança. Educação Infantil.

DANCE AND ITS IMPLICATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Dance in Child Teaching enables the child to have rich bodily experiences, to develop and improve their possibilities of movement, discover new spaces, new forms, overcome limits, face new challenges as to the motor, social, affective and emotional aspects. cognitive, responsibility, creativity and cooperation. This paper aims to reflect on the implications of Dance as knowledge in Early Childhood Education. Part of the methodological approach of content analysis taking into account the development of learning in childhood from the contents of Dance. The theoretical contribution to this research was centered on the authors who deal with Dance in Early Childhood Education, as well as authors of Psychology in particular of Development and Learning such as Piaget, Vygotsky and Wallon. These theorists, each in his own way, influenced Education and Art by contributing to the thinking and



ideas of child development in regard to movement and in this text I bring to the dance movement. The text also considers that corporal action, understood here through dance, is part of the daily life of children. Movement, the interpreter and space as a field of signification in dance are implied in this dance, as well as the body that moves in a rhythm that triggers the weight, time, space and fluency of the dance movement. It implies also the protagonism of the child in his personal and collective dance, as well as the potential of transversality of this artistic language and its possibilities of teaching; as well as to focus the children's awareness through Art and the development of their interest in researching the movement through their possibilities. Within this vision, it is necessary to widen the gaze to the artistic universe, giving the child an opportunity to develop his aesthetic sense, to exercise the expression of his subjectivities and, perhaps, to awaken to a research in dance.

KEYWORDS: Child. Dance. Child education.

A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. Desta forma, ações comuns a ela, como dançar, correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia (BRASIL, 1997).

A ideia de que a dança constitui uma das formas de expressão de sentimentos, afetos, prazeres e desprazeres e ainda, que é extremamente importante para o desenvolvimento motor, mental e afetivo da criança merece credibilidade no meio educacional. Deve ser tratada com especial atenção no currículo escolar de modo que não seja vista apenas como um passatempo para os momentos de lazer, nas datas comemorativas da escola, pois, inúmeros e conceituados estudos experimentais e de observações tem demonstrado que a dança não só repercute de maneira significativa no equilíbrio pessoal, como tem poderosas influências no desenvolvimento integral da criança.

A dança na escola busca o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, através do espaço para a criação do próprio aluno, das reflexões e vivências sobre os vários estilos de dança e do caráter educativo, cultural, artístico, estético, lúdico, simbólico e espetacular. Na Educação Infantil autores como Strazzacappa (2001), Meirelles (2010), Brasil (1998) argumentam que se devem realizar atividades que promovam a socialização e a realização de movimentos rítmicos e expressivos nas crianças de 0 a 6 anos de idade.



O ensino da dança deve ser levado em conta na escola de Educação Infantil, pois a mesma tem uma amplitude que envolve o indivíduo de forma integral, sendo um conhecimento que pode estar presente em várias ações pedagógicas dialogando com o conhecimento de outras áreas. A dança na escola e, sobretudo nessa fase da escolarização, tem como papel permitir a vivência de possibilidades do movimento e não a criação de bailarinos, integrando a habilidade corporal do aluno com o conhecimento das várias linguagens da dança.

Pode-se afirmar, segundo Nanni (1995), que a dança como meio de educação do movimento contribui para o desenvolvimento das funções intelectuais tais como a memória, raciocínio, atenção, criatividade, exploração, observação, curiosidade, entendimento qualitativo de situações e poder de crítica. Essa manifestação artística ainda na fase da infância proporciona desenvolver atividades lúdicas, simbólicas e criativas que são de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

Deve-se considerar na dança da criança o jogo imaginativo e as brincadeiras dela, bem como respeitar seu processo de desenvolvimento no ensino da dança (habilidades e dificuldades) e sua individualidade. Para Laban (1990), a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança, sendo ela uma forma natural de expressão. Cabe à escola levá-la a adquirir consciência dos princípios do movimento, preservando sua espontaneidade e desenvolvendo a expressão criativa.

Consideramos que por meio da dança, a criança tem a oportunidade de ricas experiências corporais, do desenvolvimento e do aprimoramento de suas possibilidades de movimentação, descoberta de novos espaços, novas formas, superação de limites, enfrentamentos de novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos, responsabilidade, criatividade e cooperação.

A DANÇA, A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: NOTAS REFLEXIVAS

Historicamente a dança esteve pouco presente nas escolas e principalmente no ensino de arte. A dança tem pouca participação na história do ensino de arte no Brasil, sendo sua presença frequentemente relacionada às festividades escolares ou como atividade recreativa e lúdica, sem intuito de promover o seu ensino. Marques



(1997) afirma que a Dança ainda é entendida de forma equivocada por muitas escolas, que costumam apresentá-la somente em datas comemorativas e na forma de reproduções de coreografias prontas.

O reconhecimento de sua importância é recente, carregando ainda consigo vestígios e preceitos negativos que historicamente impediram sua inserção nas escolas como área de conhecimento específica e autônoma. É claro que as apresentações de dança têm papel importante no ensino e aprendizagem de dança, mas desde que sejam resultados de todo o processo ocorrido durante as aulas de dança, pois o propósito dessa manifestação artística como forma de arte e expressão é propiciar ao corpo que dança possibilidades diferenciadas de percepção, o que não ocorre com o corpo em uma dança em que não houve o preparo prévio (MORANDI, 2006).

Quando nos referimos a aprendizagem de criança é inevitável não pensarmos em teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem tais como Piaget, Vygotsky e Wallon. Esses teóricos, cada um à sua maneira, influenciaram a Educação e a Arte contribuindo para o pensamento e as ideias de desenvolvimento infantil no que diz respeito ao movimento e, nesse texto, trago para o movimento dançado. Interessa-nos nesses três estudiosos do desenvolvimento infantil, em relação ao desenvolvimento humano, o aspecto físico-motor que trata da capacidade de movimento ou não movimento (postura) do corpo, da tensão gerada pelos músculos, da manipulação de objetos, da locomoção e de toda a visibilidade das ações humanas.

De Piaget¹ podemos considerar aproximações ao movimento dançado ou a dança de crianças, enquanto professores dessa manifestação artística, as mediações, as problematizações e as condições que a criança possui dentro da escola como forma de estímulo, para que ela resolva ativamente a partir do movimento sua forma de dança e construa novas bases de desenvolvimento dessa arte.

Nesse processo, mediado pelo professor ao estimular a dança de cada criança é importante observar/organizar a interação entre sujeito e objeto de conhecimento em que este constrói suas bases e evolui. Para tanto é necessário

¹ Apesar de Piaget não ter construído sua teoria como um educador, os educadores se apropriavam dela como se fosse um decalque do método de pesquisar, como uma forma de educar. No entanto, infelizmente não era isso que sugeria Piaget.



que o docente compreenda a aptidão de organização da criança em dança, pois, para fazermos qualquer coisa, necessitamos organizar nossas ações, bem como adaptá-la para o enfrentamento de novas situações, novas movimentações que serão adaptadas ao corpo que dança.

Quando a criança se depara com essa nova situação há sempre uma falta de adaptação do sujeito, o que exige um esforço dinâmico para sua condição de adaptação. Piaget chamou esse processo de *equilíbrio majorante*. O epistemólogo afirma que a situação que coloca o sujeito diante de um conflito cognitivo faz com que ele se empenhe em buscar uma situação que o conduza a se reequilibrar em termos de compreensão. Essa busca conduz a um equilíbrio (provisório, por isso o termo *equilíbrio*) cada vez mais estável e consistente, maior (majorante) do que o anterior. Isso acontece até o final da vida de cada ser humano.

A criança quando dada determinada situação em dança consegue resolver a partir de seu movimento dançado, criando certa maneira, seu processo criativo em dança. Ela adapta tal aprendizagem a seu corpo e as possibilidades que este pode criar a partir de um determinado movimento. Ao assimilar essa nova situação ela incorpora novos elementos a sua dança. Assimilar é incorporar o objeto de conhecimento, ligando-o ao saber prévio que o sujeito possui.

É notório destacar que dependendo da idade da criança, ela obedece ou não as regras instituídas para a composição de sua dança. Na fase motora individual² até a egocêntrica³ há uma não obrigatoriedade das regras pela criança, pois ela demonstra não possuir a menor necessidade dela; além do fato de não a colocar em prática, a criança mostra, intelectualmente, não possuir o menor respeito por regras em geral. Exatamente por essa razão, qualquer modificação pode ser aceita por ela facilmente. Mas também, quando maiores elas se conscientizam do caráter arbitrário e necessário das regras, resultado de uma cooperação e aceitação mútua entre todos. A criança também já compreende que a origem da norma é

² Nessa fase, segundo Piaget (1994), é precipitado falar de regras, por mais que haja repetições de alguns movimentos. Não é da relação social implicada pelo jogo que a criança participa, mas sim de uma aplicação simples de seus esquemas de ação.

³ A criança costuma imitar superficialmente as regras de um jogo, como se as tivesse aprendido com crianças maiores ou com adultos. No entanto, elas utilizam apenas alguns pequenos detalhes dessas regras, pois um bom observador logo percebe que não há o menor esforço por parte das crianças para segui-las, tampouco algum grau de compreensão dessas normas. É frequente ainda observar todos dizendo que venceram e ninguém dizendo ter perdido (PIAGET, 1994).



resultado de uma convenção social. Percebe-se agora também que a evolução da prática da regra não se dá apenas no aspecto quantitativo (PIAGET, 1994).

Nas relações de cooperação, como escrevia Piaget (1994), há um aspecto igualitário, assim, guiado por uma relação recíproca. Trata-se de uma relação que se constrói pela mutualidade. Apenas pela cooperação o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer satisfatoriamente, pois ele obriga os sujeitos a se deslocarem para poder compreender o ponto de vista do outro. Referindo-se à moral, da cooperação provém o respeito mútuo e a autonomia. Piaget explica que as relações das crianças entre si promovem a cooperação, necessariamente por se estruturarem como relações a serem constituídas entre seres iguais, além de serem uma boa base para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outro teórico importante para compreendermos a arte/educação na criança é Lev S. Vygotsky. Ele e seus colaboradores propuseram três enunciados básicos para a compreensão de sua pesquisa para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, a saber: a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral.

Motivado pela renovação teórica necessária em seu contexto e época, estruturou uma forma de olhar para os fenômenos estudados pela psicologia de maneira bastante interessante. Trata-se de se apropriar do materialismo histórico e dialético, que, por sua vez, visa aos seguintes princípios: a) o homem se forma historicamente; b) a grande diferença entre os seres humanos e os demais animais vivos está na capacidade de produzir cultura e ser o resultado dela; c) o trabalho produz modificações no mundo material, assim como produz em nossa personalidade a modificação adaptativa a seu resultado; e d) as funções mentais superiores (atenção voluntária, memória, percepção etc.), tipicamente humanas, surgem na superação das funções elementares (naturais ou biológicas) graças à interação simbólica à qual nos submetemos na sociedade e na cultura, historicamente.

Trazendo esses enunciados básicos e princípios do teórico em tela para a dança na infância considera-se que as experiências que a criança tem com o



movimento dançado muitas vezes são adquiridos pela cultura, por hábitos estabelecidos ao ver seus pais, amigos e familiares se movimentarem dançando; elas adaptam culturalmente suas danças. A criação em suas danças se dá a partir do construído e elas modificam-na gerando também a necessidade de modificação para a adaptação às novas criações.

O professor nesse processo de criação em dança assume o papel de mediador reforçando que a construção do conhecimento acontece como uma interação mediada por várias relações. O conhecimento em dança não está sendo interpretado como um agir do sujeito sobre aquela realidade, mas sim por uma mediação feita no contato com outros sujeitos.

Há de se destacar os níveis de desenvolvimento impetrados por Vygotsky (1996) no que se refere a aprendizagem. Um nível real, com um conhecimento já adquirido ou formado e que pode determinar o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de, potencialmente, aprender com a ajuda de outro ou com a de qualquer outro recurso mediador.

Na dança esses níveis podem ser exemplificados com as danças da cultura de massa e as danças aprendidas/mediadas no espaço escolar quando tem em sua estrutura, por exemplo, as noções de espaço, de peso, de tempo e de fluência, qualidades de Esforço labaniano muito utilizado em processos criativos em dança. Dessa forma, qualquer conceito/movimento de dança que se pretenda ensinar irá requerer sempre um grau de experiência anterior para a criança, ou seja, um conhecimento prévio.

Deve-se considerar ainda a teoria de Wallon para o entendimento das implicações da dança na educação infantil. Na teoria walloniana, não há como compreender o ser humano longe de suas condições de existência. Essas condições são fatores que implicam diretamente o ritmo do desenvolvimento. A relação entre organismo e meio constitui um par indissociavelmente complementar, colocando as disposições genéticas como potenciais que só se desenvolverão se encontrarem possibilidades do meio em que o organismo habita. Conforme as próprias palavras do epistemólogo materialista-histórico-dialético:



[...] a sociedade coloca o homem em presença de novos ambientes, de novas necessidades e de novos meios que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança no nascimento não será a lei única do seu destino posterior. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, de onde a opção pessoal não está ausente. (WALLON, 1979, p. 163)

Para Wallon, portanto, o contexto é importante para se compreender o desenvolvimento humano. O contexto pode propiciar o aparecimento ou a extinção de formas de ações que modificam e são modificadas dialeticamente, ou seja, isso ocorre como uma via de mão dupla, pelas condições que o meio oferece. Assim, o desenvolvimento se dá pela união entre o orgânico e o social. Por exemplo, digamos que o sujeito tenha nascido com um potencial genético para ser um grande bailarino. No entanto, caso ele nunca tenha a oportunidade de dançar um determinado tipo de dança sistemática, balé por exemplo, no meio/contexto em que vive porque este não lhe propiciou essa experiência, ele nunca desenvolverá a sua capacidade de dança sistematizada.

Temos, dessa forma, os meios que determinam as condições de interação do indivíduo pelas circunstâncias que este oferece. Sobre os grupos, Wallon (1979) diz serem indispensáveis à criança não apenas para sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da personalidade e da consciência que ela mesma possa tomar de si. Ele define que o “[...] grupo é o veículo ou iniciador de práticas sociais. Ultrapassa as relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa” (WALLON, 1979, p. 178). É possível notar o quanto os grupos são valorizados principalmente para o adolescente, pois ele precisa de algum grupo com o qual se identifique para passar seu tempo e fazer suas atividades preferidas e, dessa forma, se desenvolver socialmente.

Interessa-nos na teoria walloniana o conjunto funcional motor que corresponde à questão muscular do corpo e é responsável pela postura física e pelo movimento e deslocamento dos seguimentos, além de ser o recurso de expressão para as emoções. Wallon (1995; 1979) explica que o sentido humano do movimento é definido pela capacidade de os músculos não apenas gerarem tensão para os deslocamentos corporais, mas também por serem a base estrutural das atitudes.

Na dança, por exemplo, o professor deve ter cuidado com a imperícia que é a imperfeição habitual dos movimentos. Não saber exatamente como fazer um



determinado movimento ou, então, o educador não saber como ao certo deve ensiná-lo ao aluno pode se tornar algo frustrante e provocador de sentimentos ou emoções negativas como a própria frustração, a raiva, o medo de não saber fazê-lo, o receio do contato ou do julgamento de terceiros, etc. Wallon (1979) alerta ainda que certos casos de imperícia não se referem exatamente à imperícia, mas sim a situações reflexas que se desenvolvem no sujeito devido à impressão de estar em presença ou sob o olhar do outro. Todo o sistema de atitudes, nesses casos, é afetado, e a mesma incontinência de reações se manifesta no aparelho motor, como um estado de rigidez ou contratura excessiva que normalmente acomete o indivíduo sob tais circunstâncias. O teórico diz serem perfeitamente normais essas reações e, diante da observação alheia, alguns indivíduos perdem a cabeça, de modo que os movimentos a executar são contrariados ou paralisados pela rigidez ou por tremores intempestivos.

Quanto ao movimento, Wallon refere-se a ele como provocador de alegria, uma vez que, para se fazer menção à dança na área escolar, por exemplo, se fala diretamente de uma dança/educação que utilize o movimento como meio e/ou fim educacional. Portanto, Wallon possibilita compreender a importância desse fator (que predomina na postura pedagógica do professor) no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das notas reflexivas citadas consideramos que a dança na educação infantil se constitui como uma possibilidade de experiência do movimento na escola.

QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA DANÇA NO ENSINO INFANTIL?

Considerando os documentos oficiais que tratam da educação na infância (LDB, RCNEI, DCNEI) o movimento é uma das categorias que deve ser considerado em tais documentos e a dança como linguagem artística se insere nessa categoria. Nesse sentido deve-se considerar que a ação corporal, entendida aqui por meio da dança faz parte do cotidiano das crianças. Logo, a ação corporal é,

[...] a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre na maioria dos adultos), mas pelo prazer do movimento, para explorar o meio ambiente, adquirir mobilidade e se expressar com liberdade. Constrói a partir destas vivências corporais um



Por suas ações corporais a criança amplia seu leque relacional, o repertório de movimentos e as capacidades comunicativas. Assim, o movimento é inerente à criança e ao longo do processo de desenvolvimento seus gestos vão se tornando coesos e precisos. Mexer, pegar, cair, levantar, pular, são ações fundamentais à criança conhecer-se, identificar suas possibilidades, limitações, sensações e preferências, apropriando-se do seu corpo e das ações por ele desenvolvidas.

Implica-se nessa dança o movimento, o intérprete e o espaço como campo de significação na/para a dança, bem como o corpo que se move numa ritmicidade que aciona o peso, o tempo, o espaço e a fluência do movimento dançado.

A experimentação, pelas crianças, de um repertório de movimentos criativos, que variam em gestos e dinâmicas, culmina em uma movimentação simbólica, repleta de significados.

Nesse sentido, o corpo ao mover-se dançando deve atentar as qualidades de um peso forte e/ou leve (quais movimentos na dança sugerem esse peso?), de um tempo lento e/ou rápido, de um espaço direto e/ou indireto, focado e/ou multifocado acionados por uma fluência livre e/ou contida.

Dando continuidade as implicações, necessário se faz incluir nas discussões sobre dança as metodologias que permitam “problematizar, articular, criticar e transformar as relações entre a dança, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010, p. 102), bem como os conteúdos dessa área de conhecimento tais como o conhecimento do corpo, a improvisação, a composição, a história, os gêneros de dança.

Implica-se também o protagonismo da criança em sua dança pessoal e coletiva, bem como o potencial de transversalidade da Dança e suas possibilidades de ensino (VIEIRA, 2012).

Cabe ressaltar nessas implicações que tal dança na educação infantil não seja ensinada como mera repetição de passos ou como cópia de danças da cultura de massa para serem apresentadas nas datas festivas da escola ou como bem diz Strazzacappa (2003) aulas que reproduzem modismos da televisão, a partir de coreografias estereotipadas. Ressalta-se que a função da Dança deve extrapolar a mera animação e entretenimento. Pretende-se que essa dança, como já exposto,



seja composta com e pela criança sendo o professor mediador desse processo criativo em dança.

Para tal, como aponta Queiroz (2013) o ensino da Dança deve focar a sensibilização das crianças através da Arte e o desenvolvimento do interesse das mesmas em pesquisar o movimento através das suas possibilidades. Dentro desta visão, cabe ampliar o olhar para o universo artístico, dando oportunidade para que a criança possa desenvolver seu sentido estético, exercitar a expressão de suas subjetividades e, quiçá, despertar para uma pesquisa em dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola acaba sendo um lugar privilegiado para refletir criticamente o papel/função da Dança numa perspectiva de diversidade que marca suas atividades e o mundo da educação dedicado a ela, explorando a expressão de sua pluralidade (MARQUES, 1997).

Quais os desafios? Pôr na prática o que rege os documentos oficiais quando dizem que nesse segmento da educação, as atividades lúdicas, artísticas e corporais, tais como a Dança, a Música, o Teatro devem ser vivenciada pela criança no espaço escolar, no entanto, embora regulamentadas, na prática ainda não integram de forma efetiva a estrutura curricular. Muitas escolas ofertam essas disciplinas com uma abordagem ainda incipiente e outras simplesmente não as implementaram (BRASIL, 1996).

Outro desafio é que a presença da Dança na escola não se restrinja às atividades pontuais, realizadas sob a responsabilidade dos profissionais de pedagogia, que não possuem formação acadêmica condizente, nem experiência nas linguagens artísticas, limitando na maioria das vezes essas atividades à mera composição de uma “coreografia” a ser apresentada nos eventos escolares; ou ainda quando se tem o profissional licenciado não tornar a Dança uma experiência de técnica de movimento de dança. Scarpato (2009) questiona essa presença da Dança no contexto escolar, voltada para estilos que exigem uma técnica de movimentos na sua apreensão, apontando ser importante a observação de tal prática como uma maneira do aluno descobrir e construir seu próprio movimento, de conhecer também sua cultura.



Outro desafio que emerge é propiciar à criança vivências artístico-educativas, com valorização do movimento, bem como a superação da dicotomia mente e corpo, na medida em que favorece a expressão concebida a partir da criatividade e das inúmeras possibilidades de movimento num diálogo contínuo com toda a estrutura do sujeito salientando que no processo do desenvolvimento infantil, a Dança não deve ser reduzida a mero veículo de recreação ou atividade física.

Por fim, finalizo esse texto com a poesia de Loris Malaguzzi intitulada de “Ao contrário, as cem existem”.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GODOY, K. M. A. A Criança e a Dança na Educação Infantil. In: **Conteúdos e didática de artes**. São Paulo: Ed Unesp, 2012.
- MARQUES, I. Dançando na Escola. **Motriz**, vol. 3, nº 1, jun., 1997.
- MEIRELLES, E. Dançar e criar. **Revista Nova Escola**, nº 237, nov., 2010.
- MORANDI, C. A Dança e a Educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.
- NANNI, D. **Dança e educação: princípios, métodos e técnica**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- QUEIROZ, F. C. **A Dança na Educação Infantil a partir da Escuta das Crianças**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia). Salvador, 2013. 134 fls.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.
- SCARPATO, M. T. A formação do professor de educação física e suas experiências com a Dança. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas** 1ª e 2ª ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.
- VIEIRA, M. S. Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 55-65, jan./abr. 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. **Psicologia e educação da criança**. Trad. Ana Rabaca e Calado Trindade. Lisboa: Vega, 1979.



O CORPO CÊNICO PEDAGÓGICO – CORPO(S) E LUGAR(ES) DO ENTRE NA PRODUÇÃO E NO ENSINO DE ARTES¹

Marina Maura de Oliveira Noronha² (marina.m.noronha@gmail.com)

Marcos Antônio Bessa-Oliveira³ (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

O que entendo por corpo cênico pedagógico? Já sei que não é o mesmo corpo disciplinado! Apreendendo que esse corpo não está situado no espaço da sala de aula disciplinar, percebo que este corpo não se movimenta como o corpo da academia da educação física. Como entendo também que esse corpo não é um corpo exclusivamente disposto a movimentar-se/educar-se/dançar apenas danças clássicas e/ou modernas. Portanto, este corpo está em um lugar/espaço situado na dança/academia e na rua, bem como na escola e no movimento do “entre”: um espaço/lugar que não se situa no saber disciplinar moderno de natureza dúbia. O “entre” aqui é compreendido como um lugar diferente de meio, contrário ao lugar do centro, avesso aos lugares das margens, mas é um lugar da especificidade *biogeográfica*. Portanto, a investigação neste trabalho dar-se-á na intenção de primeiro discutir o “lugar” em que esse corpo dança, movimenta e flexiona: um lugar desse corpo (re)existente. Para sustentar a discussão tomo das reflexões sobre o corpo, no sentido amplo do termo, a partir de teóricos como: Klauss Vianna, Thérèse Bertherat, Marcia Strazzacappa, Laban, Isabel Marques, Eleonora Fabião, entre outros colaboradores que validam corpos dançantes que encenam hoje nas escolas, espaços artísticos bem como onde esses corpos quiserem. Para ilustrar as discussões desse corpo *outro*, bem como as reflexões discutidas que sustentam esse corpo em evidência, os corpos dos bailarinos do espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança serão tomados como (contra)modelo do corpo cênico pedagógico que pretendo discutir. Um corpo inscrito no intervalo do entre. Sustenta também a discussão autores que tratam do *locus* enunciativo da fronteira (Brasil/Paraguai/Bolívia) (Bessa-Oliveira e Nolasco) como lugar produtor de arte, cultura e conhecimento que atravessam os dois lados da barra (“/”) que separa lados supostamente opostos.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Cultura Sul-Mato-Grossense. Grupo Ginga Cia de Dança.

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa que a primeira autora vem desenvolvendo como TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – do curso de Artes Cênicas da UEMS, sob a orientação do segundo autor, cujo título é: “Dos salões clássicos às ruas das cidades: uma leitura dos corpos que dançam nas escolas”.

² Acadêmica do 3º ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS, Bolsista PIBIC/Modalidade Avançada UEMS/CNPq – 2016-2017.

³ Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP.



EL CUERPO CÉNICO PEDAGÓGICO – CUERPO(S) Y LUGAR(ES) DEL ENTRE EN LA PRODUCCIÓN Y EN LA ENSEÑANZA DE ARTES

RESUMEN

¿Qué entiendo por cuerpo escénico pedagógico? ¡Ya sé que no es el mismo cuerpo disciplinado! Apreciando que ese cuerpo no está situado en el espacio de la clase disciplinaria, percibo que este cuerpo no se mueve como el cuerpo de la academia de la educación física. Como entiendo también que ese cuerpo no es un cuerpo exclusivamente dispuesto a moverse/educarse/bailar sólo danzas clásicas y/o modernas. Por lo tanto, este cuerpo está en un lugar/espacio situado en la danza/academia y en la calle, así como en la escuela y en el movimiento del “entre”: un espacio/lugar que no se sitúa en el saber disciplinar, moderno de naturaleza dudosa. El “entre” aquí se entiende como un lugar diferente de medio, contrario al lugar del centro, reverso a los lugares de las márgenes, pero es un lugar de la especificidad *biogeográfica*. Por lo tanto, la investigación en este trabajo se dará en la intención de primero discutir el “lugar” en que ese cuerpo baila, mueve y flexiona: un lugar de ese cuerpo (re)existente. Para sostener la discusión tomo de las reflexiones sobre el cuerpo, en el sentido amplio del término, a partir de teóricos como: Klauss Vianna, Thérèse Bertherat, Marcia Strazzacappa, Laban, Isabel Marques, Eleonora Fabião, entre otros colaboradores que validan cuerpos danzantes que hoy en día en las escuelas, espacios artísticos así como donde esos cuerpos quieran. Para ilustrar las discusiones de ese cuerpo otro, así como las reflexiones discutidas que sostienen ese cuerpo en evidencia, los cuerpos de los bailarines del espectáculo “Cultura Bovina?” Del Grupo Ginga Cia de Dança serán tomados como (contra)modelo del cuerpo escénico pedagógico que pretendo discutir. Un cuerpo inscrito en el intervalo del entre. Sostiene también la discusión autores que tratan del locus enunciativo de la frontera (Brasil/Paraguay/Bolivia) (Bessa-Oliveira y Nolasco) como lugar productor de arte, cultura y conocimiento que atraviesan los dos lados de la barra (“/”) que separa lados supuestamente opuestos.

PALABRAS CLAVE: Danza. Cultura Sul-Mato-Grossense. Grupo Ginga Cia de Dança.

INTRODUÇÃO

O corpo cênico pedagógico é um corpo do “entre”! Um entre que se situa no intervalo da entrada para a sala de aula, no intervalo da rua entre a academia e, não diferente no lugar desconhecido para o corpo que quer apenas dançar balé e/ou jazz. Ou seja, este corpo não está exclusivamente inscrito na ideia que temos de corpo disciplinado, fisicamente “preparado” e não é também o corpo que tem especificado os movimentos das danças clássicas e modernas como únicas diretrizes. Portanto, este corpo cênico pedagógico é diferente! Onde então estará esse corpo? Uma coisa é certa: ele não se divide entre razão e emoção. Pois, ao contrário da ideia do entre ainda a ser aqui discutido, já que não está de todo



formulada, esse corpo certamente se inscreve na relação concreta de sensibilidade biográfica e na razão do movimento simultaneamente⁴.

Deste modo, o corpo movimenta-se “entre” outros corpos/lugares, dando sentidos variáveis a lugares outros que a ele se atribuem. Neste sentido, é importante o caminho trilhado por esses corpos. O corpo direcionado da academia, da educação física e entre estilos clássicos e modernos, por exemplo, trazem em seu/sua histórico/memória a rigidez dos movimentos que ainda são marcados, sincronizados e sistematizados pela técnica. O corpo pensado na dança hoje é um “lugar” de possibilidades sempre (re)inventadas, sempre para novas descobertas e a serem descobertos. Não só as paridades biológicas o definem, mas fundamentalmente, trazem significados outros que podem nos levar para o entendimento desse corpo que *si-move-se* “entre” danças que ilustram nossa ideia do corpo cênico pedagógico⁵.

Em contrapartida, ao propor o corpo que dança lugares outros antes não imaginados, precisamos situá-lo também em outras possibilidades como, por exemplo, no espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança, em que os corpos dos bailarinos ao assumirem a ideia do animal (boi) e ao insinuarem o animal, aqueles bailarinos/corpos se inscrevem na ideia do entre “em/no” corpo. Ou seja, os corpos-boi-bailarinos estão mais no lugar do “entre” do corpo humano e obviamente do corpo bicho, que tem a sua formatação enquanto bicho livre e a sua necessidade de (re)formulação do corpo humano enquanto ideia de corpo formatado constituído pelo pensamento moderno que temos ainda na atualidade na sala de aula ou nas academias de dança (Universidades ou Espaços *Fitness*). Nessa discussão até aqui apresentada, quando pensamos no corpo-humano e/ou corpo-animal – homem e boi – já é possível perceber que um corpo quer se tornar/ocupar o lugar do outro! Ilustra visualmente essa primeira ideia do “entre” corpos proposta, a imagem da figura 1 que traz o corpo-humano tornado corpo-boi ainda que através de

⁴ A ideia de corpo cênico pedagógico está assentada na formulação dessa noção de espaços ocupados por corpos não reconhecidos como corpos que dançam as danças das academias, sejam elas do conhecimento, sejam as acadêmicas de preparação física.

⁵ A ideia de *si-move-se* está melhor desenvolvida em outros trabalhos do professor Bessa-Oliveira (2014; 2015; 2016) que vem discutindo, faz muito tempo, a autonomia da arte/corpo como produtores de conhecimento a partir de si próprios. Portanto, no caso aqui discutido para o corpo, este corpo tanto “si move”, tanto quanto “move-se” por conta própria. Obviamente, entendendo Bessa-Oliveira, em constante troca/transmissão de conhecimentos com os outros vários corpos em seu entorno/contexto.



luz, imagem e movimentos e efeitos especiais de manipulação da imagem sobre a pele: a pele humana tornada couraça e a couraça do boi toma da forma do corpo humano.

Figura 1. Imagem da performance do Grupo Ginga Cia de Dança espetáculo “Cultura Bovina?”



Fonte: A partir do *YouTube*⁶.

Fica então evidenciado a partir do que foi suscitado que o corpo que trato neste trabalho não é o mesmo corpo histórico, de razão e emoção separados, construído pelo pensamento moderno e não é também um corpo descartado sem autorreconhecimento. O corpo cênico pedagógico que venho tentando construir tem mais a ver com corpos que foram apagados pelo pensamento hegemônico europeu e que precisam, a todo custo, serem exumados pelos pensamentos/práticas contemporâneos: sejam esses na educação, nas acadêmicas, nos espaços expositivos, sejam nas ruas das cidades que cada vez maiores e mais múltiplas têm apresentado corpos quase sempre estranhos.

O CORPO CÊNICO PEDAGÓGICO = CORPOS OUTROS NA ESCOLA

Tomando dessas questões exibidas, aproveito para pensarmos nas (re)significações do corpo/dança também no âmbito da sala de aula, já que o corpo que frequenta a escola não é mais o mesmo corpo do passado. O corpo não pode ser um lugar onde as informações meramente passam, o corpo é um lugar múltiplo de ações que (re)significam ideias relevantes de corpos outros como o corpo cênico

⁶ Todas as imagens do espetáculo “Cultura Bovina?” do grupo Ginga Cia de Dança foram extraídas do vídeo do espetáculo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wL5UKlWUfM>. Acesso em: 03 ago. 2017.



pedagógico. A ideia aqui não é estruturar corpos em modelo padrão. O corpo aqui em reformulação, pensado para aulas de dança, não é condicionado em técnicas, mas sim corpos que *si-movem-se* e possam flexionar-se como corpos (re)existentes nos “entre” lugares das salas de aula. Pois, outra coisa também já é possível deduzir, algumas salas de aula podem ser alguns lugares mínimos que possibilitam um espaço entre a disciplina e a ideia de indisciplina posta pelos sistemas. Portanto, há muitos questionamentos que corroboram pensar os corpos na atualidade, a exemplo de qual corpo temos/pertencemos, como a ideia do corpo “perfeito” que ainda dita regras. Sobre isso se posiciona Bessa-Oliveira:

E essa noção de corpo perfeito nas diferentes instâncias está assentada no cogito cartesiano “*penso, logo existo*”! Portanto, um modelo de corpo Moderno que desassociou a razão e emoção. Ou seja, na arte o corpo que dança, por exemplo, não pensa; na cultura o corpo da mulher não produz conhecimentos, por que aquele pensamento delegou esse direito/dever apenas ao homem; na economia o corpo que tem poder é o corpo do centro sobre os muitos corpos marginais; na política, quem dita leis são os corpos políticos dos homens e nunca a mulher que não tem voz menos ainda tem direito à política, e, igualmente na educação o corpo que aprende e ensina é o corpo branco, fático e eurocêntrico em detrimento dos outros muitos corpos: indígena, negro e mulato, para lembrarmos-nos apenas dos que compõem a formação brasileira, que não são gentes, e obedecem. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 2)

Entendendo corpos outros como o corpo cênico pedagógico que não é pensado de forma sistematizada para os espaços da sala de aula, bem como são corpos pensados para a dança contemporânea, minha inscrição desse corpo está na emergência de ressituar o “lugar” desse corpo outro. Percebe-se que esse corpo não se vale do corpo das academias da educação física, como entendo também que esse corpo não é um corpo exclusivamente disposto a mover-se pelas danças inscritas pela tradição. Portanto, esse corpo está em um lugar/espaço situado na dança/academia e na rua ao mesmo tempo, bem como na escola e no movimento do “entre”, nos espaços de dança e de produção de conhecimento: um espaço/lugar que não situa única e exclusivamente no saber disciplinar moderno de natureza ambígua, dúbio e excludente.

O “entre” aqui é compreendido como um lugar diferente de meio, contrário ao lugar do centro, avesso aos lugares das margens designadas pelos discursos da tradição, mas é um lugar das especificidades *biogeográficas*. E, segundo Bessa-Oliveira e Noronha (2015), o conceito de *biogeografia* está para a ideia de ocupar



um lugar que não se inscreve no centro porque é o lugar moderno por natureza imposta, também não é a ideia de ocupar o lugar único e exclusivo da margem, pois esse espaço foi delegado pelos discursos dos poderes hegemônicos aos sujeitos, práticas e discursos dos menos favorecidos. Portanto, o corpo cênico pedagógico é um corpo *biogeográfico* que se ancora na ideia de – *bio*-sujeito, geo-espaço, grafia-narrativas – como específicos e construídos a partir de seus próprios conhecimentos em constantes alterações com os conhecimentos dos outros corpos.

Pensando na hibridez dos corpos em discurso, tem muito a contribuir para o corpo cênico pedagógico um olhar preciso e sensível do professor para o entendimento do aluno no âmbito escolar. Partindo desse pressuposto, corpos que transitam lugares/outros da escola evidenciam locais que muitas vezes não os são permitidos acessar. Por isso a escola tornar-se-á, se assim o professor o permitir, um espaço também possível de lugares do “entre” nos discursos dominantes e dominados. Mas normalmente os corpos dos alunos da atualidade ainda continuam disciplinados e silenciados dentro da escola que é, maiormente, espaço de disciplina, espaço de forma(ta)ção de corpos. Considerações outras como possibilidades e partindo da sistematização que legitima o corpo do aluno de forma outra, que o corpo educado na escola é sempre o corpo imóvel, este pensamento aqui tratado, um pensamento *outro* sobre o sistema de formação, sustenta a ideia de que os corpos podem ser (i)móveis: como eles assim o bem quiserem.

A ideia de corpos “entre” lugar/espaço aqui discutida, pensados nas salas de aula ou nos espaços expositivos da dança, do teatro ou da performance, circula/inscreve-se no lugar do “X” das questões de duplicidades estabelecidas pelo pensamento dual moderno ou são corpos que se dividem com questionamentos a partir e sobre (em cima) da barra (“/”) que é o que estabelece a noção dos dois lados – direito/esquerdo – da fronteira, é o que que separa o sujeito branco/sujeito preto, pertencentes a um lugar onde se cirze a costura em zigue-zague que demarca, alinhava e amalgama e separa os territórios corporais, as *biogeografias*. Então o corpo cênico pedagógico aqui em discurso está situado nesses pontos onde a linha de costura passa e marca ao mesmo tempo os dois lados, ora um, ora outro, formando um zigue-zague que ocupa um lugar do corpo disciplinar e o lugar do corpo da rua, da periferia e da margem, da razão e da emoção em tempo que o melhor lhe convém. Além de um corpo diferente, o corpo cênico pedagógico quer-se



um corpo livre. Portanto, esse corpo pedagógico é disciplina e indisciplina ao mesmo tempo.

Refletindo a partir da atuação dos corpos outros “entre” fronteiras, a exemplo dos corpos performáticos dos bailarinos que se movimentam (figura 2), insinuando o boi/gado, bailarino/homem no espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga, me fez pensar o quanto o homem e boi se misturam, mas cada um com a sua especificidade (bio)corpórea. Na obra os dançarinos não evidenciam só o boi, mas ambas as identidades. Por isso, a costura imaginária feita na pele do corpo do boi, ora o boi paraguaio, ora o boi brasileiro, ora o boi boliviano, voltando outra vez a ser o boi brasileiro e vice-versa – corpos esses que zigzagueiam nas linhas (de)marcadas pelos sistemas discursivos hegemônicos –, esse ir e vir que se constrói nessa costura dos couros (couro animal/pele humana), acaba evidenciando uma pele do corpo cênico pedagógico que não é a pele do corpo disciplinar, não é a do corpo da rua exclusivamente, menos ainda a do corpo da academia. É um corpo que se situa na fronteira do “entre”, e ele é um corpo fronteira que marca, começa e finda nesse corpo. Tudo se dá a partir e até esse corpo. O corpo cênico pedagógico é um corpo fronteira que (de)marca. Ou seja, o corpo cênico pedagógico é entendido aqui – tanto para a sala de aula, bem como para a cena – como um corpo-fronteira. O corpo-barral (“/”). O corpo “X” da questão. O que marca e é marcado ao mesmo tempo por tudo que o atravessa e dele reverbera diferente para os outros corpos.

Figura 2. Imagem da performance do Grupo Ginga Cia de Dança espetáculo “Cultura Bovina?”



Fonte: A partir do YouTube.



Para sustentar essa discussão e ampliar as reflexões sobre o corpo cênico pedagógico, no sentido amplo do termo, são retomadas histórias, memórias e experiências *biogeográficas*⁷ que validam corpos dançantes que encenam hoje nas escolas, espaços artísticos bem como onde esses corpos quiserem. Para ilustrar as discussões desse corpo *outro*, bem como as reflexões discutidas que sustentam esse corpo em evidência, como os corpos dos bailarinos do espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança, tomo-os como (contra)modelo para o corpo cênico pedagógico na intenção de (re)discutir movimentos como forma de produção de conhecimentos no âmbito escolar. (Re)discutir movimento não é o mesmo que reformular coisas já (im)postas, mas trata-se de *ex-por* coisas impostas ao longo de vários séculos na memória da história brasileira. Como diz Denise Siqueira (2006) a dança cênica é:

Além de expressão da sociedade e da cultura, a dança cênica é arte, portanto, simbólica, e porta significações que transcendem o valor estético espetacular. Movimentos construídos coreograficamente e repetidos em cena contam histórias, revelam problemas ancestrais ou contemporâneos. São uma forma de expressão e comunicação complexa, pois envolvem valores e preconceitos, refletem o contexto histórico, econômico, cultural e educativo e podem suscitar discussão. Assim, o espetáculo de dança pode ser compreendido como parte de um sistema cultural e social maior, com o qual troca informações, modificando-se transformando-se. (SIQUEIRA, 2006, p. 5)

Algumas reflexões vêm sendo bastante válidas para pensar no corpo cênico pedagógico que tenho formulado. Esse corpo que é atravessado pela pluralidade de corpos outros, que contrapõe entre corpos, ritmos e estilos como bem nos revela no espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança de Mato Grosso do Sul os corpos daqueles bailarinos. Pois, naquela apresentação os bailarinos vêm trazendo em seus corpos marcas identitárias de uma cultura local e fronteiriça com “[um] olhar debruçado na interioridade do indivíduo e no corpo próprio, o soma, conduzindo à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança” (MILLER, 2012, p. 68). A imagem da figura 3, por exemplo, apresenta a iconografia visual do boi como anteparado dos bailarinos que se sustentam à sua frente. Nessa ordem, boi e humano fundem-se na visualidade do espectador no espaço que igualmente fundiram corpo-humano e corpo-boi no espetáculo. Ambos tornam-se corpos que

⁷ Sobre o conceito de *Biogeografia* ver Bessa-Oliveira (2016).



recebem, reformulam em si e reverberam a partir dessa fusão informações corpóreas, arte, cultura e conhecimentos outros.

O corpo que aqui soma, não simplesmente reverbera o que é recebido, mas recebe, rumina, ingere e devolve à cultura esses fragmentos como se fosse um pedaço do seu próprio corpo em descarno do que presta e do que não presta também. Pois, o corpo que age por razão e emoção em conjunto, portanto o corpo cênico pedagógico, não está ciente ou inconsciente do que deve ou não reverberar da/para a cultura. Esse corpo cênico pedagógico é recepção e repulsão ao mesmo tempo, haja vista que mesmo o boi ingere o que deseja e descarta o que não quer para sua sobrevivência. Igualmente deve ser essa ideia de corpo humano que pode e deve ter o direito de usar para si as informações e formações que servem e abrir mão do que não acha necessário, ainda que por ora. Por isso, o processo de ruminar para o animal boi é tão fundamental como o é o processo de pensar para o corpo homem. Ambos são processos de entendimento das questões que se passam consigo próprios. Um, o animal, a partir do estômago, o outro, o humano, toma de diferentes sensações: ora também da fome, mas ora da saudade, da emoção, do rancor, do amor, do desejo etc., etc.

Figura 3. Imagem da performance do Grupo Ginga Cia de Dança espetáculo “Cultura Bovina?”



Fonte: A partir do YouTube.



A importância em torno de bibliografias que adéquam a dança para o ensino de Arte na contemporaneidade, com ideias outras de direcionar os corpos dançantes para este estudo, fortalece com a colaboração da estudiosa Isabel Marques que aborda em suas obras a importância da ampliação do repertório de dança para o ensino de Arte, compreendendo as variantes linguagens de dança e arte que se relacionam. A autora contrapõe-se com o desenvolvimento de Laban, ramificando redes para sua proposta de “dança contexto” que bem ilustrada refere-se ao entrelaçar da arte, do ensino e da sociedade. A ideia de Marques de “dança contexto” esta em concordância com a ideia de corpo cênico pedagógico exatamente porque aquela leva em consideração as experiências, histórias e memórias contextuais dos corpos/alunos e, do mesmo modo, são necessárias as interações entre as diferentes experiências, memórias e histórias corpóreas dos alunos, professores e sociedade (MARQUES, 2012).

Expressar cenicamente ao entendimento e a proximidade da dança em ação, partindo do próprio sujeito que a revela, é como trazer para si o aprendizado e comunicar-se com a sensação de quem experienciou seu lugar/corpo na dança. Por conseguinte, podemos apontar como um dos direcionamentos consideráveis com a ideia presente, ou seja, presença real do corpo/sujeito na cena, o percurso metodológico particular de cada um no contexto da dança. É importante entender que não se refere a um processo serial que o professor dita o conteúdo de dança e consequentemente os alunos escutam, absorvem e desenvolvem, é exatamente o inverso. É pensando num lugar criativo, sensível e diferenciado que abrange possibilidades outras para novas interações e perspectivas, direcionando o aluno para o aprendizado mais satisfatório. O aluno precisa se ver envolvido, **entre**, para tornar-se contestador e crítico nas aulas de dança. Assim a cada aula o espaço de dança pode tornar-se um **lugar de construção** – esse sim é a sinônima do lugar que nominamos de lugar do entre – de novos saberes nas escolas. Assim, proporcionaremos aos corpos possibilidades para o entendimento da dança nos corpos dos alunos na atualidade, conforme coloca Isabel Marques (2012), entendemos que

Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou



construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo, este contexto é a interação e articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos. (MARQUES, 2012, p. 35)

A cena direcionada aqui é o lugar/espço da sala de aula, mas que pode ser pensada com ampliações para cenas outras vivenciadas pelos alunos. Ou seja, a sala de aula pode tornar-se “palcos” bem como outros lugares cênicos, cada um espaço/lugar com seu repertório de saberes resultando em variáveis aspectos existenciais, sendo de dimensões culturais, sociais, étnica, política, entre outras que podem tornar-se colaborações importantes para o aprendizado em dança no ensino de Artes. Nesse contexto, é imprescindível o sujeito/aluno vivenciar na dança a descoberta da sua escrita autoral em um processo efetivamente exploratório, um processo que situa o lugar “entre” no corpo do aluno, onde esse consiga compreender o seu corpo/lugar, possibilitando que os próximos caminhos sejam ampliados e seu repertório de conhecimento no âmbito da dança desenvolva-se de forma (re)existente. Por conseguinte, tornar o corpo do aluno/sujeito o lugar do entre – o lugar de múltiplas possibilidades – é pensar o que vim tratando: o corpo como o espaço da fronteira em si mesmo: o corpo onde tudo começa e se finda a partir e até ele próprio. O corpo que não é nem o centro, menos a periferia, ele é o “X” que separa ambos; não é corpo preto, menos ainda o corpo branco, ele é a “/” que o pensamento hegemônico plantou para separá-los; e, por último, esse corpo cênico pedagógico é os dois lados ao mesmo tempo, pois ele vai lá e vem cá – ziguezagueando –, promovendo contato e troca entre/com os lados ainda que se confrontando no embate do contato entre os corpos com suas diferenças e especificidades sensíveis *biogeográficas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, neste trabalho aqui apresentado – mesmo tendo em vista que não é possível parar e concluí-lo totalmente por aqui –, o que tentei proporcionar são discussões muito válidas para se pensar no corpo cênico pedagógico, no corpo do aluno em sala de aula, ilustrando-as a partir dos corpos dos bailarinos do espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança de Mato Grosso do Sul como sendo corpos (contra)modelo do corpo pedagógico. Ou seja, a ideia de inscrição daqueles



corpos como corpos do contra – modelo – é exatamente a fim de situar minhas discussões no campo da contraposição ao discurso moderno que toma todo e qualquer corpo disciplinado como modelo. Mas da ótica da leitura aqui discutida quer-se alterar significativamente a percepção do objeto no espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga, pensado em olhares outros e corpos outros para o ensino de Arte/Dança nas escolas. Neste caso, é a diversalidade cultural – de leitor, espectador, crítico, teórico e estudioso –, penso no professor, por exemplo, que vai nos propor leituras outras de (re)conhecimentos, reforçando nossos discursos e validando pensar em corpo outros. Penso que ainda há muito a se discutir no cenário das artes, especialmente no corpo que dança, assim como nas produções artísticas locais sul-mato-grossenses que encenam na cultura local contemporânea. Pois, uma coisa é fato, aqui, corpo é tudo boi! Mas boi não é todo o corpo que circula aqui!

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Ensino de artes X estudos culturais**: para além dos muros da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O corpo que habito**: esse não é o corpo da sala de aula, dos museus, nem o corpo da academia! In: Acervo do autor. Campo Grande, 2017, p. 1-15. (Texto no prelo).

_____. (Trans)bordar fronteiras: estética bugresca para descolonizar corpos *biogeográficos*. **Memória Abrace XVI** – Anais do Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Anais. Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE>. Acesso em: 03 ago. 2017. p. 4.493-4.518.

_____. **Paisagens biográficas pós-coloniais**: retratos da cultura local sul-mato-grossense. Campinas, 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2014.

_____.; NORONHA, M. M. de O. O mundo a partir de FRONTERAS do fim do mundo – BRASIL/PARAGUAI/BOLÍVIA – teoria da arte descolonial. **Cadernos de Estudos Culturais**: Brasil/Paraguai/Bolívia. V. 7, nº. 14, Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 65-102.

GINGA CIA DE DANÇA. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=wL5UKILwUfM>>. Acesso em: 03 ago. 2017.



MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança**: textos e contextos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SIQUEIRA, D. da C. O. **Corpo, comunicação e Cultura**: a dança contemporânea em cena. Coleção Educação Física e Esportes. Campinas: Autores Associados, 2006.



EDUCAÇÃO MUSICAL NA DISCIPLINA ARTES: UMA PESQUISA COM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS SANTA INÊS - BAHIA

Michal Siviero Figuerêdo (michal.siviero@gmail.com)

RESUMO

O artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFBA entre os anos de 2010 a 2014. A pesquisa buscou diagnosticar o contexto da disciplina arte e investigar as percepções dos estudantes sobre o processo a fim de avaliar e aprimorar a educação musical com adolescentes das primeiras séries do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO – no Campus Santa Inês, a 300 km de Salvador – Bahia. Seguindo as características gerais das pesquisas qualitativas em educação na contemporaneidade, este estudo apresentou um caráter indutivo, onde a observação dos acontecimentos provocou uma sobreposição de dados que desencadearam a análise interpretativa. Após a vivência da realidade educativa, os dados coletados foram organizados, categorizados e analisados de maneira íntegra e contextualizada, muito embora complexa. Como educadora musical na disciplina artes, a pesquisadora utilizou a pesquisa-ação tanto como metodologia bem como postura pedagógica, dividindo-a em três ciclos: os anos letivos de 2010, 2011 e 2012. Após a vivência do processo educativo musical e artístico em cada ciclo, as reflexões conjuntas com os adolescentes produziram mudanças para o planejamento do ciclo seguinte. Tais ciclos foram descritos e analisados utilizando os seguintes recursos: as memórias e anotações da educadora-pesquisadora; os planos de curso elaborados e diários de classe; questionários; entrevistas individuais e grupais; e gravações em áudio e vídeo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Adolescentes. Educação Básica. Ensino Médio. Instituto Federal.

MUSICAL EDUCATION IN THE DISCIPLINE ARTS: A RESEARCH WITH ADOLESCENTS IN THE MIDDLE SCHOOL OF THE FEDERAL INSTITUTE CAMPUS SANTA INÊS - BAHIA

ABSTRACT

The article presents a review of the doctoral research linked to the Graduate Program of the School of Music of UFBA between the years 2010 to 2014. The research sought to diagnose the context of the art discipline and to investigate students' perceptions about the process in order to evaluate and improve the musical education with adolescents of the first years of Integrated High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano – IFBAIANO – in Santa Inês Campus, 300 km from Salvador – Bahia. Following the general characteristics of the qualitative researches in contemporary education, this study presented an inductive character, where the observation of the events provoked an overlap of data that triggered the interpretative analysis. After the experience of the educational reality, the collected data were organized, categorized and analyzed in an integral and



contextualized way, although complex. As a music educator in the arts discipline, the researcher used action research as a methodology as well as pedagogical posture, dividing it into three cycles: the school years of 2010, 2011 and 2012. After experiencing the musical and artistic educational process in each cycle, the joint reflections with the adolescents produced changes for the planning of the next cycle. These cycles were described and analyzed using the following resources: the memories and notes of the educator-researcher; the elaborated course plans and class diaries; questionnaires; individual and group interviews; and audio and video recordings.

KEYWORDS: Music Education. Adolescents. Basic Education. High School. Federal Institute.

O ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica, a partir da Lei 11.769/2008, tem sido discutido pela área de educação musical e de artes, muito embora a produção literária ainda tenha sido escassa, pois

a intensidade do debate não se encontra refletida nos periódicos e nos anais dos encontros, deixando empobrecido o registro histórico de um momento de tamanha importância para a educação musical em nosso país. (SOBREIRA, 2008)

Além disso, vários licenciados em música não têm se interessado pela educação básica (PENNA, 2002) e, mesmos entre os atuantes nesta, a produção científica ou registro literário, em geral, não faz parte da formação docente. Entretanto, a produção literária sobre a música na escola básica tem crescido gradativamente nos últimos anos.

As pesquisas hodiernas no Brasil sobre a música na escola são, em geral, diagnósticas apresentando situações semelhantes em diferentes regiões do país como a formação variada dos professores, nem sempre na área, e o ensino de instrumentos ou canto-coral prevalentes em projetos extracurriculares ou na disciplina arte ainda com características polivalentes; além da escassez de materiais e espaço adequados. Muito embora apresente similaridades com esta realidade, a Rede Municipal de Ensino de Salvador – Bahia, dispõe da disciplina música como parte do currículo escolar com professores formados em licenciatura em música.

Em 2010, iniciei o curso de doutorado em música no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA, ao mesmo tempo em que ingressei no serviço público como docente na disciplina artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, no Campus de Santa Inês, estado da



Bahia. Dessa forma, a prática educacional com adolescentes do ensino médio integrado – educação profissional técnica de nível médio articulada com o nível médio – passou a fazer parte da pesquisa de doutorado. Este artigo apresenta um recorte dos relatos desta pesquisa orientada, que emergiu de uma prática pedagógica e que pode trazer contribuições significativas para a área da educação musical, especialmente no ensino médio.

A pesquisa apresentou um caráter indutivo, onde a observação dos acontecimentos provocou uma sobreposição de dados que desencadearam a análise interpretativa. Após a vivência da realidade educativa, os dados coletados foram organizados, categorizados e analisados de maneira íntegra e contextualizada, muito embora complexa.

A tendência em abarcar diferentes tipologias e instrumentos metodológicos, tem sido crescente na pesquisa qualitativa. Algumas formulações metodológicas na contemporaneidade têm procurado desenvolver meios e procedimentos que atendam à complexidade das pesquisas sobre processos humanos, transcendendo a rigidez dos métodos tradicionais.

[...] o método experimental, que permite tirar um “corpo” do seu meio natural e colocá-lo num meio artificial, é útil, mas tem os seus limites, pois não podemos estar separados do nosso meio ambiente; o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos. (MORIN, [200-], p. 2)

A pesquisa ao mesmo tempo em que assumiu um aspecto exploratório ou explicativo em algumas situações, também apresentou características descritivas. Desta forma, pode-se assumir uma perspectiva que incorpore a triangulação de técnicas metodológicas (FLICK, 2009). Não seria uma confusão de métodos ou uma sobreposição de métodos, mas uma utilização dos princípios e características de alguns tipos metodológicos, em diferentes etapas da pesquisa, a fim de estudar o objeto em sua complexidade atendendo aos objetivos da investigação (FLICK, 2009; SAMPIERE; COLLADO, 1997).

Como pesquisadora, estive envolvida no processo como educadora e os colaboradores, como educandos, todos numa situação real, exploratória, sem controle dos acontecimentos. Assim sendo, a vivência da prática educativo musical



foi conduzida através da postura e metodologia da Pesquisa-ação. Thiollent (2011) afirma:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com bases empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

A crença era de que as ações na sala de aula precisavam ser conjuntas, isto é, os adolescentes precisavam estar envolvidos para que a cooperação fosse efetiva. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação possibilita uma postura flexível principalmente na utilização de diferentes instrumentos em função do dinamismo da realidade e objetivos da investigação. Assim sendo, foram agregados alguns aspectos de técnicas descritivas (YIN, 2005), de questionários (HILL, 2005) e entrevistas individuais e grupais (BAUER; GASKELL, 2010; MEIHY, 2005), todos importantes para a análise interpretativa a partir da triangulação dos dados.

David Tripp (2005) salienta que o enfoque deste método reside na “investigação-ação”, onde um ciclo principal pode ser completado ou modificado com etapas excluídas, interrompidas ou ampliadas. A pesquisa foi dividida em três ciclos correspondentes aos três anos letivos, a saber: Ciclo 1 (C1) – ano letivo 2010; Ciclo 2 (C2) – 2011 e Ciclo 3 (C3) – 2012. Esses ciclos foram formados por adolescentes que ingressavam nas primeiras séries do ensino médio no instituto, bem como pelos que repetiam o ano letivo.

O processo de pesquisa-ação em cada ciclo foi organizado mediante um sequência de três fases ou etapas de ação, a saber: planejamento, implementação e avaliação. Essas etapas foram realizadas tanto nas áreas da prática como na investigação científica. As reflexões oriundas da avaliação final das implementações práticas de cada ciclo, produziam um novo planejamento para o ciclo seguinte.

Os planos de curso sofreram alterações através da exclusão de conteúdos, do acréscimo de conteúdos novos bem como da repetição ou permanência de outros devido à compreensão de sua adequação. Vale ressaltar que as ações práticas do planejamento inicial eram implementadas de forma flexível, sujeitas a críticas e sugestões dos estudantes, o que desencadeava mudanças e adaptações nas aulas e no plano de cada ciclo.



A pesquisa-ação deve utilizar instruções norteadoras, a saber: suposições com raciocínio hipotético, menos rígidas, embora indispensáveis para verificação, discriminação e comprovação das situações constatadas (THIOLLENT, 2002, p. 40). Assim sendo, a instrução norteadora foi a de que o ensino de música na disciplina arte possui conteúdos que podem ser potencializados, excluídos ou acrescentados a fim de contribuir com a formação integral dos educandos.

O Campus Santa Inês está localizado na área rural de Santa Inês, município com 10.000 habitantes, aproximadamente, a 300 km de Salvador.

Vista aérea do IFBAIANO Campus Santa Inês



Fonte: RODRIGUES (2012).

À época da pesquisa, o campus era formado por um complexo de prédios com salas de aulas, laboratórios de química, física e informática, setores administrativos, biblioteca e auditório; instalações rurais com animais e culturas vegetais a fim de atender aos cursos Técnicos em Agronomia, Zootecnia e Alimentos e os cursos superiores de licenciatura em Biologia, Física, Química e bacharelado em Zootecnia.

Além do refeitório que atendia a educandos e servidores, havia dormitórios e lavanderia para atender aos educandos em regime de internato. O ingresso era mediante prova seletiva e, nas primeiras séries, a média de idade de 13 a 17 anos. O campus Santa Inês foi concebido como Escola Agrotécnica Federal, através da Lei 5692/71, tendo iniciado seu funcionamento a 17 de junho de 1996, às vésperas, portanto, da promulgação da nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Embora todos os



professores da disciplina artes que me antecederam tenham sido formados em Artes Visuais, não encontrei resistência quanto às demandas relacionadas ao ensino de música, o que demonstra o respeito desenvolvido na instituição pela disciplina artes.

A linguagem musical na disciplina artes foi desenvolvida através da concepção de música enquanto organização intencional de sons (SWANWICK, 1979 apud HENTSCHKE; DEL BEN, 2003) compreendida e vivenciada em atividades variadas do fazer e do apreciar musical (SWANWICK, 2003) como cantar, tocar, compor, arranjar, apreciar, improvisar, dentre outras, envolvidas nas “diversas funções da música na sociedade, sob as condições atuais e históricas” (SOUZA, 2000 apud HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181). Em alguns momentos, outras linguagens artísticas foram utilizadas como instrumentos de expressão artística em sala de aula, através da vinculação das experiências e vivências anteriores dos estudantes.

O repertório musical utilizado foi abrangente, transitando do erudito ao popular de diferentes épocas e culturas. As aulas eram ministradas em salas convencionais amplas, arejadas ou climatizadas, em duas aulas de 50 minutos cada, germinadas, uma vez por semana, para seis turmas com, em média, 38 adolescentes. Entre os recursos disponíveis, havia principalmente os de multimídia e instrumentos musicais (flauta doce, teclado, violão, percussão).

Segundo Belsky (2010), o adolescente tem a capacidade de “pensar como um adulto” (BELSKY, 2010), realizando abstrações e operações mentais avançadas. Assim sendo, os conteúdos embora densos, foram aplicados através de atividades dinâmicas e envolventes, uma vez que, nesta fase ocorre uma espécie de “revisão das fases da infância” (ERICKSON apud CARVALHO, 1996). Os estudantes eram barulhentos, agitados, animados, mas dispostos a grandes realizações quando devidamente conquistados e motivados. Após as implementações das atividades, os estudantes eram estimulados a comentar os conteúdos, as práticas e as metodologias empregadas, quer verbalmente, quer nas provas escritas, em conformidade como que aponta Swanwick (2003):

Em um amplo programa de educação musical, os estudantes devem amiúde encontrar a si mesmos em posição de fazer julgamentos musicais verdadeiros, de transformar e de desenvolver suas próprias ideias musicais e partilhar seus valores musicais próprios. [...] Os estudantes podem então avaliar seu próprio trabalho e o trabalho dos outros. Tornar-se um



“membro”, ser uma parte da “conversação” é, afinal, do que trata a educação. Só isso torna possível uma avaliação significativa, incluindo a “auto-avaliação” do estudante. (grifo do autor) (SWANWICK, 2003, p. 97)

Em cada uma das quatro unidades do ano letivo, pelo menos duas atividades avaliativas foram aplicadas. Além de apresentações de pesquisa e das criações sonoro-musicais, geralmente em grupo, nas provas escritas buscava-se verificar a aprendizagem dos conceitos teóricos e da percepção sonoro-musical de fontes sonoras diversas e de músicas. As provas escritas aplicadas eram corrigidas e comentadas em sala de aula para esclarecimento das dúvidas conceituais ou de pontuação.

Ao longo dos três anos letivos, várias adaptações foram realizadas a partir das reflexões conjuntas sobre o planejamento o que provocou a supressão, ampliação ou acréscimo de conteúdos e, por conseguinte, a adequação dos instrumentos avaliativos. No C1, por exemplo, houve uma quantidade maior de conteúdos, inclusive com o ensino da flauta doce e da prática de instrumentos variados com introdução à partitura. Os estudantes apontaram esse aspecto como excessivo o que levou à retirada do ensino específico da flauta no C2 e C3, paralelamente às dificuldades sentidas no ensino de instrumentos para turmas numerosas. No C2, entretanto, acrescentei a pesquisa cultural sobre a arte e a música presentes na região, a saber, os municípios de origem dos estudantes, uma área de 90 km, no Vale do Jiquiriçá, onde o IFBAIANO Santa Inês está inserido.

Muito embora tenha havido certa resistência inicial quanto às atividades mais práticas como cantar, por exemplo, a insistência promovia o envolvimento da maioria da turma. Sobre os conteúdos implementados:

Os conteúdos, as atividades e a metodologia são ótimos, pois assim conseguimos entender sobre o que realmente é arte, que ela não fica só em pinturas e esculturas. (L. F.)

Os conteúdos aplicados pela professora Michal foram essenciais para mim [...] Hoje posso avaliar uma música de forma crítica sabendo sobre quais aspectos estou avaliando. (R.) (FIGUERÉDO, 2014)

Na avaliação geral dos estudantes, a professora era “boazinha e exigente” (L.) e alguns percebiam a importância de melhorar o comportamento:



A turma porém nem sempre colaborava com o silêncio, mas quando a professora dava aquele “puxãozinho de orelha” servia como um aprendizado e colaborávamos. (D.) (FIGUEREDO, 2014)

Esses e outros dados foram extraídos principalmente da memória ativada por palavras-chave ou notas pessoais, dos registros de classe, planos de cursos, rendimentos, entrevistas formais e informais, comentários e questionários aplicados em alguns bimestres ou ao final dos anos letivos. Após a vivência do processo educativo, organizei duas entrevistas em grupo com estudantes do ano letivo 2010 e uma com estudantes de 2011. Esses instrumentos contribuíram para verificar o aprendizado de longo prazo e as contribuições ao desenvolvimento dos adolescentes.

Embora as etapas da prática educativa sejam coincidentes com as etapas da pesquisa-ação, o delineamento da pesquisa através desta, extrapolou aquela uma vez que a analisou, modificou, contestou e produziu reflexões e reconstruções a partir da utilização de diferentes técnicas e da triangulação dos dados.

Os conteúdos de aprendizagem são instrumentos específicos que respondem à pergunta “o que ensinamos” e não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as “intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social” (COLL, 1986 apud ZABALA, 1998). Zabala salienta que a classificação dos conteúdos em conceituais (o que se deve saber?), procedimentais (o que se deve fazer?) e atitudinais (o que se deve ser?) apresenta uma grande potencialidade explicativa dos fenômenos educativos (COLL, 1986 apud ZABALA, 1998).

Estes conteúdos, em geral, são distribuídos de forma desigual nos processos, pois tem sido comum o enfoque maior no saber, menor no fazer e quase nunca no saber ser. Uma vez que os objetivos educacionais pretendam promover a formação integral dos estudantes, a distribuição dos conteúdos deve estar equilibrada em cada bimestre ou unidade de ensino. As intervenções pedagógicas devem estimular os estudantes articulando os conhecimentos antigos aos novos, afim de tornar a aprendizagem significativa.

Analisando a proporcionalidade dos conteúdos abordados nos ciclos da pesquisa, a importância conferida a determinados conteúdos em detrimento de outros ficou evidente. Zabala aponta que alguns conteúdos “não serão trabalhados



novamente ou, pelo menos, que isso não será feito de maneira preferencial e que outros serão trabalhados ao longo de unidades sucessivas” (ZABALA, 2006, p. 176). Vale salientar que os conteúdos podem ser repetidos de maneiras diferentes sob o mesmo enfoque ou serem abordados de maneira gradativa, a fim de atingir determinado aprofundamento conceitual ou uma habilidade procedimental (SWANWICK, 2003).

No primeiro bimestre do C1, houve uma concentração maior nos conteúdos conceituais sobre arte, arte contemporânea, fenômenos sonoros e história da música popular brasileira, em aulas, em geral, expositivas. No segundo bimestre, entretanto, foram promovidas atividades mais procedimentais e em grupo, com baixo enfoque conceitual. Nos três ciclos analisados, em cinco bimestres houve a articulação harmoniosa, em níveis iguais, entre os três tipos de conteúdos. As atividades de execução instrumental ou vocal, criação de trilhas sonoras, músicas ou arranjos, bem como a produção de roteiros e apresentações artísticas, em grupo, ofereceram a possibilidade de associar a teoria e a prática desenvolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Após o término dos três ciclos, três entrevistas em grupo foram realizadas com estudantes representantes do C1 e do C2. À pergunta inicial “qual a contribuição da disciplina artes à sua formação” emergiram opiniões, relatos e sugestões. Todas essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Esses dados foram analisados e, juntamente com as reflexões anteriores sobre os processos vivenciados, promoveram as considerações e sugestões sobre os conteúdos e sua aplicabilidade na aula de música com adolescentes na sala de aula.

De maneira geral, o desafio principal que se apresentou na docência da disciplina arte em Santa Inês foi o “ensinar música musicalmente” (SWANWICK, 2003) para turmas numerosas. A pesquisa evidenciou que nem todos os conteúdos e atividades educacionais musicais e artísticas contribuíram significativamente com o desenvolvimento integral dos estudantes ou que, no mínimo, poderiam ter sido exploradas de outras formas. O interesse dos estudantes é primordial para a completude de cada processo de ensino-aprendizagem, exigindo, portanto, “atitudes de conquista” por parte de educador. Uma vez que a disciplina era obrigatória, uma das formas utilizadas e eficazes neste conquista foi a de tornar o plano de curso o mais participativo possível.



Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo que foram selecionadas essas e não outras; que sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que seja interessante fazê-lo. (ZABALA, 1998, p. 95-96)

O conhecimento das características da fase adolescente foi essencial para planejar atividades apropriadas e saber lidar com algumas situações inesperadas. Os jogos lúdicos e demais atividades foram experienciadas de maneira diferente por indivíduos diferentes. Uma determinada atividade foi vivenciada de forma plena por um educando, no entanto, rejeitada por outro. Daí a necessidade de uma variedade de atividades (nem sempre na mesma aula) para que todos pudessem experienciar os objetivos buscados.

A continuidade e a sequencialidade das atividades facilitam o aprofundamento (conhecimento) e o prazer da aprendizagem. Mas adequar as atividades e conteúdos às necessidades, possibilidades cognitivas, gostos e inclinações dos alunos não é tarefa simples. A atividade de construção de instrumentos, por exemplo, foi um exemplo positivo de adequação à faixa etária destinada uma vez que fomentou o raciocínio abstrato e formal (CARVALHO, 1996) vinculando-se ao real na transformação de materiais reaproveitáveis em instrumentos musicais.

Devido à natureza dinâmica das atividades, a organização e a disciplina dos estudantes às vezes ficavam comprometidas, demandando um controle maior da turma. Na realidade em estudo, os educandos não estavam acostumados com o formato das aulas de artes. Alguns não percebiam a importância dos conteúdos e, além de não participar das atividades, perturbava o bom andamento das mesmas, incomodando os colegas interessados. Um processo educacional participativo e interacionista é uma construção complexa que deve ser construída e internalizada pelos sujeitos (educandos e educador) a fim de que as relações não sejam banalizadas e a aprendizagem comprometida. Zabala (1998) afirma que:

Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada menino e menina e o desenvolvimento de todas as capacidades. (ZABALA, 1998, p. 210)



À medida que os vínculos e a confiança eram conquistados ao longo do ano letivo, as aulas evoluíam em qualidade e comprometimento. Essas conquistas podem ter sido concretizadas tanto em função da experiência adquirida e acumulada pela docente bem como pelo amadurecimento emocional natural dos estudantes.

Os conteúdos de um programa voltado para a formação estrita de um instrumentista realmente não se adequariam à sala de aula, principalmente nas condições vivenciadas com turmas numerosas. Mas as experimentações com instrumentos realizadas oportunizaram o contato e o despertar pelo estudo de um instrumento musical pelos estudantes. Mesmo entre aqueles que não tocavam ou aparentemente não se interessavam, houve os que afirmaram que aprenderam a conhecer e valorizar o processo de produção musical, de criação e preparação para uma apresentação. Além disso, outros que também demonstravam descaso, ou expressões faciais denotando desmotivação, tempos depois se envolveram na autoaprendizagem instrumental confessando terem sido influenciados pelas aulas de música.

Nos Ciclos 2 e 3, a carência de conteúdos procedimentais ficou evidente. O fazer musical poderia ter sido mais explorado através de execuções vocais e instrumentais. É importante democratizar o acesso mostrando um caminho que poderá ser percorrido no aqui e agora ou, quem sabe, em outra oportunidade. Desta forma, isso leva a crer que nem todas as resistências dessa faixa etária deveriam motivar, de pronto, mudanças no planejamento docente. A vivência instrumental deveria ter sido implementada em todos os ciclos, no entanto, de forma mais organizada e adaptada à quantidade de estudantes.

Os estudantes traziam seus próprios repertórios e preferências musicais, geralmente focados nas letras das músicas. Procurei promover a apreciação musical de diferentes estilos e gêneros promovendo a compreensão tanto dos aspectos sonoros como os contextuais ou culturais das músicas. Esse entendimento contribuiu com uma visão mais crítica e respeitosa em relação à variedade de gostos musicais coexistentes na sala de aula.

A partir do conhecimento sobre as experiências musicais e artísticas dos estudantes, a sala de aula tornou-se um espaço/tempo de representações e apresentações de habilidades nas várias linguagens artísticas. A educação musical



aconteceu de maneira específica, muito embora alguns elementos das artes visuais, da dança ou do teatro tenham sido utilizados como instrumento ou recurso enriquecendo a própria experiência musical.

Nas entrevistas os aspectos sociais foram recorrentes e muito evidentes. Muito embora seja “consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de conteúdos atitudinais” (ZABALA, 1998, p. 208), os adolescentes afirmaram que as atividades musicais e artísticas contribuíram com o desenvolvimento pessoal, a expressão pessoal e a interação. Muito embora seja complexo planejar situações que envolvam os conteúdos atitudinais diretamente, as atividades que envolveram a aprendizagem de conteúdos conceituais através da aplicação de conteúdos procedimentais em grupo ofereceram situações favoráveis à vivência daqueles.

Muito embora o desenvolvimento de atitudes favoráveis na escola não possa ser considerado uma novidade, o que diferencia a perspectiva atual é o fato de que os conteúdos atitudinais devem ser explicitados na intenção educativa – do planejamento à implementação – e não existir apenas de maneira latente ou implícita na ação docente.

Algumas atividades em grupo, como os seminários, nem sempre promoveram o envolvimento e a discussão entre os estudantes, comprometendo a possibilidade da aprendizagem de conteúdos atitudinais. O ideal seria que todos, de maneira individual, estudassem o assunto ou a pesquisa solicitada, mas depois se reunissem para organizar e planejar uma apresentação relevante para a turma. Assim, em uma situação de escassez de tempo e recursos, como ocorre no ensino médio integrado, poderia haver maior rendimento se as atividades em grupo fossem desenvolvidas na própria sala de aula, sob a coordenação docente.

Não obstante, na atualidade, a acessibilidade advinda dos meios tecnológicos propicie o ouvir música de forma abundante, quer em quantidade quer em qualidade, o fazer musical não tem sido promovido em igual grau. Em geral, os adolescentes gostavam de cantar e até o faziam, mas traziam uma espécie de baixa estima vocal e o entendimento equivocado de que cantar bem é apenas para alguns talentosos. Assim sendo, cantar na sala de aula, de forma orientada, além de oportunizar o desenvolvimento vocal pode influenciar as várias dimensões do ser adolescente, pois possibilita a aprendizagem de conteúdos conceituais,



procedimentais e atitudinais. Além de envolver poucos recursos materiais, é adequado às turmas numerosas.

A criação ou adaptações de musicais de pouca complexidade técnica também promovem muitas interações. Nesta era tecnológica onde as crianças e adolescentes estão cada vez mais sedentários e cibernéticos, as atividades sonoro-musicais ligadas ao corpo como cantar, fazer sons corporais, movimentar-se e locomover-se são imprescindíveis, além de mais acessíveis e economicamente viáveis.

A vivência deste processo educacional e científico específico não pode ser transportada para outras situações educacionais, mas, pode oferecer subsídios importantes no que tange à aplicação de conteúdos mais adequados no ensino de música com adolescentes no ensino médio. As reflexões sobre os aspectos positivos, a percepção das dificuldades encontradas e a valorização dos envolvidos no processo tornaram este processo sobremodo peculiar e uma contribuição relevante à educação musical.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELSKY, J. **Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, V. B. de. **Desenvolvimento Humano e Psicologia: generalidades, conceitos, teorias**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FIGUEREDO, M. S. **Educação musical na disciplina artes: uma pesquisa com adolescentes no ensino médio do IFBAIANO Campus Santa Inês**. 216 f. il. 2014. Tese (Doutorado) Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa científica**. 3ª ed. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 09.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2ª ed. Lisboa: Sílabo, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.



_____. **História Oral**. Salvador, UNEB, 16 jun. 2008. Palestra realizada para estudantes da Pós-Graduação em Educação.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura. Tradução: Juremir Machado da Silva. [200-] p. 1-27. Disponível em: <<https://docs.google.com/folderview?id=0B-YLV8egGwSua2hsSmNaVUNiZjQ>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. V. 7, p. 7-19, set. Porto Alegre, 2002.

RODRIGUES, R. L. de N. **Criado na Roça: Trajetória e Construção Identitária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: Campus Santa Inês (1993-2008)**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural. Rio de Janeiro, 2012.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. Cap. 4, p. 69-78. MCGRAW-HILL: México [etc.], 1997.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**. V. 20, p. 45-52, p. 46-47, set. Porto Alegre, 2008.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educ. Pesqui., v. 31, n. 3, dez. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

_____. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. et al. (Orgs.) **Psicologia e aprendizagem no ensino médio**. Tradução: Cristina M. Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 153-196.



FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Natália Medeiros de Oliveira (naatxym@gmail.com)
Luana de Lima Ferreira (luanalf_@hotmail.com)
Gilvânia Maurício Dias de Pontes (gilvaniapontes@hotmail.com)

RESUMO

O objetivo deste artigo é ressaltar a importância das Artes Visuais na Educação Infantil, enfatizando as possibilidades de organização de práticas pedagógicas com a linguagem fotográfica. Com a intenção de ilustrar essa discussão, apresenta-se uma das ações do projeto de extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: processos de formação de mediadores na escola da infância”, que é a intervenção de professores e bolsista junto às crianças para mediar o acesso aos saberes e fazeres das linguagens das Artes Visuais. A intervenção com crianças é parte do processo de formação da bolsistas, em que são articulados estudos teóricos da área de Artes Visuais com a produção de práticas docentes na Educação Infantil. Optou-se por trabalhar o desenvolvimento da linguagem fotográfica, na Turma 3 (crianças de 4 a 5 anos) no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), através de experiências de leitura e produção de imagens, tendo a Abordagem Triangular como referência de organização das atividades junto às crianças por possibilitar a articulação entre as ações de ler/contextualizar/fazer. O projeto de intervenção foi desenvolvido em 15 encontros de duas horas, nos quais as crianças tiveram contato com os saberes e fazeres da linguagem fotográfica, tratar-se-á do conteúdo e desenvolvimento desses encontros. Ao final do projeto, crianças, professores e bolsistas, organizaram a exposição “Olhares”, constituída por fotos e desenhos da turma 3, aberta ao público que circula pelo NEI/CAP/UFRN – crianças, familiares, professores, bolsistas, estagiários dos cursos de Graduação da UFRN. O planejamento, curadoria e mediação junto ao público foi realizada pelas crianças, com a orientação de professores e bolsistas. Por meio dessa intervenção, as crianças puderam desenvolver seu olhar crítico perante as imagens de seu cotidiano, além de assumir autonomia no seu processo de aprendizagem, tornando-se leitoras e produtoras em linguagens artísticas, neste caso, mais especificamente, a fotografia. Através desta discussão, buscamos compreender que, na Educação Infantil, as crianças são produtoras de cultura e, portanto, produtoras de representações artísticas a partir da aprendizagem das linguagens que compõem a área das Artes.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia. Educação Infantil. Artes Visuais. Prática pedagógica. Abordagem Triangular.

PHOTOGRAPHY IN CHILD EDUCATION: BUILDING PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILDHOOD SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this article is to emphasize the importance of the Visual Arts in Early Childhood Education, emphasizing as possibilities of organization of pedagogical practices with a photographic language. With the intention of illustrating this



discussion, one of the actions of the project “Visual Arts in Early Childhood Education: processes for the training of mediators in the childhood school”, which is an intervention of teachers and scholars access to the knowledge and languages of the visual arts. The intervention with the subjects of the training process of the scholarship holders, in which are articulated, theoretical studies of the area of Visual Arts with a production of teaching practices in Early Childhood Education. We opted for work or development of the photographic language, in Class 3 (children from 4 to 5 years old), not by the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), through reading and imaging experiences, having a Triangular Approach as a design of the organization of the activities with the children for enabling an articulation between how to read/contextualize/do actions. The intervention project was developed in 15 two-hour meetings, in which children had contact with the knowledge and actions of the photographic language, it will be the content and development of the meetings. At the end of the project, children, teachers and scholarship holders organized an “Olhares” exhibit, consisting of photos and drawings from class 3, open to the public circulating in the NEI/CAP/UFRN – children, family, teachers, scholarship recipients Graduation from UFRN. Public planning, curation and mediation was conducted by children, with a teacher and scholarship orientation. Through this intervention, as children, they were able to develop their critical eye as images of their daily life, besides assuming autonomy in their learning process, becoming readers and producers in artistic languages, in this case, more specifically, a photograph. Through dissemination, we look for notions in Child Education as children are producers of culture and, therefore, producers of artistic representation from the learning of the languages that make up an area of the Arts.

KEYWORDS: Photography. Child education. Visual arts. Pedagogical practice. Triangular Approach.

IMAGENS DO COTIDIANO: A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

Na sociedade contemporânea em que vivemos, as informações são enviadas em uma velocidade exorbitante e nos encontramos rodeados de visualidade em todos lugares, seja por meio de textos, imagens, propagandas ou qualquer tipo de mídia. Os meios de comunicação estão presentes em nosso cotidiano de maneira tão enraizada, de forma que se tornou parte essencial da realidade vivida pelas novas gerações.

Nesse contexto, a mutabilidade contínua de nossos costumes e modo de vida influenciou diretamente as mudanças ocorridas na infância. Esse período da vida já não é mais representado por um território marcado, pelo contrário, o acesso ilimitado à inúmeras fontes de informação, vem dissolvendo cada vez mais a fronteira entre o universo adulto e infantil (PONTES; PILLAR, 2012).



O repertório visual das crianças é construído, em sua maior parte, por produtos da indústria cultural. E estes, munidos de intenções mercadológicas, trazem consigo conceitos, padrões de comportamento e sentidos, a fim de prescrever como elas devem se alimentar, a roupa que precisam vestir para fazer parte de um grupo social, como devem aparentar para não sofrer rejeição ou mesmo o que devem pensar (MOMO, 2007).

Portanto, é necessário que o professor assuma o papel de mediador nesse processo, de forma a promover a formação crítica e plena da criança, entendendo-a como cidadã ativa e de direitos. Corroborando com Freire (1996), o educador precisa entender e valorizar o conhecimento prévio do educando, que é incorporado a partir da realidade vivida por ele. Por isso, a educação verdadeiramente significativa acontece levando em consideração as questões problematizadas pela própria criança, experimentadas em torno do seu universo.

Dito isto, destacamos o ensino da Arte como essencial na formação social da criança, compreendendo que “educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência da nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana” (FUSARI; FERRAZ, 2015, p. 76). Compreender o nosso entorno e as imagens contidas nele, significa ampliar nosso conhecimento e possibilidades de contato com o mundo, além de transformá-lo.

Ainda de acordo com Fusari e Ferraz (2015), os saberes e fazeres das Artes Visuais proporcionam a produção e reflexão estética e artística da visualidade, facilitando o domínio das imagens presentes na vida cotidiana. Ademais, possibilita o desenvolvimento cognitivo, além de aguçar sua percepção e sensibilidade perante a comunicação visual que o cerca. A intenção é promover experiências significativas, de forma a contribuir com a articulação do senso estético da criança, como afirma Pontes (2010):

A organização de significados para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador, ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os significados das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando sentidos próprios para o que observa e percebe; interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas da ambiência e, nessa interação social e cultural, permeia e estrutura o seu senso estético. (PONTES, 2010, p. 68)

Por conseguinte, destacamos a fotografia como linguagem presente e familiar ao universo da criança desde cedo, como também suas possibilidades educativas no âmbito da Arte. Quando nos apropriamos desse elemento em nossas práticas pedagógicas, viabilizamos a autonomia dos educandos, que alargam sua leitura de mundo e conceitos, assim como favorecemos a transformação de seu *status* como consumidor passivo para produtor crítico, indivíduos que também significam e ressignificam cultura.

A fotografia apresenta aspectos democráticos desde sua criação, visto que mais pessoas conseguiram ter acesso a algo que antes era privilégio apenas da elite vigente na época: a metamorfose de seus sentimentos, pensamentos e visão de mundo em uma imagem capaz de ser disseminada, analisada e apreciada (KUBRUSTY, 1991). Em um contexto no qual a educação de qualidade era reservada para a elite, a fotografia transpôs a barreira da língua e da alfabetização, ampliando o conhecimento e o olhar dos envolvidos.

A linguagem fotográfica pode ser trabalhada para além do objeto-imagem: não só registrar aquilo que se vê, mas exercitar o olhar a partir de diferentes perspectivas. Ajudar a criança a perceber que a foto é arquitetada e pensada por alguém que leva consigo sua própria bagagem cultural, suas preferências pessoais e profissionais. A fotografia é o recorte da realidade de o indivíduo quer mostrar, e isso não é feito por acaso, nem se resume apenas ao manuseio do equipamento fotográfico.

Nesse contexto, destacamos o objetivo deste artigo que é sistematizar os conhecimentos acerca das práticas pedagógicas envolvendo a fotografia na Educação Infantil, por meio das experiências vivenciadas no projeto de extensão intitulado “Artes Visuais na Educação Infantil: processos de formação de mediadores na escola da infância”, coordenado pela Profa. Dra. Gilvânia Maurício Dias de Pontes e vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A intervenção foi realizada na Turma 3 do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), que conta com 22 crianças de 4 a 5 anos, e durante 15 encontros de duas horas cada. Nosso objetivo é favorecer o desenvolvimento do olhar crítico das crianças, por meio do estudo sobre a fotografia na Educação Infantil, assim como proporcionar o maior número de vivências estéticas possíveis, a fim de que



elas possam compreender as relações compositivas das Artes Visuais em seu entorno. Por isso, compreendemos a criança da Educação Infantil como um sujeito autônomo e portador de suas próprias habilidades, além produtor de cultura, que lê e significa a realidade ao seu redor (SARMENTO, 2005).

Como forma de aproximação à arte, optamos como base a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009) que consiste nas ações de ler/contextualizar/fazer. A leitura compreende o sentido que a criança aplica e como percebe a imagem. Uma mesma imagem possibilita diversas formas de leitura, visto que cada criança lê a partir do seu ponto de vista, experiências anteriores e carga sociocultural.

A contextualização também é importante para ambientar o objeto de arte, de forma a ampliar o conhecimento de mundo do educando. Quanto a criação, ela é essencial para a expressão de sentimentos e emoções, além de possibilitar que a criança conheça os processos e limitações da produção artística (PONTES; PILLAR, 2012). Neste último, o aprendizado acontece durante o processo de produção, pois mobilizando seus sentidos, as crianças vivenciam experiências estéticas verdadeiramente significativas (OSTETTO, 2011).

COMO TUDO COMEÇOU...

Em nosso primeiro encontro, antes de realmente começarmos a conversa, uma câmera fotográfica foi entregue às crianças, as quais fizeram algumas fotos para registrar uma apresentação na escola. No dia seguinte, fizemos a leitura dessas imagens e buscamos saber seus conhecimentos prévios e inquietações acerca da linguagem fotográfica.



Figuras 1, 2, 3 e 4 - Fotografias feitas por uma das crianças, antes de começarmos a intervenção



Fonte: Acervo do projeto.

Durante o diálogo, percebemos que as crianças tinham bastante curiosidade sobre vários aspectos da linguagem fotográfica. Seus conhecimentos prévios consistiam no manuseio do celular para fotografar, além de que muitas vezes posamos ao sermos fotografados. Também foram citadas as fotografias impressas, assim como suas orientações (retrato e paisagem), dentre outras coisas.





Depois de conhecer as noções que as crianças tinham da fotografia, continuamos o diálogo perguntando o que elas queriam saber sobre essa arte, enquanto deixamos que elas fizessem a leitura das fotos que haviam tirado no dia anterior. Aproveitamos o momento para questionar o que poderia melhorar naquelas fotos ou por qual motivo algumas delas estavam borradas. As crianças davam seus significados ao interpretar as imagens, ao passo em que mostravam suas inquietações acerca do tema, como por exemplo, o que é o flash, como eram as fotos de antigamente e qual o motivo de tirarmos fotos: “a gente tira fotos pra lembrar de quando era bebê”, disse uma delas.

De acordo com as respostas que obtivemos, pedimos à turma que olhasse em volta da sala ou lembrasse de algo lá fora que eles gostariam muito de fotografar. Nesse momento, iríamos brincar de fotógrafos sem câmeras, como antigamente, quando esses aparelhos ainda não haviam sido inventados. Explicamos que, naquela época, a única forma de guardar uma imagem era desenhando ou pintando, o que poderia levar horas ou dias inteiros, não era algo instantâneo como a fotografia que conhecemos hoje. Depois de pensar na foto que gostariam de fazer, eles fizeram os desenhos e nos entregaram. O tema de pesquisa que estava sendo estudado naquele trimestre era “Flores”, por isso, muitas obras contavam com esse elemento em comum.

Figura 5 - Desenho de uma das crianças: “Uma flor com a mão”



Fonte: Acervo do projeto.



Figura 6 - Desenho de uma das crianças: “A flor namorando”



Fonte: Acervo do projeto.

Devido ao fato de termos percebido a aproximação das crianças às novas tecnologias de comunicação e informação, principalmente o aparelho celular, optamos por fazer uma amostra de máquinas fotográficas com modelos novos e antigos, além de negativos usados para revelar as fotografias em máquinas analógicas, e diversos tipos de fotos, inclusive, uma cópia da que é considerada a primeira imagem fotográfica¹.

As crianças ficaram bastante entusiasmadas e curiosas a respeito principalmente das câmeras antigas e dos negativos. Orientamos que eles segurassem os negativos no alto e olhassem através da luz da janela, nesse momento, conseguimos visualizar as imagens que aqueles objetos ainda guardavam. Seus olhares se mostravam realmente empolgados por aquela descoberta, brincar de fotografar já havia passado a ter um novo significado, à medida que os conhecimentos eram construídos em conjunto.

¹ A primeira fotografia do mundo feita em uma câmera foi tirada em 1826.



Figura 7 - Crianças brincando de fotografar



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 8 - Momento de curiosidade sobre o funcionamento da câmera antiga



Figura 9 - Criança curiosa sobre os negativos



Fonte: Acervo do projeto.

Ao relacionar o estudo sobre as flores durante o trimestre, no campo das Artes Visuais, as crianças haviam conhecido as pinturas do jardim de Monet². Em nosso terceiro encontro, decidimos levar as imagens para eles pudessem fazer suas leituras e interpretações, ao passo em que contextualizávamos as obras. Optamos por mostrar as cópias de algumas pinturas em *Power Point* e, além disso, levamos algumas fotografias do lugar nos dias de hoje, para que eles pudessem fazer essa relação.

As leituras foram bem diversificadas, passando por momentos onde elas discutiam qual imagem era uma foto e qual era a pintura, até o porquê de existir “duas pontes” nas imagens. As crianças chegaram à conclusão de que era apenas uma ponte, mas Monet quis pintar duas para mostrar o reflexo dela na água. Além disso, as crianças também concluíram que a pintura, mais “borrada”, era feita com pincel e tinta, enquanto a foto, mais nítida, foi tirada com uma câmera.

Figura 10 - Ponte Japonesa – Claude Monet



Fonte: Revista Casa & Jardim.

² Em Giverny, encontra-se a casa e os jardins de Monet, local onde o pintor morou de 1883 a 1926.
<http://www.simposiodasartes.ufba.br>

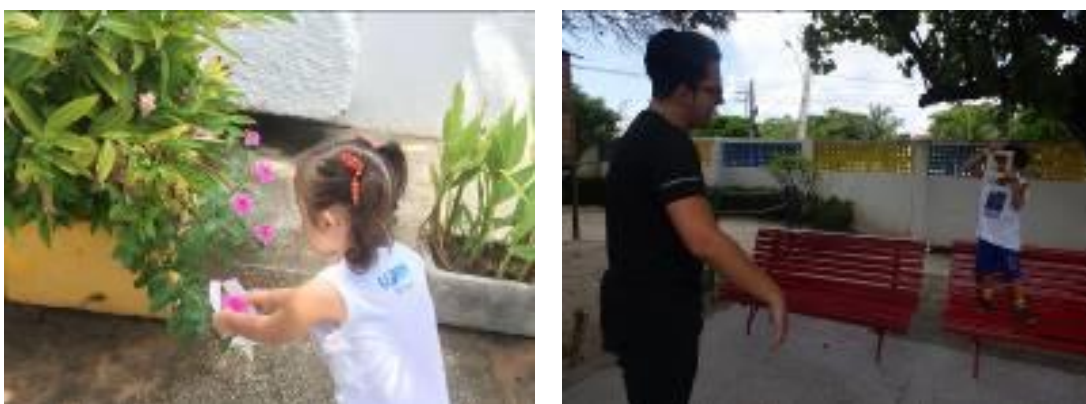
Figura 11 - Fotografia da Ponte Japonesa nos dias de hoje



Fonte: Revista Casa & Jardim.

Nos encontros seguintes, resolvemos o conceito de enquadramento com as crianças, aquilo que intencionalmente excluímos ou deixamos visível em uma fotografia. Escolhemos primeiramente uma abordagem mais lúdica, com um jogo de paletas de papel, que formavam uma espécie de janela ajustável para a visão. A atividade foi feita em grupo, com 4 a 5 crianças por brinquedo e, em outro momento, entregamos um jogo para cada uma delas, o que possibilitou diversos olhares distintos e a percepção da intencionalidade na elaboração de uma imagem, neste caso, a fotográfica.

Figuras 12 e 13 - Jogo de enquadramento no jardim do NEI



Fonte: Acervo do projeto.

Sempre que voltávamos à sala, o diálogo seguia quando as crianças começavam a falar sobre o que tinham enquadrado momentos antes, depois,



pedimos ainda que desenhassem aquilo que havia sido fotografado por eles. Havíamos conversado também sobre os modos retrato e paisagem, assim como distâncias, por isso, pedimos que escolhessem uma folha com a orientação adequada da fotografia que enquadraram (foram disponibilizados os dois modelos de atividade).

Figura 14 - “Eu enquadrei as minhas amigas”. Desenho de uma das crianças



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 15 - “A flor e Gil”. Desenho de uma das crianças



Fonte: Acervo do projeto.

Entendemos o desenho como um precursor da fotografia, por isso, a caricatura também fez parte do nosso estudo. De início, as crianças apenas



disseram que as pessoas nas imagens eram “feias”, mas algum tempo depois elas foram aguçando o olhar e chegaram ao consenso que, diferente da fotografia, a caricatura é um desenho que se faz de alguém ressaltando algum traço para que ele pareça engraçado. Após discutir sobre isso, pedimos que eles fizessem caricaturas dos adultos presentes na sala (professores, auxiliares e bolsistas).

Figuras 16, 17 e 18 - Caricaturas de alguns dos adultos presentes na sala



Fonte: Acervo do projeto.



Além de trabalhar experiências envolvendo a caricatura, também vivenciamos momentos sobre o próprio retrato. Para começar a leitura, levamos alguns retratos de Van Gogh e deixamos que as crianças fizessem suas interpretações. Elas nos disseram que o retrato deveria ficar parecido com a pessoa que foi desenhada ou pintada, enquanto a caricatura só tinha que nos fazer rir.

Em outro dia, resolvemos que havia chegado a hora de entregar a câmera novamente à turma. Eles foram divididos em quatro grupos, cada um com um adulto e uma câmera. Assim, foram levados ao jardim e se propuseram a fotografar aquilo que lhes chamava a atenção.

Figuras 19, 20, 21 e 22 - Fotografias do Jardim do NEI feitas pela Turma 3



Fonte: Acervo do projeto.

Nos encontros posteriores a essa atividade, eles fizeram leituras e releituras (por meio de desenhos) das fotografias produzidas. Além disso, ao significar e ressignificar suas próprias imagens, todas as fotos foram nomeadas por seus autores. Dessa forma, ficou claro o quanto as crianças aproveitaram a vivência e nós conseguimos perceber o quanto a troca de experiências sobre os lugares



fotografados ou sobre o porquê de tirar uma foto da maneira escolhida, enriqueceu a discussão.

Como também estudamos sobre retratos, resolvemos propor uma outra experiência fotográfica para a turma. Notamos que eles gostaram muito das obras de Monet, especialmente o quadro da “Mulher com sombrinha” (1875). Por isso, a atividade a seguir envolvia encenar o quadro da mulher (Camille, esposa de Monet) para as meninas, e encenar um retrato de Monet para os meninos. A releitura dos quadros seria feita por fotos e as crianças do sexo oposto foram os fotógrafos. Para tanto, foi pensado por eles qual o lugar da escola possibilitaria uma vista parecida com a do quadro, assim como o figurino que eles deveriam usar.

Dias depois, também levamos as fotos para que as crianças fizessem leituras das imagens. Vários elementos foram notados por eles, como o enquadramento escolhido, o ângulo, a distância, a luz, dentre outros, além dos próprios detalhes das fotografias que variavam de uma para outra. Novamente, pedimos que as crianças fizessem releituras em desenho das fotografias tiradas por eles. Notamos que os desenhos eram compostos cada vez mais por um cenário mais consistente e rico em detalhes, assim como as proporções tomavam cada vez mais forma.

Figuras 23, 24, 25 e 26 - Fotografias de Camille e Monet produzidas pelas crianças





Fonte: Acervo do projeto.

Após todo esse processo, recapitulamos junto às crianças todas as etapas da construção desse conhecimento, desde o primeiro ao que seria o nosso último encontro. Para encerrar a intervenção, propomos uma exposição que seria aberta à toda a escola, assim como comunidade externa, para exibirmos as produções criadas naquele período. As crianças rapidamente se engajaram na ideia e pensamos, conjuntamente, em um nome para o evento: “Olhares: exposição de fotos e desenhos da Turma 3 do NEI/CAP/UFRN”.

Nessa exposição, as crianças participaram desde a escolha do local e montagem dos painéis, até a mediação junto ao público no dia de sua realização. Era perceptível o quanto elas se sentiam orgulhosas de seu aprendizado e dos objetos produzidos, então faziam questão de explicar para os visitantes sobre o trabalho desenvolvido, além de, até mesmo, fotografar a própria exposição, para mostrar que haviam de fato aproveitado a experiência.



Figuras 27, 28, 29 e 30 - Exposiçao "Olhares: exposiçao de fotos e desenhos da Turma 3 do NEI/Cap/UFRN"



Fonte: Acervo do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é fruto de um longo e proveitoso projeto, que com certeza deixará como legado um aprendizado significativo tanto na vida das crianças, quanto na dos adultos envolvidos. Ressaltamos o quanto é importante ouvir e respeitar a criança durante o processo de ensino e aprendizagem, pois, também temos muito a aprender com a visão de mundo que eles carregam.

Portanto, mais uma vez, destacamos nosso objetivo de atribuir significado e mediar o acesso das crianças às imagens de arte, visto que elas são rodeadas por visualidade em seu dia a dia e muitas vezes apenas recebem esse conteúdo como consumidoras passivas. Por isso a importância de "passear" entre as ações de ler/contextualizar/fazer quando falamos sobre ensino da Arte. Dessa forma, os educandos têm acesso a diversas experiências estéticas e educativas, tornando-se produtores de imagem, protagonistas de seu próprio aprendizado, a partir do conhecimento acerca dessa linguagem.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. de B. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, H. **Arte na educação escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

KUBRUSLY, C. A. **O que é fotografia**. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Educação Infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 27-39.

PONTES, G. M. D. de; PILLAR, A. D. Infâncias, Arte e Educação estética. In: ANDRADE, M. da C. de O. (Org.). **Infâncias, Arte e Educação Infantil**. Natal: UFRN, 2012. (Texto no prelo).

PONTES, G. M. D. de. Elementos construtivos do fazer docente – ensino de Arte. In: MELO, J. P. de; PONTES, G. M. D. de; CAPISTRANO, N. J (Orgs.). **Livro Didático 1: O ensino da Arte e Educação Física na infância**. 3ª ed. Natal/RN: Paidéia, 2010. P. 66-76.

SARMENTO, M. J. Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai.-ago. Campinas, 2005.



**ESPETÁCULO “CRIATIVOS, HEIN?!” – MEDIAÇÃO SENSÍVEL
DENTRO DE UM PROCESSO CÊNICO DE EXPERIMENTAÇÃO
COLETIVA-COLABORATIVA PARA O DESPERTAR DA AUTONOMIA
DISCENTE**

Natan Carlos Raposo Duarte¹ (natanraposo@hotmail.com)

RESUMO

O presente artigo discorre acerca da prática pedagógica baseada na mediação sensível adotada na matéria Teatro durante o segundo semestre do ano 2016 a educandos de três turmas do nono ano do ensino fundamental 2 da Escola Municipal Alfredo Amorim, situada na cidade de Salvador, Bahia. Tal metodologia possuiu a finalidade de desenvolver a autonomia discente dentro de um processo cênico de experimentação e criação colaborativa que culminou na encenação do espetáculo teatral *Criativos, hein?!*, com 45 minutos de duração.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação sensível. Autonomia discente. Processo cênico. Criação colaborativa.

**THEATER SHOW “CRIATIVOS, HEIN?!” SENSITIVE MEDIATION
WITHIN A SCENIC PROCESS OF COLLECTIVE-COLLABORATIVE
EXPERIMENTATION TO AWAKEN STUDENT AUTONOMY**

ABSTRACT

This article discusses the pedagogical practice based on the sensitive mediation adopted in the Theater discipline during the second semester of the 2016, to students of three groups of the ninth year of primary education of Alfredo Amorim Municipal School, located in the city of Salvador, Bahia. It had the purpose of developing the student autonomy through a scenic process of experimentation and collaborative creation, that culminated in the staging of the theatrical show *Criativos, hein?!*, with 45 minutes duration.

KEYWORDS: Sensitive mediation. Student autonomy. Scenic process. Collaborative creation.

Esta pesquisa surgiu do interesse em perceber a eficácia do uso da mediação sensível no processo de ensino aprendido das práticas teatrais na escola pública, e a sua relação com o desenvolvimento da autonomia discente. A estratégia metodológica da mediação do conhecimento foi experimentada em três turmas do nono ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Alfredo Amorim, situada na península de Itapagipe, cidade de Salvador, estado da Bahia. Tais turmas

¹ Mestrando em Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES-UFBA), pós-graduado em Docência do Ensino Superior (FTC), licenciado em Teatro (UFBA) e bacharel em Direção Teatral (UFBA).



tiveram o objetivo de construir um espetáculo teatral no intuito de estreiar e cumprir temporada em teatro da cidade.

O intuito foi promover a prática teatral a cerca de 90 discentes do nono ano do ensino fundamental 2, durante um semestre letivo (julho a dezembro de 2016) através da mediação sensível do conhecimento, fazendo uso de atividades práticas teatrais e debates teóricos de temas diversos. Desta maneira, o coletivo de educandos foi vivenciando o fazer teatral e experimentando o desenvolvimento de sua autonomia ao se comprometer na realização das diversas etapas deste processo.

Criativos, hein?! é o título do espetáculo criado, que foi sugerido após diversos momentos de conversa. Representa o empenho investido pelos discentes, e surgiu após um improviso cênico. O enredo começa com o enfarto de uma professora de *postura pedagógica tradicional*², após uma briga generalizada em sala. Esta professora é então substituída por um novo professor que propõe uma nova metodologia de ensino, com maior valorização dos educandos, mas que não é bem visto pelo corpo gestor do colégio. Cenas abordam temas como drogas, *bullying*, violência social e relações interpessoais. O público é convidado a adentrar no universo escolar através do ponto de vista dos educandos, de como eles percebem os professores, sua didática e os conteúdos programáticos; que assuntos são tidos como importantes em reuniões com os pais; como sentem a morte de amigos. É discutido ainda como o adolescente é encarado por professores e corpo gestor, e o que de fato estes educandos esperam de uma escola.

Esta pesquisa demonstra uma metodologia de se ensinar teatro na escola, sem, contudo, apresentar um método fechado e completo. As conquistas aqui apresentadas surgiram da crença de que nunca estávamos prontos, que sempre havia algo a mais a ser realizado. É desta maneira que acredito na educação escolar, através dos diálogos e do aprendizado mútuo, onde docente e discentes caminham juntos e o professor é um mediador dos saberes. Havendo confiança em

² “A denominação *Concepção Pedagógica Tradicional* ou *Pedagogia Tradicional* foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas pedagógicas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante [...] [que tinha] como pressuposto a conservação da sociedade em seu estado atual (*status quo*)” (SÁ).



si, no próximo e no processo cria-se ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia.

A criação de uma peça teatral é uma excelente opção metodológica para se ensinar teatro na escola, propiciando o desenvolvimento do discente psicofisicamente. É através da realização de cenas ou espetáculos que a arte teatral tem suas potencialidades³ educativas desenvolvidas, despertando aptidões e trabalhando os traumas e fraquezas do educando. Para que o conhecimento não se esgote na sala de aula, o educando precisa sair com a sensação de inacabamento, e para isso *a razão e a emoção* precisam “conversar”. A realização de um espetáculo possibilita o estudo tanto dos conteúdos inerentes à arte teatral como também de temas transversais diversos. O trabalho em grupo possibilita o aprendizado que vai muito além de saberes técnicos, perpassando por questões de cidadania e ética. É preciso haver um foco mútuo, um objetivo comum que agregue os diferentes interesses. Gabriel Chalita comenta que:

A arte é uma troca em que os papéis se somam em um resultado final. Quão rica é a experiência, por exemplo, do teatro na escola! Cada um tem o seu desempenho na construção do espetáculo. Estuda-se com mais prazer, aprende-se com mais leveza, porque cada aluno percebe o significado do que pesquisa e do que realiza [...] O aluno precisa aprender a conviver, porque terá de resolver problemas em equipe, terá que aceitar temperamentos diferentes do seu, terá, enfim, de esperar o tempo do outro, e aceitar a forma com que o outro produz para chegar ao lugar desejado. (CHALITA, 2014, p. 54)

O desenvolvimento da autonomia perpassa por aprendizados diversos e em variados níveis. A conquista da autonomia é sempre um resultado individual, e por isso mesmo cada ser necessita de tempo, vivências e experiências singulares. Cada um se desenvolve de um jeito próprio, tendo a imaginação, a criatividade e os desafios como ingredientes que constituem o arcabouço necessário para que a autonomia aconteça.

Acho necessário que o jovem se reconheça enquanto agente protagonista e que o professor seja um facilitador de suas conquistas e descobertas. Por isso, atuei no sentido de desenvolver a autonomia durante o aprendizado, para que o educando

³ A prática teatral abrange um amplo leque de finalidades, sendo utilizada pelas pessoas desde para a desinibição até para a profissionalização. Na escola, tal prática possui a função de desenvolver no discente, dentre outras coisas, a sensibilidade emocional, a estética e a destreza.



pudesse se fortalecer enquanto aprendiz, acreditando em si, no processo e na sua capacidade de aprender e apreender, encadeando os conhecimentos de forma orgânica e contínua.

Foi a mediação a principal estratégia usada, com ampla valorização da construção coletiva do conhecimento, fortalecimento de vínculos para a realização de trabalho em grupo e experimentação sensível da arte, a fim de proporcionar o desenvolvimento da afetividade no contexto pedagógico escolar.

Em qualquer proposta pedagógica se faz necessário que o educador comunique aos educandos o que pensa realizar, evitando distorções no entendimento. Isto gera confiança no processo, pois o estudante consegue perceber as propostas e significá-las.

A metodologia adotada previu: realização de exercícios e jogos cênicos e teatrais; improvisação e criação de cenas; leitura e debate de textos de temas diretamente ligados à realização de espetáculo cênico e de temas transversais, de cunho social; divisão de equipes de trabalho, de acordo com a afinidade e a vontade de cada um em relação às funções a serem desenvolvidas na criação da peça; ensaios sistemáticos; e encenação de espetáculo em teatro da cidade. Este processo se dividiu em três momentos principais: 1. Criação da peça (momento de estudos teóricos, realização de jogos dramáticos e improvisação teatral, desenvolvido na primeira metade do semestre); 2. Ensaio da peça (desenvolvido na segunda metade do semestre); 3. Encenação teatral (ocorrido ao término do semestre). Toda a metodologia se pautou na mediação sensível e no desenvolvimento da autonomia através da realização de tarefas e na busca pela solução de problemas.

Segundo o dicionário *online* Dicio⁴, o ato de “mediar” significa “estar no meio” (DICIO, 2017); já “mediação” é “a ação de auxiliar de intermediário entre indivíduos ou grupo de pessoas” (DICIO, 2017). Estando no contexto escolar, entendo (e defendo) a *mediação sensível* como o processo metodológico onde o professor assume o papel do mediador do conhecimento na sua prática cotidiana pedagógica, entendendo que as relações afetivas entre os envolvidos, e entre eles e os diversos saberes, devem ser valorizadas e respeitadas, num exercício de

⁴ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>.



construção coletiva e colaborativa do aprendizado, descartando a ideia de discente enquanto apreendedor do saber e docente enquanto detentor exclusivo do mesmo.

O fomento da criatividade através da realização de improvisos cênicos, criação de texto e elaboração de cenários, figurinos e maquiagens foi ingrediente fundamental na montagem deste espetáculo, algo expressamente apresentado no título da obra. Devemos entender que a criatividade é uma característica humana que nos acompanha em todos os ramos do desenvolvimento, mesmo que por vezes se atribua maior valia no que se refere à criatividade artística. Conseguir resolver problemas, substituir um objeto cênico por outro, desenvolver o *layout* do *site* de divulgação da peça, pensar na disposição da plateia perante o cenário, são exemplos amplos da criatividade em ação nesta montagem teatral.

Fayga Ostrower (2009, p. 51) afirma que “A criatividade, como a entendemos, implica uma força crescente; ela se reabastece nos próprios processos através dos quais se realiza”. Também aponta para o entendimento de que “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural” (OSTROWER, 2009, p. 5), defendendo que a criatividade está diretamente associada com a potencialidade individual, e que a criação é a concretização desta potencialidade dentro de um contexto social. Entende-se assim que criar é formar, e que ao criador cabe “relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 2009, p. 9).

Encarar cada educando como um ser competente e provido de criatividade é considerar que cada um deles desenvolve de maneira própria seu processo criativo e que a mim, enquanto docente, cabe estimulá-los. Por isso, durante este percurso metodológico, nenhum dos educandos foi obrigado a desenvolver uma função por mim predeterminada, ou lhes foi dito exatamente como fazê-la. Cada um dos envolvidos teve a oportunidade de escolher que função desempenharia tendo como ponto de partida seu interesse individual.

Chalita diz que “o aluno tem direito de fazer a sua história, de usar de sua imaginação, de sua fantasia” (CHALITA, 2014, p. 53). Diz que quem fantasia exerce sua criatividade, e que a criatividade é parte da sensibilidade humana, fundamental para qualquer ato criador.

As atividades teatrais foram inspiradas ou adaptadas de jogos sugeridos por Viola Spolin e Augusto Boal para desenvolver a imaginação dos discentes. Uma



citação de Manoel de Barros ilustra o poder e a importância da imaginação dentro de um processo criativo, algo fundamental para o artista:

O olho vê, a lembrança revê as coisas, e é a imaginação que transvê, que transfigura o mundo, que faz outro mundo para o poeta e para o artista de modo geral. A transfiguração é a coisa mais importante para um artista. (BARROS apud CHALITA, 2014, p. 86)

Transformar a ação de ensinar num processo de mediação, proporcionando debates coletivos, é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento da autonomia por dividir com o educando a responsabilidade do aprendizado. Parto do entendimento de autonomia como sendo independência cognitiva, a capacidade de autogerenciamento com liberdade moral e intelectual na tomada de decisões. Assim, adoto *autonomia discente* como sendo a capacidade do educando assumir as responsabilidades de correalizador no processo de ensino-aprendizado, percebendo e interferindo neste processo de acordo com suas próprias necessidades, num exercício de autogestão. Mogilka (2003) defende que a autonomia precisa de estruturação. Entendo com isso que ela não é inata, propus atividades que colaborassem para o seu desenvolvimento.

Vanessa Bulgraen (2010) descreve que a receptividade é fundamental para a realização de um projeto colaborativo, onde a aquisição de novos saberes acontece de forma diluída no processo, possibilitando que os discentes construam o saber de forma crítica e ativa. Assim sendo, a formação discente foi facilitada através da empatia, e potencializada quando a turma foi desafiada num projeto de criação. Brolezzi (2014) defende que a empatia entre o estudante e o professor facilita a introdução de novos conhecimentos e por isso é tão importante no processo educacional. Percebi que o aprendizado foi facilitado pelo vínculo empático que havia entre mim e os educandos pois eles se sentiam a vontade para debater a criação cênica e as etapas do processo, num diálogo constante entre todos os envolvidos. E foi exatamente através da troca de ideias e experiências que ocorreu a construção do saber. É necessário que o professor saiba falar e agir na hora oportuna, mas que, acima de tudo, saiba ouvir. O exercício da escuta foi fundamental na realização de *Criativos, hein?!* pois, percebendo as necessidades dos educandos, pude elaborar os planos de aulas de acordo com as demandas que



iam surgindo ao longo do processo. Pacheco reflete sobre a qualidade da comunicação no ambiente escolar, e diz que:

A qualidade da comunicação é um elemento essencial. [...] só existe comunicação quando reconhecemos no outro alguém igual a nós. Estando nós com os ouvidos bem abertos, aumenta a probabilidade de os outros também estarem com os ouvidos bem abertos. (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2015, p. 52)

Percebi que atitudes positivas colaboraram para que os estudantes se sentissem confiantes e encarassem alguns fracassos como parte do processo de aprendizado, buscando solucionar os problemas que surgiram ao invés de recuar perante eles. Isso muito foi exercitado nos jogos teatrais na escola ela deve ser explorada antes do aperfeiçoamento de técnicas cênica.

Fayga Ostrower (2009), no que tange ao ser sensível, afirma em seu livro “Criatividade e processos de criação” que a sensibilidade não é exclusiva do artista, mas que está presente em todos os humanos, e que, portanto, a criação se articula através da sensibilidade, seja ela em que área for. E mais, que a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se a uma atividade significativa. Em se tratando da sensibilidade na educação, os pesquisadores Silvio Carlos dos Santos e Soraia Napoleão Freitas (2008) publicaram artigo sobre superdotação defendendo que o desvelar da sensibilidade no processo pedagógico é, além de tudo, includente.

O afeto e a sensibilidade permearam todo o percurso metodológico adotado nos bimestres de construção do espetáculo *Criativos, hein?!* possibilitando a criação de vínculos, que foram alicerces para o bom desenvolvimento da prática pedagógica escolar. Foi através da convivência, e muita discussão, que os limites cognitivos se ampliaram, ao tempo em que se desenvolveu o respeito e a responsabilidade, fazendo da sala de aula um ambiente de descobertas e construção de saberes. Diz Viola Spolin que:

A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas. (SPOLIN, 2006, p. 8)

Durante o desenvolvimento da peça, os educandos foram instigados a estudar teoria e prática teatral de forma colaborativa, se percebendo não somente



como parte do processo, mas como protagonistas, ao vivenciar e refletir sobre os conteúdos trabalhados e não apenas decorá-los e reproduzi-los, sem subordinar a ação prática criativa às teorias do teatro e da educação, ou vice-versa. Sendo assim, a construção da peça *Criativos, hein?! não* foi uma etapa prática do estudo de conteúdo teórico, mas uma vivência educativa. Não coube limitar a prática pedagógica apenas de maneira cognitiva, mas também emocional, visto que estas dimensões são indissociáveis.

Adoto o entendimento de processo colaborativo na escola como sendo a oportunidade dada ao discente em pensar, sugerir e agir sobre a obra que está sendo desenvolvida. Enquanto mediador, eu cumpri o papel de fomentar os debates na sala de aula, e as decisões eram um resultado democrático. Ser autônomo no processo de ensino e aprendizagem não significou ser livre, atuar de forma independente dos demais envolvidos.

Maurício Mogilka (2003), Professor do setor de didática da Universidade Federal do Paraná, defende em seu livro “O que é educação democrática?” que o desenvolvimento da autonomia deve ocorrer durante o processo educativo, e não somente nos objetivos e fins da educação, pautando seu discurso em teóricos como John Dewey e Karl Rogers. Neste estudo ele compara os pensamentos de autonomia e de liberdade, distinguindo-os. Para ele, é um equívoco adotar ambos os termos como sinônimos na escola, e afirma que a autonomia só existe na relação com o outro, e que por isso, envolve limites.

O desenvolvimento da autonomia é um processo emancipatório. A conquista da *autonomia discente* pressupõe que durante este processo é dada a oportunidade de experimentação ao educando, visto que se houver um alto grau de interferência docente pode-se gerar coação (que muitas vezes o professor nem percebe), e isto pode inibir o desenvolvimento de sua autonomia. Sendo a autonomia derivada deste processo emancipatório seu grau não é exato, certo e constante, traz consigo a incerteza e a instabilidade. O educando precisa de *espaço* para o desenvolvimento da autonomia. Encontrar um equilíbrio neste processo mediador talvez tenha sido o mais difícil neste percurso. Por isso mesmo foi tão necessária a criação de vínculos entre educador e educando, numa relação em que a mediação foi a estratégia de apropriação do conhecimento, valorizando as relações e percebendo os aspectos afetivos inatos a elas.



Foi importante exercer minha autoridade sem o uso de autoritarismo ou da permissividade para que o conhecimento pudesse ser partilhado, e assim reconstruído. Furlani defende que a imagem atribuída a esse profissional na atualidade, e conclui que há uma crescente desvalorização do seu papel político, técnico e social, em detrimento da “execução de políticas planejadas por tecnocratas” (FURLANI, 2012, p. 14), e por isso muitas vezes acaba exercendo um papel autoritário e repressor. Comenta que uma relação democrática prevê o professor como facilitador de desempenhos, visando garantir a eficácia dos objetivos da educação escolar, onde se promova igualdade e liberdade dentro de um sistema de normas internas, em que haja participação responsável, expressão de ideias, confiança, respeito e igualdade de oportunidades.

Freire (1996) defende que o processo de aprendizado fomenta no aprendiz a vontade de aprender cada vez mais, como retroalimentação, potencializando o poder criativo. O que Freire defende neste aspecto, é que quanto mais o indivíduo aprende, mais ele é capaz de aprender, por “aprender a aprender”, num ciclo constante, o que gera a autonomia pedagógica. Também Pacheco (2015) reflete sobre isso afirmando que é necessária a adesão para que ocorra o ato educativo, provocando entusiasmo para a pesquisa autônoma, e daí fazendo nascer o movimento crítico.

Dividir a responsabilidade do aprendizado com o educando fez com que ele assumisse o papel de coautor das aulas, saindo da passividade e participando ativamente do processo de ensino-aprendizado. Foi necessário se apropriar dos saberes do coletivo e não apenas focar o aprendizado no saber do professor. Por muitas vezes deixei que *errassem* para proporcionar momento de reflexão sobre uma prática, forçando-os a identificar os motivos do fracasso e levantar hipóteses para a solução do problema.

Na construção do espetáculo *Criativos, hein?!* foram os educandos os responsáveis pela concepção dos personagens, do texto, e do título da peça; dos figurinos, da maquiagem e da trilha sonora, incluindo paródia cantada ao vivo, acompanhada de coreografia. Esta oportunidade autoral que lhes foi concedida visou o desenvolvimento de aptidões, pautado na crença da existência de inteligências múltiplas que “tem como foco a independência ao invés da



interdependência e a igualdade entre indivíduos ao invés da unidade de grupo” (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010, p. 51).

Creio que a aprendizagem só é de fato duradoura se o educando possuir autonomia para reelaborar o conhecimento. É necessário desenvolver a capacidade de associação de *conteúdos* e entre eles e o cotidiano para que assim se possa, criativamente, transcender ao imediatismo, e, muito mais do que formular *respostas certas*, se possa formular *possibilidades de respostas*.

Sobreira, Oliveira e Argolo (2013) dizem ser importante perceber e valorizar a pluralidade dos saberes para que de fato a emancipação seja trabalhada, desencadeando o desenvolvimento da autonomia. Pensando nisso, os educandos envolvidos na montagem da peça *Criativos, hein?!?* tiveram a oportunidade de desempenhar diferentes papéis, e transitar entre eles. Chalita fala sobre essa diversidade e sobre a necessidade de aceitar os diferentes tempos de aprendizagem, bem como buscar diferentes estímulos para o educando, e afirma que “o professor precisa escutar. Somente quem escuta é capaz de falar com o outro de forma dialogada” (CHALITA, 2014, p. 52).

Para a realização do espetáculo *Criativos, hein?!?*, um leque de estratégias foi empregada: uso de jogos dramáticos e teatrais; pesquisas extraclasse de temas específicos e transversais, com posterior debate para a construção coletiva do conhecimento; delegação de tarefas para educandos, tornando-os ativos no processo; mediação sensível dos saberes; construção colaborativa de texto, figurinos, cenários, dentre outros.

A maneira de me portar em sala, circulando pelo ambiente enquanto lecionava ao invés de fixar-me na cadeira do docente, e as estratégias vocais e corporais intencionalmente adotadas, com diferente modulação vocal e expressão corporal a depender da situação, visaram externalizar a valorização das descobertas discentes, o que contribuiu para o bom desenvolvimento das atividades, afinal de contas como diz Pacheco “o entusiasmo de um orientador educativo é contagiante” (PACHECO, J.; PACHECO, M., 2015, p. 122).

Naira Ciotti fala sobre esta performance docente adotada no processo educacional, que visa atrair o olhar do educando para o aprendizado, defendendo que “quando um professor está diante de seus alunos tem condição de usar vários elementos [...] para comunicar aquilo que pensa” (CIOTTI, 2014, p. 59).



Pesquisas foram periodicamente solicitadas ao final das aulas, e seus temas serviram de embasamento teórico para o encontro seguinte. Os discentes deveriam resumir suas pesquisas em até meia página, escrita no próprio caderno, sem a necessidade de destaque de folha para entrega ao professor. Os temas foram sempre debatidos ao início de cada aula, de acordo com as pesquisas realizadas pelos discentes.

Os exercício e jogos teatrais utilizados com as turmas em muitos casos foram inspirados/adaptados de jogos sugeridos pelos autores Viola Spolin, Augusto Boal e Maria C. Novelly, que listam atividades teatrais que trabalham o ator de maneira psicofísica, sendo Novelly mais voltada ao ator-adolescente. Usei dela a sugestão de que mesmo em sala de aula regular devemos situar os educandos no âmbito teatral, utilizando expressões técnicas específicas do teatro (NOVELLY, 1985).

De início tais jogos tinham a finalidade de desenvolver a concentração, a destreza, a atenção e o foco. Com o passar do tempo a prática evoluiu para jogos de improvisação de cenas e criação de personagem. Desta forma a peça *Criativos, hein?!* foi sendo criada não linearmente. Cenas eram desenvolvidas primeiramente de maneira superficial e só depois de passado alguns dias eram revisitadas e trabalhadas no intuito de integrar a peça. Assim, as cenas foram sendo concebidas e os diálogos criados, para somente no segundo bimestre do projeto ser trabalhadas ordeiramente, quando se iniciou efetivamente o período de ensaios. A ordem final de execução de cada cena na peça foi amplamente discutida em sala, criando o encadeamento dos fatos, e assim, a linha temporal do enredo. As falas dos personagens foram sendo concebidas concomitantemente às cenas. Este formato de criação teatral permitiu a invenção de um grande número de cenas, muitas delas que acabaram por não fazer parte do produto final, sendo consciente ou inconscientemente descartadas.

Creio que o aprendizado é experiência, e aprendemos na relação com o outro. Montar o espetáculo *Criativos, hein?!* possibilitou a partilha de saberes entre discentes e entre discentes e docente. Aprendi muito neste processo, então deduzo que eles também aprenderam. Cada um de nós aprendeu algo à sua maneira. Spolin diz que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém”. Diz ainda que “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”



(SPOLIN, 2006, p. 3). Nosso espaço de trabalho era a sala de aula repleta de cadeiras, às vezes o pátio da escola e às vezes a sala multiuso, que não tinha mobiliário e era pouco usada por não haver salubre ventilação. Já o ambiente era mais amplo do que o espaço, porque o ambiente abriga em si o espaço e os seres que o ocupam. Prefiro então dizer que usávamos variados ambientes, que mudavam a depender do espaço e de quem estava nele a cada encontro.

A realização de jogos dramáticos e teatrais⁵ foram fundamentais na criação do espetáculo. É através do jogo que o educando em teatro *experimenta e sente ser o que pode vir a ser* no palco. Ele socializa. Cada jogo é um desafio: existem regras e o objetivo precisa ser alcançado. Diz Spolin que “qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado” (SPOLIN, 2006, p. 5).

Para o desenvolvimento da autonomia através da construção de espetáculo cênico com educandos de nono ano do ensino fundamental II, pautei-me na mediação sensível dos saberes; na colaboração mútua entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizado (docente-discente e discente-discente); e na valorização das múltiplas inteligências para despertar aptidões. Desta maneira os educandos tiveram a oportunidade de ampliar seu olhar perante o teatro na escola, e o teatro profissional, ao entender as profissões técnicas que juntas realizam esta arte.

A mediação do conhecimento é uma estratégia motivadora, já que, uma vez valorizado o conhecimento do educando, ele desenvolve confiança em si, confiança esta que é de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia. No entanto há uma perceptível potencialização do desenvolvimento discente quando tal mediação sai da esfera tecnicista e utiliza-se da sensibilidade encarando o outro não como sendo capaz de possuir ou desenvolver conhecimento, mas como sendo capaz de transformar e solucionar problemas. É através da mediação sensível entre teorias, práticas e emoções que se aproximam os entes envolvidos no processo de ensino-aprendizado, deslocando o educando do papel de alvo do processo de emancipação para aquele que é parte ativa deste.

⁵ Aqui uso o termo *Jogo Dramático* como sendo o exercício de improvisação cênica sem a intencionalidade de exibição para uma plateia, enquanto que *Jogo Teatral* como sendo aquele que possui tal intencionalidade.



Produzir um espetáculo teatral, com “divisão” de tarefas, visou não somente otimizar o processo, mas oportunizar o desenvolvimento de aptidões, pautado na certeza da existência de múltiplas inteligências, corroborando os discursos de Sobreira, Oliveira e Argolo (2013). A prática teatral na escola não lida com verdades absolutas, mas com possibilidades de solução para os desafios apresentados, compreendendo que a perfeição existe apenas no plano das ideias.

A forma como as aulas foram conduzidas fez com que os discentes encarassem os membros dos grupos de trabalho não como responsáveis únicos pela realização de tarefas específicas, mas sim como aqueles que por motivos diversos se identificaram com esta ou aquela função, sem ocasionar centralização de “poder”, encarando o grupo como aberto a novas ideias em prol de um projeto, onde o todo se fez maior do que a soma das partes. Esta ideia, denominada “paradigma da complexidade”, é muito bem ilustrada através do pensamento de Torres et al. (2012).

O educando deve ser considerado como potencialmente capaz. A experimentação e a criação são inerentes ao fazer artístico, e a adequada postura do professor colabora com o sucesso do processo. Concordo com Ciotti (2014) quando ela aponta a existência do professor enquanto um ente performático, aquele que faz uso de estratégias corporais e verbais de maneira consciente para que as metas do aprendizado sejam alcançadas. E neste contexto, também o adolescente precisa sair de sua zona de conforto; precisa ser instigado e desafiado; precisa acreditar que os conteúdos e atividades propostas fazem sentido; precisa se sentir pertencente ao processo de ensino-aprendizado; precisa que as atividades propostas tenham relação com sua vida... E é papel do docente proporcionar isso através de estratégias diversificadas. Construir um espetáculo possibilitou o uso de amplo leque de jogos teatrais, leituras e debates de temas específicos e transversais ao teatro, desenvolvimento de aptidões e vontade de aprender. Foi esta vontade de fazer parte do processo, de se realizar com o produto, que de maneira natural foi desenvolvendo a autonomia discente. Hoje, compactuando com o pensamento de Freire (1996) acerca da emancipação social, acredito que estes estudantes estejam mais preparados para ser protagonistas de suas vidas acadêmicas, ao invés de coadjuvantes do ensino-aprendizado. É importante a mediação sensível como processo, para que o jovem entenda que existimos em sociedade e será sempre



através do contato humano nas mais variadas esferas de afetividade, na troca e na soma do conhecimento, que os saberes serão desenvolvidos. E uma vez entendido isto, poderá o educando desenvolver sua autonomia, ocupando seu lugar social, seja na escola, seja fora dela.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BROLEZZI, A. C. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **Encontro: Revista de Psicologia**, 2015, v. 17, p. 123-131.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Artigo. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, ago./dez. Capivari, 2010. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CHALITA, G. **Aprendendo com os aprendizes**: A construção de vínculos entre professor e aluno. São Paulo: Cortez, 2014.

CIOTTI, N. **O Professor-Performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.

DICIO. Mediação; Mediar. **Dicionário on-line Dicio**: Dicionário *online* de português. 12 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARDNER, H.; CHEN, J.-Q.; MORAN, S. **Inteligências Múltiplas Ao Redor do Mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GJAERUM, R. G. Applied theatre research: Discourses in the field. **European Scientific Journal**, 2013, v. 3, p. 347-361.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: UFPR, 2003.

NOVELLY, M. C. **Jogos Teatrais**: Exercícios para Grupos e Sala de Aula. Tradução de Fabiano Antônio de Oliveira. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.



OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **Escola da Ponte**: Uma Escola Pública em Debate. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, S. C.; FREITAS, S. N. Educação sensível: uma proposta menos excludente e mais humanizante para os aprendentes com altas habilidades/superdotação. **III Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades/Superdotação, VI Encontro Estadual Repensando a Inteligência**, 2008, Canela/RS. Anais do III Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades/Superdotação, VI Encontro Estadual Repensando a Inteligência, 2008. p. 1-5. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Educacao-sensivel-uma-proposta-menos-excludente-e-mais-humanizante-pra-os.doc>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SOBREIRA, G. C.; OLIVEIRA, M. S.; ARGOLO, A. de A. Reflexões sobre a ecologia dos saberes na prática educacional: A arte como possibilidade de emancipação. **Revista SCIAS Arte/Educação**, v. 1, p. 2-77, 2013.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Tradução: Ingrid Koudela e Eduardo José Amos. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TORRES, P. et al. Construção coletiva do conhecimento: desafios da co-criação no paradigma da complexidade. In: OKADA, A. (Org.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. 1ª ed. Inglaterra: Scholio Educational Research, 2012, v. 1, p. 1-17.



INTERPENETRAÇÃO DA DANÇA E DO TEATRO: LINGUAGENS DA ARTE DO MOVIMENTO COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CORPO CÊNICO

Rafaela de Oliveira Cardoso¹ (rafaela.oliveira.cardoso@outlook.com)
Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira² (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Ao tratar das interrogativas acerca do corpo – que terá aqui neste artigo uma maior investigação proposta no corpo e suas possibilidades cênicas que abarcam o Teatro e a Dança – por vezes, predominantemente é trazido a uma primeira leitura imagética de corpo, o corpo atrelado aos conceitos de “belo” e “perfeito” do que nos fora posto/imposto como o corpo ideal – hegemônico, eurocêntrico e primeiro-mundista. Mas se nem mesmo meu corpo se “enquadra” em um conceito de corpo “ideal”, poderia este meu corpo ter uma tomada de consciência para tratar do que é a arte do movimento, que abrange tanto a Dança quanto ao Teatro enquanto linguagens artísticas do movimento? Poderia meu corpo, tão *fora do eixo*, ecoar amiúde, sussurros que são ouvidos por corpos localizados igualmente *fora do eixo*, quando tratamos de construções sistêmicas de cultura e conhecimentos no âmbito do que se refere à arte, da investigação do corpo e suas possibilidades cênicas? A reflexão aqui trazida é para justamente propor um pensar o corpo e as dicotomias que cercearam o corpo ao longo dos tempos, na arte e na produção de conhecimentos, ancorados pelo pensamento Moderno, de um corpo “belo” e “perfeito” e ainda propomos pensar como a ideia de fragmentar corpo/mente, razão/emoção contribuíram para que na contemporaneidade as disciplinas ofertadas no Ensino escolar/acadêmico ainda sejam tratadas como algo compartimentado. A ideia é fazer dessas duas linguagens – Teatro e Dança – possibilidades de construção cênica e didático-metodológica, ao trazê-las retroalimentadas para a construção do corpo cênico, numa visão derridaiana, quando podemos nos ancorar no corpo “desconstruído”, executando o trabalho de movimentos e gestos voltados para as práticas cênicas indistintamente de linguagem artística. Pois, da perspectiva aqui entendida, as linguagens da Dança e do Teatro se relaci(aci)onam a fim de construir corpos em que razão e emoção se acionam para desconstruir corpos disciplinados na arte e/ou na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Dicotomia(s) corporal(is). Composições cênicas.

¹ Graduada em Artes Cênicas e Dança – Licenciatura, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

² Doutor em Artes Visuais pelo IA/Unicamp. Professor no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.



INTERPENETRACIÓN DE LA DANZA Y DEL TEATRO: LENGUAJES DEL ARTE DEL MOVIMIENTO COMO POSIBILIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO CÉNICO

RESUMEN

Al tratar de las interrogantes acerca del cuerpo – que tendrá aquí en este artículo una mayor investigación propuesta en el cuerpo y sus posibilidades escénicas que abarcan el Teatro y la Danza – a veces, predominantemente se trae a una primera lectura imagética de cuerpo, el cuerpo atado a los conceptos de “bello” y “perfecto” de lo que nos fuera puesto/impuesto como el cuerpo ideal – hegemónico, eurocéntrico y primermundista. Pero si ni siquiera mi cuerpo se enmarca en un concepto de cuerpo “ideal”, podría mi cuerpo tener una toma de conciencia para tratar de lo que es el arte del movimiento, que abarca tanto la Danza y el Teatro como lenguajes artísticos del movimiento? Podría mi cuerpo, tan fuera del eje, resonar a menudo, susurros que son oídos por cuerpos localizados igualmente fuera del eje, cuando tratamos de construcciones sistémicas de cultura y conocimientos en lo que se refiere al arte, a la investigación del cuerpo y sus posibilidades escénicas? La reflexión aquí traída es justamente proponer un pensar el cuerpo y las dicotomías que rodearon el cuerpo a lo largo de los tiempos, en el arte y en la producción de conocimientos, anclados por el pensamiento Moderno, de un cuerpo “bello” y “perfecto” y aún proponemos pensar como la idea de fragmentar cuerpo/mente, razón/emoción contribuyeron para que en la contemporaneidad las disciplinas ofrecidas en la Enseñanza escolar/académica todavía sean tratadas como algo compartimentado. La idea es hacer de estos dos lenguajes – Teatro y Danza – posibilidades de construcción escénica y didáctico-metodológica, al traerlas retroalimentadas para la construcción del cuerpo escénico, en una visión derridaiana, cuando podemos anclar en el cuerpo “desconstruido”, ejecutando el trabajo de movimientos y gestos orientados hacia las prácticas escénicas indistintamente de lenguaje artístico. En la perspectiva aquí entendida, los lenguajes de la Danza y del Teatro se *relaci(aci)onam* con el fin de construir cuerpos en qué razón y emoción se accionan para deconstruir cuerpos disciplinados en el arte y/o en la educación.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo. Dicotomía(s) corporal(es). Composiciones escénicas.

INTRODUÇÃO – UM “NÃO-CORPO” PENETRÁVEL: FRONTEIRAS VARIÁVEIS

Ao buscar uma maior consciência do corpo, não sabemos também se é atingível a sua amplitude ou se existe o lugar do máximo atingível que nos aproxima da percepção do nosso corpo, e, por conseguinte, dos movimentos que realizamos. Trabalhar a amplitude das articulações, ao menos pensando as partes do corpo fragmentado, permite perceber a totalidade do corpo que poderá ganhar maior flexibilidade e mobilidade. Dessa forma, é possível dizermos que o corpo humano, ainda que pensado na atualidade, foi, é e parece estar sempre ancorado em movimentos rígidos, sequenciais e disciplinados.



A dicotomia que normatizou os saberes ao longo dos tempos pensados separadamente como é o modelo de ensino escolar/acadêmico, bem como as disciplinas categorizadas a partir de fragmentações, e aqui nos debruçamos acerca das linguagens artísticas do Teatro e da Dança que também se configuram nesse modelo compartimentado, sendo colocadas como linguagens cada qual com sua territorialidade trazendo esse pensamento refletido também no corpo, ordenando-o binariamente em razão e emoção, traz a reflexão de tratarmos neste artigo as linguagens e o corpo de maneira transdisciplinar. Para ampliar a discussão situamos nessa fronteira dicotômica que as especificidades do Teatro e da Dança permitem a interpenetração das linguagens, e que, trabalhadas juntas, possibilitam a ampliação para a construção do corpo cênico³.

Partimos da reflexão do conceito corporificado na interpenetração das linguagens Teatro e Dança, para compor a arte do movimento, a fim de possibilitar uma maior amplitude na construção do corpo cênico⁴. Podemos ilustrar tal pensamento acerca dos dualismos – corpo/mente; razão/emoção; Teatro/Dança – por meio do filósofo franco argelino Jacques Derrida e o que o crítico conceituou como “Desconstrução”, que serviu de aporte para estudos acerca dessa conceituação, como nos traz o autor Neurivaldo Campos Pedroso Junior no texto intitulado “Jacques Derrida e a Desconstrução: uma introdução” (2010), para “desconstruir” noções (im)postas:

Derrida pontua inclusive que operar essa inversão, ou essa fase de inversão, “significa ainda operar no terreno e no interior do sistema desconstruído”, assim, ao procurar decompor os discursos com os quais opera, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades, suas

³ Cabe o registro de que nossa discussão não está assentada na ideia de pensar as duas linguagens separadamente, mas também não dizer que ambas são as mesmas coisas quando se refere ao corpo em movimento. Nossa ideia é discutir que ambas as linguagens – Teatro e Dança – quando trabalhadas juntas, a partir da mesma ideia de corpo e movimento cênicos, podem, por exemplo, ofertar aos corpos de alunos, nosso foco primeiro de investigação nesta pesquisa, melhores relações entre seus corpos e os múltiplos movimentos cotidianos a partir de uma percepção não categorizada em disciplinas quando pensados para a cena artística em si, e quando trabalhadas interpenetradas como possibilidade em sala de aula.

⁴ Outra orientação importante consta da necessidade em dizer que sim, nas escolas, quase que de modo geral, as linguagens artísticas são trabalhadas separadamente e, portanto, os corpos dos alunos são manipulados por professores de Arte distintamente quando a cena dar-se-á para a Dança ou para o Teatro. Portanto, ao contrário de pensar que já existe uma superação quanto à separação das linguagens tratadas sem dicotomias, a questão sobre essa relação entre o corpo do Teatro ou corpo para a Dança não parece resolvida, já que muitos (artistas, professores ou pesquisadores) ainda os separam nas relações práticas, seja na pesquisa ou no ensino, seja mesmo no fazer artístico.



contradições, a Desconstrução se apresentará como um trabalho *no interior* dos discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, já que esta seria, então, a melhor forma de abordá-los, desestabilizá-los e, por conseguinte, ampliar seus limites ou limiares. Diante disso, não nos causará estranhamento que a Desconstrução, ao interrogar incansavelmente os diferentes discursos que pretende decompor, operará, muitas vezes, no terreno da ambivalência, da duplicidade e da dubiedade, pois não incorrerá em reducionismo diante das oposições binárias com as quais a metafísica ocidental está acostumada a operar, sobretudo se considerarmos que será frequente, nos trabalhos desconstrutivistas empreendidos por Jacques Derrida e seus seguidores, o emprego de termos como “nem um... nem outro”, “ao mesmo tempo”, “por um lado... por outro...”, longe de se apresentarem como sinônimos de indecisão e/ou imprecisão, o que o emprego desses termos coloca em destaque é a necessidade de se pensar as oposições dialéticas numa oposição horizontal e paritária, não em escalas hierárquicas, como a metafísica o fazia. (PEDROSO JUNIOR, 2010, p. 11)

As discussões que permeiam o corpo estão ancoradas por discursos que permitem segregar, ou ainda, para melhor ilustrar o pensamento Moderno, “engavetar” cada coisa em seu lugar – sendo o corpo um palco de disputas, tais quais os dualismos razão/emoção; sagrado/profano; “belo”/“feio”–, a ideia derridaiana de “desconstrução” possibilita tratar o corpo, e, por conseguinte a arte do movimento, de maneira a pensar suas possibilidades como corpo “desconstruído”, ideia que para nós se faz na interpenetração das linguagens do Teatro e da Dança. Trata-se justamente de pensar o corpo contemporâneo inversamente ao corpo construído do/no do pensamento Moderno. O corpo posto/imposto pelo pensamento moderno europeu, carregado de compartimentos, de “gavetas”, não cabe mais no corpo da/na atualidade. Bessa-Oliveira ilustra tal pensamento quando pensamos os “corpos das artes”:

Os corpos artísticos que encenam na contemporaneidade já não são contemplados por discussões que estabeleçam dicotomias assentadas em pressupostos modernos. A atualidade tem emergência em pensar, por exemplo, as relações entre as fronteiras por onde a liquidez dos corpos cênicos está (trans)bordando em busca de resignificar suas *biogeografias*. E são espaços com essa natureza biográfica e geostórica desconsideradas por um sistema-mundo que se inscrevem, por conseguinte, sensações, emoções e experimentos artísticos que os conceitos modernos já não sustentariam um reconhecimento para além da ideia de corpos (se)parados. Igualmente a esse entendimento do corpo artístico como transeunte entre os lados opostos das fronteiras, mas que se aproximam e se tocam sempre, o próprio conceito de fronteira deve ser compreendido pelas epistemologias contemporâneas, caso evidente para a “Episteme Bugresca”, como um lugar do si movimentar-se entre, para além e aquém desse lugar supostamente delimitador edificado pelos discursos dos poderes (da arte e



Outras possibilidades – Teatro e Dança trabalhados juntos em um contexto artístico e/ou na educação, na construção do corpo cênico – se voltam para o corpo, fora de hierarquias unilaterais, em que os estudos em relação à arte do movimento alicerçado as técnicas já bastante difundidas quando se trata do Teatro e da Dança, podem ganhar nova (re)configuração. As confluências de uma linguagem para a outra se complementam, e visualizadas de maneira transdisciplinar, possibilitam que as aproximações entre Teatro e Dança trate o corpo como potencial criativo maior.

Todo corpo tem memórias, histórias e experiências que demandam reconhecimento e, mais ainda, autoconhecimento para não fazer do cotidiano mecanismo de sobrevivência, mas pelo contrário, fazer da consciência “*mododevida*”.

Propor novas epistemes para pensar o corpo – lóci de enunciação, múltiplos e específicos –, de vida em ação pensado numa visada *trans* – transdisciplinar, transcultural – em que se veiculam as linguagens-corpo em uma leitura também transdisciplinar, tal qual a ideia de desconstrução difundida por Jacques Derrida, possibilitando pluralizar o(s) corpo(s) e tudo aquilo que se volta para esse corpo, sem tratá-los a partir de oposições e/ou binarismos e ao contrário, tratá-los pelo que os aproxima. A integração das linguagens artísticas aqui propostas a partir do Teatro e Dança interpenetradas para a construção do corpo cênico – artístico e/ou na arte-educação – configuram-se em interfaces dialógicas trazidas para a construção da arte do movimento, ancorando na corporalidade a dissolução das fronteiras, que primeiro desterritorializa as linguagens Teatro e Dança, para depois amalgamar as duas linguagens, executando-as na interpenetração das duas linguagens cênicas.

Esse “borramento” entre as linguagens Dança-Teatro é tratado por alguns autores no que tange às práticas artísticas híbridas, e que pode também ser direcionado para a arte-educação como uma ampliação de possíveis caminhos no processo de criação/educação. Contribuirá nessa direção as palavras de Vinícius Lírio da Silva (2015) que fala desse lugar de experimentações e construções poéticas, para ampliar as discussões acerca das linguagens de natureza híbridas, em que aborda as práticas cênicas em sala de aula em seu artigo “Poéticas da sala de aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance”



quando experienciou com seus alunos, em processos de criação, as possibilidades outras de se trabalhar com duas linguagens artísticas – Teatro e Performance – que corroboram as práticas cênicas em sala de aula.

Para tratar da Dança-Teatro⁵ pensadas a partir do corpo transdisciplinar, e trazendo a discussão das linguagens Dança e Teatro veiculadas pelo corpo trans, ancorei então nas reflexões de Vinícius Lírio, quando pensamos o corpo como produtor/reprodutor de conhecimento, de pensar aberturas outras que possam ampliar as possibilidades do corpo como experiência com os alunos, já que tratamos aqui de possíveis caminhos para a arte-educação, com a diluição das dicotomias acerca das linguagens da arte na/da contemporaneidade, que está possibilitando a localização de seus corpos em quaisquer (in)disciplina:

As poéticas contemporâneas, quaisquer que sejam os contextos, têm se revelado como espaço-tempo de investigação e investimento no rompimento de fronteiras entre linguagens. Essa perspectiva também se faz pertinente para refletir acerca das Poéticas Híbridas, principalmente no que diz respeito às articulações cênicas marcadas pela autonomia dos múltiplos enunciadores do/no discurso cênico e, ainda, do rompimento de fronteiras entre linguagens e manifestações culturais espetaculares (*cultural performances*), como o Teatro e a Performance. (LÍRIO, 2015, p. 41)

Quando se trata das experiências cênicas em sala de aula, pontuamos que é no processo criativo que é possibilitado ao aluno explorar suas potencialidades, bem como perceber suas dificuldades, e o “resultado” de suas experimentações cênicas, não são os fins para se chegar aos meios. Trata-se justamente do inverso: são os meios, os caminhos, os “modos de fazer” que são vivificados em seus corpos.

O trabalho corporal, portanto, se constitui no processo, com traços culturais que percorrem o corpo e sua historicidade, e recorre a elementos das práticas cênicas para ampliar a elaboração dos movimentos e gestos, que aqui tratamos das contribuições do Teatro e da Dança rela(cia)cionando:

⁵ A coreógrafa e bailarina alemã Pina Bausch (1940-2009) propôs em sua arte a união de duas linguagens artísticas, a Dança e o Teatro, que misturadas, fizeram nascer o termo **dança-teatro**. Há espetáculos teatrais com coreografias criadas para explorar o palco de forma não convencional: espaços verticais, movimentos cadenciados dos atores, apresentações sem palavras e exploração do corpo como suporte expressivo. Do mesmo modo, na dança-teatro há espetáculos que incorporam textos, personagens, materiais, objetos, adereços de cena, movimentos trazidos do cotidiano, o corpo como suporte de sons e gestos. São intenções que primam por abusar da criação poética de atores e bailarinos para romper barreiras entre linguagens, para criar linguagens híbridas (misturadas) [...] (FERRARI, 2013, p. 143, grifos da autora).



Assim, falar em “poéticas da sala de aula” surge de uma reflexão de que parece soar redundante pensar de forma segmentada em processos criativos e de ensino-aprendizagem. Resguardadas as especificidades, todo processo de criação é atravessado por um movimento pedagógico (ou, ao menos, deveria ser), na medida em que implica construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos, saberes, fazeres, experiências, memórias etc.. Do mesmo modo, todo processo de ensino e aprendizagem, também na sala de aula, configura um processo criativo, já que demanda ação, reflexão, contextualização e o próprio ato criativo, igualmente de modo coletivo. (LÍRIO, 2015, p. 41)

Se o corpo é *biogeográfico*, a título de exemplo trago minhas próprias experiências da graduação do curso de Artes Cênicas e Dança – Licenciatura, pela UEMS. Nas propostas compartilhadas pelas professoras/professores que ministraram aulas de Dança e Teatro na Universidade, as impressões que chegam ao corpo em movimento são de que realmente há a diluição dos limites e fronteiras entre as linguagens na construção do corpo cênico, especialmente quando trabalhamos a construção de personagens, ou em exercícios coreográficos, dentre alguns elementos voltados para as práticas cênicas.

Portanto, é nos processos criativos que se observa a crescente das experiências que ampliam as potencialidades, tanto nas práticas dos exercícios nas construções da/para a cena, quanto das propostas ministradas nas aulas práticas do curso. Se por vezes há de serem encontrados termos e conceitos para exemplificar aquilo que meu corpo *biogeográfico* vivenciou/vivencia, nas construções práticas/cotidianas/poéticas que me foram oportunizadas por meio das vivências na graduação, o meu corpo situado do lugar em que se insere, sentiu/sente as diluições e aproximações das linguagens cênicas do Teatro e da Dança, que permitem ampliar as minhas possibilidades nas experiências cênicas e como arte-educadora.

Tratar a pluralidade de corpos que é a sala de aula e que dê conta das diferenças *biogeográficas*, trazem na proposta dos *Estudos Culturais*, reflexões que são abordadas por Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2010) no livro **Ensino de Artes X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola. A proposta que “democraticamente” abarca a pluralidade do indivíduo, e especificamente tratando a sala de aula preenchida de “individualidades coletivas”, seria por meio da prática dos



*Estudos Culturais*⁶ alcançada. As práticas dos *Estudos Culturais* ampliam os “modos de fazer” e de apreender Ensino de Artes, por se tratar de

Uma proposta metodológica sempre pautada no cotidiano, na “experiência”, na vivência e no emocional de todo nosso meio social. Professor, alunos, escola e sociedade, mas tentando partir da “micro” para a “macro” extensões, sem privilegiar uma em detrimento da outra, onde acreditamos estar os valores e as diferenças de identidade cultural de cada um. E são nos Estudos Culturais que estas diferenças encontram seus determinados valores sem nenhuma dicotomia valorativa. Suas teorias atêm-se nas especificidades de cada uma das produções ou nos seus praticantes [...]. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 32)

Bessa-Oliveira, por meio de suas contribuições acerca do *Ensino de Artes X Estudos Culturais* (2010), traz a reflexão para pensar o diálogo entre as culturas e disciplinas, ou ainda as múltiplas possibilidades de pensar/fazer/fruir arte, desterritorializando fronteiras e encontrando nas diferenças, práticas artísticas e ou de ensino que dialoguem, sendo pensadas como contribuições nas aproximações, nos “entre-lugares” em potencial nas/das Artes.

Na esteira da mesma discussão acerca dos “modos de fazer” pensando as práticas em sala de aula, as abordagens acerca dos corpos e das linguagens tratados sob uma visada transdisciplinar como possibilidades no que tange o corpo e movimento, Klauss Vianna trabalhou ao longo de sua carreira como pesquisador do movimento, como um “provocador corporal”, exercitando em seus alunos a expressão corporal de atores e bailarinos bem como de pessoas que tinham algum interesse em seus estudos. Vianna observou ao longo de seus estudos acerca do corpo e movimento que cada corpo possui tempo e emoção internos diferentes e respondem potencialmente, portanto, de modo singular. A metodologia usada pelo arte-educador para se alcançar o máximo do corpo potencial de cada aluno, pode revisitar os métodos de Klauss Vianna, bem como de outros teóricos e pesquisadores quando tratamos da arte do movimento e das práticas cênicas – no que tange a essa “provocação corporal”, tendo como uma curva e não uma reta – as

⁶ [...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. [...] Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13).



inúmeras possibilidades de potencializar e municiar o aluno com linguagens cênicas da Dança e do Teatro interpenetradas.

CORPO DILUÍDO EM MEIO ÀS DEMARCAÇÕES (IN)VISÍVEIS

As demarcações impostas pelos discursos de poder permitem a reflexão de que o Teatro e a Dança se contaminam quando pensamos o corpo como aglutinador de atravessamentos que possibilitem pensar os *agoras*. E é por isso que uma investigação desta natureza ainda se faz importante. Os tempos e lugares também se contaminam. Para ilustrar as fronteiras quando tratamos das linguagens do Teatro e Dança, Cássio Eduardo V. Hissa aborda conceitos que falam dos limites, das fronteiras de um povo a outro, de disciplinas, das contaminações que surgem do contato de duas ou mais culturas:

Os limites estão voltados para o interior dos corpos e envolvidos pelas fronteiras que, por sua vez, estão voltadas para o exterior. Leituras sumárias do comportamento dos limites e das fronteiras permitem associações entre eles, os corpos e as imagens que deles emanam. Se os limites dissimulam ou obstruem, as fronteiras exteriorizam imagens de corpos que, por sua vez, são reflexos dos olhos do mundo. Há corpos teóricos. Territórios disciplinares são corpos teóricos constituídos pelos objetos conceituais e metodológicos que concedem visibilidade aparentemente autônoma aos campos específicos do conhecimento. Tais corpos teóricos são também feitos de limites e de fronteiras que sugerem obstruções e aberturas. A despeito dos impedimentos que produzem, os limites dos corpos teóricos disciplinares deixam vaziar, através de fronteiras, as margens teóricas e metodológicas dos referidos corpos. (HISSA, 2008, p. 20)

As barreiras impostas pelo pensamento Moderno inserido nas universidades, nas escolas – e mesmo no corpo –, por exemplo, impedem o trânsito entre as diversas áreas de conhecimento a fim de ampliar as possibilidades de construção e troca de saberes, de maneira a tratá-las aproximadas, ampliando as trocas e contaminações entre essas.

Para as propostas acerca das composições cênicas, pesquisadoras como Cássia Navas e Leonora Lobo trazem no livro **Arte da composição** – Teatro do movimento (2008) perspectivas que contribuem também no que tange a arte do movimento, e que possibilitam ao arte-educador exercitar a construção dos corpos cênicos em sala de aula por meio dos desdobramentos acerca da colaboração das autoras, bem como de outras experiências citadas neste artigo. A pesquisa de



Navas e Lobo se volta então para colaborar com os processos do “artista do corpo” e dão o nome de *Teatro do Movimento* às suas colaborações para este estudo, do qual sistematizaram em um método “[...] para intérpretes-criadores – designação usada por Leonora Lobo no processo de elaboração do seu método para atores e bailarinos” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 13).

Os temas corporais ou dramaturgicos, tanto do Teatro quanto da Dança, contrapõem os princípios da dualidade imposta pelo pensamento Moderno de fragmentação do corpo. A “arte do movimento” abarca as fronteiras entre os campos e saberes do Teatro e da Dança. Trata-se então de um método – Teatro do Movimento – no pensamento das autoras que propõe contribuições para o artista do corpo e do movimento e tratamos assim das possibilidades para a construção do corpo cênico, e que tais contribuições podem ser usufruídas também para as práticas em sala de aula. As propostas do Teatro do Movimento para as artes cênicas foram elaboradas e pensadas a partir de eixos que se interligam: *imaginário criativo, corpo cênico e movimento estruturado*, confluindo nas contribuições para as práticas da cena.

A trindade proposta por meio do método do Teatro do Movimento – *imaginário criativo; corpo cênico; movimento estruturado* – traz a representação dos princípios a serem desenvolvidos no que tange a arte do movimento. Segundo Cássia Navas e Leonora Lobo a tríade encontrada em muitas manifestações de civilizações e culturas ancestrais é pensada também como [...] corpo – mente – espírito, ou ainda: energia – matéria – ação [...] que se apresentam e continuam ressoando em contraponto aos princípios da dualidade (LOBO; NAVAS, 2008, p. 22). Klauss Vianna “corporifica” os dizeres de Cássia Navas e Leonora Lobo, ao pensar tais aspectos do trabalho do/para o artista do corpo quando diz que

No teatro ou na dança, o ator e o bailarino desencadeiam, a partir de sua individualidade, um rico processo criativo, pelo qual os elementos técnicos adquiridos podem ser codificados e, em seguida, representados. A técnica cumpre aqui a tarefa de dar corpo e alma a cada tipo ou personagem que se queira representar. Este, para mim, deve ser o processo de criação capaz de produzir obras e manifestações verdadeiramente artísticas. No terreno da arte, a obra só toma corpo na relação que o artista mantém com a realidade que o cerca, mesmo que essa relação seja atravessada pelas mediações mais sutis. O artista, como criador, mais do que ninguém necessita aguçar sua percepção do real, e o momento da criação pressupõe e ao mesmo tempo encerra o processo de autoconhecimento. (VIANNA, 2005, p. 115)



Ao pensar as práticas para a construção do corpo cênico na arte-educação, há de se observar quanto às propostas a serem elaboradas que necessitará por parte do arte-educador desenvolver, pensando a partir do corpo *biogeográfico* de cada aluno, disparadores para um melhor aproveitamento de suas potencialidades. O corpo cênico tratado por Lobo e Navas, em uma configuração artística, não terá, no entanto, na Arte-Educação, a “finalidade” de formar bailarinos e/ou atores. Há de se salientar que o aporte oriundo dos estudos acerca das práticas cênicas possibilitará ao arte-educador a sua própria (re)construção para mediar os processos criativos e as práticas cênicas em sala de aula.

As possibilidades que poderão ser erigidas nos processos criativos que municiam a construção do corpo cênico permitirão assim emergir dos atravessamentos conscientes e/ou inconscientes que povoam o imaginário do artista do corpo, bem como do aluno. E esse imaginário, ganha fluxo, dilui-se entre as artes da cena e o espectador – e quando abordamos a sala de aula, é imprescindível que o aluno enriqueça e amplie seu repertório acerca das artes, para apreender aquilo que o outro (des)diz – que juntos em uma mesma atmosfera trafegam as mesmas redes de percepção, quando *per-fura-se* o cotidiano entre quem vê e quem é visto, construindo-se uma comunicação corpórea, em constante estado de ruptura/desconstrução/construção.

CORPO EM TRÂNSITO: INTERPENETRAÇÃO DAS PRÁTICAS CÊNICAS PARA O ENSINO DE ARTE

O trânsito entre o corpo e o ambiente abordado por Christine Greiner no livro **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações** (2010) e que amplia as discussões acerca dos corpos múltiplos e sua organização no ambiente até aqui abordadas, em reflexões e contribuições com o aporte de outros pesquisadores, nos fazem pensar ainda que o corpo localizado no ambiente escolar é, antes de ser escolar/acadêmico, o corpo no mundo e em movimento.

A experiência em/da arte é localizada no corpo antes da abordagem em sala de aula, e a produção de sensações, sejam elas quais forem já foi/é, em algum momento, corporificada no sujeito. Os modos de aprendizado emergem do corpo e sua inscrição no ambiente, e se organiza de acordo com “seu lugar”. As abordagens



da arte-educação na sala de aula, portanto, são pensadas nesse corpo-ambiente (Greiner 2010) em movimento, em que “[...] a estética não é apenas uma teoria da arte, (*sic*) mas deve ser vista de maneira mais ampla como uma possibilidade de estudo de como o homem cria e experiencia significados [...]” (GREINER, 2010, p. 91).

As confluências de emissor (corpo em movimento) com receptor (corpo espectador⁷) proporcionam uma sinestesia, ampliando aquilo que o artista cênico inaugura *a priori* em si. O corpo em movimento emite uma “percepção de realidades”.

Corpo e mundo estão num fluxo constante e incessante, tornando-se difícil a demarcação das fronteiras do ‘dentro e fora’. As ações expressivas do ator e do bailarino se organizam na fronteira entre seu organismo e o meio. (LOBO; NAVAS, 2008, p. 110)

O que chega ao espectador por meio de conexões corpóreas das práticas cênicas de cada artista assistido é muito particular, pois cada corpo-sujeito lê à sua maneira o que lhe atravessa a partir do corpo cênico do outro. A relação espectador *versus* artista do corpo imprime várias interpretações daquilo que se observa. Há uma empatia sinestésica do sujeito que vê para o que é visto e a produção de sentido que se expressa por meio do gesto é recebida pelo espectador de forma singular.

Os sentidos provocados pelo artista do corpo são proporcionados por meio dos atravessamentos que o constituem como indivíduo e que ativados, reverberam as inúmeras sensações que chegam ao outro. Para chegar ao outro há a princípio a busca de conectar-se a si, de “chegar-se”, para que sejam possibilitadas as conexões corpóreas/imagéticas com o espectador – o outro.

As fronteiras que avançam e “derrubam as cercas” quando pensamos o corpo, e, portanto, o Teatro e a Dança, tornam possível a interpenetração de ambas as linguagens já que se contaminam e rompem com discursos dicotômicos disciplinares e artísticos impostos pelo pensamento moderno dualista.

⁷ O diretor de teatro e dramaturgo Augusto Boal (1931-2009) – Teatro do Oprimido – chamava de “espect-ator” às pessoas da plateia que participavam diretamente de suas encenações. O termo proposto refere-se à ideia de que todos os seres humanos são espectadores, porque observam, e atores, porque agem (FERRARI, 2013, p. 56, 59).



O movimento corporal age tanto no Teatro quanto na Dança e potencializa a construção do corpo cênico. Gabriela Salvador traz suas contribuições para pensar o corpo em movimento e as contaminações do Teatro e Dança que abarcam a interpenetração aqui discutida:

Ainda falando em movimento, devemos lembrar que as pesquisas sobre o corpo em movimento, ligadas ao teatro, também são de importante valia para os estudos da dança. Aliás, o limite entre o teatro e a dança se torna cada vez mais tênue e, muitas vezes, um se confunde, mistura-se e, até mesmo, se agrega ao outro de maneira a afetar significativamente a estética de ambos. Essa miscibilidade se deve aos fatores históricos e, principalmente, aos conceitos estéticos da arte contemporânea, que tende (*sic*), cada vez mais, a quebrar as barreiras das linguagens artísticas e criar estéticas híbridas. (SALVADOR, 2013, p. 50)

O corpo-político, epistêmico e cultural é o “lugar” por onde ocorre o trânsito entre ações pensadas e impensadas. “[...] É a partir do expressado **no** e **pelo** corpo que organizamos as informações, imagens e conteúdos” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 138, grifos das autoras). As interações entre Teatro e Dança propiciam, por meio de sua interpenetração, a mobilidade e contaminação entre as linguagens que possibilitam por meio de sua confluência a arte do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – TEATRO E DANÇA COMO FIOS CONDUTORES DAS EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS

Quando falamos das linguagens de Teatro e Dança separadamente as mesmas podem ser pensadas com similitudes e diferenças; isso, obrigatoriamente, tem que ficar claro para entender o todo. Há em cada uma dessas linguagens artísticas raízes com princípios próprios, mas que confluem quando propomos pensar o movimento e as contribuições para a construção do corpo cênico e para as práticas em sala de aula. Transmuta-se a linguagem de Teatro e/ou Dança e (re)configura-se em um “lugar” transdisciplinar (artístico e/ou acadêmico e investigativo), contrapondo assim o pensamento moderno hegemônico europeu que pensa as linguagens de maneira disciplinar acadêmicas, onde tudo precisa estar em um lugar específico antes determinado, quando, na verdade, podem ocupar lugares outros variados, e permite pensar entre (fronteiras, corpos, espaços, narrativas, sujeitos).



As reflexões aqui propostas a partir da interpenetração do Teatro e da Dança são de que as contribuições se fazem em uma relação mútua, organicamente, – compartilham, contaminam-se e reverberam – convergindo ao corpo em movimento uma perspectiva de relações entre o Teatro e a Dança que não se enquadram em discursos que (de)limitem. Tais discursos territoriais de poder são, como explana Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2017):

Tratados como a melhor opção para os mundos dos quais estavam/estão situados os não-corpos, os projetos europeu e norte-americano, ainda tomam para si na contemporaneidade as noções produzidas sobre educação, corpo e movimento. Ambos, cada qual no seu momento histórico e geográfico particulares, planejam e confabulam para o “resto do mundo” a manutenção e os continuísmos daquelas ideias suas como únicas verdades possíveis. E, favorecendo tudo aquilo pelos centros construídos, lugares, sujeitos e produções periféricos ex-cêntricas, seja na educação, sejam como seus muitos corpos, cores, ritmos e sabores, acabaram por repetir exacerbadamente tudo aquilo imposto e, por isso, mantiveram e sustentam as ideias de corpos e movimentos ambíguos daqueles até hoje em si próprios. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 5)

As formas “tradicionais” de investigação, produção artística e pedagogias do corpo e suas possibilidades – como é o tradicional modelo europeu e norte-americano – tomam para si um modelo de corpo “ideal” e que é o estereótipo difundido no *resto do mundo*; como se houvesse uma europeização das consciências, e branqueamento do corpo. Descolonizar as ideias daquilo que nos foi imposto possibilita investigar sob perspectivas *outras* a forma de tratar o corpo além do que já está posto, bem como a (des)hierarquização das disciplinas, das linguagens tratadas dicotomizadas – Teatro e Dança –, que exemplificam nossa discussão aqui tratada para a cena, para a pesquisa ou para ensinar através de corpos.

Articular as linguagens para as práticas cênicas em sala de aula, ou ainda, deixar os dualismos de lado e “pensar com o corpo inteiro” (GREINER, 2010), amplia os processos de aprendizagem nos *entre-lugares* do corpo e ambiente. Tratar Dança e Teatro interpenetradas na arte-educação a partir da perspectiva do corpo em movimento permite que entre as infiltrações das duas linguagens cênicas ocorra a comunicação para potencializar os corpos em sala de aula, em uma afetação recíproca, em que “[...] fronteiras e muros não são apenas o que segura e divide, mas podem ser interfaces com potência para criar novas conexões”



(GREINER, 2010, p. 105). Bessa-Oliveira (2017) fala de seu lugar e de como pode ser articulado o “ser, sentir e saber” para além das metodologias (im)postas, já trazidas como “herança” no âmbito dos saberes:

Nesse sentido, quero deixar evidente que como propostas, descolonizar o ser, sentir e o saber na arte e cultura de Mato Grosso do Sul, ou de qualquer outra cultura, no ensino, na prática artística ou na reflexão sobre essas, deve se dar primeiramente como possibilidades. Nunca como metodologia cartesiana definida, pronta e acabada. A arte, a educação e a cultura não têm essas características engessadas. Uma proposição requer compreender questões *outras* que o método pronto e a metodologia acabados suplantam qualquer situação de possibilidades e transferências de conhecimentos. E neste caso falo de conhecimento histórico – adquirido através de instrução didático-pedagógica – e falo ainda de conhecimento dos conhecimentos – aquele que os indivíduos têm transmitidos como heranças (DERRIDA, 2009) socioculturais: de pais para filhos ao longo de gerações, em conversas sociais etc. É dessa perspectiva que nasce uma ideia de proposta epistêmica descolonizadora do ser, sentir e saber. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 3)

Para tratar o corpo para além da “fórmula” de ensino tradicional disciplinar, propostas pensadas em um contexto artístico e/ou na educação a partir do lugar em que nos localizamos como “o”/“um” corpo brasileiro ainda enraizado em preconceitos acerca de sua própria cultura, tem muito a contar, movimentar e expressar. Minhas experiências com as Danças Brasileiras nas disciplinas DAFRO e DIND⁸ da graduação, por exemplo, permitiram-me a (re)conexão com minhas próprias raízes, trazendo no meu corpo brasileiro possibilidades do encontro, do coletivo, do eu e eu. Nas Danças Brasileiras encontramos o corpo trans – físico, epistêmico – nesse lugar de trans(formação), lugar em que muitas histórias são contadas e ouvidas, de várias maneiras, de vários povos, lugar em que se voltam também reflexões para esse lugar de ocupação que é a arte-educação.

A sala de aula é esse lugar em que propicia – ou ao menos deveria possibilitar – a contaminação entre os saberes. Nas fissuras dos conceitos das linguagens cênicas da Dança e do Teatro é permissível propor aos corpos aproximar pelas diferenças, ancorando na transdisciplinaridade o corpo com maior amplitude também para as práticas cênicas em sala de aula. (Re)organizar os modos de comunicação através dos corpos e tratar as linguagens artísticas de maneira que

⁸ As aulas de Danças Brasileiras ofertadas pelo curso de Artes Cênicas e Dança – UEMS, são compostas pelas disciplinas DAFRO – danças afro-brasileiras, ministrada pela Professora Dra. Gabriela Salvador e DIND – danças indígenas, ministrada pela Professora Dra. Dora de Andrade.



estabeleçam ligações entre si, ampliando os saberes para o retorno ao corpo, possibilitam o transbordamento das propostas a serem mediadas pelo arte-educador nos processos criativos em sala de aula.

Se pensarmos que na contemporaneidade tais discussões não seriam mais necessárias, já que “todos os espaços” estão sendo ocupados e as fronteiras estão diluídas e se voltam cada vez mais para uma leitura transdisciplinar, há sempre o contraponto de que as coisas ainda funcionam, de certa maneira, sob a perspectiva do pensamento moderno, em que as coisas precisam estar/permanecer delimitadas e em suas gavetas. Há de se salientar que se o corpo é cultura e diversidade, é trans (porque está sempre em (trans)formação), e as discussões propostas ao corpo bem como as linguagens artísticas/disciplinares não podem mais ser ancoradas à/na leitura do corpo moderno, e sim, ao corpo hoje.

O que propomos aqui, portanto, não é o apagamento de uma linguagem cênica para realçar outra. Ao contrário, é pensar justamente com um olhar contemporâneo, trazendo a reflexão que do “borramento” entre uma linguagem e outra, na apropriação da especificidade de ambas as linguagens é que possa resultar a interpenetração do Teatro e da Dança para um maior aproveitamento dos corpos-ambiente na arte-educação, e ampliando as discussões acerca do corpo e das linguagens, pensar que o “corpo é linguagens, movimento, e se é linguagens é trans... Não há como separar, é o corpo!”⁹.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A. *Biogeografia – descolonizar o ser, sentir e saber para a transmissão do conhecimento nas Artes Visuais*. Comunicação Apresentada no **26º Encontro ANPAP 2017** - Memórias e inventAÇÕES. Realizado pela PUC – Campinas. Campinas, de 25 a 29 de setembro de 2017, p. 1-15.

_____. **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 158 p.

⁹ Essas palavras são contribuições do Professor Dr. Edgar César Nolasco – UFMS, que acrescentou gentilmente em suas arguições na banca de defesa de meu TCC realizada em 11 de novembro de 2017. Nolasco propôs que investigasse o corpo como lóci de enunciação, tratando o corpo físico, epistêmico, *biogeográfico* e as linguagens pensadas a partir do trans – que está localizado próximo das diferenças.



_____. **O corpo que habito**: esse não é o corpo da sala de aula, dos museus, nem o corpo da academia! In: Acervo do autor. Campo Grande, 2017, p. 1-15. (Texto no prelo).

_____. (Trans)bordar fronteiras: estética bugresca para descolonizar corpos biogeográficos. In: **Memória ABRACE XVI** – Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Anais. Uberlândia: UFU, 2017, p. 4375-4400.

GREINER, C. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. Coleção Leituras do Corpo. São Paulo: Annablume, 2010.

FERRARI, S. dos S. U. **Por toda parte**: volume único. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.

HISSA, C. E. V. Fronteiras da transdisciplinaridade moderna. In: _____. (Org.). **Saberes ambientais**: desafios para o conhecimento disciplinar. Humanitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P. 15-32.

LÍRIO, V. da S. Poéticas da sala de aula: Processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. In: **TEATRO**: criação e construção de conhecimento [online], v. 3, nº. 4, jan/jun. Palmas, 2015. P. 41-49.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Arte da composição**: Teatro do Movimento. Brasília: LGE Editora, 2008.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEDROSO JUNIOR, N. C. Jacques Derrida e a desconstrução: uma Introdução. In: **Revista Encontros de Vista** – 5ª ed. 2010. P. 9-20.

SALVADOR, G. Di D. **Histórias e propostas do corpo em movimento**: um olhar para a dança na educação. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2005.



À PRIMEIRA VISTA: E SE EU IMAGINASSE VOCÊ?

Thiago Henrique Viégas de Barros¹ (thiagohenrique102@gmail.com)
Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira² (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Qual a primeira impressão que possuímos de uma nova pessoa quando a conhecemos? Será que é de fato ela em sua essência ou o que nós projetamos de nós mesmos nela que vemos? Todavia, existem elementos que são inerentes aos seres humanos como: sentimentos, sentidos e fisiologia. Valendo-me dessas vertentes para enternecer a igualdade em todos os seus sentidos, a proposta aqui a se estabelecer busca sensibilizar o outro para um olhar consciente: minha identidade se forma pelo que transpassa meu corpo; sendo isso, um livro ou a opinião alheia. Nesse sentido, a discussão abarca corpos da cena ou corpos em cena, na Arte da Dança e/ou Teatro, na Escola e/ou na Universidade. Tendo em vista uma ponte do saberes proporemos entre o fazer artístico e o ensinar arte, emergirá neste trabalho uma discussão que transversalizará o corpo por três temas assim distribuídos: a dialética do visível com o enfoque na imagética do olhar sensível ao Eu/Outro como influenciador e influenciado na construção identitária dos indivíduos; o tema que aborda traços comuns em indivíduos singulares através da Neurociência, Psicologia e Radiologia para sanar dúvidas incógnitas à maioria dos indivíduos, pois reverbera o igualitário do ser humano trazendo a tona uma ruptura de preceitos e padrões rudimentares em relação à formação dos saberes/sujeitos, identificação de conceitos e interpretação de si e do outro, como também a representação das cores para os indivíduos e o que os leva a empregar significados subjetivos a elas como sentimento ou emoções; e, por último, do tema elevando a discussão ao patamar final do gesto e o corpo como sendo gestores das especificidades dos seres, tendo como subsídios as suas experiências, vivências e nuances sem se abster da troca e justaposição do outro em relação a seus preceitos. Subsequenciando essas ideias, esta proposta teórica culminará em um exercício prático-plástico do qual será realizado uma obra para ilustrar a pesquisa concretizando artisticamente as reflexões/relações estabelecidas e *vistas* com o uso de radiografias de patologias, a partir da técnica de mosaico e pigmentação orgânica que a primeira vista vem de mim (da minha imagem vista pelo outro).

PALAVRAS-CHAVE: Imagética. Gesto e corpo. Experiência. Mosaico. Radiografias.

¹ Estudante do curso de Artes Cênicas Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG e formado em técnico em Radiologia na instituição de ensino Paulo Freire.

² Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP.



AT FIRST SIGHT: WHAT IF I IMAGINED YOU?

ABSTRACT

What is the first impression we have of a new person when we first met? Is it really in its essence or what we project from ourselves in it that we see? However, there are elements that are inherent in humans such as: feelings, senses and physiology. Valuing myself from these strands to soften equality in all its senses, the proposal to be established seeks to sensitize the other to a conscious look: my identity is formed by what transcends my body; like a book or the opinion of others. In this sense, the discussion encompasses scene bodies or bodies on stage, in the Art of Dance and/or Theater, in School and/or University. In view of a bridge of knowledge we propose between art and art, a discussion will emerge that will transversalize the body through three themes so distributed: the dialectic of the visible with the focus on the imagery of the sensitive look at the Self/Other as an influencer and influenced in the identity construction of individuals; the theme that approaches common traits in singular individuals through Neuroscience, Psychology and Radiology to solve unknown doubts to the majority of individuals, since it reverberates the egalitarian of the human being bringing about a rupture of precepts and rudimentary patterns in relation to the formation of the knowledge/subjects, identification of concepts and interpretation of self and other, as well as the representation of colors for individuals and what leads them to use subjective meanings to them as feeling or emotions; and finally, the subject raising the discussion to the final level of the gesture and the body as managers of the specificities of beings, having as subsidies their experiences, experiences and nuances without abstaining from the exchange and juxtaposition of the other in relation to their precepts. Subsequent to these ideas, this theoretical proposal will culminate in a practical-plastic exercise from which a work will be carried out to illustrate the research by artistically realizing the reflections/relations established and seen with the use of radiographs of pathologies, from the technique of mosaic and organic pigmentation that the first sight comes from me (from my image seen by the other).

KEYWORDS: Imagery. Gesture and body. Experience. Mosaic. Radiographs.

INTRODUÇÃO

Se fosse lhe pedido para imaginar uma pessoa bonita, atenciosa, delicada e inteligente, como a faria? Esta idealização somente seria possível mediante a disposição de experiências, conhecimentos prévios e vivências em relação a tais conceitos subjetivos. Ou seja, sua imaginação partiria da imagética preestabelecida em você através de preceitos que perpassam seu corpo como indivíduo. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

De antemão cada vez menos nos deparamos com devidos pensamentos e nos engessamos a conceitos rasos, colocando assim cabrestos que obstruem



saberes que poderiam agregar conhecimentos e trazer subsídios ao eu-crítico. Reforçando, então, o reagir à acomodação e falsa neutralidade, mostrando nossa responsabilidade em que fazemos e criamos. Pois a decisão final sempre será um ato de valor e pode ser esclarecido pelo pensamento, através da análise do eu/outro, outro/eu.

A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. (LAROSSA, 2002, p. 22)

Todo ser humano é composto de ossos, tecidos, fluidos e intelecto, (sendo o último abrangente dos cinco sentidos e os sentimentos); desta forma todos são semelhantes uns aos outros desmoronando a ideia de um indivíduo ser superior a outro, sem abandonar suas especificidades.

Nada está completamente à mostra. Dentro de nós habitam sombras. Vejo-me no outro – e não vejo a sua inteireza – e, nele, percebo quanto posso não perceber a mim [...] o sentido íntimo das coisas e a essência das coisas e dos seres são manifestações das leituras que fazemos deles. (HISSA, 2013, p. 37)

Igualmente é inegável a necessidade de se pensar a respeito da construção da identidade, pois “somos seres ‘imagéticos’, e a sociedade contemporânea tem potencializado o sentido da visão em nosso cotidiano” (DIDI-HUBERMAN apud DONADEL, 2008, p. 269). E isso vem fazendo com que cada vez mais se dissocie a cultura da tautologia, em que o homem somente vê a imagem, nada além do que é visto, sem mais paralelos e considerações. “O homem transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhes assim enorme importância psicológica)” (JUNG, 2008, p. 312).

Tal pensamento não se mostra satisfatório visto que

Não há que escolher entre o que vemos e o que nos olha. Há apenas que se inquietar com o entre. Há apenas que tentar dialetizar [...] um espaçamento tramado do olhante e do olhado, do olhante pelo olhado, pois, somente uma experiência visual aurática conseguiria ultrapassar o dilema da crença e da tautologia. (DIDI-HUBERMAN apud DONADEL, 2008 p. 271)



EMPATIA SINESTÉSICA

Dentro da área da neurociência encontramos estudos que tratam a respeito de esclarecimentos sobre as questões que são incógnitas a todos, como: porque quando olhamos um ferimento em outra pessoa sentimos aquela dor física?; porque ao vermos uma cena de um filme em que insetos andam sob a pele de alguém, sentimos a aflição ao parecer que estão andando sob nossa pele também?; ou até mesmo como conseguimos identificar sentimentos em outras pessoas?

Tal estudo é chamado de Empatia Sinestésica. Mas antes de abordarmos este tema é preciso entender “suas raízes”. A palavra “sinestesia” é de origem grega: “syn” (simultâneas) mais “aesthesia” (sensação); significando “muitas sensações simultâneas” – ao contrário de “anestesia”, ou “nenhuma sensação” (BAUSBAUM, 2012). No início da década de 90 foi descoberto um novo sistema de neurônios capazes de revolucionar como o cérebro é entendido, principalmente no que diz respeito à nossa capacidade de compreender, imitar e aprender (LEAL-TOLEDO, 2010).

Este sistema foi denominado de Neurônios-Espelho. Segundo Rizzolatti G. nossa sobrevivência depende do entendimento de ações, intenções e emoções de outras pessoas. Ele acredita que os Neurônios-Espelho permitem que nós entremos na mente de outras pessoas não com o raciocínio conceitual, mas com a simulação direta (MENDES et al. apud RIZZOLATTI, 2008, p. 95).

A descoberta dos neurônios-espelho se deu por acaso no estudo da área motora, conhecida como F5, em cérebros de macacos. Foi observado que um mesmo neurônio individual disparava tanto quando uma determinada ação era realizada, quanto quando esta mesma ação era observada por este macaco. Tais ações, é claro, não eram quaisquer ações, mas ações evolutivamente relevantes como, por exemplo, pegar algo com precisão, segurar algo, mover os lábios para pegar algo ou para mastigar, etc. (LEAL-TOLEDO, 2010, p. 182)

Baseados na passagem anterior compreendemos que os seres humanos reconhecem as ações feitas por outros seres humanos, pois durante a observação de determinada ação é ativado um circuito neural pré-motor similar ao de quando se está executando a própria ação. Por isso acredita-se que esse sistema ação-reconhecimento foi à base para o desenvolvimento da linguagem.



Também denominados “neurônios-espelho emocionais” compõem nossa capacidade de empatia, principalmente no que diz respeito às nossas emoções primárias como o medo, a dor, nojo e alegria. Foi descoberto, por exemplo, que a mesma área cerebral que nos habilita a ter uma expressão facial de nojo é também o que nos permite identificar esta expressão em outros. Deste modo, se ela é afetada não só perdemos nossa habilidade de sentir nojo como também perdemos nossa habilidade de reconhecer expressões faciais de nojo, mas sem perder a habilidade de reconhecer nenhuma outra expressão. (LEAL-TOLEDO apud RIZZOLATTI; SINIGAGLIA, 2008, p. 181)

Os neurônios-espelho como sendo corpo nos reforçam a ideia de que a todo momento estamos construindo nossa identidade a partir da imagética do outro em relação a nós; perpetuando a premissa que ao ser olhado pelo outro, o outro se vê, assim como o outro olhado por mim, me vejo nele.

Inegavelmente somos reféns da tautologia e nos abstermos de conceitos que nos tornam mais sensíveis em relação ao corpo e suas totalidades. Assim como a compreensão de nossas especificidades, por mais que singulares sejam, não deixam de perpassar o corpo do outro cedendo subsídios ao mesmo para autoconhecimento e ressignificação das possibilidades. Afinal todos somos partes um do outro, visto que somos constituídos das mesmas coisas; ossos, tecidos, fluidos, intelecto, sentido e sentimentos.

Uma hipótese para compreensão das emoções de outra pessoa consiste na elaboração cognitiva dos aspectos sensoriais das emoções do observado (nesse caso compreende-se a emoção expressa, mas não a sente). A outra consiste em traçar aspectos sensoriais diretos do comportamento emocional do observado nas estruturas motoras que o determinam no observador. (MENDES et al. apud RIZZOLATTI; CRAIGHERO, 2008, p. 98)

Ao ressaltar a fisiologia corpórea e os elementos inerentes a ele, torna-se indissociável a necessidade de resgatar historicamente o momento em que foi dado o primeiro passo rumo à imagética concreta propriamente dita: daquilo que nos serve de morada e berço, que nos faz seres iguais (enquanto constituição) e diferentes (enquanto singularidades e especificidades) ao mesmo tempo; nosso corpo.

Usualmente considera-se que a radioatividade foi descoberta por Henri Becquerel, em 1896, e que a principal contribuição de Marie Curie foi a descoberta de novos elementos radioativos (tório, polônio e rádio) em 1898. Essa contribuição é apresentada como uma consequência do trabalho de Becquerel, uma vez que



depois da descoberta da radiação do urânio seria “natural” procurar por outros elementos que também emitiam radiações do mesmo tipo (MARTINS, 2003, p. 29).

No dia 8 de novembro de 1895, Wilhelm Conrad Röntgen, então professor de física na Universidade de Würzburg, Bavária, Alemanha, descobre uma nova espécie de radiação produzida pela passagem de uma corrente elétrica por um tubo de vidro sob vácuo, e que possuía a singular qualidade de, embora invisível a olho nu, produzir fluorescência ao incidir sobre um papel impregnado por cianureto de bário e platina. Mais impressionante era a capacidade destes raios de atravessar corpos sólidos (madeira, papel, partes do corpo humano), com maior ou menor intensidade, dependendo da natureza do material denominada Raios X. (ARRUDA, 1996, p. 525)

SIMBOLISMO DAS CORES

Por este estudo se tratar da construção de uma obra plástica que busca remeter esta sensibilização do olhar Eu/Outro por meio de elementos que sirvam de ponte comum a ambos, buscou-se aporte em mecanismos da área da Psicologia para melhor afetar os observadores, trazendo o sensível e a alusão aos sentidos e sentimentos através das cores; melhor dizendo, a psicologia das cores. E também se recorreu aos estudos psicológicos para sanar outras dúvidas incógnitas como: por que amarelo simboliza aura, ideia, riqueza; o vermelho amor, paixão, grandeza; a cor azul tranquilidade, aconchego, ingenuidade dentre outras cores com significações particulares? E o porquê de agregarmos sentimentos e conceitos subjetivos às cores?

Já era assim no simbolismo medieval das cores! E a consciência moderna também reage do mesmo modo a esse velho padrão. Pode-se especular muito a respeito das causas: será algo congênito? Serão estruturas anímicas inconscientes que herdamos no decorrer da história da humanidade? Devemos falar de “arquetipos”? De verdades transculturais?

A melhor explicação científica é que há muito mais sentimentos do que cores, e por isso temos que associar parcialmente a cada cor sentimentos e conceitos muito diferentes. “Os efeitos das cores não são congênitos, do mesmo modo como a linguagem também não o é. Mas como nós a aprendemos desde pequenos, os significados se tornam tão interiorizados nos adultos, que dão a impressão de serem inatos” (HELLER, 2013, p. 95).

Os primeiros estudos sobre cores foram feitos na Grécia antiga por Aristóteles. Segundo ele as cores existiam na forma de raios enviados por Deus.



Sua teoria não foi contestada até a Renascença quando sistemas de cores mais sofisticados foram desenvolvidos por Aguilonius e Sigfrid Forsius. Essa visão, que permaneceu até a época de Newton (1642 a 1727), tem a luz do sol como luz pura e, portanto sem cor, a cor deve ser algum tipo de constituinte permitindo objetos e meios serem opacos ou transparentes, sendo capazes de degradar a pureza da luz incidente (ARAÚJO apud GOETHE, 2005, p. 3).

O sensível próprio é percebido por um só sentido, isto é, as sensações específicas são percebidas, respectivamente, pelos vários sentidos; o sensível comum, as qualidades gerais das coisas, tamanho, figura, repouso, movimento, etc. são percebidas por mais sentidos. (ARAÚJO apud GOETHE, 2005, p. 4)

Goethe defende que o olhar é sempre crítico. Apenas olhar não seria um estímulo, um estímulo é uma experiência que vai além do simples observar, cria um vínculo teórico e leva o observador a tirar suas próprias conclusões e sensações.

Ana Maria Rambauske em seu livro **Teoria da Cor** (2011) sintetiza a sensação como sendo um fenômeno cognitivo provocado pelos estímulos, que impressionando os sentidos, proporcionam ao indivíduo sob seu ponto de vista particular um conhecimento global e as propriedades específicas dos objetos como, por exemplo, a sua cor. É de fundamental importância para os seres humanos, por ser a base de sua vida psíquica. Pode ser caracterizada por sua qualidade, intensidade, e por sua duração (RAMBAUSKE, II, 2011, p. 1).

As cores nos falam em particular, porque cada um de nós, tem uma ressonância própria, mas elas nos falam também, uma linguagem universal. À exceção do branco e do preto, todas as cores do espectro visível reenviam, em nosso inconsciente aos elementos (água, ar, fogo, terra) e à vida (sangue, movimento, nascimento, morte). Em todos os tempos, o homem atribuiu às cores um sentido: todas as crenças, todas as religiões se referem às cores para explicar o mundo material, assim como as relações espirituais. (RAMBAUSKE, IV, 2011, p. 26)

GESTO E EXPRESSÃO

Adquirimos desde cedo um repertório mínimo de gestos, nos quais não pensamos mais. Durante o resto da vida repetimos esses movimentos sem criticá-los, sem lembrar que esses são apenas uma amostra de nossas virtualidades.



A técnica Klauss Vianna pressupõe que, antes de aprender a dançar, é necessário que se tenha a consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais as suas limitações e possibilidades para, a partir desta consciência corporal, a dança acontecer. Portanto, a técnica Klauss Vianna propõe, antes de qualquer coisa, uma disponibilidade corporal para o corpo que dança; o corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que educa; o corpo que vive.

A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo. Dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em uma sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim. Mas, infelizmente, é o que acontece: os alunos se anestesiaram ao entrar em uma sala de aula. (VIANNA, 2005, p. 32)

Somos estimulados a adquirir a compreensão de cada músculo e do que acontece quando você se movimenta. Sendo assim, analisamos que no trabalho corporal, quando definimos objetivos exteriores a nós, acabamos por converter o processo num meio de alcançar apenas determinados fins e, com isso, perdemos de vista o próprio corpo, tornando assim mero instrumento das nossas vontades e idealizações. Entretanto não podemos mudar um corpo quando ainda não temos um corpo: antes de qualquer coisa, devo partir do corpo que eu tenho, e isso requer disciplina e organização.

Klauss Vianna em um trecho de **A dança** (2005) faz uma analogia da construção do movimento com a gestação de uma criança. “Quando iniciamos um trabalho corporal, há todo um processo que vai da fertilização ao nascimento” (VIANNA, 2005, p. 100). O corpo humano permite uma variedade infinita de movimentos, que brotam de impulsos interiores e exteriorizam-se pelo gesto, compondo uma relação íntima com o ritmo, o espaço, o desenho das emoções, dos sentidos e das intenções.

Podemos dizer que para Klauss Vianna o que faz a beleza de um movimento é a clareza e a objetividade. Quando o movimento é limpo consegue-se expressar aquilo que busca expressar e, como consequência natural da sua verdade, ganha em beleza e emoção. O artista como criador, mais do que ninguém, necessita aguçar sua percepção do real, e o movimento da criação pressupõe, e ao mesmo tempo encerra o processo de autoconhecimento.



Já para Hubert Godard a carga expressiva do movimento se dá pela gestão do peso, específica e individual, a mesma que nos faz reconhecer, sem erro e apenas pelo ruído que produz, por exemplo, uma pessoa que nos é familiar subindo uma escada.

Chamaremos de pré-movimento, essa atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de se iniciar o movimento, pelo simples fato de estarmos em pé. Esse pré-movimento vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar [...] É ele que determina o estado de tensão do corpo e que define a qualidade e a cor específica de cada gesto. O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder à lei da gravidade, nessa posição. (GODARD, 1995, p. 13)

São esses músculos que mantêm nosso equilíbrio e que nos permitem ficar em pé sem que tenhamos de pensar. Ou seja, fruto do inconsciente, um fator intrínseco ao ser humano deliberando conectores comuns a todos, sendo que o movimento é aqui compreendido como um fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimento. Já o gesto se inscreve na distância entre esse movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas. É exatamente aí que reside a expressividade do gesto humano, expressividade que a máquina não possui (GODARD, 1995, p. 17).

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência sinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador, O visível e o sinestésico, absolutamente indissociáveis, farão com que a produção de sentido no momento de um acontecimento visual não deixe intacto o estado do corpo do observador: o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo. (GODARD, 1995, p. 24)

Atravessando a educação somática, abordamos uma transversal do conhecimento da construção corporal, ao ponto de visualizar o corpo dos outros partindo da experiência com o seu próprio. Deste modo, se faz válida a trajetória do corpo, culminando na sensibilização do olhar no outro, como um incentivo de “notar o outro no espaço”. Contudo, o desafio foi construir, acima de tudo, um olhar



sensível sobre o outro, se valendo da evolução corporal, em sentido de individualidade, mostrando que, em suma, o primordial é: se conhecer melhor para ser melhor, sem deixar de lado a percepção ao corpo do outro.

SOBRE O EXERCÍCIO PLÁSTICO

Como resultado da disciplina de Artes Visuais (2017) do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS-UUCG – foi sugerido, através do tema “Quando você me olha, você se vê!”, a pensar e discutir essas questões imagéticas: partindo das bibliografias estudadas e que se concretizasse em uma obra plástica que ilustrasse a pesquisa teórica vinculada ao tema base.

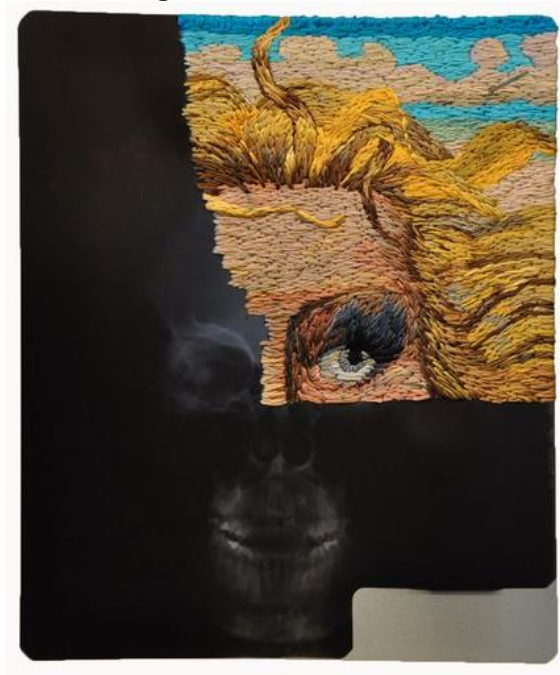
Para o exercício Artístico-Plástico foi feito um estudo, *a priori*, referente à pigmentação natural através de materiais orgânicos e naturais como frutas, legumes, terras, entre outros, para ressaltar os sentidos como olfato e tato. Assim como um estudo sobre psicologia das cores aqui já discutido.

Não existe cor destituída de significado. A impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos. A cor num traje será avaliada de modo diferente do que a cor num ambiente, num alimento, ou na arte. (HELLER, 2013, p. 16)

Feito isso, a obra se deu a partir da inspiração/relação em um artista chamado Matthew Cox da Filadélfia, Pensilvânia – Estados Unidos da América. Pois, na disciplina de Artes Visuais, nos foi permitido, além dos vários artistas e práticas artísticas e teóricas apresentados – em diferentes linguagens e performances – ao longo do semestre letivo, que buscássemos várias outras referências que acrescentasse referências às discussões propostas aos debates suscitados na ideia/tema de que ao olhar o outro, nós nos vemos. No caso das discussões aqui em questão, Matthew é importante, pois aquele artista se utiliza em suas obras de radiografias alheias para constituir seu trabalho plástico: são “enfermidades” (retratos) alheias usadas pelo artista que podem ser próprias para a construção de trabalhos plásticos que, de um modo ou de outro, estão discutindo quem é visto e quem vê. Portanto, são radiografias que também foram tomadas como o objeto de trabalho desta proposta.



Figura 1 - Obra sem nome



Autor: Matthew Cox.

Figura 2 - Obra sem nome



Autor: Matthew Cox.

Por meio de uma técnica bizantina, denominada mosaico, foram feitos desenhos de cunho simbolista, que transversalizam alguns tópicos: sentimentos, sentido e fisiologia elencados na construção da fundamentação teórica e abortada no tema. Sob uma tela de pintura que é apresentada utilizando-se de uma



iluminação por detrás para melhor visualização das radiografias com suas intervenções.

As radiografias, sendo essas com patologias diversas, que ao serem olhadas expressam um sentimento de dor psicológica pela empatia sinestésica, tiveram nelas acrescentados desenhos sobre as suas imagens radiológicas, os quais, através de suas formas, cores, texturas e aromas remetem a outros sentimentos: aguçam outros sentidos e propõem, também, de certa forma, amenidade às dores, a primeira vista.

Figura 3 - Resultado da obra: A Primeira vista, e se eu imaginasse você



Fonte: O autor.

Figura 4 - Fragmento da obra



Fonte: O autor.



Figura 5 - Fragmento da obra



Fonte: O autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados aqui expressos, incumbe-se o encerramento da discussão (re)afirmando a primordial relevância do entendimento da construção de nossas identidades e valores sob o olhar do outro-no-outro. Que possivelmente também vemos/admiramos no outro aquilo que nos falta e unilateralmente transversalizam nosso corpo atuando a favor de nossas experiências, fazeres e sensibilidades.

Existe uma maneira de ensinar arte que possibilita ao aprendiz o fortalecimento de sua autonomia, a ampliação da consciência de si e uma modificação em seus modos de se relacionar com o outro e com o mundo compartilhado. (VILAS BOAS, 2012, p. 44)

Certamente este trabalho tem como intuito transformar ou ao menos propiciar a absorção de olhares sensíveis a tais questões que perpassam o nosso corpo. E o que deseja a ciência moderna ao prometer a verdade, quando diferentemente dessa a arte promete a explicação da realidade tal como ela é. Mas o que é a realidade senão também um produto da nossa interpretação? “Não haverá rigor na escrita poética de Fernando Pessoa. O estilo ensaístico, conforme os paradigmas da ciência, não se adequariam às necessidades do rigor e da precisão. Não seria compreendido como texto científico” (HISSA, 2013, p. 24).



Historicamente fazemos uma diferença entre aquilo que o corpo faz e aquilo que a mente faz, porém, infelizmente nem tudo será arte, mas poderá haver o exercício da arte em qualquer prática.

Não há homem ou mulher que por acaso não se tenha olhado ao espelho e se surpreendido consigo próprio. Por uma fração de segundo a gente se vê como a um objeto a ser olhado. A isto se chama talvez de narcisismo, mas eu chamaria de: alegria de ser. Alegria de encontrar na figura exterior os ecos da figura interna: ah, então é verdade que eu não me imaginei, eu existo. (LISPECTOR, 1984, p. 3)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. **A Teoria das Cores (Goethe)**. 2005. Disponível em: <<https://docgo.org/a-teoria-das-cores-de-goethe-leonardo-carneiro-de-araujo>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ARRUDA, W. O. **Wilhelm Conrad Röntgen: 100 anos da descoberta do raios x**. Curitiba, 1996.

BASTOS, M. F. C. P. D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 6ª ed. São Paulo: Blucher, 2011. Acesso em: 15 ago. 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de educação**. 19ª ed. Campinas, 2002.

DONADEL, B. D'A. DIDI-HUBERMAN e a dialética do visível. **Revista Esboços**. Florianópolis. V. 15. Nº. 19. PPGH-UFSC, 2008.

HELLER, E. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução: Maria Lúcia Lopes da Silva. 1ª ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Tradução: Maria Lúcia Pinho. 2ª ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEAL-TOLEDO, G. Neurônios-espelho e o representacionalismo. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 22, n. 30. Curitiba, 2010.

MARTINS, R. A. As primeiras investigações de Marie Curie sobre elementos radioativos. **Revista da SBHC**. nº1/2003, p. 29-41. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/275833129_As_primeiras_investigacoes_de_Marie_Curie_sobre_elementos_radioativos>. Acesso em: 09 ago. 2017.



MENDES, A. K.; CARDOSO, F. L.; SACOMORI, C. **Neurônios-espelho**. Neurociências, v. 4. nº 2. São José, 2008.

RAMBAUSKE, A. M. **Apostila Teoria da Cor**. Disponível em:
<<http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf>>.

RIZZOLATTI G. **The mirror neuron system and its function in humans**. Anat Embryol, 2005.

_____.; CRAIGHERO, L. **Mirror neuron**: a neurological approach to empathy. Neurobiology of Human Values. Heidelberg: Springer, 2005.

_____.; ARBIB, M. A. **Language within our grasp**. Trends Neurosci, 1998.

_____.; SINIGAGLIA, C. **Mirrors in the brain**: how our minds share actions and emotions. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VIANNA, K. **A dança**. Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

VILAS BOAS, P. **A improvisação em dança um diálogo entre a criança e o artista professor**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000905734>>. Acesso em: 29 ago. 2017.



O ENSINO DE SAMBA-REGGAE EM UM PROJETO SOCIAL BAIANO

Alexandre Siles Vargas (alexandresilesvargas@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo é um relato da aplicação de nossas propostas de ensino de Samba-Reggae a um grupo de estudantes de um projeto social baiano. Mediante abordagem qualitativa, por via da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação pretende-se responder à seguinte questão: Quais as reações dos estudantes e da instituição social diante das nossas propostas de ensino de Samba-Reggae? O seu objetivo geral é expor a experiência de aplicação das nossas propostas de ensino de Samba-Reggae; quanto aos objetivos específicos, estes são: a) expor as atividades propostas nas aulas, b) apresentar as características do projeto social, c) analisar as respostas dos estudantes e da instituição às nossas atividades didáticas. A pesquisa demonstrou que os participantes da faixa etária entre sete e nove anos marcaram a pulsação com segurança, apresentaram dificuldades em memorizar o ritmo do Samba-Reggae, mas conseguiram aprender por meio da imitação. Os estudantes com idade acima de 10 anos desenvolveram as atividades mais facilmente. Os participantes mais velhos ajudaram os mais novos em suas necessidades, promovendo um ambiente de bem estar. A prática do Samba-Reggae ocorreu das seguintes formas: a) com o corpo, marcando a pulsação, tocando um instrumento imaginário, fazendo gestos, batendo palmas; b) com a voz, pronunciando a sequência de números e nomes e c) com instrumentos musicais, tocando bateria, repique, timbau, marimba, ganzá, zabumba e agogô. Acreditamos que a referida instituição social com o projeto que pode viabilizar o acesso à comunidade parece ter intensificado o diálogo com o cotidiano musical dos estudantes, abrindo perspectivas para uma possível inclusão da música Afro-Brasileira em seu currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Samba-Reggae. Ensino de música. Projeto social.

THE TEACHING OF SAMBA-REGGAE IN A SOCIAL PROJECT IN BAHIA

ABSTRACT

This article is an account of the application of our Samba-Reggae teaching proposals to a group of students from a social project in Bahia. Through a qualitative approach, bibliographical research, documentary and action research, it intends to answer the following question: What are the reactions of the students and the social institution to our Samba-Reggae teaching proposals? Its general objective is to expose the experience of applying our Samba-Reggae teaching proposals; as regards the specific objectives, these are: a) to present the proposed activities in class, b) to present the characteristics of the social project, c) to analyze the students' and institution's responses to our didactic activities. The research showed that participants in the age group between seven and nine years played safely the beat, presented difficulties in memorizing the Samba-Reggae rhythm, but were able to learn through imitation. Students over 10 years of age have developed activities more easily. The older participants helped the younger ones in their needs by



promoting a well-being environment. The practice of Samba-Reggae occurred in the following ways: a) with the body, marking the beat, playing an imaginary instrument, making gestures, clapping; b) with the voice, pronouncing the sequence of numbers and names and c) with musical instruments, playing drums, repique, timbau, marimba, ganzá, zabumba and agogô. We believe that the aforementioned social institution with the project that can provide access to the community seems to have intensified dialogue with students' daily lives, opening perspectives for a possible inclusion of Afro-Brazilian music in their curriculum.

KEYWORDS: Samba-Reggae. Teaching music. Social Project.

O Samba-Reggae é um gênero de origem Afro-brasileira, que foi desenvolvido por músicos dos Blocos Afro de Salvador durante a década de 1970. Estes músicos adaptaram os instrumentos percussivos da Escola de Samba às suas necessidades performáticas, desenvolvendo uma nova maneira de tocar samba. Posteriormente, os músicos das bandas de trio elétrico imitaram as divisões rítmicas tocadas por estes percussionistas, reformulando o Samba-Reggae ao utilizarem instrumentos musicais elétricos e acústicos. O gênero tornou-se conhecido no Brasil e no exterior, constituindo-se como um produto musical da indústria cultural.

Os aspectos musicais e extramusicais do Samba-Reggae estão envolvidos em um processo informal de ensino e aprendizagem ainda pouco explorado por pesquisadores da área de Educação Musical. Diante desta constatação, nós decidimos investigar este fenômeno na perspectiva de desenvolver recursos e procedimentos que pudessem embasar a prática docente de professores de música com a utilização da voz, do corpo e de instrumentos musicais.

Este artigo é um relato da aplicação de nossas propostas de ensino de Samba-Reggae a um grupo de participantes de um projeto social baiano. Mediante abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação, nós almejamos responder à seguinte questão: Quais as reações dos estudantes e da instituição social diante das nossas propostas de ensino de Samba-Reggae? Neste sentido, nós delineamos como objetivo geral: expor a experiência de aplicação das nossas propostas de ensino de Samba-Reggae; e como objetivos específicos: a) expor as atividades propostas durante as aulas, b) apresentar as características do projeto social, e c) analisar a reação dos estudantes e da instituição às nossas propostas de ensino.



Nós escolhemos a metodologia da pesquisa-ação devido ao fato dela abranger o saber e o fazer. Esta metodologia origina-se de uma perspectiva epistemológica interdisciplinar, que inclui diferentes saberes acadêmico e relaciona os saberes científico e popular, levando em conta as relações entre Homem x Cultura x Meio-Ambiente. Desta forma, implica na “reelaboração coletiva de aspirações e valores psicossociais, a participação comunitária e a ação organizada” (NASCIUTTI, 2012, p. 91).

A pesquisa demonstrou que os estudantes mais novos (na faixa etária entre sete e nove anos) marcaram a pulsação com segurança; apresentaram dificuldades em memorizar o ritmo do Samba-Reggae, mas conseguiram aprender por imitação. Os estudantes adolescentes e adultos desenvolveram as atividades mais facilmente e ajudaram os mais novos quando foi necessário. A prática do Samba-Reggae ocorreu das seguintes formas: a) com o corpo, marcando a pulsação, tocando um instrumento imaginário, fazendo gestos, batendo palmas; b) com a voz, pronunciando a sequência de números e nomes e c) com instrumentos musicais, tocando bateria, repique, timbau, marimba, ganzá, zabumba e agogô. Acreditamos que a referida instituição, como via de acesso à comunidade, parece ter intensificado o diálogo com o cotidiano musical dos estudantes, estreitando as tensões entre o popular e o erudito.

A seguir, apresentaremos uma sucinta revisão bibliográfica sobre o ensino de ritmo. Em seguida, exporemos as atividades propostas aos estudantes do curso de samba-Reggae; demonstraremos as características do projeto social; e analisaremos a reação dos estudantes e da instituição às nossas propostas didáticas. Por último, faremos as conclusões finais.

EDUCADORES MUSICAIS E O ENSINO DE RITMO

Na perspectiva de que a experiência sensorial e afetiva com a música deve preceder o aprendizado teórico, a pedagogia para o ensino de ritmo foi desenvolvida por educadores musicais estrangeiros como Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Edgar Willems, Carl Orff; e brasileiros como Liddy Chiaffarelli Mignone, Lucas Ciavata, dentre outros.

Jacques Dalcroze partia do princípio de que a experiência motora é a primeira forma de compreensão da música. Ele incluiu a “Rítmica” como uma



modalidade de seu método, a qual servia para o desenvolvimento do sentido métrico e rítmico. Zoltan Kodaly partia do uso da música folclórica, da qual trabalhava os ritmos e suas subdivisões com atividades de bater palmas, pés e marcações com instrumento de percussão. Edgar Willems trabalhava o ritmo com formas de locomoção como, por exemplo: marchar, correr, saltitar, saltar e girar; e execução em instrumento percussivo. Por sua vez, Carl Orff ensinava ritmo, utilizando nomes próprios, rimas, canções e instrumentos musicais denominados como instrumentos Orff¹ (ILARI; MATEIRO, 2011).

Liddy Mignone utilizava o formato de bandinha rítmica com finalidade educadora, socializadora e artística. Ela estimulava que os estudantes tocassem e revezassem instrumentos como: clavas rítmicas, pandeiros, atabaques, chocalho, maracas, triângulo, pratos, caxixi, reco-reco etc. A educadora orientava os educandos a construir seus próprios instrumentos, estimulando a pesquisa por novas formas de produzir sons (PAZ, 2013).

Lucas Ciavata desenvolveu o método “Passo” definido como uma abordagem multissensorial, inspirada na música popular brasileira. Ele utilizou os conceitos de posição, espaço e movimento corporal. A sua pedagogia comporta ritmos populares como xote, alujá, ijexá, congo, samba, maracatu, baião, frevo e ciranda. Todas as suas práticas envolvem o corpo, a voz e as palavras, sendo que seu interesse está focado na importância do corpo para aquisição de habilidades e compreensões musicais (PAZ, 2013).

AS ATIVIDADES PROPOSTAS

A nossa perspectiva de ensino de ritmo está focada na cultura Afro-brasileira em diálogo com o conhecimento teórico-musical ocidental. Desta forma, baseados nos conceitos de ritmo aditivo e divisivo, nós utilizamos as divisões rítmicas da percussão do Bloco Afro em atividades de apreciação, composição e execução, as quais envolvem a voz, o corpo e instrumentos musicais.

As propostas didáticas que serão apresentadas a seguir foram baseadas no artigo “O ensino de Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento

¹ Flauta de *bisel*, instrumentos percussivos com altura definida e sem altura definida, constituídos de pele, madeira e metal.



Musical de Swanwick e Tillman” (VARGAS, 2017), no qual descrevemos a estrutura do ritmo do Samba-Reggae.

De acordo com Vargas (2017), os ritmos melódicos principais do Samba-Reggae são tocados no instrumento “Repique”, o qual produz sons na frequência aguda e serve como guia para indicar o tipo de Samba-Reggae, e conseqüentemente, definindo o tipo de acompanhamento que deve ser executado. Os ritmos melódicos tocados no repique podem ser, basicamente, de quatro formas:

1. Samba-Reggae com o Repique em contratempo como a guitarra e teclado do reggae jamaicano ($|f... \diamond \otimes \diamond \otimes \diamond \otimes \diamond \otimes |$ ou $|f... \diamond \partial \approx \diamond \partial \approx \diamond \partial \approx \diamond \partial \approx |$);
2. Samba-Reggae com o Repique 3 3 4 2 4 ($|f... \surd \approx \diamond \otimes \diamond \otimes \pm |$);
3. Samba-Reggae com o Repique 3 4 3 2 4 ($|f... \surd \approx \diamond \oplus \diamond \otimes \pm |$);
4. Samba-Reggae com o Repique 3 3 4 3 3 ($|f... \surd \approx \diamond \otimes \diamond \otimes \langle \otimes \rangle |$).

O acompanhamento do Repique, geralmente, é composto de um conjunto de quatro ritmos melódicos secundários (complementares). Estes são tocados nos instrumentos Surdo 1 (de frequência grave), Surdo 2 (de frequência menos grave que o surdo 1), Surdo 3 (frequência médio-grave) e no Tarol (de frequência médio-aguda). As divisões rítmicas destes instrumentos podem ser representadas em partitura tradicional. O exemplo a seguir simboliza uma possibilidade de acompanhamento para o Repique 33433, com seu acompanhamento tocado no Surdo 1, Surdo 2, Surdo 3 e Tarol.

Figura 1 – Sistema rítmico com o Repique 33433 (VARGAS, 2017)

De acordo com o conceito de “ritmo aditivo”, é possível afirmar que a estrutura do ritmo tocado no Repique 33433 é formada por agrupamentos de três e



S	L	B	M	S	C	SA	B	RE	GA	TR	A	D	T	TR	D
Í	A	A	Ú	I	A	M	A	G	E	Í		E	É	A	E

Também, propomos a realização de um jogo percussivo individual. Nesta atividade, o estudante foi estimulado a vocalizar a sequência de números, batendo as palmas das mãos (X) a cada pronúncia do numeral 1 e tocando as mãos direita (D) e esquerda (E) na caixa torácica, na perna ou em uma superfície estável a cada pronúncia dos numerais 2, 3 e 4 (Figura 5).

Figura 5 – Jogo de mãos na rítmica do Repique 33433

1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
X	D	E	X	D	E	X	D	E	D	X	D	E	X	D	E

Outra duas formas de realizar o jogo de mãos foram igualmente propostas. Na primeira forma (em dupla), os estudantes foram orientados a vocalizar a sequência de números, batendo as palmas das mãos a cada pronúncia do numeral “1”, e tocando as palmas das suas mãos na palma das mãos do colega posicionado à sua frente. Na segunda forma (com três ou mais participantes), eles foram organizados em círculo e estimulados a vocalizar a sequência de números, batendo as palmas das mãos a cada pronúncia do numeral “1”, e tocando a palma da mão direita na palma da mão esquerda do colega posicionado ao seu lado direito, e a palma da mão esquerda na palma da mão direita do colega localizado ao seu lado esquerdo, a cada pronúncia dos números 1, 2, 3 e 4. Os jogadores que erravam a sequência de movimentos saíam do círculo até que restasse apenas um (Figura 6).

Figura 6 – Jogo coletivo de mãos na rítmica do Samba-Reggae

1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
X	E/ D D/ E	E/ D D/ E	X	E/ D D/ E	E/ D D/ E	X	E/ D D/ E	E/ D D/ E	E/ D D/ E	X	E/ D D/ E	E/ D D/ E	X	E/ D D/ E	E/ D D/ E



Durante as atividades práticas relacionadas à dimensão **Material** da crítica musical, nós propomos que os estudantes apreciassem e executassem o ritmo do Repique 33433 em instrumentos musicais percussivos, melódicos e harmônicos, estimulando-os a diferenciar os timbres, intensidade e altura destes instrumentos musicais. Em seguida, solicitamos que eles executassem o Repique 33433 com a voz e com o jogo de mãos para depois trabalharem as frases do tipo “pergunta e resposta” no instrumento musical.

Em relação à dimensão **Expressão**, nos propomos que os estudantes: apreciassem uma gravação audiovisual com a performance da Banda Olodum. Seguidamente, estimulamos que explorassem o corpo com movimentos laterais (direita-esquerda) de acordo com a pulsação da música e tocassem em instrumentos imaginários. Depois, com o instrumento em mão, os estudantes foram orientados a improvisar de acordo com a pulsação indicada.

Em seguida, eles foram estimulados a compor uma sequência de palavras na notação em caixa, executando-a para que os colegas repetissem. Os estudantes, também, foram orientados a tocar o ritmo do Repique em contratempo e o Repique 33433 em instrumentos musicais disponíveis. Depois, eles aprenderam a música “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três” (VARGAS, 2017).

Para a dimensão **Forma**, nós propomos que os estudantes conhecessem a história do Samba-Reggae; analisassem os conteúdos das letras das músicas deste gênero e conhecessem os três tipos de Surdo e suas funções. Também, estimulamos que eles executassem as divisões rítmicas nos três tipos de Surdo; e em seguida compusessem uma música autoral com o Samba-Reggae.

Em relação à dimensão **Valor**, nós provocamos que os estudantes respondessem as seguintes perguntas: Como você sente o ritmo do Samba-Reggae? Quais as diferenças entre os ritmos melódicos do Samba-Reggae? Em quais músicas ou gêneros musicais você percebe que o ritmo do Samba-Reggae está presente?

O PROJETO SOCIAL

A nossa experiência de ensino aconteceu em um projeto realizado por uma Instituição Social, durante um evento com a participação de professores de música brasileiros e estrangeiros. Este evento atendeu aos estudantes das comunidades da



região, promovendo cursos e espetáculos que envolveram, principalmente, a música erudita. O evento tinha o objetivo de ampliar as perspectivas do estudante em relação ao campo de trabalho erudito brasileiro e estrangeiro, promovendo competências relacionadas ao ensino e performance musical.

A realização do evento foi possível mediante a participação efetiva dos organizadores, professores e estudantes de maneira que os problemas eram compartilhados e solucionados ao máximo possível com a ajuda mútua. “Viver coletivamente implica instituir-se em organizações, o que significa divisão de papéis, divisão de trabalho e hierarquização das relações sociais”, afirma Nasciutti (2012, p. 83-84).

O Instituto funcionava nas instalações de uma Igreja, a qual ofereceu a estrutura de salas de aulas, auditório, projetor de imagem e equipamentos de sonorização. Os estudantes que participaram do nosso curso de Samba-Reggae estavam na faixa etária entre sete a vinte anos. Eles apresentavam níveis diferentes de experiência musical e residiam nas comunidades da região. Durante nossas aulas, nós utilizamos os instrumentos musicais teclado, marimba, bateria, repique, timbau, ganzá, zabumba e agogô, que foram disponibilizados pelo instituto.

ANÁLISE DAS REAÇÕES DOS ESTUDANTES E DA INSTITUIÇÃO

Em relação às respostas dos estudantes às propostas didáticas para a dimensão **Material**, nós constatamos que eles demonstraram atenção e interesse durante a atividade de apreciação musical. Eles se envolveram e vivenciaram o ritmo por meio do corpo (marcando a pulsação com os pés, andando e correndo de acordo com o andamento indicado). Em seguida, os estudantes tocaram livremente em seus instrumentos musicais, no entanto eles não conseguiram manter o ostinato que caracteriza o Samba-Reggae, alternando com outros ritmos intermitentemente, o que causava confusão. Os estudantes desconheciam as divisões rítmicas dos diferentes Surdos, executando todas as acentuações em um só instrumento.

Todos conseguiram executar a marcação da pulsação no instrumento musical com segurança. No entanto, os estudantes na faixa etária entre sete e nove anos apresentaram dificuldades em memorizar o ostinato do Repique 33433. Aos poucos, eles foram internalizando o ritmo com a ajuda dos colegas maiores, os quais não tiveram dificuldades na execução. Eles conseguiram diferenciar o timbre dos



instrumentos, relacionando-os aos seus nomes e percebendo as suas diferenças de altura. Os participantes mais experientes executaram o toque do Repique 33433 e seus acompanhamentos, em diferentes intensidades de acordo com as indicações do educador, os participantes menos experientes ficaram apenas marcando a pulsação.

Na atividade de execução com a voz, todos os estudantes apresentaram um pouco de dificuldade, porém aqueles de faixa etária entre sete e nove anos apresentaram mais dificuldades em pronunciar a sequência de números e palavras. No entanto, por meio da imitação, observando os colegas maiores, eles conseguiram executar vocalmente o ritmo.

A atividade de jogo com mãos foi desenvolvida em meio a um ambiente cooperativo, em que os estudantes que dominaram a técnica do jogo auxiliaram aqueles com dificuldade. Esse jogo foi trabalhado de início individualmente, para em seguida incluir pequenos grupos, formando um grande círculo com todos os participantes. Os estudantes exercitaram o jogo em andamento lento, internalizando os movimentos, porém, à medida que se familiarizavam com o jogo, aceleraram o andamento. Esta atividade foi recebida com entusiasmo a ponto de se tornar popular fora da sala de aula.

Os estudantes também praticaram a frase de pergunta/resposta sem dificuldades, sendo que a frase de pergunta foi associada à sonoridade aguda e a frase de resposta à sonoridade grave. Eles conseguiram memorizar a frase, executando-a de acordo com a pulsação, no entanto, quando estimulados a inverter a frase (realizando a pergunta com instrumentos graves e respondendo com instrumentos agudos), eles nos questionaram da seguinte forma: “Professor, a pergunta não era para ser tocada no agudo primeiro?”.

Em relação às atividades pertinentes à dimensão **Expressão**, nós observamos que os estudantes prestaram atenção à exibição do vídeo, transparecendo ser a primeira vez que assistiam à filmagem da Banda Olodum. Eles demonstraram interesse pelas cenas do centro histórico de Salvador (Pelourinho), expressando a vontade de conhecer a capital baiana.

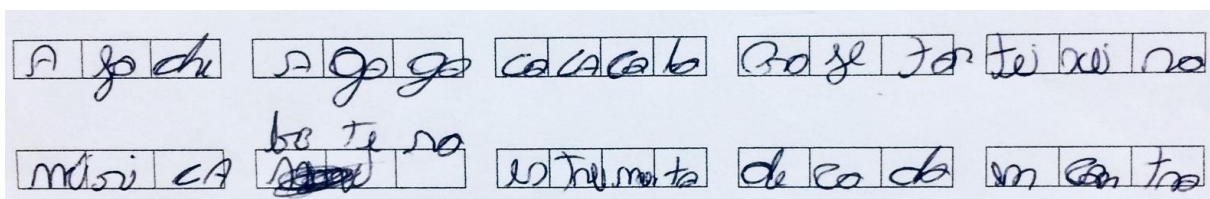
Os estudantes imitaram os gestos dos músicos da Banda Olodum com movimentos corporais expressivos, os quais simulavam as suas coreografias, utilizando “instrumentos imaginários”. Os seus movimentos compreendiam a ação de



levantar e tocar o tambor, realizar solos, tocar os instrumentos com baqueta, sendo que, para cada instrumento imaginário tocado, era produzido (com a voz) um som semelhante ao timbre do instrumento real.

Após esta atividade corporal, os estudantes criaram improvisações individualmente, demonstrando concentração para memorizar e repetir as frases criadas pelos colegas na atividade de imitação. Quando eles foram provocados a criar uma sequência de palavras, ocorreram erros de prosódia, suscitando a necessidade de atenção à metrificação. As sequências criadas por um estudante foram as seguintes: a) Agogô, Agogô, Coca-Cola, Projeto, Teixeira; e b) Música, Bateria, Instrumento, Década, Encontro. A maioria dos estudantes vocalizou essa e outras sequências compostas pelos colegas, porém alguns deles apresentaram dificuldades em pronunciá-las uma vez que elas se assemelhavam a um “trava-língua”².

Figura 7 – Sequências de palavras escritas por um estudante



Os estudantes alternaram a execução do Repique em contratempo com o Repique 33433 facilmente, demonstrando ter internalizado a execução e entendido as suas diferenças. Alguns deles aprenderam a tocar a música proposta sem dificuldades, sendo que os estudantes mais novos se dispersaram. Nesta ocasião, eles ficaram marcando a pulsação de acordo com o andamento da música, no entanto uma das crianças fechou os olhos e começou a se movimentar pela sala de aula livremente.

Em relação às atividades realizadas para a dimensão **Forma**, nós notamos que os estudantes prestaram atenção à apresentação da história sobre o Samba-Reggae e ouviram o áudio da música “Madagascar Olodum” (Rey Zulu) demonstrando interesse. Uma parte dos estudantes manteve-se receptivo sem se

² Trava-línguas é um conjunto de palavras de difícil articulação vocal que exigem habilidade de fazer movimentos repetidos, utilizando a língua.



manifestar; outra parte analisou superficialmente o conteúdo do texto da música com curiosidade, apesar de desconhecerem as personagens da narrativa.

Não foi possível que todos os estudantes experimentassem a execução das divisões rítmicas tocadas nos Surdos, pois não havia muitos instrumentos com sonoridade grave. Desta forma, os Surdos 1, 2 e 3 foram substituídos pela zabumba, bumbo e tom da bateria.

Em seguida, os estudantes foram solicitados a compor uma música autoral, no entanto eles produziram um arranjo para uma melodia popular preexistente tocada na marimba. Esta melodia fazia parte de uma das músicas integrante do repertório da orquestra, com a qual eram familiarizados.

Por fim, em relação à dimensão **Valor**, nós observamos que os estudantes relataram que podiam sentir o Samba-Reggae tocando instrumentos, fazendo solos livres e divertindo-se. Eles conseguiram compartilhar as diferenças entre os ritmos do Repique em contratempo e Repique 33433, produzindo sons com a voz, pronunciando a sequência de números ou tocando em um instrumento musical. Quando indagados sobre as músicas que continham o ritmo do Samba-Reggae, não sabiam nomes de músicas, mas conseguiam cantarolar trechos das melodias.

Em relação às respostas da **Instituição**, nós observamos que ela desconsiderou os estudantes que tocavam instrumentos percussivos populares, uma vez que eles não tinham sala de estudos. Desta forma, eles só podiam praticar em frente à escadaria da igreja, para não atrapalhar o ensaio da orquestra que acontecia dentro do auditório. Diferentemente disso, foi o tratamento dado aos estudantes que tocavam instrumentos de orquestra (como cordas, metais, madeiras dentre outros), os quais tinham sala de aula organizada, com toda infraestrutura e tempo disponível.

Nós percebemos que pelo fato deste projeto social se basear no modelo de ensino erudito, houve desatenção ao nosso projeto de ensino de música popular que pareceu ser inédito. As nossas demandas não foram consideradas, provocando atraso no planejamento das aulas. No entanto, a instituição foi sensível à situação por eles imposta, disponibilizando uma sala de aula com instrumentos musicais, projetor e equipamentos de sonorização.

Um fato que nos deixou intrigado foi a constante interrupção de nossas aulas com alegações de que o som dos instrumentos percussivos estava



atrapalhando o ensaio da orquestra, ou que o maestro convidado precisava da presença de alguns dos participantes do nosso curso para o seu ensaio. Esta atitude demonstrou que as atividades da orquestra pareciam ser mais importantes do que a nossa aula de música.

Neste interim, o maestro adentrou a sala de aula com o objetivo de encerrar as atividades que estávamos propondo. Este fato desencadeou um clima de tensão em que os estudantes descontentes teceram alguns comentários sobre a falta de respeito do maestro, prometendo que iam reclamar do fato ocorrido. Diante disso, a nossa reação foi a de apaziguar os ânimos, provocando uma reflexão sobre as atitudes do maestro e a inovação ocorrida com a inclusão do nosso curso em um ambiente de ensino erudito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência demonstrou que ainda existe preconceito em relação à música popular, principalmente com a prática percussiva. A utilização das dimensões da crítica musical serviu como um roteiro gradual de atividades, o qual iniciou com a experimentação do ritmo do Samba-Reggae livremente, passando para a internalização dos gestos dos músicos, aprendizado da história e de estrutura básica do ritmo do Samba-Reggae, seguido da reflexão sobre as atividades realizadas e sobre o gênero musical estudado.

Eu percebi que à medida que avançávamos nas dimensões da crítica musical, os estudantes mais novos ficavam dispersos. Este fato sinalizou que ensinar Samba-Reggae a uma turma de estudantes de diferentes idades e experiências requer cuidados especiais no sentido de estar atentos às necessidades individualizadas de cada participante, sem deixar que eles se desconcentrem e percam a motivação. Mesmo assim, as respostas dos participantes às atividades foram satisfatórias, pois conseguimos criar um ambiente descontraído de aprendizagem, em que todos se ajudavam.

Durante o curso, os estudantes foram estimulados o ritmo do Samba-Reggae de diferentes formas: a) com o corpo, marcando a pulsação, tocando instrumentos imaginários, fazendo gestos, batendo palmas, praticando o jogo de mãos; b) com a voz, pronunciando a sequência de números, compondo e executando sequências de palavras autorais e de terceiros; c) com instrumentos



musicais, tocando bateria, repique, timbau, marimba, ganzá, zabumba e agogô, executando o toque do Repique em contratempo e o Repique 33433, compondo improvisos e imitando os colegas; d) com explicações teóricas, aprendendo sobre a história do Samba-Reggae e a sua estrutura rítmica por via da utilização da notação em caixa e do conceito de ritmo aditivo e divisivo.

Os problemas de prosódia ocorridos no processo de criação da sequência e silabação rítmica do Samba-Reggae sinalizaram a necessidade de se disponibilizar uma lista de palavras para que os estudantes possam preencher a notação em caixa e criar sequências de palavras com a métrica de acordo com o ritmo indicado.

Acredito que esta instituição com o projeto que pode viabilizar o acesso à comunidade parece ter intensificado o diálogo com o cotidiano musical dos estudantes, abrindo perspectivas para uma possível inclusão da música Afro-brasileira em seu currículo. Mas, percebemos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no sentido de diminuir as tensões entre as pessoas envolvidas com a música popular e erudita.

Nós esperamos que este trabalho possa estimular pesquisadores e educadores a investigar novas maneiras de ensinar a música Afro-brasileira e, também, a música Indígena, pois a valorização e o respeito à diversidade étnico-cultural pode contribuir na construção de um mundo melhor, com união e tolerância.

REFERÊNCIAS

ILARI, B.; MATEIRO, T. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ipbex, 2011.

NASCIUTTI, J. C. A instituição como via de acesso à comunidade. In: CAMPOS, R. H. (Org.). **Psicologia social comunitária: da sociedade à autonomia**. 17^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAZ, E. **Pedagogia musical brasileira: metodologias e tendências**. Brasília: Editora Musimed, 2011.

VARGAS, A. S. O ensino de Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 2017, Natal. **Anais da XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME**. V. 1. ABEM: 2017. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/view/File/2418/1256>>. Acesso em: 28 nov. 2017.



PERCURSOS NA FORMAÇÃO DE JOVENS EDUCADORES DE DANÇA: PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES E ACADÊMICOS

Ana Cláudia Andrade Ornelas¹ (anaclaudiaornelas@hotmail.com)

RESUMO

No artigo são abordadas experiências de jovens educadores-educandos de dança em processos de ensino-aprendizagem e práticas sociais comunitárias. O objetivo é contextualizar a multiplicidade de espaços e experiências de formação em dança na cidade de Salvador vivenciadas por estes jovens, que com frequência assumem, ainda durante o seu processo de aprendizado, a posição de educadores sociais. Neste sentido, pretende-se apontar para as transformações ocorridas nesses corpos-sujeitos a partir dos processos de formação, entendendo que tais transformações interferem diretamente na relação de ensino-aprendizagem em que estão inseridos quando atuam como educadores. Os temas nucleares da pesquisa são processos de ensino-aprendizagem em dança, abordados a partir dos conceitos de “estado de aprendizagem” do Hugo Assmann (1998), “emancipação” de Jacques Rancière (2002) e “educação libertadora” em Paulo Freire (1980; 1996). Finalmente, são localizados movimentos sociais que reverberaram no cenário nacional nos fins do século passado na perspectiva de uma compreensão dos processos de transformação social em movimentos de juventude na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Ensino-aprendizagem. Emancipação.

PATHWAYS IN THE FORMATION OF YOUNG DANCE EDUCATORS: BEYOND THE SCHOOL AND ACADEMIC WALLS

ABSTRACT

The topic discussed in this article are the experiences of young dance “educators-students” in learning processes and community social practices. The objective is to contextualize the multiplicity of spaces and experiences of dance training in the city of Salvador, Bahia, experienced by these young people, who often assume, during their learning process, the position of social educators. In this sense, it is intended to indicate the transformations occurring in these “bodies-subjects” from the formation processes, understanding that such transformations directly interfere in the teaching-learning relationship in which they are inserted when they act as educators. The core topics of the research are teaching-learning processes in dance, approached with the concepts of “state of learning” of Hugo Assmann (1998), “emancipation” of Jacques Rancière (2002) and “critical education” in Paulo Freire (1980; 1996). Finally, we find social movements that reverberated on the national scene at the end of the last century in the perspective of an understanding of the processes of social transformation in youth movements in the contemporary world.

¹ Mestranda em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Licenciada em Ciências Sociais e Bacharel em Sociologia pela UFBA (1993). Educadora Social com ênfase em juventude e cidadania, mobilização e participação social e política. Possui estudos na área de formação em cultura, arte e dança. Atualmente trabalha como Assessora na Escola de Dança – Centro de Formação em Artes – CFA da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB.



KEYWORDS: Dance. Theaching-Learning. Emancipation.

O artigo apresenta reflexões da pesquisa de mestrado *Educador-educando: Processos de ensino-aprendizagem em dança* em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Prof. Dra. Rita Ferreira Aquino. Tal estudo encontra-se em seu estágio inicial e é uma continuidade do percurso formativo da Especialização em Estudo Contemporâneos em Dança, realizada no Programa já citado.

O tema a ser analisado tem como base a minha trajetória profissional, enquanto educadora em projetos sociais, em contextos de Organizações Não Governamentais – ONGs na cidade de Salvador, Bahia – a exemplo do Centro Projeto Axé, Pangea, Cipó e Liceu de Artes e Ofícios, neste último em especial, atuando em projetos de mobilização e lideranças jovens.

A pesquisa propõe investigar as experiências de jovens educadores de dança em processos de ensino-aprendizagem e em práticas sociais comunitárias. Compreendo como jovens educadores àqueles que se aventuram em compartilhar seus saberes com outros jovens, em contextos não formais de educação, aqueles que exercem a docência aprendendo. Tratam-se de jovens engajados em projetos sociais e/ou ações comunitárias, e que ávidos por novas experiências e aprendizados circulam por diversos espaços de formação buscando conhecimento como forma de aprimoramento e qualificação do fazer da dança.

A escolha pela nomenclatura “educador-educando” é referenciada em Paulo Freire, com o qual tive o prazer de vivenciar pessoalmente algumas formações, na década de 90, quando fui educadora no Centro Projeto Axé, em Salvador. O pensamento de Freire, em final da década de 80 e início dos anos 90, quando iniciava a vida profissional e acabara de sair da universidade concluindo a graduação em ciências sociais, e ainda sob forte influência do pensamento marxista, contribuiu de forma decisiva na minha formação como pessoa, como educadora e como aprendiz da vida.

Embora reconheça que novos termos têm sido frequentemente utilizados para designar os sujeitos implicados em processos de ensino-aprendizagem, a exemplo de mediador ou facilitador, no intuito de tentar evitar uma hierarquia imposta pelos modelos tradicionais de educação, situo esta pesquisa no trânsito



entre estes dois papéis, o de educador e o de educando, adotando o referido substantivo composto. Portanto, a proposta não é compreender a relação entre educador e educando de forma estanque, isolada, me interessa justamente pensar na articulação dos dois, em como estes jovens têm se transformado no exercício permanente de serem educadores e educandos ao mesmo tempo, e como estas transformações afetam o modo como vêm o mundo, a sociedade, o corpo, a dança.

A relação educador-educando aqui é colocada como uma forma de romper com a verticalidade que marca a educação tradicional, tecnicista ou bancária. Neste sentido, uma educação libertadora só é possível na superação desta contradição (FREIRE, 1980). O diálogo é a mola mestra deste processo:

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira o educador já não é mais o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 1980, p. 78)

É foco deste estudo analisar a multiplicidade de espaços e formatos de formação em dança, na perspectiva da quebra de fronteiras, da criação de pontes, de novos diálogos, de construção de singularidades e coletividades. O trânsito entre o aprender e o ensinar cria a possibilidade de escolhas, aprendizados e vivências. Oportuniza interagirem com variados contextos e ambientes, provocando contaminações, modificações, ao mesmo tempo em que são modificados, transformados.

Faz parte desta pesquisa perceber essas mudanças ocorridas nos jovens educadores-educandos a partir do corpo, o que significa compreender que toda experiência passa pelo corpo, “o modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo isto está sempre corporificado” (LAKOFF; JOHNSON, 1998; 1999 apud KATZ, 2010). Em contato permanente com outros sujeitos, os jovens articulam estudos, descobrem novos movimentos, misturam reflexões temáticas com as vivências pessoais, realizam experimentos corporais, assumem posicionamentos político-sociais, tencionam, vivem conflitos, constroem novas relações.



CONTEXTOS DE FORMAÇÃO EM DANÇA NA CIDADE DE SALVADOR

A cidade de Salvador apresenta um panorama rico em possibilidades de formação em dança, nos diversos formatos e espaços². Dentre estes, destaco espaços de educação formal, como a Escola de Dança da UFBA e a Escola de Dança do Centro de Formação em Artes da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB, ambos de grande relevância e referência na área. É importante mencionar também as escolas da Rede Municipal de Educação que tem a arte/dança no currículo como componente curricular obrigatório. Dentre os espaços não formais de educação, identifiquei Organizações Não Governamentais – ONGs, projetos culturais comunitários, associações de moradores, terreiros de candomblé, igrejas, blocos afros e afoxés de carnaval e academias, alguns destes com ações de cunho mais pontuais, porém de forma contínua. Finalmente, os grupos e coletivos que se organizam em espaços alternativos, com outros arranjos de formação, fora dos padrões já mencionados e reconhecidos.

Salvador é a capital pioneira no país na formação universitária no campo da Dança. A Escola de Dança da UFBA foi fundada em 1956, sob o signo da vanguarda, implantada pelo então Reitor Prof. Edgar Santos. Possui cursos de graduação em dança com habilitações em licenciatura e bacharelado nas modalidades presencial e semipresencial (Educação a Distância). A UFBA abriga também, desde 2006, o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto sensu* que oferece um curso de Mestrado em dança na América Latina. Nos campos da pesquisa e extensão, tem promovido ainda diversas formações em dança para públicos de comunidades, a exemplo do programa de extensão Trânsitos: Experiências Artísticas como Processos de Aprendizagem, Projeto Arte no Currículo: convênio entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, no qual me deterei mais a diante, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, uma parceria entre a Universidade e as Secretarias de Educação do Estado e do Município, que tem como objetivo aproximar os graduandos em licenciaturas da educação pública.

Em Salvador encontra-se a primeira escola técnica de nível médio em dança do Norte e Nordeste do Brasil, a Escola de Dança da FUNCEB, fundada em 1984.

² Para ampliação do contexto de formação em dança na cidade de Salvador, ver Mapeamento da Dança (2016, p. 1295-1505).



Além do curso de educação profissional, com dois anos e meio de duração e 1.932 horas/aulas, a Escola da FUNCEB oferece ainda um Curso Preparatório para crianças e adolescentes de 5 a 18 anos, de forma seriada, que resulta em mais de 10 anos de estudos com diversas abordagens de dança, desde a perspectiva do Brincante – proposta para iniciação das crianças, até a formação em Danças Afro-Brasileiras, Danças Populares, Dança Moderna, Dança Contemporânea e Balé Clássico. No turno noturno a Escola oferece cursos livres para adultos interessados em dança, como por exemplo dança do ventre, dança de salão, *street jazz*, sapateado e pilates.

Além destes dois importantes espaços formais no contexto da cidade de Salvador, é relevante fazer referência a inserção das artes no Ensino Fundamental, do primeiro até o 9º ano. Através do Projeto Arte no Currículo, um convênio entre a UFBA e a Secretaria de Educação de Salvador – SMED sob a coordenação da Escola de Dança, identificou-se em 2018 um quantitativo de 78 professores de dança inseridos na Rede Municipal de Educação, dos quais 80% estiveram envolvidos nas ações de formação do Projeto. Vale ainda ressaltar o pioneirismo do município na efetivação de concursos públicos no Brasil, para as áreas específicas das artes, inserindo em seu quadro docente mais de 400 professores de Artes na Rede.

A formação em dança em espaços não formais de educação remete sobretudo a forte influência das culturas de matrizes africanas e das manifestações populares, a exemplo do carnaval, da capoeira e das festas religiosas. Neste sentido, percebe-se uma predominância das formações em danças afro-brasileiras como um grande movimento da dança na cidade. Os terreiros de candomblé, blocos afros e afoxés tem preponderância neste contexto, dispondo de oficinas e cursos durante todo o ano e com maior concentração nos meses do verão que precedem o carnaval. Do mesmo modo, percebe-se nas ONGs e projetos sociais comunitários o desenvolvimento de atividades de valorização da cultura negra, a exemplo do Centro Projeto Axé e da Instituição Ialô Ilê Augusto Omolú.

Dentre os espaços culturais da cidade, destaco o Teatro Vila Velha, que também é responsável pelo maior festival de dança do Estado, o Vivadança, as academias e escolas privadas também possuem um papel importantíssimo, a exemplo da Escola Contemporânea de Dança que realiza anualmente a Jornada de



Dança da Bahia, e a Escola de Balé do Teatro Castro Alves – EBATECA, que recebe este nome por ter sido fundada no subsolo do Teatro e hoje transformou-se numa rede de franquias em diversos bairros da cidade e municípios vizinhos. Ainda neste contexto de espaços não formais de formação em dança, têm chamado a atenção a atuação de grupos e coletivos que se organizam em espaços alternativos, com arranjos fora dos padrões já reconhecidos e mencionados. Espaços diversos e inusitados estão se transformando em locais onde acontecem aulas, oficinas e cursos de dança: pode ser no quintal, na sala, na garagem de casa, na praia, na residência universitária, na praça, na sala de uma escola.

Com a iniciativa de uma juventude que se encontra neste trânsito entre o aprender e o ensinar dança, surgem inúmeras experiências de aprendizagem que potencializam estes fazeres e saberes. Esta juventude que ensina em algum destes lugares é também aprendiz nas iniciativas de outros jovens, e assim tem se formado uma rede de aprendizagem, que tem se constituído como uma potência transformadora neste contexto de formação em dança e de formação desses sujeitos.

Neste sentido, a pesquisa *Educador-educando: Processos de ensino-aprendizagem em dança*, aponta para as transformações ocorridas nos corpos-sujeitos a partir dos processos de formação, entendendo que tais transformações interferem diretamente na relação de ensino-aprendizagem em que estão inseridos como jovens educadores. Isto pois, ao tempo em que se observa nesses jovens o entusiasmo e o prazer em ser/estarem educadores de dança, muitos deles já se consideram multiplicadores (como costumam se intitular) antes mesmo de entrarem nos espaços formais de educação em dança.

APONTAMENTOS SOBRE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Através de observações e vivências junto a jovens estudantes da Escola de Dança da FUNCEB, onde atuo como educadora e assessora, é possível constatar as mudanças ocorridas nesses corpos-sujeitos. No exercício de aprendizagem realizam projetos e ações de iniciativa juvenil, onde atuam como gestores, produtores culturais, dançarinos interpretes, coreógrafos, técnicos de som, imagem, luz, e outras atividades ligadas às técnicas de espetáculos.



Em 2016, fui testemunha do projeto Dança em Movimento, uma iniciativa de três estudantes do Cursos de Educação Profissional. Na ocasião a Escola da FUNCEB iria realizar seu concurso REDA para professor, mas por conta de questões da administração pública, houve um atraso no concurso, o que ocasionou a suspensão das aulas do referido curso, durante o semestre. Os estudantes organizaram o projeto e convocaram a comunidade artística da dança, através das redes sociais, para ocupar a Escola. Durante aquele semestre, 2016.2, a aulas regulares do curso foram substituídas por uma diversidade de atividades em dança, abrigando ainda uma exposição de artes visuais, poesia, teatro, entre outras manifestações.

A comunidade artística apoiou a iniciativa e manteve a Escola viva, com a energia pulsante de antes, presente em seus espaços, ocupados por professores e artistas da cidade. O projeto Dança em Movimento acolheu propostas de jovens do Curso Profissional, professores universitários, professores da instituição que tiveram seus contratos encerrados no período, amigos e aliados nesta trajetória. Vale ressaltar que o Projeto Dança em Movimento teve o apoio dos gestores da Escola e da direção da FUNCEB.

Um outro exemplo mais recente foi a 29ª Mostra de Formatura dos estudantes da Educação Profissional, semestre 2017.2. A Mostra Circulô, organizada de maneira inédita pelos próprios formandos, foi realizada em diversos espaços culturais da cidade e na rua, com o protagonismo estudantil na produção do evento.

Vale ainda relatar a realização da Mostra Ocupa dos estudantes do 3º semestre do Curso Profissional, em dezembro de 2017, quando os jovens ocuparam a Escola durante todo o final de semana com apresentações de trabalhos resultantes do processo formativo nos componentes curriculares, lançamento da Companhia de Dança do Curso Profissional sob a direção do professor e coreógrafo Clenio Magalhães, além de trabalhos de pesquisa e autoria individual dos estudantes em parcerias com outros sujeitos de contextos diferenciados da Escola. Esta Mostra abrigou ainda uma exposição de mandalas, construídas no Projeto Artevidade desenvolvido com as mães e avós das crianças e adolescentes do Curso Preparatório, a apresentação lúdica da minha própria pesquisa de Mestrado a



convite da equipe de produção do Ocupa, além de apresentações na rua e de um solo de uma estudante do Curso Profissional.

Outro exemplo de mobilização e participação de um público ainda mais jovem foi o Ritual de Passagem dos estudantes concluintes do Curso Preparatório. Jovens entre 16 e 18 anos que assumiram a produção, a montagem coreográfica de solos e pequenos recortes coreográficos para apresentação pública no Espaço Cultural Teatro Xisto Bahia junto a um público de familiares e amigos dos concluintes, também em dezembro de 2017.

Neste contexto, outra questão que me chama a atenção são as temáticas que vem sendo abordadas por estes jovens em suas produções em dança: questões identitárias, étnicas e de gênero, violência doméstica, feminismo, cotidianos das periferias urbanas, danças populares, com abordagens política e crítica, que demonstram o envolvimento e comprometimento desta juventude com a transformação da sociedade. O solo “Ardor”, da estudante Meirejane Lima, por exemplo, foi resultado do componente curricular Estudos Contemporâneos em Dança II, mas que devido a sua potencialidade, com a direção da professora Nirlyn Seixas, foi sendo amadurecido, e nos foi proporcionado como processo, para apreciação crítica, seguida de bate-papo ao final da apresentação. Proporcional a sua forte e intensa performance, que reflete poeticamente sobre opressão e poder das mulheres, saímos todos tocados e transformados daquele sábado do Ocupa. Uma produção que já circula por espaços culturais da cidade.

O mesmo aconteceu com os solos de outros estudantes, resultado do componente curricular Laboratório de Habilidades Criativas. Mais uma vez fomos tocados pela sensibilidade dos estudantes em tratar de temas tão delicados, mas também de suma importância no contexto social e político em que vivemos atualmente, quando as liberdades estão sendo ameaçadas.

APROXIMANDO OS CORPOS TEÓRICOS

Para entender essa atuação juvenil nos dias de hoje, é preciso retornar a algumas décadas, em movimentos que contribuíram para essa formação política. Nos anos 60/70, a educação popular, inspirada nos pressupostos de Paulo Freire:



Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas e, de outro lado, continuou como educação não-formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar numerosas fronteiras. Hoje ela se incorporou ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo, como o testemunha o Fórum Paulo Freire e o Fórum Mundial de Educação que reúnem, periodicamente, milhares de educadores de muitos países. (GADOTTI, 2000)

Nas décadas seguintes, momento de democratização do país, pós ditadura militar, começam a ser identificados movimentos de participação social e cultural que buscam legitimar direitos comunitários e conquistar espaços públicos. Por exemplo, ocorre o fortalecimento dos movimentos negro e de juventude, sobretudo o movimento *Hip-Hop*.

O movimento negro tem papel importante nesta trajetória, através de entidades religiosas, blocos afros e afoxés, que desfilam no carnaval com temáticas de valorização da cultura negra, e que realizam ao longo do ano encontros temáticos, oficinas e discussões sobre as questões étnico-raciais; a implantação de cursos pré-vestibulares comunitários nas periferias, o que favoreceu a inserção de muitos jovens das camadas populares nas universidades públicas. Assim como a mobilização em torno da implantação do sistema de cotas para negros e afrodescendentes nas universidades públicas.

Por outro lado, o movimento negro – representado por entidades culturais e religiosas – produziu iniciativas diferenciadas na abordagem educacional. Segundo Freitas (2006), a geração de 1970 era autodidata e buscou aprofundamento das questões raciais através da formação de grupos de estudos. Esses jovens estudavam sobre diversos movimentos de libertação das colônias africanas, sobre o movimento negro norte-americano; possuíam uma base de política, economia, sociologia, educação; destacaram-se na formação de um corpo teórico fora da universidade, sem se submeter às suas regras. (MESSIAS, 2015, p. 45)

São estas lideranças que vão favorecer o surgimento de uma juventude crítica, ativista nas décadas seguintes e que emergem no cenário cultural e social, através dos empreendimentos artístico-culturais, como os citados acima. Neste sentido cabe referendar a importante contribuição dos movimentos de educação popular e do movimento negro, para a juventude contemporânea.



Neste contexto, destacam-se os atores sociais jovens, pertencentes às comunidades periféricas dos grandes centros urbanos, que organizados em seus projetos culturais, lutam por ampliar a representatividade política através das expressões artísticas e culturais. Essa juventude, enquanto educadores e agentes culturais, é influenciada também pelos movimentos comunitários de valorização da cultura local, de descoberta das potencialidades, do exercício de cidadania e de afirmação de grupos minoritários.

Mobilizados e inseridos nesta conjuntura, os jovens educandos-educadores realizam ações e projetos de dança em suas comunidades e em projetos sociais espalhados pela cidade, ou ainda através das iniciativas artístico-pedagógicas de grupos e coletivos. Ao ingressarem nos espaços de formação em dança como a UFBA e a FUNCEB, eles chegam com uma bagagem diferenciada, no que se refere ao exercício de participação e de cidadania. Demonstram uma inserção política num contexto mais global, observada nas narrativas, nas produções artísticas e numa postura comprometida com questões sociais, identitárias, como os movimentos LGBTQ, feministas, étnico-raciais.

Essa participação cidadã também é observada numa escolha política, que se configura na participação como educadores de dança em projetos sociais e comunitários. Estes jovens se destacam no contexto local como lideranças em potencial, jovens que se reconhecem enquanto cidadãos, que no trânsito entre o ensinar e o aprender da dança possibilitam repensar estes saberes e fazeres em deslocamento, sendo transformados e provocando transformações nos outros. Trazem para suas práticas reflexões acerca da vida comunitária, aspectos do cotidiano local, além de elementos da cultura popular e das danças de matrizes africanas.

Neste sentido, pode-se dizer que estes jovens são corpos-sujeitos-cidadãos³ “encantados” com o educar, porque o educar está diretamente ligado ao papel político, transformador. Significa pensar na participação social e política desses sujeitos, enquanto articuladores de ações de formação em dança na perspectiva da

³ Brandão sugere com este termo a compreensão do ser humano de forma integral (bio-psico-sócio-cultural), com vistas a “criar e desenvolver novos horizontes emancipatórios”, de modo a lidar com a “complexidade do mundo/do ambiente/do contexto” (BRANDÃO, 2014, p. 144).



transformação social, sobretudo porque acreditam na potencialidade da dança de fazer pensar e repensar o mundo a sua volta.

A atenção e a necessidade de formação integral desses cidadãos, onde se contemplam experiências estéticas, com vista a processos de desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, contribuem para que esses corpos sujeitos sejam propulsores de mudanças nos seus ambientes, a partir de um sistema de circulação e disseminação da arte e da cultura. (BRANDÃO, 2014, p. 144)

Ao ingressarem na FUNCEB e/ou na UFBA, e/ou em outros contextos de formação em dança, os jovens estão em busca de conhecimento para aprimorar, qualificar suas práticas, ampliar os espaços de convivência e as possibilidades do saber. Também são influenciados pela equação educação-empregabilidade-superação da exclusão, que ideologicamente habita o imaginário da sociedade (ASSMANN, 2007, p. 22).

No entanto, vale ressaltar a importância do conhecimento, entendendo o processo do aprender inerente ao movimento da vida, envolvendo todas as experiências dos sujeitos.

O novo *insight* básico consiste na equiparação radical entre processos vitais e processos cognitivos. Não há verdadeiros processos de conhecimento sem conexão com as expectativas e a vida dos aprendentes. (ASSMANN, 2007, p. 33)

Neste sentido, é proposta deste artigo apontar pistas, levantar questões sobre processos de ensino-aprendizagens em dança em múltiplos espaços de formação. Considerando que jovens educadores de dança em contextos comunitários trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que se (re)organizam em seus corpos em contato com novas informações e conhecimentos, me interessa compreender como esse corpo se modifica ao se deparar com novas experiências. Em que medida essas transformações afetam o contexto sociocultural comunitário desses jovens? Por que ser educador de dança? De que forma o trânsito entre o aprender e o ensinar implica na transformação dos corpos-sujeitos em corpos-sujeitos-cidadão (BRANDÃO, 2014)? Como estas transformações influenciam os contextos educacionais onde estão inseridos e nas suas produções artísticas? Como



as experiências de educador-educando leva a posicionamentos políticos e de formação?

Segundo Assmann (2007, p. 73), “educar significa propiciar e desencadear processos de auto-organização nos neurônios e nas linguagens das pessoas”. Enquanto adquirimos novas informações e conhecimentos, assim como novas linguagens, significados e significantes, os aprendentes devem estar abertos a novas possibilidades de conexões do saber, permitindo que outras associações e interrelações sejam realizadas. “Quem ensina apenas há de mostrar pistas, insinuar ritmos para a dança das linguagens” (ASSMANN, 2007, p. 71).

Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. Desaprender “coisas por demais sabidas”, e re-sabê-las – re-saboreá-las – de modo inteiramente novo e diferente, faz parte do aprender. Dizer isso aos aprendentes é uma das funções básicas do/a pedagogo/a. (ASSMANN, 2007, p. 68)

Pensar em processos de ensino-aprendizagem como processos auto-organizativos significa assumir uma mudança de paradigma que interfere diretamente na forma como compreendemos o mundo. Assmann leva a refletir sobre a quebra de paradigma em relação ao conhecimento, trazendo uma referência à passagem da árvore do conhecimento para a metáfora do rizoma, através de uma citação a Deleuze e Guattari (2007, p. 76). Refere-se ao apetite insaciável pelo conhecimento, sendo que a árvore representa a obsessão pela totalidade do conhecimento. Enquanto a ideia de rizoma nos remete a uma rede de articulações, que liga um ponto a qualquer outro ponto.

A imagem do rizoma serve para transmitir a ideia de que precisamos substituir, em nosso imaginário epistemológico, tudo que remete a centros fixos, troncos dominantes, ramificação excessivamente delimitadas do saber, disciplinas auto-suficientes, significados fechados, certezas conclusivas. Valendo-me do que insinua o título de um dos livros de I. Prigogine, devemos admitir, aguentar e saborear um saudável “fim das certezas”. (ASSMANN, 2007, p. 81)

O conhecimento que perpassa os processos de ensino-aprendizagem em dança apontados nesta pesquisa, é o tempo todo mesclado pelo conhecimento científico apreendido nos espaços formais de educação e o conhecimento do senso



comum trazido pelos jovens de suas vivências pessoais. Ao serem misturados, viram algo novo, modificam os sujeitos, e modificam o entorno. Neste sentido, é possível compreender os espaços e os diferentes contornos de formações em dança, em que os jovens estão inseridos, como configurações de organizações aprendentes.

[...] o que nos interessa agora é frisar que parece chegada a hora para que os projetos do aprender e do conhecer voltem a fazer as pazes com o caráter mais lindo, e mais esquecido da finitude: o de ela ser ondas, fluxo, dinâmica, auto-organização. Recuperar esta visão finita e dinâmica da vida e do conhecimento implica em aceitar que seus processos auto-organizativos nunca podem ultrapassar os limites da finitude e dos nichos vitais que os albergam. Daí decorre uma urgência de suma preocupação com os nichos vitais do aprender, isto é, com as ecologias cognitivas. (ASSMANN, 2007, p. 78)

Uma outra abordagem importante à pesquisa é o diálogo com o autor Rancière (2002), que traz uma crítica aos modelos educacionais que normalmente partem da desigualdade para chegar à igualdade, o que reforça a ideia de transmissão, reprodução do conhecimento, alguém que detém o saber e vai ensinar para outro que não o detém. Para o autor, a educação verdadeiramente emancipatória deve partir da noção de igualdade, para só então encontrar caminhos de superação da desigualdade. A partir da experiência de Jacotot, na obra de Rancière (2002), pedagogo francês do início do século XIX, que assumiu um discurso imperceptível para a época, porém de ampla relevância para se repensar a educação na atualidade, o processo educativo que conduz a emancipação dos sujeitos deve partir não do que o outro não sabe, mas daquilo que ele conhece.

Quem estabelece a igualdade como *objeto* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes. [...] Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, ao inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou que se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p. 10-11)



Também é uma escolha do mestre compreender a educação dentro de um processo horizontal, assim como é uma escolha a vontade de aprender. “Podia-se aprender sozinho, e sem o mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2002, p. 25). A igualdade de inteligências é um direito a ser garantido. Trata-se de um pensamento filosófico para o qual não existe método, é uma forma horizontal de pensar a educação. O educador precisa partir da noção de que todos possuem inteligências, não importa a posição, o lugar de saber que cada um ocupa (RANCIÈRE, 2002).

Não se trata de questão de método, no sentido das formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. (RANCIÈRE, 2002, p. 11)

Tal pensamento vai ao encontro das ideias de Paulo Freire:

Ninguém pode conhecer por mim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. (FREIRE, 1996, p. 140)

As palavras de Freire (1996) ressaltam a importância do respeito ao saber do outro, ao conhecimento que o educando traz consigo, e que deve ser conectado ao saber que se transporta. Esse respeito leva à compreensão de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas sim algo construído socialmente (FREIRE, 1996). E que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam ser reconhecidos em suas experiências e vivências sócio-político-culturais. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 154).

EM PROCESSO...

A pesquisa em andamento aponta para práticas de formação em dança já existente entre os jovens educadores-educandos, e dialoga com o paradigma emergente, uma vez que se refere a experiências em trânsito, tensionadas, fora da



zona de equilíbrio, que se encontram diante de infinitas possibilidades de intercruzamentos, não apenas no campo da dança, mas das artes e de outras áreas do conhecimento. As fronteiras entre estes saberes/conhecimentos tornam-se flexíveis, implica em mistura, fusão, possibilidades.

Do ponto de vista metodológico, ainda é um processo em construção, mas já apresenta alguns pressupostos importantes. É uma pesquisa guiada pela prática, tem fundamentos da etnopesquisa crítica, o diálogo, a crítica, a escuta, o fazer juntos, diminuir as demarcações e distanciamentos entre pesquisador e pesquisado, o imbricamento destes corpos sujeitos no processo poderá gerar processos simultâneos de produção de conhecimentos, que denota a pretensão de ser uma etnopesquisa-formação, considerando o espírito de aprendizagem incorporado ao processo. O ponto de partida empírico para a pesquisa é a Escola de Dança da FUNCEB, local onde trabalho, a partir de ações de compartilhamento do projeto com estudantes e jovens egressos da Educação Profissional. Momento também de escuta, de *feedback* dos jovens sobre o projeto.

Neste sentido, a expectativa é de que a pesquisa possa contribuir para ampliar a reflexão crítica e as noções sobre a formação, assim como potencializar processos de ensino-aprendizagem em dança, de modo a contribuir para a efetivação de práxis com horizontes emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação Rumo à Sociedade Aprendente**. Editora Vozes, 1998.

BRANDÃO, A. E. S. **Arte como tecnologia educacional**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 218 p.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, nº. 2, abr-jun. 2000.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: out. 2013.



KATZ, H. O papel do Corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, C. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010. p. 121-132.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica** – Etnopesquisa-Formação. Distrito Federal: Liber Livro Editora Ltda., 2010. 179 p.

MATOS, L.; NUSSBAUMER, G. (Coord.). **Mapeamento da Dança**: Diagnóstico da dança em oito capitais e cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016. 1983 p.

MESSIAS, I. dos S. **Hip-Hop**: Educação e Poder: o Rap como instrumento de educação. Bahia: EDUFBA, 2015. 204 p.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144 p.



PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES CÊNICAS: PREPARANDO-SE PARA A CAMINHADA NA TRILHA DA PAZ

Flávia Beatriz Pedrosa Pereira¹ (euflaviaflavia@gmail.com)

RESUMO

Este artigo investiga os primeiros passos para trabalhar a Pedagogia da Cooperação dentro do ensino das Artes Cênicas, buscando estudar alternativas de atenuar conflitos e violências variadas no ambiente escolar. Pretende-se desta forma amenizar os geradores de violência no espaço escolar, sempre utilizando o diálogo como ferramenta de integração e conscientização. Uma das estratégias na utilização da Pedagogia da Cooperação é a promoção da Cultura da Paz, uma alternativa de construir um mundo mais solidário, com adesão aos princípios humanísticos de liberdade, justiça e tolerância, entre outros. Nesta perspectiva objetiva-se desenvolver um espaço favorável à aprendizagem dos educandos, trabalhando sempre em equipe, proporcionando a valorização da cooperação em todos os meandros da aprendizagem teatral. A trilha estabelecida perpassa os possíveis problemas sociais que influenciam a violência escolar, apresenta a Pedagogia Cooperativa como uma abordagem humanística para amenizar a hostilidade, levanta indagações, fatos e aflições pertinentes nesta jornada e salienta a utilização dos jogos cooperativos. Este estudo não pretende moldar ou docilizar os alunos, mas lhes proporcionar conscientização da postura agressiva e que essa pode ser atenuada com diálogo, escuta, jogos e dramatizações. E assim colaborar para que eles desenvolvam valores humanísticos e se tornem cidadãos mais cooperativos, solidários e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Cooperação. Artes Cênicas. Educação e Teatro. Cultura de Paz. Diálogo.

PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES CÉNICAS: PREPARANDO PARA LA CAMINADA EN EL TRILLO DE LA PAZ

RESUMEN

Este artículo investiga los primeros pasos para trabajar la Pedagogía de la Cooperación dentro de la enseñanza de las Artes Escénicas, buscando estudiar alternativas de atenuar conflictos y violencias variadas en el ambiente escolar. Se pretende de esta forma amenizar a los generadores de violencia en el espacio escolar, siempre utilizando el diálogo como herramienta de integración y concientización. Una de las estrategias en la utilización de la Pedagogía de la Cooperación es la promoción de la Cultura de la Paz, una alternativa de construir un mundo más solidario, con adhesión a los principios humanísticos de libertad, justicia

¹ Cursando o Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), bolsista da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (SME/RJ), professora da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Orientada pela a Prof^a Dr^a Andrea Bieri.



y tolerancia, entre otros. En esta perspectiva se pretende desarrollar un espacio favorable al aprendizaje de los educandos, trabajando siempre en equipo, proporcionando la valorización de la cooperación en todos los meandros del aprendizaje teatral. La trayectoria establecida sobrepasa los posibles problemas sociales que influyen la violencia escolar, presenta la Pedagogía Cooperativa como un enfoque humanístico para amenizar la hostilidad, levanta indagaciones, hechos y aflicciones pertinentes en esta jornada y subraya la utilización de los juegos cooperativos. Este estudio no pretende moldear o docilizar a los alumnos, sino darles concientización de la postura agresiva y que ésta puede ser atenuada con diálogo, escucha, juegos y dramatizaciones. Y así colaborar para que ellos desarrollen valores humanísticos y se vuelvan ciudadanos más cooperativos, solidarios y actuantes en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía de la Cooperación. Artes Escénicas. Educación y Teatro. Cultura de Paz. Diálogo.

INTRODUÇÃO

O tema a ser descortinado neste estudo é a introdução da pedagogia da cooperação, através de sua abordagem humanística e de seus jogos cooperativos no ensino das Artes Cênicas na rede municipal de ensino fundamental, focada em uma escola carioca, situada no Centro da cidade.

Um dos alicerces da Pedagogia da Cooperação é promover a Cultura da Paz, pois defende uma educação em que o aluno aprende a lidar cooperativamente com suas emoções, pensamentos e seu corpo; a lidar com desafios e ultrapassá-los, a considerar o erro algo natural na aprendizagem, a cultivar valores humanísticos e ser um cidadão que possa contribuir para tornar nossa sociedade mais cooperativa e amorosa.

Esta pesquisa propõe-se estabelecer uma metodologia que possibilite a introdução da Pedagogia da Cooperação e sua aplicabilidade dentro do ensino das Artes Cênicas na escola. Visto que as Artes Cênicas se articulam com a Pedagogia da Cooperação, na medida em que permitem a aproximação dos alunos para jogar e interagir, mas principalmente quando em grupo os alunos criam, atuam, opinam, sugerem, criticam, se emocionam, ou seja: trabalham cooperativamente.

O problema que serviu de base para essa pesquisa surgiu em 2015 durante a Oficina de Teatro e Vídeo, orientada por esta pesquisadora no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles (Sambódromo/RJ)². A docente teve o propósito de avaliar a

² Projeto de extensividade da secretaria municipal de educação - SME/RJ, onde os alunos frequentam no contraturno escolar.



autonomia e o apoderamento dos conhecimentos teatrais e propôs aos alunos entre seis e dez anos a tarefa de criar uma cena livre sem sua interferência. Tiveram dois dias (equivalente a quatro aulas) para se organizarem, ficaram entusiasmados em criar uma cena de violência, com armas variadas (confeccionadas com papel, cola e fita crepe). Ao final eram vinte seis armas entre facas, facões, espadas, espingardas, AR15, metralhadoras entre outros tipos.

A professora apesar de atordoada com a temática escolhida pelos alunos, sabia que não lhe cabia censurá-los para não os oprimir, mas esperou ver em cena a somatória da aprendizagem cênica: uso do espaço, da iluminação e emoção na interpretação, história roteirizada com começo, meio e fim. Porém o que assistiu foi um caos: a guerra no morro, muita agressão (verbal e física) e assassinatos. O fato foi que os alunos investiram mais tempo na confecção das armas do que na elaboração da cena.

Ressalta-se que esta apresentação pode ter sido uma forma de purgar a violência que eles presenciam com suas famílias, nos seus espaços de pertencimento e/ou que assistem na TV/Internet, mas a falta de história e de coerência com o que eles apresentaram deveria e foi questionada.

A professora então experimentou liberar a temática com alunos adolescentes do ensino regular e constatou que estes também buscaram temas onde ocorriam matança, acrescentando o *bullying* e outras humilhações igualmente presenciadas na escola.

Reconhecendo a sua impotência diante de tanta violência e insatisfação com o atual sistema educacional que é opressor e censurador, a docente não aceitando a situação, se conscientizou a não cruzar seus braços ou só se lamentar e se propôs a pesquisar uma forma de amenizar os conflitos, para estes não culminarem em agressões físicas ou verbais. Houve um reencontro com a Pedagogia da Cooperação, pois havia feito um curso de extensão pela Fundação CECIERJ³ e se identificado com a maneira holística de tal pedagogia.

Nesse reencontro entre leituras, vivências e experimentações pode refletir sobre a importância das pedagogias humanistas, de resgatar os pensamentos de Paulo Freire, redirecionar jogos dramáticos (Spolin, Koudela e Rygart), jogos

³ Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
<http://www.simposiodasartes.ufba.br>



cooperativos (Brotto, Correia e Soler) e o teatro cooperativo (Bulhões) e redefinir sua atuação como docente (começou a estabelecer uma relação mais amigável e afetuosa entre professora e alunos num ambiente não opressor).

Neste percurso pode estabelecer pontos de afinidade entre a Pedagogia da Cooperação e o ensino das Artes Cênicas, como: o uso do diálogo, de sensibilização, da cooperação, do aprender fazendo.

O artigo em questão apresenta um estudo propedêutico da introdução de tal pedagogia nas aulas das Artes Cênicas, dividido em passos de uma caminhada pacífica.

O primeiro passo – “Violência encontrada nas margens da caminhada” – faz um percurso por aspectos históricos e estruturais que abrangem problemas sociais agravantes da sociedade ocidental que levam à cultura da violência, focando na realidade brasileira e mais particularmente na carioca.

No segundo passo – “Cooperação na caminhada” – apresenta a Pedagogia da Cooperação com sua abordagem humanística como alternativa para amenizar os conflitos escolares, demonstrando os fatores positivos no trabalho cooperativo.

O terceiro passo: “Pedras nos sapatos – indagações, fatos e aflições” – é questionada a ética ou ausência desta nas ações da sociedade, são aprofundadas indagações e levantadas outras, se constatando que estas trazem novas aflições, como a preocupação com o futuro da civilização.

O quarto passo: “Tempo para respirar – a utilização jogos cooperativos”, reconhece a importância do espaço escolar para se jogar, salientando os jogos não competitivos como ideais para o exercício de convivência.

Na conclusão, o atual modelo da instituição escolar é questionado e é apontado a necessidade da coparticipação dos alunos para se trabalhar com uma pedagogia mais democrática e libertária.

PRIMEIRO PASSO: VIOLÊNCIA ENCONTRADA NAS MARGENS DA CAMINHADA

“As tradições milenares reveladas pela experiência civilizatória até os tempos atuais não deixam dúvidas quanto à vocação cultural de que é portadora a espécie humana: a violência” (LUCCHESI, 1998, p. 17).



Segundo Lucchesi, em 1998, cinquenta anos após a Assembleia Geral da ONU homologar a *Declaração universal dos direitos do homem* (D. U. D. H.) seus efeitos positivos

[...] podem ser considerados ingênuos, ao considerarem-se os crescentes índices de violência nos grandes centros urbanos, o acelerado aumento dos conflitos armados em todas as partes do mundo, além da fome e da miséria a que estão condenadas inúmeras populações, contrastando com padrões altamente sofisticados que apenas pequena parcela mundial desfruta. (LUCCHESI, 1998, p. 19)

O autor relata que a D. U. D. H. é diariamente desrespeitada e descumprida pelas políticas em curso. Para ele, a intensificação da violência acontece aliada à concentração demográfica quando se junta à perversidade que dá suporte ao modelo gerenciador da sociedade, capaz de multiplicar os efeitos destrutivos e tornar a convivência com a violência algo cotidiano e previsível.

“É óbvio que o crescimento demográfico, principalmente concentrado em determinadas áreas, favorece a eclosão de conflitos” (LUCCHESI, 1998, p. 21).

Em 1998, Lucchesi averiguou que crescia a descrença da eficácia da política por não preencher as expectativas e por não cumprir os compromissos assumidos; ele acreditava que as populações seriam subordinadas aos desígnios traçados pela ordem do capital.

Após vinte anos, as reflexões de Lucchesi continuam atuais. E esta pesquisa se realiza num grande centro urbano com grande concentração demográfica, na cidade do Rio de Janeiro capital do estado homônimo, onde a violência permeia o cotidiano da população, principalmente da clientela das escolas públicas.

Luiz Eduardo Soares traduz o Brasil: “Uma nação profundamente desigual e injusta, marcada por pobreza, modalidades de discriminação as mais diversas, e por índices de analfabetismo alarmantes” (SAMEL et al., 2013, p. 11).

Esses dados estarrecedores são perceptíveis nos dias de hoje e contribuem para o embrutecimento do alunado que é marcado pela pobreza, gerando no ambiente escolar um campo de confronto e humilhações variadas.

Ceccon et al. (2009, p. 47) tentam responder quais fatores externos e internos podem gerar manifestações de violência nas escolas brasileiras, apontando determinantes socioeconômicos e políticos organizacionais em nossa sociedade. Os



autores argumentam que as possíveis causas internas dessas violências devem-se à escola ser: “um ambiente de contínua ruptura de equilíbrio/diálogo, onde vínculos não são cultivados e relações hostis predominam. O contexto influencia a escola e a escola influencia o contexto”.

Aguiló (2015) enfatiza que todos nós temos culpa quando o ensino não vai bem, seja o professor, a família, a direção da escola e até o aluno: “Ninguém está livre da culpa, pois todos têm responsabilidade para que (os alunos) melhorem”. Ou seja: se omitir, cruzar os braços também são atos culposos.

Monica Mumme (SAMEL et al., 2013, p. 116) ressalta que “casos de indisciplina e comportamentos inadequados não devem ser enfrentados com mecanismos de controle e exclusão”.

Ela destaca que os gestores escolares não devem judicializar os conflitos, que a prática de ensinar e aprender deveria ser pautada na escuta e no diálogo e evidencia:

Resolver conflitos e situações de violência é mais do que aprender um repertório de práticas. Gestores, professores, alunos, funcionários e familiares precisam pensar sobre a maneira como lidam com punição e recompensa, de modo a acolher esta outra forma de resolver conflitos, desenvolvendo uma educação que leve em conta os sentimentos e necessidades de todos os envolvidos. (MUMME apud SAMEL, 2013, p. 116)

A partir destas últimas reflexões de Aguiló, Mumme e Ceccon [et al.] é possível supor que no vigente modelo de escola não está preparado para sanar a violência, portanto é relevante resgatar os princípios da Pedagogia da Cooperação em busca de uma alternativa para amenizar esta conjuntura.

Um dos princípios da Pedagogia da Cooperação é o da COEXISTÊNCIA, sobre esse princípio Brotto (2009) elucida:

Compreendemos que estamos Todos Juntos num mesmo Grande Jogo e que seja lá o que alguém pensa, sente, faz ou não faz, afeta todos os outros e é afetado por todo mundo, sem exceção. Esta conscientização de Interdependência como uma característica factual de nossa existência, pode nos ajudar a perceber o quanto de Cooperação é necessário resgatar para dar conta das questões que estamos vivendo neste momento, quer sejam na sala de aula, no local que trabalhamos, no bairro onde moramos, no país em que vivemos no planeta que habitamos ou no universo onde existimos.



Nas margens da caminhada da humanidade, durante séculos, a violência se manteve presente através dos mecanismos de poder, numa constância mais prejudicial do que seus próprios impulsos, como esclarece Lucchesi (1998):

A experiência civilizatória parece estar atada à violência. Bem se sabe o que sempre a motivou: a exploração e a dominação, a serviço da arrogante e pretensa supremacia que ora podia invocar crenças religiosas, ora razões raciais, ora, simplesmente, questões econômicas. Não importa reconhecer o significado do impulso em nome do qual o mais forte subjuga o mais fraco. Interessa, isto sim, demonstrar a constância do movimento. É nessa constância, a despeito das distintas faces, que se forja a *cultura da violência*. (LUCCHESI, 1998, p. 20)

É sabido que a arte teatral necessita de um conflito em cena, então é viável levar os conflitos escolares para cena e solicitar soluções oportunas, permitindo aos alunos experienciarem as dores dos que sofrem algum tipo de violência.

Vale ressaltar que um dos propósitos da arte é que ela humaniza, e é isso que este estudo prioriza fazer: humanizar nas aulas de Artes Cênicas. Conscientizar e sensibilizar os alunos por meio de debates, jogos e dramatizações com temas pertinentes e vivências a partir de suas dores e opressões.

SEGUNDO PASSO: COOPERAÇÃO NA CAMINHADA

Aguiló (2015) sustenta que a educação no século XXI não deve se limitar apenas à simples transmissão de conteúdos:

Não basta mais que os alunos saibam quem descobriu o Brasil ou qual é a raiz quadrada de 49. É preciso desenvolver também questões como saber trabalhar em grupo, ser uma pessoa generosa, justa, resiliente etc., qualidades que compõem o caráter da pessoa.

Este estudo concorda com tal afirmação e espera que a escola possa dar uma educação que insira o aluno no mundo, reconhecendo que a Pedagogia da Cooperação permite tal abordagem.

“Através da Cooperação no dia a dia da sala de aula, podemos transformar a nossa prática pedagógica e criar um ambiente de mútua ajuda, respeito pelas diferenças e responsabilidade compartilhada” (BROTTO, 2009).



Esta pesquisa acredita que a articulação da Pedagogia da Cooperação com a Cultura da Paz dentro do ensino das Artes Cênicas fortalecerá a agregação de valores pacíficos e possivelmente transformará a prática pedagógica.

Com isso, pretende-se também evidenciar que dificilmente garantiremos algum futuro dignamente humano se a cooperação não for imediatamente estimulada e amplamente vivenciada em nossa sociedade e se os sistemas educacionais, escolas e professores não assumirem o papel de condutores desse processo de mudança e de revisão que se fazem urgentes. (CORREIA, 2010, p. 23)

TERCEIRO PASSO: PEDRAS NOS SAPATOS: INDAGAÇÕES, FATOS E AFLIÇÕES

Nesta trilha proposta é necessário aprofundar algumas indagações para que a caminhada seja fortalecida, portanto: qual o contexto para tanto embrutecimento e agressividade do alunado? Será possível discorrer sobre o que de externo pode influenciar a escola? O que tem ocorrido na sociedade brasileira nesses últimos anos que contribuirá com a cultura da violência?

Em 2016 e 2017, os problemas econômicos e os demasiados escândalos políticos atingiram todas as camadas sociais brasileiras. Em seu bojo, tais escândalos e problemas trouxeram o crescimento da violência com o aumento do desemprego, dos crimes hediondos, da intolerância, com a ausência de boa assistência à saúde pública, desestruturação familiar. Acentuam-se a desigualdade social e também outros conflitos sérios que estão cada vez mais presente. Uma série de fatos que é uma ameaça ao futuro de toda uma geração. E o aumento da pobreza aumenta a violência e permite o reaparecimento da barbárie.

Correia (2010, p. 15) em seu estudo fundamentado nos teóricos Capra, Boff, Santos e Russel⁴ comenta que eles apresentam as crises e problemas da civilização atual como uma preocupação com o futuro “corremos o risco de conduzir o planeta e a dignidade humana a condições próximas aos tempos de barbárie ou, até mesmo, de não termos futuro”.

E no século XX nada freou o aumento da violência, como Lucchesi constata: “A segunda metade do século XX abriga um número e guerras infinitamente superior

⁴ Fritjof Capra, Leonardo Boff, Boaventura de Sousa Santos e Peter Russel.



ao verificado na primeira metade do mesmo século. Sequer o mundo foi capaz de superar diferenças raciais e religiosas” (LUCCHESI, 1998, p. 19).

Lucchesi (1998) ainda discorre que a violência alimenta uma estrutura, dá emprego a quem mede seus índices, a quem os enuncia à sociedade (a mídia), rende matérias e programas de debate. Caso a manchete seja “Redução de 10% na criminalidade do Rio de Janeiro”, ela altera índices de popularidade das figuras políticas, atrai investimentos, justifica as verbas emergenciais, entre outras coisas. Mas nada altera na vida do cidadão que sofre a violência.

“Na cultura da violência, o horror é anunciado de maneira solene, com direito a discursos e a aplausos” (LUCCHESI, 1998, p. 22).

O fato é que os alunos das escolas cariocas vivem numa cultura onde a violência parece estar autolegitimada, seja pela ordem direta do tráfico que manda matar policiais, como se a vida não valesse nada, seja pelo suposto ato de autonomia de cidadãos que, insatisfeitos, decidem prender e surrar o jovem ladrão de bicicletas num poste⁵. Em ambos os casos não há embaraço nas práticas destas barbáries. Esses atos parecem ser justificados: para o marginal que mata um policial ele sobe de posto, ganha *status*: matar é uma moeda de troca. Já o justiceiro acredita que está fazendo justiça e se protegendo (a si e a sociedade) uma vez que o poder legitimado não resolve o problema. Isso implica no risco de uma “nova ordem” social que legitima a violência no combate à violência:

No mundo da “nova ordem”, a violência passa a encontrar condições próprias para a sua multiplicação, a ponto de instituir-se como uma face intrínseca da *cultura*, podendo manifestar-se, seja por meio de causas absolutamente ignoradas ou negligenciadas, seja em meio a um estado de aparente calma cotidiana. (LUCCHESI, 1998, p. 30)

Sem modelos políticos honestos; descrente da educação; sem moradias dignas; sem ofertas de empregos; sem especialização e oportunidades; sem lazer e entretenimento; sem segurança nas ruas: o que esperar de uma população sujeita a tais condições? Parte dela acaba se enfraquecendo, oprimida pelo poder vigente. Outra parte recorre à violência para tentar obter poder.

⁵ Fato ocorrido em 03/02/2014, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, registrado em diversos jornais. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/adolescente-atacado-por-grupo-de-justiceiros-presos-um-poste-por-uma-trava-de-bicicleta-no-flamengo-11485258.html>> Acesso em: 15 jan. 2017.



“No atual cenário, a luta pela sobrevivência faz ver o mais próximo como o adversário a ser eliminado” (LUCCHESI, 1998, p. 23).

Numa educação mais humanística e libertária caberia questionar qual é a ética ou ausência desta, nas ações da sociedade, para refletir que o dito cidadão que paga seus impostos se iguala ao marginal quando também age com violência. Visto assim, o professor poderia dialogar e debater mais constantemente com o alunado os assuntos atuais, para auxiliar a formação de caráter desses adolescentes.

Grande parcela do alunado da escola onde esta pesquisa será experimentada convive com o cotidiano de violência dentro de casa, nas comunidades em que mora e através das redes sociais.

“Os jovens convivem com relações conflituosas não resolvidas, em alguns casos violentas – em casa ou por envolvimento, direto ou indireto, com o tráfico ou a milícia” (SAMEL, 2013, p. 79).

Dependendo de como o adolescente convive com a violência e é atingido por ela, seu efeito pode causar diversos distúrbios psicológicos. O efeito pode-se tornar contínuo se escorado no princípio da coexistência, em que cada ato traz interdependência, pois tudo que se faz afeta todos.

Pensando assim, os fatores externos influenciam o interior da escola e os decorrentes dela também influenciam o externo. O que só intensifica a aflição de que a violência não consegue ser freada devido ao círculo vicioso de que faz parte.

Um dos fatores que incentivou a realização dessa pesquisa – por se tratar de uma forma de violência bastante comum entre os alunos – foi a presença constante da prática de *bullying* entre eles. Esta docente pesquisadora se aflige ao perceber a dificuldade dos estudantes em tolerar e respeitar as diferenças, sejam elas de gênero, crenças religiosas ou de classes sociais.

Por isso, ainda dentro da pesquisa se pretende refletir e tentar responder as seguintes indagações que trazem tantas aflições: como dar liberdade nas aulas enquanto a instituição escolar tenta dar limites rígidos disciplinares? Qual importância de manter a hierarquia rígida de papéis no sistema escolar? Como se deve proceder para “desarmar” o alunado agressivo e sensibilizá-lo através da arte? Quais são as formas de abordagens para a docente se aproximar do alunado e



ganhar sua confiança? Que demanda se espera nessa aproximação? É realmente possível amenizar as situações geradoras de violência?

Para questões e aflições pretende-se apresentar a abordagem da Pedagogia da Cooperação como uma alternativa que permita resolver os conflitos de maneira amistosa.

QUARTO PASSO: TEMPO PARA RESPIRAR: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS

Em busca de um ambiente escolar mais harmonioso é possível usar os jogos cooperativos como exercícios de convivência.

Hoje, com o crescimento da violência e o desenvolvimento das cidades, a criança já não tem espaço para jogar e brincar, e uma das últimas alternativas para se jogar é a escola, mas temos que estar atentos para qual jogo necessitamos. (SOLER, 2006, p. 16)

Soler (2006, p. 15) ainda argumenta que na escola temos mais contato com jogos competitivos do que com jogos cooperativos, pois a própria escola valoriza só os vencedores, “não ensina o aluno a amar o aprendizado e sim a tirar notas cada vez mais altas”.

Correia (2010, p. 11-12) relata que os jogos cooperativos são geralmente utilizados nas aulas de Educação e Física como uma alternativa para superar os jogos de modelo competitivo da nossa sociedade capitalista, para valorizar e promover a cooperação como o paradigma fundamental das relações e ações humanas.

Dentro da Pedagogia da Cooperação, esses jogos são instrumentos essenciais. E vale enfatizar que o trabalho teatral se faz em equipe, proporcionando a valorização da cooperação em todos os meados da aprendizagem. Por isso, a utilização de tais jogos tende a fortalecer o trabalho criativo mútuo.

CONCLUSÃO

A docente pesquisadora ao se deparar com problema de violência escolar: “gritaria, desrespeito entre os alunos e destes com os professores e demais adultos da escola, *bullying*, tapas, pontapés, roupas rasgadas, brigas físicas e verbais,



mochilas atiradas pela janela, bate boca, xingamentos, ameaças e furtos, entre outros impasses”, prepara-se para trabalhar a Pedagogia da Cooperação. Tendo como abordagem a Cultura da Paz nas aulas de artes cênicas, o objetivo é se apoderar de novos conhecimentos para aplicá-los constantemente em todas as turmas e assim tentar amenizar os conflitos existentes, deixando as relações mais harmoniosas e um ambiente propício para ajuda mútua (cooperação).

Porém o atual modelo da instituição escolar com suas tradições, punições ou descasos, omissões e contradições, sem autonomia, com incoerências e falta de estrutura, sem avanços acolhedores não propicia o trabalho cooperativo e ainda enfatiza a competição. Nesse modelo muitos docentes adoecem e se desanimam, se imobilizam e se estagnam, caindo no automatismo e na superficialidade, contribuindo para a manutenção da realidade escolar tradicional, repressora e punitiva.

A docente pesquisadora não quer contribuir com isso e acredita que nem violência e nem opressão podem ser admitidas dentro da escola, contudo é evidente que esta instituição é moldada pela hierarquia, pelo autoritarismo e por deveres.

Avalia-se que para manter uma Pedagogia mais democrática e libertária é necessário dar espaço para os alunos optarem/sugerirem. Por isso será proposto no primeiro dia de aula aos alunos sugestões temáticas de estudo e dramatizações, que o planejamento não seja mais para eles e sim feito com eles. E que ao longo do ano letivo alguns valores necessários sejam debatidos e espera-se que também sejam compreendidos, como: respeito e diálogo, cooperação e paz, responsabilidade e criatividade.

Na escola onde tal pesquisa será experimentada, a cada ano as turmas estão demasiadamente difíceis, com grande grau de violência física e verbal, por isso é tão relevante estudar e aplicar a Pedagogia da Cooperação e a Cultura da Paz.

Não se pretende moldar ou docilizar os alunos, mas lhes proporcionar conscientização da postura agressiva e que essa pode ser atenuada com diálogo, escuta, jogos e dramatizações. Que a docente tenha uma relação diferenciada, mais terna, para proporcionar mais acolhimento nas situações cruciais.



Será possível harmonizar temperamentos de adolescentes? Será possível desarmá-los da agressividade? Será possível sensibilizá-los com a arte? Esta pesquisa acredita que sim e tentará descrever esse processo.

Acredita-se que a educação não pode ser uma simples transmissão de conhecimentos, limitada e limitante, opressora e mantenedora do silenciamento dos excluídos. Para isso a docente pesquisadora deverá estar atenta, flexível e aberta à possíveis críticas; criar um ambiente favorável e confiável para o compartilhamento de sentimentos e para facilitar a cumplicidade, dando mais liberdade, permitindo o envolvimento de todos os alunos da turma, como também ser uma agente de motivação, e alerta para mediar conflitos.

A docente pesquisadora acredita que todo professor deve ser um pesquisador, para não se acomodar e perder a vontade da experimentação, por essa razão pretende que essa pesquisa seja um mergulho na própria prática, para compreendê-la, sistematizando-a e para compartilhar com quem se interessar.

REFERÊNCIAS

AGUILÓ, A. A formação do caráter na escola [Abril 2015]. **Revista Profissão Mestre**. São Paulo, 02 abril 2015. Mídia eletrônica. Entrevista. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tzuxhq01YxoJ:www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33219/a-formacao-do-carater-na-escola/%3Fpag%3D2+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BROTTO, F. O. A Pedagogia da Cooperação: Construindo um Mundo onde Todos podem VenSer! Florianópolis. **Brasil: Projeto Cooperação: Publicações**, 2009. Disponível em: <www.projetcocooperacao.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CECCON, C. et al. **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**: Em busca de novos paradigmas na educação física. Coleção Papiros Educação (4ª ed. 2010). Campinas: Papiros, 2006.

LUCCHESI, I. Os direitos humanos e a cultura da violência. **Aquila** – Revista da Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, v. 2, nº. 4, p. 17-36, jul./dez., 1998.

SAMEL, F. F. et al. **Paz em movimento** – Trajetória do Projeto Jovens e seu potencial criativo na resolução de conflitos em escolas municipais do Rio de Janeiro. Flávia SAMEL (Org.) et al. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.



SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Springsteen, 2006.



O ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Gabriel Nunes Lopes Ferreira (lids.gabriel@gmail.com)

Orientador: Marco Antonio Toledo Nascimento (marcooledosax@hotmail.com)

RESUMO

O ensino de Música em projetos socioeducativos vem acontecendo de maneira constante nas cidades brasileiras, principalmente nas comunidades mais pobres. Concomitante a esse processo, diversas pesquisas surgiram com foco nas práticas musicais, na atuação do educador musical e na função desses espaços nos diferentes contextos em que estão presentes. Apesar disso, os objetivos desses projetos e de suas práticas formativas ainda não têm um consenso, gerando diversos debates dentro da academia no campo das Artes e mais especificamente dentro do campo da Educação Musical. A partir dessa realidade, quais as contribuições desses projetos socioeducativos para a formação musical e cidadã na superação da violência social e para a manutenção de uma postura ética diante da diversidade cultural em seus espaços de existência e convívio? Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo estabelecer um panorama inicial do estado da arte sobre o tema através da análise dos periódicos brasileiros, compreendendo o papel desses projetos de vocação à formação musical. Serão analisados os artigos extraídos dos periódicos em Música, entre o período de 2013 a 2017 com temática relacionada a projetos sociais, ensino de Música, formação cidadã e formação humana. Compreender o papel desses espaços formativos torna-se fundamental para a formação e atuação do educador musical, para entender o público-alvo que as atividades musicais estão sendo direcionadas e também qual sua função nos diversos contextos em que esses espaços estão presentes. A pesquisa em andamento faz parte da revisão de literatura de uma pesquisa de doutorado que tem como temática o ensino de Música em projetos sociais na periferia de Fortaleza. Espera-se a partir desse estudo, compreender acerca do papel desses projetos sócio educativos no Brasil objetivando um ensino de Música mais democrático e contextualizado com a realidade em que estamos inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Música. Projetos socioeducativos. Formação cidadã. Formação humana.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS LES PROJETS SOCIAUX: UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

RÉSUMÉ

L'enseignement de la musique dans les projets socio-éducatifs a eu lieu de manière constante dans les villes brésiliennes, en particulier dans les communautés les plus pauvres. Parallèlement à ce processus, plusieurs recherches ont émergé portant sur les pratiques musicales, la performance de l'éducateur musical et le rôle de ces espaces dans les différents contextes dans lesquels ils sont présents. Néanmoins, les objectifs de ces projets et leurs pratiques de formation n'ont toujours pas trouvé de consensus, générant plusieurs débats au sein de l'académie dans le domaine des arts et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation musicale. De cette réalité, quelles sont les contributions de ces projets socio-éducatifs à la formation



musicale et citoyenne pour vaincre la violence sociale et maintenir une position éthique face à la diversité culturelle dans leurs espaces d'existence et de convivialité? Dans ce contexte, ce travail vise à établir un état de l'art initial sur le thème à travers l'analyse des périodiques brésiliens, en comprenant le rôle de ces projets de vocation à la formation musicale. Les articles extraits des périodiques en musique seront analysés entre la période de 2013 à 2017 avec des thèmes liés aux projets sociaux, l'enseignement de la musique, la formation des citoyens et la formation humaine. Comprendre le rôle de ces espaces formatifs devient fondamental pour la formation et la performance de l'éducateur musical, pour comprendre le public cible que les activités musicales sont dirigées et aussi leur fonction dans les différents contextes dans lesquels ces espaces sont présents. La recherche en cours fait partie de la revue de littérature d'une recherche doctorale dont le thème est l'enseignement de la musique dans des projets sociaux à la périphérie de Fortaleza. Il est souhaité de cette étude de comprendre le rôle de ces projets socio-éducatifs au Brésil visant à un enseignement plus démocratique de la musique contextualisé avec la réalité dans laquelle nous sommes insérés.

MOTS-CLÉS: Enseignement de la musique. Projets sociaux. La formation des citoyens. Formation humaine.

INTRODUÇÃO

O ensino de Música em projetos socioeducativos vem sendo temática de diversas pesquisas nos últimos anos devido à importância desses espaços para as comunidades onde eles estão inseridos. Podemos citar como exemplo: Gonçalves e Azevedo (2013, 2014), Santos et al. (2013), Brasil e Dias (2013), Viana Júnior et al. (2013), Batista (2015), Ferreira (2015), Silva, Gonçalves e Batista (2015), Marques (2015), Weichselbaum e Nunes (2016), Vieira (2016) e Voiola (2016).

O foco desses estudos é bem variado tendo como temática desde as práticas musicais, a atuação do educador musical até a função desses espaços nos diferentes contextos em que estão presentes.

Apesar disso, os objetivos desses projetos e de suas práticas formativas ainda não têm um consenso dentro da academia, possibilitando diversos debates no campo das Artes e mais especificamente dentro do campo da Educação Musical sobre sua real função em nossa atual sociedade.

A partir dessa realidade, quais as contribuições desses projetos socioeducativos para a formação musical e cidadã na superação da violência social e para a manutenção de uma postura ética diante da diversidade cultural em seus espaços de existência e convívio?



Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo estabelecer um panorama inicial do estado da arte sobre o tema através da análise dos periódicos brasileiros, compreendendo o papel desses projetos de vocação à formação musical. Serão analisados os artigos extraídos dos periódicos em Música, entre o período de 2013 a 2017 com temática relacionada a projetos sociais, ensino de Música, formação cidadã e formação humana.

Analisar o papel desses espaços formativos torna-se fundamental para a formação e atuação do educador musical, para entender o público-alvo que as atividades musicais estão sendo direcionadas e também qual sua função nos diversos contextos em que essas instituições estão inseridas.

PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS

Inicialmente é importante compreender que os projetos socioeducativos estão situados no terceiro setor de nossa sociedade. Kleber (2014) nos ajuda nesse entendimento quando aponta que:

[...] o Primeiro Setor é como a dimensão governamental, a qual é responsável pelas questões sociais, saúde, educação e seguridade. O Segundo Setor engloba empresas de caráter privado, cujo objetivo é o lucro financeiro. Com a ineficiência do Estado, o Terceiro Setor é a dimensão institucional e política que se volta para questões sociais, constituindo por organizações sem fins lucrativos e não governamentais que têm como objetivo gerar serviços de caráter público para a sociedade civil. (KLEBER, 2014, p. 32)

Nesse contexto, surgem diversas propostas a partir de movimentos sociais que questionam a centralização das práticas formativas culturais nas grandes cidades e criam novos espaços geralmente nas periferias dessas cidades. Um exemplo disso está em Ferreira (2015) quando aponta o surgimento de um centro cultural na periferia de Fortaleza a partir de movimentações da própria comunidade.

Além disso, são espaços que trabalham de maneira mais flexível, dialogando com a realidade dos envolvidos e modificando juntamente com eles aspectos culturais, sociais e educacionais durante o processo (BATISTA, 2015).

Assim, torna-se perceptível que no Brasil e possivelmente em outros países, crescem em número e importância as iniciativas de integração social por meio do ensino de música em projetos sociais, como intervenção socioculturais e educacionais, direcionadas as comunidades menos



favorecidas e em muitos casos em espaços vulneráveis socialmente. (BATISTA, 2015, p. 29)

Nesse sentido, para a discussão de como a educação musical vem acontecendo nesses espaços, será apresentada a metodologia desse estudo e a análise dos textos encontrados para uma maior compreensão da função da educação musical, do professor de música e suas contribuições nesse contexto formativo.

METODOLOGIA

Para responder o questionamento principal do estudo foi feita uma pesquisa bibliográfica que para Lakatos e Marconi (1992, p. 43-44) trata-se do

[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Para Pereira (2013, p. 222) através da “compreensão do estado do conhecimento produzido sobre o assunto em pauta é que o pesquisador poderá identificar lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo”.

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes bancos de dados do campo da Educação Musical do país com trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2013 e 2017:

- a) Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM);
- b) Anais da Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME;
- c) Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM);
- d) Caderno de resumos/Anais da Conferência Internacional de Educação Musical (CIEMS);
- e) Anais dos eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM);
- f) Revista Opus (Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música);



g) Site Amplificar – Teses e Dissertações (<http://www.amplificar.mus.br/>).

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para a busca dos textos: projeto, projetos, projeto social, projetos sociais, formação cidadã e formação humana. Após a busca a partir dessas palavras-chave nos bancos citados anteriormente, foram encontrados os seguintes trabalhos:

Anais da Conferência Regional Latino Americana de Educação Musical da ISME	
2017	
Profissionalização de jovens na área de música através de um projeto social: Um estudo de caso com a Orquestra de Berimbaus Afinados Dainho Xequerê – OBADX.	Anderson Fabrício Andrade Brasil Leila Dias (Universidade Federal da Bahia)
Análise do projeto “Um canto em cada canto”: uma pesquisa em andamento.	Dhemy Fernando Vieira Brito (Universidade Estadual de Maringá)
Constituindo-se professor de música de projeto social: narrativas de formação.	Karina Firmino (Universidade de Brasília)
Oficina de marimbas no Projeto Rum Alagbê: primeiros passos para a construção de uma proposta metodológica inspirada nos princípios e procedimentos da tradição oral.	Flavia Candusso Herbert de Vasconcelos Cortes Flávio Luis Bueno dos Santos Iuri Ricardo Passos de Barros (Universidade Federal da Bahia)
Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Nacional	
2013	
Coral Nova Sinfonia: Uma análise da formação musical por meio do Canto Coral num projeto social.	João Gabriel Santana Carvalho (CBM – CEU) Leonardo Moraes Batista (UFRJ)
COROPASSO: o corpo canta, anda, pensa, recria, faz, compartilha – o	Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO)



projeto sociomusical.	Carlos Eduardo Magarinos Torres (Seminários de Música Pro Arte) Noemi Goes Teixeira (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) Virgínia Rosa Ferreira (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro)
“É legal participar de uma orquestra!”: Educação musical e prática social no Projeto Orquestra Escola.	Katarina Grubisic (Universidade Federal de Santa Catarina)
Inovar para transformação social: a prática de ensino e aprendizagem musical no Instituto Batucar.	Josilaine de Castro Gonçalves Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Universidade de Brasília)
Música na formação humana: como atua a Casa de Estudos Musicais.	Gerardo Silveira Viana Júnior Fabiana Brogliato Ribeiro Vicente de Paulo Barroso Francisco Baltazar Venâncio Neto Fernanda Freire Maia Lucas Matias Gomes Valério (Universidade Federal do Ceará)
O projeto social transformando o panorama sócio educacional: um relato de experiência com a Escola de Educação Percussiva Integral de Salvador.	Anderson Fabrício Andrade Brasil Leila Dias (Universidade Federal da Bahia)
Os espaços não escolares na educação musical: Um estudo acerca das bandas de música como espaço de musicalização.	Laís Soares da Silva Leonardo Barreto Linhares (Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix)
Projeto de Pesquisa: El Sistema como	Veridiana de Lima Gomes Krüger



agente no processo de construção das crenças de auto eficácia de seus alunos, músicos e professores.	Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)
Repertório para coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri.	Juliana Damaris de Santana Paziani (UNESP)
Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Nacional	
2015	
Ensino de Música e Desenvolvimento Humano: A ação dos Projetos Sociais.	Alan Maia Silva (Agência do Bem – FACHA – IBMEC) Eliete Vasconcelos Gonçalves (Agência do Bem – UFRJ – SMERJ) Leonardo Moraes Batista (Agência do Bem – UFRJ)
Educação Musical em Projetos Sociais: Análises reflexões e possibilidades (Simpósio).	Anderson Brasil (Universidade Federal da Bahia) Elisama da Silva Gonçalves Santos (Universidade Federal da Bahia) Leonardo Moraes Batista (Universidade Federal do Rio de Janeiro) Mônica Luchese Marques (Universidade Federal do Maranhão)
Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Regional Nordeste	
2014	
Projeto um canto em cada canto: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens.	Klesia Garcia Andrade Luis Ricardo Silva Queiroz (Universidade Federal da Paraíba)
2016	
Projeto de extensão “Música Para Todos”: Um relato de experiência sobre	Adriana Rodrigues Sousa (Universidade Federal do Maranhão)



Musicalização Infantil em São Luís – MA.	João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Universidade Federal do Maranhão) Willinson Carvalho do Rosário (Universidade Estadual de Santa Catarina) Celso Ulisses Costa Campos (Universidade Federal do Maranhão)
Contribuição do projeto Esperança Viva para a formação de docentes e alunos com deficiência.	Maurício Eslabão da Fonseca Raiane Silmara Nascimento da Silva (Universidade Federal do Rio Grande Do Norte)
Banda Musical Vinícius de Moraes: uma experiência vivenciada no Projeto de Extensão “Música Para Todos”, em São Luís – MA.	João Fortunato Soares de Quadros Júnior. Ana Déborah Pereira de Barros Flávio Barbosa Brandão Júnior Celso Ulisses Costa Campos (Universidade Federal do Maranhão)
Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Regional Sul	
2014	
Educação, periferia e transformação... O Educador Musical e alguns prismas emergentes.	Anderson Fabrício Andrade Brasil Leila Dias (Universidade Federal da Bahia)
2016	
Contribuições do Ensino da Música em Projetos Sociais: Depoimentos de Egressos.	Anete Susana Weichselbaum Pamela Lopes Nunes (UNESPAR/EMBAP)
Contribuições e Influências da Musicalidade na Formação Humano Afetiva dos Participantes dos Projetos Sociais do CRAS.	Daniele Isabel Ertel (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)
Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	



Regional Centro Oeste	
2014	
Aprender e Ensinar Música em Projeto Social: um estudo de caso no Instituto Batucar.	Josilaine de Castro Gonçalves Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Universidade de Brasília)
2016	
Música em projetos sociais: processos metodológicos em andamento.	Karina Firmino Vieira (Universidade de Brasília)
Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	
Regional Sudeste	
2014	
Prática Musical e Socialização: o Projeto Fazendo Arte, uma experiência com crianças da periferia de Bauru.	Rosa Maria Tolon Marin Cássia Maria da Silva Rodrigues (Universidade do Sagrado Coração)
2016	
O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no projeto Criarte em Resende: enfrentando as adversidades.	Gustavo Rapozeiro França (Secretaria Municipal de Educação de Resende/PROEMUS – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) Inês de Almeida Rocha (Colégio Pedro II/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
As Tendências Pedagógicas do ensino não-formal nos projetos sociais de educação musical no Estado do Rio de Janeiro.	Daniele Voiola (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
O canto coral do projeto Libertarte: um instrumento no processo de ressocialização de internos do presídio em regime semiaberto no complexo do Xuri, Vila Velha – ES.	Sunamis Hernández Pereira Izaura Serpa Kaiser (Faculdade de Música do Espírito Santo)



Anais dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	
Regional Norte	
2016	
Professor de Música em Projetos Sociais: um diálogo inicial com a literatura de Educação Musical.	Karina Firmino Vieira (Universidade de Brasília)
Caderno de Resumos e Anais - Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (Ceará)	
2015	
Educação Musical e Formação Docente: Um Estudo com Educadores Musicais em Projetos Sociais de Salvador.	Elisama da Silva Gonçalves Santos (Universidade Federal da Bahia)
A Influência do Projeto Jardim de Gente na Reinvençao do Cotidiano dos Jovens do Bom Jardim: um Estudo de Caso no Curso de Prática de Conjunto.	Gabriel Nunes Lopes Ferreira Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará)
Anais/ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)	
2014	
Educação musical e personalismo: pesquisa qualitativa em um projeto social.	Mateus Vinicius Corusse Ilza Zenker Leme Joly (Universidade Federal de São Carlos)
Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação.	Elisama da Silva Gonçalves Santos (Universidade Federal da Bahia)
Site Amplificar – Teses e Dissertações (http://www.amplificar.mus.br/)	
Mensagens dos tambores no morro: significados musicais, educação e projeto social pelo Grupo Arautos do Gueto.	Rubens de Oliveira Aredes Orientador: Glaura Lucas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Projeto “Um Canto em Cada Canto”: o coro infantil, seus ensinamentos e suas	Klesia Garcia Andrade Orientador: Luis Ricardo Silva Queiroz



aprendizagens.

(Universidade Federal da Paraíba)

A segunda etapa foi a leitura dos resumos para averiguar se os trabalhos tinham relação com a temática pesquisada. Nessa etapa chegamos a doze estudos (GONÇALVES; AZEVEDO, 2013, 2014; SANTOS et al., 2013; VIANA JÚNIOR et al., 2013; BRASIL; DIAS, 2013; BATISTA, 2015; FERREIRA, 2015; SILVA; GONÇALVES; BATISTA, 2015; MARQUES, 2015; WEICHSELBAUM; NUNES, 2016; VIEIRA, 2016; VOIOLA 2016). Com base na leitura de todos os textos, identificamos quatro categorias que serão explicitadas a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir dessa explicação sobre a metodologia e os textos encontrados na pesquisa, inicia-se a análise dos textos tendo base as quatro categorias definidas objetivando uma melhor compreensão do papel dos projetos socioeducativos.

OBJETIVOS DOS PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS

A primeira categoria está relacionada com os objetivos dos projetos socioeducacionais apresentados em alguns estudos. A partir desses objetivos podemos compreender melhor o foco de cada projeto e assim qual sua intenção formativa. Nesse sentido, os projetos aparecem com os seguintes objetivos:

- a. “Promover soluções de inclusão social através, da arte, cultura e da educação, privilegiando os locais com baixo índice de desenvolvimento humano” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2013, p. 1234);
- b. “Promover a educação musical e o desenvolvimento artístico/cultural de crianças e adolescentes” (SANTOS et al., 2013, p. 723);
- c. “Resgate da cidadania de jovens afrodescendentes em situação de risco, na cidade de Salvador/BA, por meio da arte-educação, prevenindo-os da violência e da marginalidade, com a elevação da autoestima, bem como promover e divulgar a cultura afro-brasileira no Brasil e no exterior (BRASIL; DIAS, 2013, p. 1763-1764);
- d. “Formar homens e mulheres: sensíveis, criativos, autoconfiantes e Empreendedores. Cidadãos e cidadãs com aptidões para a inserção no mercado de bens simbólicos. Pessoas que constroem suas próprias



existências. Seres sociáveis, transformadores, responsáveis pelas transformações sociais do seu tempo e comprometidos em deixar um mundo melhor para as novas gerações” (CENTRO CULTURAL BOM JARDIM, 2012 apud FERREIRA, 2015, p. 24).

Percebemos a partir desses objetivos, os diferentes focos desses espaços e que tem total relação com o contexto em que estão inseridos variando a partir da necessidade de cada comunidade, mas sempre tendo a Música como uma das ferramentas propulsoras de mudanças sociais.

Para Gonçalves e Azevedo (2013, p. 1235)

a música tem participação relevante, devido, principalmente, sua dimensão social, sua receptividade, suas características de desenvolvimento pessoal e motivação e sua interface com diferentes áreas.

A partir do exposto, percebemos que muitos desses espaços objetivam uma formação mais ampla e que vai além da formação musical (SANTOS et al., 2013). Para Vieira (2016, p. 4):

Essas iniciativas ao interagir diretamente com a sociedade, contribuem positivamente para a recuperação da ação educativo e cultural das crianças e jovens de baixa renda. As propostas apresentadas são voltadas para o exercício da cidadania e são direcionadas principalmente as camadas mais carentes da textura social.

Outros autores corroboram com Vieira (2016) nesse aspecto. Silva, Gonçalves e Batista (2015) apontam que o objetivo desses projetos sociais está na construção junto com a comunidade em que esses espaços estão inseridos possibilitando uma

(re)significação e (re)estruturação de sua relação com a sociedade promovendo o exercício da cidadania, ampliando seus horizontes de novas expectativas de profissionalização, levando em conta o que o ensino de música pode proporcionar. (SILVA; GONÇALVES; BATISTA, 2015, p. 7)

Além disso, tratam-se de espaços essenciais na discussão sobre um ensino de música mais democrático tendo em vista que se não fossem essas instituições o contato com a aprendizagem musical seria mais difícil ou talvez inexistente (SANTOS et al., 2013; FERREIRA, 2015).



Os relatos dos egressos apontaram que, muito provavelmente, nenhum deles estudaria música se estes projetos não lhes dessem esta possibilidade; também 90% dos entrevistados relataram ter ampliado suas preferências musicais, uma vez que os projetos comunitários abordaram repertórios que lhes eram desconhecidos inicialmente; 67% dos egressos continuam estudando música em instituição de ensino ou de forma "autodidata", permitindo sua inclusão social em grupos que buscam afinidades musicais, como o tocar com amigos e outros ingressaram em ensino superior de música. Além das contribuições musicais, os participantes responderam que observaram contribuições extra-musicais. (WEICHSELBAUM; NUNES, 2016, p. 12)

FORMAÇÃO QUE DIRECIONA PARA A PRÁTICA, CAMPO ACADÊMICO E/OU MERCADO DE TRABALHO

Apesar do exposto na categoria anterior, muitos desses espaços acabam formando e incentivando o trabalho com música (BRASIL; DIAS, 2013; FERREIRA, 2015; VOIOLA, 2016).

Nesse contexto, esses estudos:

Demonstram o importante papel dos projetos sociais de educação musical na formação de seus alunos, qualificando-os para o mercado de trabalho, ao possibilitar a atuação em diferentes funções dentro do projeto, garantindo a formação e a transmissão do conhecimento a estes alunos. (VOIOLA, 2016, p. 8)

Voiola (2016) aponta ainda a contribuição desses espaços como apoio formativo para a entrada dos estudantes na graduação em Música no Estado do Rio de Janeiro. Em Fortaleza podemos citar Ferreira (2015) que também discute sobre a relevância desses projetos no direcionamento para os cursos de Música (Técnico e Graduação) da cidade.

Gonçalves e Azevedo (2014) ainda discutem sobre a proposta dos "multiplicadores" que acontece no Instituto Batucar. Trata-se de uma proposta que incentiva o exercício da monitoria/docência em Música no contexto onde os jovens estão inseridos, fornecendo possibilidades para seu crescimento enquanto cidadão e também uma profissão que não estava em seus planos iniciais reinventando seu cotidiano (FERREIRA, 2015).



ATUAÇÃO DOCENTE

Indo além da formação dos projetos, alguns estudos apontam sobre a necessidade de formação dos professores que vão atuar nessas instituições (SILVA; GONÇALVES; BATISTA, 2015; MARQUES, 2015; VIEIRA, 2016).

Nessa perspectiva, o professor desses espaços deve estar “comprometido com ações pedagógico-musicais implicadas com a vida, com as relações humanas criando assim laços de pertencimento com projetos sociais” (VIEIRA, 2016, p. 7).

Silva, Gonçalves e Batista (2015) apontam ainda sobre a necessidade de uma nova configuração de docente que esteja além do que deve ser ensinado e das apresentações de fim de ano, dialogando com o que realmente está relacionado com o cotidiano do aluno e da comunidade onde o estudante está inserido. Um professor comprometido com a mudança cultural do aluno.

Percebemos isso também no fazer musical desses espaços que a cada dia utiliza:

repertórios diferentes do tido como “tradicional” do ensino do instrumento, como músicas e concertos europeus, livros e estudos técnicos do início do século XX, são cada vez mais substituídos nesses espaços por músicas locais e brasileiras, sendo a técnica instrumental aplicada diretamente a música. (MARQUES, 2015, p. 44)

Marques (2015) amplia a percepção sobre a docência nesses espaços quando afirma que:

Como professora de violino em um projeto social, percebo que minha prática educativa envolve vários elementos extras “aula de violino”, muitas vezes minha ação-pedagógica engloba a de uma agente cultural, pois é necessário buscar meios para comprar e manter os instrumentos musicais, assim, fazer apresentações para “padrinhos” e escrever projetos para a arrecadação de fundos tornam-se parte do ser professora de um projeto social. (MARQUES, 2015, p. 45)

Nesse sentido, esses projetos apresentam-se como importante espaço de atuação e também formação do educador musical, mas é importante um maior diálogo com a universidade para compreender que esses espaços “solicitam” um educador musical diferente.



DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS PROJETOS

Apesar dos aspectos positivos durante a análise dos trabalhos, percebemos também algumas dificuldades durante as atividades das instituições. Viana Júnior et al. (2013), por exemplo, apontam a desistência de muitas crianças durante o processo, o que faz com que os projetos discutam qual o real objetivo de suas práticas e o tempo de permanência que essas instituições planejam que os estudantes continuem participando de suas atividades.

Além disso, Ferreira (2015) aponta que muitas vezes os projetos não têm um período definido para o retorno das atividades após o final do ano o que complica a continuidade das práticas formativas tendo em vista que muitas vezes os estudantes acabam se dispersando e quando o projeto retorna o tempo que seria dedicado a prática musical no projeto já não está mais disponível.

Para concluir, Weichselbaum e Nunes (2016) nos trazem uma reflexão fundamental dentro do contexto da educação nos projetos sociais, mas que também deve ser pensado em como isso se aplica dentro da educação musical nessas instituições tendo em vista que:

Quaisquer que sejam as vantagens e contribuições apontadas pelos egressos, por participantes de projetos sociais e comunitários, ou mesmo de entidades responsáveis pela promoção artístico-cultural, considerando o contexto teórico trazido, faz-se necessário também analisar criticamente tal contribuição, pois, segundo os autores consultados, muitos projetos mantêm uma visão assistencialista e salvacionista (da música) diante dos seus resultados, e, nesse sentido, não promovem necessariamente a autonomia dos participantes. Acredita-se que essa autonomia se conquista pela ampliação de perspectivas concretas na vida desses jovens, bem como na promoção de atitudes e valores. (WEICHSELBAUM; NUNES, 2016, p. 12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, compreendemos mais sobre as propostas formativas dos projetos socioeducativos a partir da literatura e também trouxemos algumas reflexões importantes no contexto da educação (musical) nesses projetos.

Além disso, compreendemos sobre a necessidade de um maior diálogo entre os projetos socioeducativos e a universidade tendo em vista as necessidades específicas desses espaços no que diz respeito à atuação do professor de Música com foco não apenas na formação musical, mas também cidadã e humana.



Nesse contexto, espera-se que essa pesquisa bibliográfica contribua com as pesquisas recentes que tem como objeto de estudo educação musical e projetos sociais e também no campo prático objetivando uma melhor atuação do docente e melhor formação para os jovens e adultos que ainda não tem possibilidades de formação musical gratuita na escola regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL, A. F. A.; DIAS, L. O projeto social transformando o panorama sócio educacional: um relato de experiência com a Escola de Educação Percussiva Integral de Salvador. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 21, 2013. Pirenópolis. Anais. 2013. P. 1759-1768. Disponível em: <<https://goo.gl/ijjcZi>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BATISTA, L. M. Educação Musical e Projetos Sociais: Refletindo e analisando múltiplos contextos. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 22, 2015. Natal. Anais. Natal: 2015. P. 26-36. Disponível em: <<https://goo.gl/v1kpx2>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FERREIRA, G. N. L. **A influência do Projeto Jardim de Gente na reinvenção do cotidiano dos jovens do Bom Jardim**: um estudo de caso no curso de Prática de Conjunto. 2015. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/PfEOtj>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GONÇALVES, J. de C.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de. Inovar para transformação social: a prática de ensino e aprendizagem musical no Instituto Batucar. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 21, 2013. Pirenópolis. Anais. Pirenópolis, 2013. P. 1234-1241. Disponível em: <<https://goo.gl/ijjcZi>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. Aprender e Ensinar Música em Projeto Social: um estudo de caso no Instituto Batucar. In: **Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**, 13, 2014. Campo Grande. Anais. Campo Grande: 2014. P. 1-10. Disponível em: <<https://goo.gl/qXkTHq>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

KLEBER, M. **A Prática de Educação Musical em ONG's**: Dois Estudos de Caso no Contexto Urbano Brasileiro. Curitiba: Editora Appris, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARQUES, M. L. O ensino do violino no terceiro setor. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 22, 2015 Natal. Anais. Natal: 2015. P. 37-49. Disponível em: <<https://goo.gl/v1kpx2>>. Acesso em: 03 jan. 2018.



PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, nº. 40, p. 221-233, 2013.

SANTOS, R. M. S. et al. COROPASSO: o corpo canta, anda, pensa, recria, faz, compartilha – o projeto sociomusical CECOM/Gardênia Azul. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 21, 2013. Pirenópolis. Anais. Pirenópolis: 2013. P. 723-734. Disponível em: <<https://goo.gl/ijjcZi>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA, A. M.; GONÇALVES, E. V.; BATISTA, L. M. Ensino de Música e Desenvolvimento Humano: a ação dos Projetos Sociais. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 22, 2015. Natal. Anais. Natal: ABEM, 2015. p. 1 - 10. Disponível em: <<https://goo.gl/A4U1yj>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

VIANA JÚNIOR, G. S. et al. Música na formação humana: como atua a Casa de Estudos Musicais. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 21, 2013. Pirenópolis. Anais. Pirenópolis: 2013. P. 1425-1434. Disponível em: <<https://goo.gl/ijjcZi>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

VIEIRA, K. F. Música em projetos sociais: processos metodológicos em andamento. In: **Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**, 14, 2016, Cuiabá. Anais. Cuiabá: 2016. P. 1-13. Disponível em: <<https://goo.gl/zCvGpD>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

VOIOLA, D. As Tendências Pedagógicas do ensino não-formal nos projetos sociais de educação musical no Estado do Rio de Janeiro. In: **Encontro Regional Sudeste da ABEM**, 10, 2016, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: 2016. P. 1-11. Disponível em: <<https://goo.gl/oixXct>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

WEICHSELBAUM, A. S.; NUNES, P. L. Contribuições do Ensino da Música em Projetos Sociais: Depoimentos de Egressos. In: **Encontro Regional Sul da ABEM**, 17, 2016, Curitiba. Anais. Curitiba: ABEM, 2016. P. 1-14. Disponível em: <<https://goo.gl/qt9xkX>>. Acesso em: 11 jan. 2018.



A EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS: DEBATENDO CONCEITOS

Geisiane Rocha da Silva (geisianne_bjl@yahoo.com.br)

RESUMO

O presente artigo é uma revisão de literatura acerca dos termos utilizados no âmbito da educação em projetos sociais. Os termos apresentados são: cidadania, comunidade, participação cidadã, educador social e educação não-formal. Os autores utilizados para a fundamentação teórica foram Maria Glória Gohn, Rosane Araújo, Gey Espinheira, Vania Müller, Cristiane Almeida, Paulo Freire e Carla Santos. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação entre cidadania, participação cidadã, comunidade e educação não-formal no âmbito de projetos sociais com música. Ao longo da discussão é possível perceber que os conceitos apresentados se relacionam entre si. O papel de fazer esta relação está com o educador musical, que não deve apenas ater-se aos conteúdos musicais, e sim para ter um olhar humanizador sobre a sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade. Cidadania. Educação musical em projetos sociais. Participação cidadã. Educação não-formal.

MUSICAL EDUCATION IN SOCIAL PROJECTS: DEBATING CONCEPTS

ABSTRACT

This article is a review of the literature on the terms used in education in social projects. The terms presented are: citizenship, community, citizen participation, social educator and non-formal education. The authors used for the theoretical basis were Maria Glória Gohn, Rosane Araújo, Gey Espinheira, Vania Müller, Cristiane Almeida, Paulo Freire and Carla Santos. The objective of this work is to reflect on the relationship between citizenship, citizen participation, community and non-formal education in the scope of social projects with music. Throughout the discussion it is possible to perceive that the presented concepts are related to each other. The role of this relationship is with the musical educator, who should not only stick to the musical contents, but to have a humanizing look at his teaching practice.

KEYWORDS: Community. Citizenship. Music education in social projects. Citizen participation. Non-formal education.

INTRODUÇÃO

A quantidade de projetos sociais tem crescido consideravelmente no Brasil. Isto porque, temos uma demanda grande de necessidades na população. Estamos vivendo um momento político em que grandes e pequenas ações podem fazer a diferença. Projetos sociais oportunizam e em alguns bairros, existe a discriminação,



a distância, a dificuldade financeira para as pessoas terem acesso as atividades, dentre outras questões.

Para falar de educação musical em projetos sociais é preciso compreender conceitos que podem nortear a proposta e direcionamento do trabalho. Sendo assim, o que são projetos sociais? “São ações estruturadas e intencionais de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática” (ALMEIDA apud STEPHANOU, 2005, p. 50). No projeto social é importante ter a busca por conceitos, termos, formas de trabalhar que cabem na comunidade em que acontece e ter em mente a constante transformação e adaptações da ação. Por isto, a observação e escuta sensível são tão relevantes o tempo todo.

Devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (FREIRE, 1996, p. 97)

Falar de ação social com música é falar de sensibilidade, pois ela é resultante neste processo. Então, o olhar dos educadores e gestores de ações sociais deve ser sempre atento às demandas, para a comunidade, para a história de vida de cada ser ali incluído. Além disto, perguntar também pode ser uma ferramenta. Este educador possui um papel fundamental em todo o contexto pedagógico e inclusive formador. É preciso levar em consideração que o papel de uma atividade educacional, seja ela dentro ou fora da escola, deve ser totalmente voltado para a formação cidadã. As atividades fora da escola, são consideradas dentro do contexto da educação não-formal que

Designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem como objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica e etc. (GOHN, 2009, p. 31)



Os projetos sociais, como são no espaço não escolarizado são considerados parte do contexto da educação não-formal. Todos estes pontos citados acima sobre esta forma de educação, refletem a formação para a cidadania.

Todos os pontos aqui discutidos permeiam o contexto da realidade educacional em projetos sociais, especialmente os que trabalham com música. Este trabalho é uma revisão de literatura sobre os termos utilizados no âmbito da educação em projetos sociais que surgiu a partir da necessidade de compreensão de conceitos de palavras muito utilizados neste contexto. Este artigo é parte do produto final de conclusão do curso de mestrado profissional em música com ênfase em educação musical na UFBA. Os termos apresentados são: cidadania, comunidade, participação cidadã, educador social e educação não-formal. Os autores utilizados para a fundamentação teórica foram Maria Glória Gohn, Rosane Araújo, Gey Espinheira, Vania Müller, Cristiane Almeida e Paulo Freire. O objetivo deste artigo é refletir sobre a relação entre cidadania, participação cidadã, comunidade e educação não-formal no âmbito de projetos sociais com música.

CIDADANIA, COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Existem os projetos sociais que trabalham com a música sendo o seu centro, e outros que trabalham com ela sendo um meio. Para se compreender melhor este tipo de trabalho, levar em consideração a cidadania é importante. Araújo apud Arroyo (2007, p. 173), “identifica a relação entre cidadania e educação a partir da ideia que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão.” Então, podemos afirmar que dentro da escola, de projetos educacionais o processo da formação cidadã acontece. Além disto, nestes ambientes é possível se fazer parte de um coletivo. O ser cidadão é justamente isto, fazer parte de uma unidade. É possível então afirmar que a educação musical pode ser uma aliada nesta formação cidadã? Müller responde, falando sobre esta possibilidade, se direcionada pelo educador musical.

O educador musical irá priorizar a dignidade humana, orientando o aluno na sua apropriação do mundo e estimulando sua agência, sua autopoiesis, ao invés de seus conteúdos “musicais”, na medida em que acredita e compreende que, se “ações sociais” são necessárias, é porque faltou o básico, ou seja, houve injustiça; por que compreende que o sujeito de sua



educação- o das ações sociais- convive com a discriminação, tem intimidade com a humilhação e leva, introjetado em si, o sentimento de inferioridade, quando não, ainda, a culpabilização pelo “fracasso”. (MÜLLER, 2004, p. 53)

O fato do sentimento da inferioridade e a própria exclusão, deve ser sempre levado em consideração. Pois, é um resgate ou momento de identificação do aluno em contato com o seu mundo interior e exterior. Neste sentido, a relação entre cidadania historicamente explica. Sempre existiu desigualdade.

Na primeira declaração do Direito do Homem e do Cidadão, de 1789, foram definidos como direitos naturais do homem a liberdade e a igualdade perante a lei, porém segundo este documento, para ser cidadão, o indivíduo deveria ser, antes de tudo um proprietário. (ARAÚJO apud BUFFA, 2007, p. 172)

Se para ter acesso aos plenos direitos e deveres era preciso ter um poder aquisitivo maior, o número de excluídos só aumentava. Quanto mais as pessoas não têm oportunidade, mais elas vão ficando de lado e sem a possibilidade de ganhar mais ou ter um bem de valor financeiro. Isto acontece até hoje. Outros fatores também determinavam e determinam até hoje esta divisão na sociedade, como a cor de pele, local onde mora, região do país, gênero. Falamos de igualdade mas estamos longe disto. No entanto, os projetos sociais dentro das comunidades podem começar a trabalhar este resgate de valores. Neste espaço, aos poucos, o público atendido pode ir percebendo e questionando esta própria exclusão. O que pode acontecer é uma formação de unidade entre os indivíduos para buscar o seu direito. Se a cidadania está ligada aos direitos e deveres, a igualdade está dentro dos direitos e a educação, acesso ao respeito e valorização do ser humano também.

É necessário ressaltar também que, para o educador então direcionar o seu trabalho, é preciso conhecer o espaço a que vai realizar a sua ação. Geralmente os projetos de ação social são realizados nos bairros populares e este bairro geralmente é considerado uma comunidade. No entanto, às vezes se confunde o conceito de tal termo com algo relacionado apenas a localidade.

Esta imprecisão conceitual, impregnada da ideia subjacente que comunidade significa comunhão de ideias ou irmandade, leva a erros graves no trato social de projetos supostamente de interesse público, ao mesmo tempo que dissimula interesses políticos. (ESPINHEIRA)



Levando-se em consideração a afirmação de Espinheira, não podemos cometer o mesmo equívoco. O bairro é uma comunidade, mas dentro dele podem ter outras várias comunidades. As pessoas que frequentam um espaço de uma determinada igreja por exemplo formam uma comunidade. É a reunião de pessoas que acreditam numa mesma ideia. “Podemos denotar comunidade de localização e comunidade de relações; são no caso, pequenos mundos, recortes de um cidade em frações de no máximo um bairro” (ESPINHEIRA). Portanto comunidade e cidadania possuem interligações. Um cidadão que respeita seus direitos e deveres, poderá ser uma pessoa ativa e fazer a diferença dentro da comunidade que se insere. E, neste caso é a participação cidadã.

Para que se venha ocorrer a participação cidadã, os sujeitos de uma localidade/comunidade precisam estar organizados/mobilizados de uma forma que, ideários múltiplos fragmentados possam ser articulados. Uma sociedade civil participativa, autônoma, com seus direitos de cidadania conquistados, respeitados, e exercidos em várias dimensões, exige também vontade política dos seus governantes (GOHN, 2013).

Podemos afirmar então, que se as pessoas são estimuladas através da educação a terem uma maior participação cidadã, elas podem ser possíveis articuladores, representantes e podem tornar a comunidade inclusive com mais voz. Geralmente o público atendido nos projetos sociais estão em bairros populares que são excluídos e marginalizados pela sociedade, e o trabalho funciona também para dar uma voz igualitária comparado a outros bairros.

Outro esclarecimento importante é sobre as ONGs e terceiro setor. Pois, os projetos sociais se localizam no terceiro setor e a ONG é um formato comum a ser adotado pelos projetos sociais que aos poucos vão se tornando associações, organizações e etc. durante a sua formalização como instituição. Gohn então afirma que

As ONGs são a face a mais visível do Terceiro Setor, mas elas são apenas uma das frentes de ações coletivas que o compõe. E as próprias ONGs são também muito diferentes entre si, quanto aos seus objetivos, projetos, formas de atuação e ação coletiva, paradigmas e estilo de participação que adotam; e, fundamentalmente, pressupostos políticos-ideológicos que alicerçam suas práticas (tanto as discursivas e como as ações concretas). (GOHN, 2013)



O EDUCADOR MUSICAL SOCIAL E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Como já citado, o grande indutor de uma formação humanizadora são os educadores. No âmbito de projetos sociais, eles são chamados de educadores sociais. Sobre a função do mesmo Gohn afirma que ele “ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua” (2009, p. 34). É preciso que cada um dos integrantes da equipe de realização do projeto, tenha o seu papel e em suas ações seja sempre “humano”. Também não adianta planejar uma aula trabalhando cidadania se o próprio educador tem uma postura de superior aos educandos, ou discrimina, exclui de alguma forma. Isto é exatamente o oposto do que deve ser um bom cidadão. Freire ressalta o quanto ensinar vai além dos conteúdos a serem aplicados quando diz:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é o momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. (FREIRE, 1996, p. 103)

Portanto, ter o conhecimento científico não significa exatamente estar preparado para trabalhar em um projeto social seja administrando, organizando, ensinando, ou em outras funções. Mais uma vez a sensibilização do escutar e observar entra em ação aqui neste ponto também. Como falamos aqui em projeto social objetivando a cidadania, então o testemunho ético a que Paulo Freire se refere é ainda mais importante. Além disto, levar em consideração a história de vida e conhecimentos, interesses dos educandos pode contribuir para o norteamento do trabalho do educador musical social.

O trabalho educacional realizado fora do ambiente escolar é chamado de educação não-formal. Partindo do pressuposto que as organizações sociais não estão neste contexto, podemos afirmar que elas realizam um trabalho de educação não-formal. “A educação não-formal tem seu próprio espaço-forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião, etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política” (GOHN, 2009, 42). A autora define o conceito e relaciona este formato educacional para o mesmo



objetivo: formação cidadã. Comunidade, cidadania, participação cidadã e educação não-formal relacionam entre si afirmando que

as práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. (GOHN, 2009, p. 31)

O educador musical tem o papel de fazer esta interligação entre os conceitos. Para isto, ele precisa ter a formação e mais ainda o olhar atento para a escuta das demandas da comunidade, e dos educandos atendidos. Pois,

os projetos sociais em música, quando desenvolvidos de forma contextualizada com a realidade social do seu público, podem ser considerados como um importante veículo educativo-musical junto às comunidades e os indivíduos que deles participam. (SANTOS, 2000, p. 5)

Realidade esta que cabe ao educador buscar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os conceitos apresentados, podemos afirmar que os termos comunidade, cidadania, participação cidadã e educação não-formal relacionam entre si. O papel de fazer esta relação está com o educador musical, que não deve apenas ater-se aos conteúdos musicais, e sim para ter um olhar humanizador sobre a sua prática docente. No contexto de projetos sociais este trabalho é ainda mais necessário, já que os projetos se encontram no âmbito da considerada educação não-formal. Segundo Santos,

Para o educador musical atuar nos projetos sociais ou nos demais contextos não-formais de ensino, irá necessitar além de uma formação consistente, uma estratégia adequada para seu trabalho junto às comunidades, com vistas a desenvolver um ensino vivo e criativo. Ensino esse que valorize os conteúdos e sua sistemática, mas também a espontaneidade, a crítica e os valores informais, que saiba lidar tanto com o que é planejado, quanto com o que é inesperado, e, enfim, que saiba adequar consciente e consistentemente o seu ensino a cada espaço educativo, tendo em vista as distintas particularidades e realidades. (SANTOS, 2000, p. 5)



Para realizar de fato este trabalho educacional alcançando os devidos objetivos para a cidadania, os educadores musicais sociais devem estar atentos ao local a que se inserem e a prática e fins da sua prática. Um trabalho educacional pode inclusive estimular a participação cidadã, que já está ligada a mudança da condição de excluído do ser para ativo e com voz na sociedade. A compreensão dos conceitos apresentados neste artigo são importantes justamente para nortear o trabalho do educador musical. No entanto, esta busca nem sempre acontece por quem está na prática dos projetos sociais, especialmente nos de música que os conteúdos são tão prioritários.

Quem trabalha com educação não-formal está cotidianamente lidando com um contexto de pessoas que estão acostumadas a viver a margem da sociedade, a maioria de bairros populosos, que sofrem discriminações e acabam por se acostumar e acreditar no estereótipo imposto. Cabe ao educador, levar uma perspectiva de valorização para o seu educando. Müller confirma este pensamento afirmando que

É preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sócio-política e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/inclusão. (MÜLLER, 2004, p. 55)

Portanto, os conteúdos musicais são importantes mas não devem ser o único propósito do educador musical em sua prática. É preciso ter a consciência que este é um momento de proporcionar ao educando uma reflexão e evolução do pensamento crítico. Isto é a formação cidadã, que proporcionará uma consciência de que a educação é um direito de todos inclusive de quem está a margem da sociedade, vivendo em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. G. de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, nº. 13, p. 49-56, 2005.

ARAÚJO, R. C de. Educação Musical e Cidadania. **Linguagem** – Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 1, nº. 2, p. 170-179, 2007.



ESPINHEIRA, G. **Metodologia e prática do trabalho comunitário.**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta:** Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, p. 28-43, 2009.

_____. **Sociedade Civil no Brasil:** movimentos sociais e ONGs. **Meta:** Avaliação. Rio de Janeiro, v. 5, nº. 14 p. 28-43, 2013.

MÜLLER, V. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? **Revista da ABEM.** Porto Alegre, v. 10, p. 53-58, 2004.

SANTOS, C. P. dos. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. In: **7º simpósio paranaense de educação musical.** Londrina, p. 1-6, 2000.



Simposio Internacional
Arte na Educação Básica

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Gilvânia Maurício Dias de Pontes (gilvaniapontes@hotmail.com)
Natália Medeiros de Oliveira (naatxym@gmail.com)
Luana de Lima Ferreira (luanalf_@hotmail.com)

RESUMO

O trabalho trata de uma das ações do projeto de extensão “Artes Visuais na educação da infância: processos de formação de mediadores na escola da infância”, o “Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil”. O projeto de extensão e o curso foram desenvolvidos pelo Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o Centro de Educação da UFRN. O projeto teve como objetivo promover encontros de capacitação que contribuíssem para formação de professores da rede pública de ensino, assim como de alunos dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais da UFRN. Com esse intuito foi organizado o Curso de Aperfeiçoamento em Artes Visuais na Educação Infantil em 12 módulos de 15h. Neste curso foi observada a articulação entre teoria e prática para o trabalho com Artes Visuais na escola da infância, considerando as experiências anteriores dos professores e estudantes para oferecer novos elementos que ampliassem o seu repertório de acesso às linguagens das Artes Visuais e as formas organização de práticas pedagógicas. Os módulos do curso abordaram temas como: Fundamentos da Arte/Educação, Fundamentos da Educação Infantil; Estética e Arte na Educação Infantil e Crianças e espaços culturais da Arte; Práticas pedagógicas da Educação Infantil nas diferentes linguagens das Artes Visuais: pintura, escultura, desenho, fotografia e cinema. Para organização do curso, observaram-se as interfaces entre: especificidades das linguagens artísticas, currículo da Educação Infantil e peculiaridades do desenvolvimento das linguagens e processos expressivos na infância. A relevância deste curso está na perspectiva de explorar as formas de organização do processo de ensino/aprendizagem dos conhecimentos das linguagens das Artes Visuais observando o professor como mediador que pode favorecer o acesso das crianças aos saberes e fazeres das linguagens das Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Educação Infantil. Artes Visuais.

ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA: PROCEDIMIENTOS DE FORMACIÓN DE MEDIADORES EN LA ESCUELA DE LA INFANCIA

RESUMEN

El trabajo trata de una de las acciones del proyecto de extensión “Artes Visuales en la educación de la infancia: procesos de formación de mediadores en la escuela de la infancia”, el “Curso de Perfeccionamiento en Enseñanza de Artes Visuales en la Educación Infantil”. El proyecto de extensión y el curso fueron desarrollados por el Núcleo de Educación de la Infancia (NEI), Colegio de Aplicación (CAp) de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) en asociación como el Centro



de Educación de la UFRN. El proyecto tuvo como objetivo promover encuentros de capacitación que contribuyesen a la formación de profesores de la red pública de enseñanza, así como de alumnos de los cursos de Pedagogía y Artes Visuales de la UFRN. Con ese propósito se organizó el Curso de Perfeccionamiento en Artes Visuales en la Educación Infantil en 12 módulos de 15h. En este curso se observó la articulación entre teoría y práctica para el trabajo con Artes Visuales en la escuela de la infancia, considerando las experiencias anteriores de los profesores y estudiantes para ofrecer nuevos elementos que amplían su repertorio de acceso a los lenguajes de las Artes Visuales y las formas organización de prácticas pedagógicas. Los módulos del curso abordaron temas como: Fundamentos del Arte / Educación, Fundamentos de la Educación Infantil; Estética y Arte en la Educación Infantil; Niños y espacios culturales del Arte; Prácticas pedagógicas de la Educación Infantil en los diferentes lenguajes de las Artes Visuales: pintura, escultura, dibujo, fotografía y cine. Para la organización del curso, se observaron las interfaces entre: especificaciones de los lenguajes artísticos; currículo de la Educación Infantil y peculiaridades del desarrollo de los lenguajes y procesos expresivos en la infancia. La relevancia de este curso está en la perspectiva de explorar las formas de organización del proceso de enseñanza / aprendizaje de los conocimientos de los lenguajes de las Artes Visuales observando como el profesor toma el rol de mediador que puede favorecer el acceso de los niños a los saberes y haceres de los lenguajes de las Artes Visuales.

PALABRAS CLAVE: Formación. Educación Infantil. Artes Visuales.

MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO

O projeto de extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: processos de formação de mediadores na escola da infância” está sendo desenvolvido no Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o Centro de Educação da UFRN, através do Laboratório de Ensino de Artes (LEA). O projeto está vinculado ao Programa de Formação Continuada para Profissionais do Magistério (PROFORMAÇÃO) da UFRN, com vínculos explícitos com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2010/2019, no que se refere ao desempenho do papel da universidade na contribuição com a qualidade da Educação Básica. Tal projeto tem como objetivo refletir sobre a organização de práticas de ensino de Artes Visuais na infância tecendo relações com a formação inicial e continuada dos professores para promover o acesso das crianças aos saberes e fazeres dessa área. Para alcançar esse objetivo o projeto previa a promoção de encontros de capacitação que contribuíssem para formação de professores e bolsistas do NEI e professores das redes pública estadual e municipal do RN, assim como de alunos



dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais da UFRN. Com esse intuito foi organizado o Curso de Aperfeiçoamento em Artes Visuais na Educação Infantil em 12 módulos de 15h.

Para organização desse curso foi observado o processo de ação-reflexão-ação dos professores da infância sobre o trabalho com Artes Visuais. Foram propostas aos cursistas vivências de leitura, contextualização e fazer tendo as linguagens das Artes Visuais como conteúdo, considerando assim o cursista como leitor e produtor de imagens. Além das vivências com linguagens artísticas foram promovidos momentos de análise de práticas pedagógicas e de planejamento de ações mediadoras do encontro das crianças com os objetos de conhecimentos das Artes Visuais, bem como a produção de textos escritos sobre esse movimento de formação.

As artes visuais, enquanto linguagens – formas de expressão e comunicação estruturante do sujeito no mundo – fazem parte do cotidiano das crianças e, como tal, também das práticas pedagógicas para infância. Mas, nem sempre as especificidades das linguagens artísticas visuais são consideradas com a intencionalidade necessária para que se promova o acesso das crianças ao conhecimento já construído nessa área de forma significativa que amplie o seu repertório de leitura e expressão nessas linguagens. Autores como Barbosa (2009); Pillar (2002; 2012); Iavelberg (2006; 2013); Richter (2005); Rossi (2003); Pontes (2001; 2013) e Cunha (2012), assim como os documentos curriculares oficiais, brasileiros, destinados ao ensino de Artes – Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2001) e Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010) – têm alertado para importância de se considerar o desenvolvimento dos processos expressivos das crianças em linguagens artísticas quando da proposição de experiências de ensino/aprendizagem. Na produção dessas autoras e nos documentos curriculares também é possível encontrar reflexões sobre a participação dos professores como facilitadores do processo de ensino/aprendizagem das linguagens das artes visuais. Nesse sentido, é necessário investir em processos de formação de professores e estudantes que contemplem a sua experiência pessoal e profissional com as linguagens artísticas visuais em articulação com a organização de sua prática pedagógica.



O TRAÇADO DE ALGUNS CAMINHOS

Para organização do percurso de formação proposto no projeto de extensão foi preciso atentar para algumas questões, especialmente sobre o que pensamos quando ouvimos a expressão **Artes Visuais**. Essa expressão nos remete às linguagens/conteúdos que são meios de expressão da visualidade – desenho, pintura, fotografia, cinema, etc., no entanto, para compreender o conceito de visualidade é preciso nos observar as nuances do contato do sujeito com imagens. Estamos cercados por imagens e sobre elas exercitamos nossa capacidade leitora. Essa experiência cotidiana aponta para uma prática cultural de produção de sentido que, nem sempre é considerada pela escola. Ao se deparar com uma imagem o sujeito cultural é convidado a interagir e significar aquilo com o qual interagiu e, para tanto, ele aciona suas memórias e repertórios de conhecimentos. A criança como sujeito sócio, histórico e cultural também está em constante contato com imagens e a elas atribui sentidos. Ela é, desde cedo, leitora de mundo que expressa suas leituras através de múltiplas linguagens, entre estas as linguagens das Artes Visuais. Essa constatação nos coloca diante de questionamentos sobre como a escola da infância tem abordado os processos de leitura e produção de imagens das crianças que ali são atendidas. Qual é a função do professor nessa aproximação das crianças aos saberes e fazeres que constituem as linguagens das Artes Visuais e como tem sido sua atuação na produção de práticas docentes que favoreçam o desenvolvimento das crianças como leitores e produtores de imagens? Estas são questões que nos colocam diante da necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas para o trabalho com Artes Visuais na infância e apontam para a necessidade de promoção de ações de formação de professores para atender a essas demandas.

Assim, tratar de visualidade nos leva a questionar sobre os tipos de imagens aos quais temos, ou podemos ter acesso como leitores do mundo e das imagens que constituem esse mundo. Diariamente experimentamos o contato com imagens fixas – como as pinturas e fotografias e/ou com imagens em movimento – como as da televisão e do cinema. Como temos lançado olhares para tais imagens? Como vivenciamos a experiência de leitura diante desse repertório cultural na escola da infância?



Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) afirma-se a obrigatoriedade do ensino de Artes, o que lhe confere o caráter de componente curricular na Educação Básica. Esse direcionamento é tratado com detalhamento apontado para os organizadores da prática pedagógica no Referencial Curricular para Educação Infantil – volume (BRASIL, 2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

É salientado nos Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 2001) a relação entre Artes Visuais e as experiências cotidianas das crianças quando neste documento é afirmado que,

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar matérias encontrado ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo o seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar as suas experiências sensíveis. (BRASIL, 2001, p. 85)

Como componente curricular, as linguagens das Artes Visuais devem ser tratadas com clareza de objetivos e conhecimento de suas especificidades, pois como é ressaltado pelo RCNEI,

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamento e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (BRASIL, 2001, p. 85)

O acervo visual pode ser conteúdo de práticas de ensino de artes na escola, mas para tanto o é preciso que o professor (a) esteja consciente dos conteúdos e objetivos que circundam os processos de leitura e produção de imagens, sejam elas do espaço em que habitamos, imagens veiculadas pela televisão, imagens da publicidade ou das imagens de arte. Enfim, ao pretender um trabalho com Artes Visuais na escola o professor estará diante da necessidade de abordar a visualidade que o cerca e que cerca as crianças, para construir situações de aprendizagem que visem uma alfabetização visual. Isso significa que o professor estará diante do desafio de preparar situações em que as crianças vivenciem experiências de leitura e criação de imagens que ampliem suas experiências estéticas e artísticas.



A visão contemporânea de Arte/Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passíveis de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola. Nessa perspectiva, algumas tendências podem referenciar o ensino de Artes tais como: Interculturalidade (RICHTER 2003), Culturas Visuais (HERNÁNDEZ, 2007), e Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009).

O contexto cultural das crianças e dos professores brasileiros não é homogêneo; ele sofre múltiplas influências que se confrontam com outras variáveis que estão presentes no espaço escolar. Dessa forma, Richter (2003) adota do termo interculturalidade para abordar uma educação que considere a interrelação entre os diferentes códigos culturais presente em uma mesma cultura. Para essa autora, a consideração da diversidade dos códigos culturais deveria influenciar os professores quando da escolha dos conteúdos de Artes Visuais a serem abordados na escola.

A Cultura Visual, trata de um campo de estudos em torno da construção do visual, nas artes, na mídia e na vida cotidiana que configura uma área de investigação e uma iniciativa curricular centrada na imagem visual. Para Hernández (2007, p. 22), “a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”. Barbosa (2011) alerta para o percurso histórico dos estudos e das pesquisas sobre a visualidade na literatura e no ensino de Arte no Brasil. A autora pluraliza o termo, Culturas Visuais, para dar mais abrangência e incluir as pesquisas diversas que se debruçam sobre a visualidade do cotidiano e da arte.

Na Abordagem Triangular a proposta é a de tratar os conhecimentos do campo das Artes como possíveis de serem evidenciados pela conjunção das ações de fazer/ler/contextualizar. Tal abordagem foi sistematizada no Brasil, na década de 1980, e vem sendo atualizada por sua autora. Na revisão da Abordagem Triangular do Ensino, publicada na 8ª reimpressão do livro *A imagem no ensino de Arte* (2009) Ana Mae Barbosa analisa as atualizações que pesquisadores e professores fizeram a sua proposta e salienta a importância da contextualização para estrutura da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, acrescentando que,



[...] a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos / CONTEXTO\FAZER\CONTEXTO\VER ou VER/ CONTEXTUALIZAR\FAZER\CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER /CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2009, p. 23)

Nesse zigue-zague a ação de contextualização atravessa o fazer e o ver como constituidora de sentido para o processo de aproximação ao conteúdo da arte.

Contextualizar envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, envolve ver a cultura que cerca a arte, envolve a pluralidade dessa cultura que pode ser reconstruída de várias formas, e não apenas pela narrativa histórica. A leitura de imagens diz respeito à atribuição de significados tanto às obras de arte como às imagens do cotidiano. Neste sentido Barbosa (2009, p. 32) diz:

Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.

No “fazer” a dimensão expressiva emerge num processo criativo que é pessoal, e, ao mesmo tempo, cultivado. É pessoal, porque a criança está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos, e é cultivado porque esse processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização) e pela leitura de imagens.

Na defesa da alfabetização para a leitura de imagens, Barbosa (2009) salienta que preparar as crianças para o entendimento das Artes Visuais é prepará-las para o entendimento de qualquer imagem. Assim, a autora enfatiza a importância da presença de imagens nos processos de formação do leitor e acrescenta que é preciso um currículo que contemple, no processo dessa alfabetização, a relação ver/fazer. Sobre a organização do currículo para a promoção do acesso à arte, Barbosa (2009, p. 36) afirma:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser



aprendida, seus valores, sua estrutura e contribuição específica para a cultura.

A exemplo de Ana Mae Barbosa, outros autores têm ressaltado os significados do contato com a arte produzida em diversas linguagens e espaços culturais. Em Pillar (2002), a educação do olhar passa pela reflexão sobre o papel da arte relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Uma educação estética, na escola, tem o ensino de Arte como lugar privilegiado para proposição de leituras tanto do cotidiano quanto de obras de arte às crianças. Isso porque “compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas de pesquisas dos artistas é poder conceber a arte não só como um fazer, mas também como forma de pensar em e sobre arte” (PILLAR, 2002, p. 72).

Pillar ressalta a relevância da leitura como forma de refletir sobre o que se está olhando. Olhar e ver são diferentes ações presentes nos processos de leitura. O homem participa da vida cotidiana como um fruidor de imagens, ativo e receptivo. Ele *olha*. No entanto, não tem tempo e nem possibilidade de absorver inteiramente e com toda intensidade todos os aspectos daquilo que olha. “É só quando passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão” (PILLAR, 2002, p. 73). Para a autora, ver é atribuir sentidos, e isso é feito por meio do estabelecimento de relações entre a experiência própria e o que se está vendo. Assim, a atribuição de sentidos acontece no entrelaçamento entre as informações do contexto sociocultural da situação de leitura, os valores e as referências anteriores do leitor.

E, se pensarmos no professor como um mediador cultural, perceberemos que a escola deve incentivar não só a criação artística das crianças, mas também o exercício de leitura e criação do professor em diferentes linguagens da arte, pois, se ele tem como função mediar a construção do olhar estético, em situações de leitura e de criação, precisa, ele próprio, buscar o contato/acesso às produções artísticas num universo mais amplo.

Assim, também os professores, enquanto leitores que olham para os conteúdos da arte na escola, fazem suas escolhas movidos por seus referenciais, em que se entrelaçam conhecimentos, crenças, desejos em experiências singulares. Essas escolhas também estão relacionadas às demandas específicas do atendimento a crianças em instituições de ensino, isto é, são escolhas que devem



considerar as especificidades da organização de um currículo para infância que considere as características próprias do trabalho pedagógico com crianças. Pois, como afirma Cunha (2012, p. 17),

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador de diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico.

A criança conhece o mundo significa aquilo que conhece de corpo inteiro, utilizando-se de múltiplas linguagens para dizer de si e daquilo que apreende em sua interação com o seu entorno cultural. Na escola para infância essas características de aproximação das crianças aos objetos de conhecimento devem ser consideradas quando da organização de práticas pedagógicas pelo professor. Sobre a interação das crianças com as linguagens das Artes Visuais e o papel do professor.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de formação do professor para o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil e a relevância da constituição de um curso de aperfeiçoamento que aborde os processos expressivos das crianças em linguagens visuais em interface com a organização curricular para atendimento às crianças da Educação Infantil. Assim, organizou-se o “Curso de Aperfeiçoamento em Artes Visuais na Educação Infantil”.

O CURSO

O curso foi divulgado através do Edital nº 1/2017 – NEI/CAP/UFRN, publicado no dia 18 de abril de 2017, no site do Núcleo de Educação da Infância, seguido pelo período de inscrições, que aconteceu entre 19 e 25 de abril de 2017.

Ao todo, foram contabilizadas 78 inscrições, entre professores da rede pública (municipal e estadual), professores gestores, desempregados ou da rede particular de ensino, professores e bolsistas do Núcleo de Educação da Infância e estudantes de Pedagogia e Artes Visuais da UFRN:



PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	41
GESTORES, DESEMPREGADOS OU DA REDE PARTICULAR*	10
PROFESSORES DO NEI	6
BOLSISTAS DO NEI	9
ALUNOS DE PEDAGOGIA E ARTES VISUAIS DA UFRN	12

Com a divulgação do resultado no dia 03 de maio de 2017, foi aberto o período de matrículas para os inscritos selecionados. Dentre o público atendido, estão professores atuantes nos municípios de Natal, Parnamirim, São José de Mipibu, Macaíba, Tibau do Sul, Ceará-Mirim, Nísia Floresta, São Pedro, Arez, Baía Formosa e Pureza. Dessa forma participaram desse processo de formação para o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil professores da rede pública de 11 municípios do Rio Grande do Norte.

Depois do processo inicial de seleção, a Aula Inaugural foi realizada no dia 19 de maio, contando com a presença da Diretora do Centro de Educação, a Vice coordenadora do PROFOCO (Programa de Formação Continuada do Centro de Educação da UFRN), a Vice-diretora do NEI, a da Coordenadora do Curso e alguns professores dos módulos. Logo após a abertura, começou a aula do primeiro módulo denominado “Infância, Crianças e Arte”. Nas quinzenas seguintes, foram desenvolvidos os demais módulos do curso, que apresentaremos, brevemente, a seguir.

CRIANÇA, INFÂNCIA E ARTE

Neste módulo, tratou-se da construção histórica da concepção de infância em sua relação com a Arte. Através de algumas experiências propostas, os cursistas puderam expressar de que maneira aconteceu seu contato com a arte durante a infância, e alguns tiveram a oportunidade de relatar como essa linguagem foi podada pelo sistema tradicional de ensino.

FUNDAMENTOS DE ARTE/EDUCAÇÃO

Esse módulo, abordou os Fundamentos das Artes Visuais em relação à Arte/Educação: tradicional, moderno e contemporâneo, além dos aspectos legais, históricos e pedagógicos do ensino de Artes Visuais no Brasil. Foram propostas



experiências com a cultura visual dos professores cursistas, em que o grupo vivenciou leituras de imagens do cotidiano e de imagens da arte. Objetos do cotidiano foram (re)significados e transformados esteticamente, de forma a compor instalações temáticas. Xícaras de café, tecidos, outros objetos e elementos do ambiente, onde ocorria o curso, foram modificados em função da intencionalidade artística de cada grupo de cursistas. Nesse movimento de criação, saberes artísticos locais, regionais e nacionais foram evocados. Os cursistas interagiram com as diversas instalações para, em seguida, produzirem releituras nas linguagens do desenho e poesia. Esse processo de leitura e criação alimentou a reflexão sobre os Fundamentos das Artes Visuais presentes na produção e práticas docentes para o ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS E LEITURA DE IMAGENS

Neste módulo, foram abordadas relações entre crianças, mídia, consumo e imagens em circulação na contemporaneidade. Por meio das atividades realizadas pelos grupos, os cursistas conseguiram (re)pensar práticas pedagógicas escolares problematizadoras da cultura da mídia e do consumo, analisando desenhos animados, propagandas e músicas pop, que são veiculadas para as crianças.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse módulo teve como foco a abordagem dos aspectos históricos e metodológicos da Educação Infantil, ao longo da história no Brasil. Os cursistas entraram em contato com imagens da arte para, a partir delas, organizarem planejamentos de intervenções com as crianças. Essa experiência possibilitou a reflexão sobre as propostas de trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PINTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste módulo, foi trabalhada a compreensão de pintura como linguagem, expressão e comunicação da cultura. Além disso, discutiu-se, a partir da reflexão sobre as pinturas corporal indígena e pinturas corporal não indígenas, ideias sobre diversidade cultural, identidade cultural e interculturalidade. Por meio da atividade “Eu vejo o índio em você”, em que se observando os professores buscaram reconhecer características dos povos indígenas no rosto dos colegas, para, em



seguida, desenhar o que fora imaginado, os cursistas refletiram sobre práticas pedagógicas referentes as abordagens da cultura indígena na escola. Neste módulo também foi tematizado o corpo como tela na qual se imprime marcas pessoais e culturais, além da abordagem de composição e decomposições das tintas, produzindo-as a partir de materiais alternativos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste módulo, foi possível compreender a concepção da fotografia como arte e suporte, por meio da reflexão sobre a sua história. Refletiu-se também sobre os usos e funções da fotografia na Educação Infantil, através de atividades lúdicas em que as especificidades da linguagem fotográfica foram tematizadas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESCULTURA E MODELAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste módulo, foi enfatizada a tridimensionalidade nas linguagens artísticas: conceito, percurso histórico, representações, possíveis materiais e práticas. Os cursistas refletiram sobre a proposição de experiências com modelagem, escultura e produção de instalações, debruçando-se sobre as possibilidades de criação de práticas docentes com as crianças que favoreçam o trabalho com o tridimensional da arte. Nesse intento, também foi abordada a mediação do/a professor/a no processo criativo e as linguagens artísticas das crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse módulo foi constituído por estudos sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho na infância; pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de desenho na educação da infância; abordagem do desenho no contexto da obra de alguns artistas e ilustradores de Literatura Infantil; e por vivências de leitura e produção de imagens na linguagem do desenho.

ESTÉTICA E ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em Estética e Artes Visuais na Educação Infantil os cursistas entraram em contato com a abordagem de algumas das significações da estética na Filosofia e nas Artes Visuais; discutiu-se o conceito de experiência estética em Dewey (2010),



Merleau-Ponty (1994) e Greimas (2002) para que os professores fossem desafiados a estabelecer relações entre experiências estéticas e prática docentes na Educação Infantil. Abordou-se a relação entre experiências estéticas, corpo e produção de linguagens na infância, para tematizar as interfaces entre abordagens metodológicas das Artes Visuais na Educação Infantil e proposição de experiências estéticas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No módulo de cinema, foram apresentados aos cursistas alguns fundamentos da Mídia-educação para reflexão sobre as identidades estudantis na contemporaneidade. Discutiu-se acerca das possíveis formas de utilização dos audiovisuais na Educação Infantil e a inserção meios de comunicação no currículo. Por meio das atividades realizadas, como discussão crítica de obras filmicas, produção de curtas-metragens e jogos teatrais, os cursistas puderam refletir sobre a dimensão estética do cinema, construindo caminhos possíveis para seu uso na escola. Além disso, por meio de exposições audiovisuais e debates, foi possível enxergar o cinema como uma estratégia de inclusão para crianças com necessidades educacionais especiais.

CRIANÇAS E ESPAÇOS CULTURAIS DE ARTE

Neste módulo, abordou-se a relação das crianças com os espaços culturais de arte, como o museu, por exemplo. Também foi discutido a importância de o professor atuar como mediador do contato das crianças com a Arte em espaços culturais. Por meio da visita ao Museu Câmara Cascudo, os cursistas puderam apropriar-se desse espaço e pensar em planos pedagógicos que incluam o acesso a esses locais.

CURRÍCULO E ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este segmento constituiu-se como módulo integrador das atividades realizadas durante o curso, pois seus conteúdos foram abordados em todos os demais módulos e outras experiências desencadeadas pela participação no curso. Concebendo-se currículo como algo vivo que se produz no movimento experienciado por todos que fazem parte da comunidade escolar em contextos



específicos, procurou-se trazer para os momentos presenciais do curso o relato de situações de aprendizagem ocorridas nos locais de atuação dos cursistas. A relação entre as peculiaridades do atendimento à infância, as especificidades da área de Artes e o desenvolvimento das linguagens artísticas e a produção de práticas docentes foi desencadeadora da discussão sobre currículo e Artes Visuais na Educação Infantil. O intento de propiciar a reflexão sobre o currículo teve destaque especial no seminário de encerramento do Curso de Aperfeiçoamento em Artes Visuais na Educação Infantil, em que os cursistas apresentaram comunicações orais sobre experiências desenvolvidas com crianças, fruto de artigos produzidos por eles ao longo do curso.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO

Ao lançar olhares sobre esta ação de formação percebe-se que as experiências vivenciadas pelos cursistas possibilitaram a reflexão sobre a organização de práticas docentes em Artes Visuais na infância voltadas para promover o acesso das crianças aos saberes e fazeres dessa área, tendo o professor como mediador de processos de leitura e criação de imagens. Para tanto, foi preciso considerar as questões de produção de relações entre um currículo para o atendimento à infância e o trabalho com linguagens artísticas de forma intencional e refletida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A cultura visual antes da cultura visual. In: **Educação**. V. 34, nº. 2, p. 292-301. Porto Alegre: PUC, set./dez, 2011.

_____. **A imagem no ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. ver. São Paulo: Perspectiva. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 2001. 243 p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). V. 3.

_____. **Lei nº 9424/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23/12/1996.



CUNHA, S. R. V. da C. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

GREIMAS, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IABELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. **O desenho cultivado na criança**: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito (1964)**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, 1994.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Pendo, 2012.

_____. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 71-82.

PONTES, G. M. D. de. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da dimensão estética. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **A presença da arte na Educação Infantil**: olhares e intenções. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RICHTER, S. **Criança e pintura**: ação e paixão de conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROSSI, M. H. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.



EDUCAÇÃO E DANÇA: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA DANÇA DE SALÃO

Jonas Karlos de Souza Feitoza¹ (jonaskarlos1@gmail.com)

RESUMO

Esse artigo fomenta discussões sobre mediações da dança de salão a partir do contexto de uma educação pautada na emancipação dos saberes (RANCIÈRE, 2010). Encontramos atuações e discursos descontextualizados em relação ao conhecimento sobre corpo e educação, na contemporaneidade. Problematizações sobre a noção de condução corporal e compreensões das ações corporais nessa dança, deve ser uma proposta de ensino que dialogue com outras áreas de conhecimento. A associação teórica entre dois principais referenciais: os *sistemas intencionais* propostos por Daniel Dennett (1997; 2006) e a noção de *intencionalidade* em Searle (2010) contribuem para argumentar factualmente a existência de propósitos de ações mútuas em ambos os corpos que dançam. Com referência em Setenta (2008), a partir de seus estudos da teoria dos atos de fala de Austin, o conceito de *fazer-dizer*, da autora, nos propõem compreendermos um modo de agir *do corpo e no corpo*. Essa noção possibilita fazermos relações sobre modos de fala do corpo que dança a dois, seja a fala proferida: na cena artística ou na cena educativa. Logo, o estudo se coloca como uma contribuição para a formação de educadores em dança ao levantar questionamentos, argumentações e propondo fatos – a partir de referencial teórico consistente e atualizado – de que existe um sistema de ações intencionais, uma intencionalidade atuando em cooperatividade para um objetivo em comum. A ruptura desse paradigma dominante de apenas um corpo que conduz (SANTOS, 2007), possibilita a reflexão de que as danças de salão ocorrem por uma ação mútua de cooperação. Esses conhecimentos ratificam a relevância de um processo educacional de ensino-aprendizagem em dança, imbricado na emancipação dos corpos que dançam a dança de salão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em dança. Dança de salão. Corpo. Cocondução.

EDUCATION AND DANCE: EMANCIPATORY ACTIONS IN TEACHING-LEARNING OF BALLROOM DANCE

ABSTRACT

This article encourages discussions about mediations of ballroom dance from the context of an education based on the emancipation of knowledge (RANCIÈRE, 2010). We find decontextualized performances and discourses in relation to the knowledge about body and education, in contemporaneity. Problematizations about the notion of corporal conduction and comprehension of corporal actions in this dance should be a proposal of teaching that will dialogue with other areas of knowledge. The theoretical association between two main referents: the intentional systems proposed by Daniel Dennett (1997; 2006) and the notion of intentionality in

¹ Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS).



Searle (2010) contribute to the factual argument for the existence of intentions of mutual actions in both bodies that dance. With reference to Setenta (2008), from her studies of Austin's theory of speech acts, the author's concept of doing-say, we propose to understand a way of acting in the body and in the body. This notion makes it possible to make relations about the body's two-way speech modes, whether it is the spoken utterance: in the artistic scene or in the educational scene. Therefore, the study is a contribution to the formation of educators in dance by raising questions, arguments and proposing facts – based on a consistent and updated theoretical framework – that there is a system of intentional actions, an intentionality acting in cooperativity for a objective in common. The rupture of this dominant paradigm of only one body that leads (SANTOS, 2007), allows the reflection that the ballroom dances occur through a mutual action of cooperation. This knowledge ratifies the relevance of an educational process of teaching-learning in dance, imbricated in the emancipation of the bodies that dance the ballroom dance.

KEYWORDS: Dance education. Ballroom dance. Body. Coconduction.

É notória a diferença de interesses e práticas em diversos ambientes em que as danças de salão são ensinadas. A prática educativa nos proporciona desafios, metas a cumprir no que concerne ao papel do educador em dança. Aos poucos percebemos como a noção de corpo, educação e técnica, são mediadas nas aulas de dança de salão. Uma pedagogia, ainda, defasada em relação aos conhecimentos sobre educação no contexto da contemporaneidade.

O ensino da dança de salão, em sua grande maioria, está em uma conjuntura que fomenta apenas a recreação ou esporte. Essas mediações almejam o bem-estar, sociabilização e prevenção para o estresse. Sabemos que a dança proporciona isso também, mas não se limita apenas a essas condições. Logo, algumas questões se fazem necessárias: que discursos podemos construir no nosso fazer pedagógico, que contribua para a autonomia do aluno? No ensino de uma técnica codificada de dança é possível instigarmos uma prática educativa crítica?

Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (FREIRE, 1996, p. 43)

Os saberes necessários para uma educação emancipatória, apontados por Paulo Freire, ratificam uma educação que possa ser mediada em uma construção



compartilhada de conhecimentos, instigando os educandos a autonomia da sua formação. A partir desse ponto de vista, nossas práticas de dança de salão podem evidenciar conhecimentos tácitos que estão imbricados nessa técnica codificada. Ao se perceberem no momento em que dançam a dois, as aulas acabam sendo não somente apenas uma execução técnica, mas também um momento de reflexão e produção de conhecimento. Discussões podem ser proporcionadas na compreensão e questionamentos sobre a configuração de determinado passo estruturado, em qualquer ritmo da dança de salão.

Conhecermos diferenças de passos e técnicas torna-se relevante para compreendermos os diversos objetivos e possibilidades de execução do corpo nessa prática. Baena (2010) expõe, que as danças de salão ensinadas nas escolas e que são praticadas nos bailes, são completamente diferentes das executadas em shows e competições. Aponta que essa diferenciação possibilita distinguirmos os dançarinos amadores, profissionais e também percebermos outras objetivações nesse processo, como: socialização, atividade lúdica e etc. No entanto, independente das mais variadas objetivações, como também de suas terminologias, independente do ambiente em que estejam, os corpos dançando a dois, evidenciam que estão agindo conjuntamente, mesmo que de modos assimétricos. A pesquisadora Jussara Setenta, argumenta que:

Tratar o corpo que dança como um fazer-dizer significa conjugar pensamentos que se distanciam da noção causa/efeito e da moldura fato/prova. Vai, então, sustentar modos de pensar que percorrem caminhos indiretos, imprecisos, circunstanciais e arriscados na maneira de enunciar e implementar ideias no corpo. (SETENTA, 2008, p. 18)

Segundo a autora, como o corpo se organiza na dança expõe um modo de fala desse corpo. E quando tratamos o corpo como auto-organizador de enunciações, implica dizer que ele possui estados de reflexões críticas, transformações, investigações e constantes mudanças. Esse “fazer-dizer” do corpo é apontado como algo distinguível de um falar, fora da fala, ou seja, a construção da fala se dá no e pelo corpo.

Entende-se que, assim como tais proposições operam transformações nos estudos da linguagem, elas também podem colaborar na área dos estudos do corpo, ajudando a entender melhor como, por exemplo, o



corpo que dança está dizendo enquanto está fazendo a sua dança. Compreender a natureza dos proferimentos constativos e performativos, atentar para o diferencial entre ação/atuação, pode ajudar a tratar com mais clareza as diferentes danças que um corpo dança. Serve também para tratar o corpo como produtor de questões e não receptáculo reprodutor de passos ordenados e, longe de pretender encontrar soluções e respostas definitivas, investigar de que maneira os questionamentos do corpo estão se resolvendo no próprio corpo. (SETENTA, 2008, p. 20)

Essa argumentação nos possibilita percebermos em vários processos artísticos e educacionais das danças de salão, como também em bailes em que essa dança é praticada, o corpo exposto a diferentes formas de enunciação. Esse “fazer-dizer”, tem tido direcionamentos para narrativas que expõe a dança de salão na cena a partir de novos padrões e concepções. Logo, um assunto que consideramos pertinente no estudo do corpo nas danças de salão pode passar despercebido por diretores, coreógrafos e dançarinos, porém está explícito nas movimentações de todo o processo, que ambos os corpos estão atuando mutuamente nesse sistema intencional da dança de salão.

Os estudos dos Sistemas Intencionais contribuem para compreendermos questões que envolvem ações comportamentais. Os fundamentos teóricos permitem interpretar o comportamento de pessoas, animais e até artefatos como possuidores de racionalidade, selecionando suas escolhas de ação por uma consideração de crenças e desejos.

Desejo examinar o conceito de um sistema cujo comportamento pode ser – pelo menos às vezes – explicado e predito com base em atribuições a ele de crenças e desejos (e esperanças, medos, intenções, pressentimentos...). Vou chamar tais sistemas de *sistemas intencionais*, e tais explicações e predições intencionais, em virtude da intencionalidade das expressões de crença e desejo, esperança, medo, intenção, pressentimento... (DENNETT, 2006, p. 33)

A proposição de Dennett (1997) é o que adotamos diariamente em relação a alguma coisa no nosso cotidiano, para predizer ou de certa forma explicar as ações e movimentos do sujeito. Para o pesquisador, ao lidarmos com um sistema – seja humano ou máquina – e explicarmos o seu comportamento por meio de atribuições de crenças e desejos, temos uma “teoria do comportamento” do sistema a qual preditamos.



Mediante a compreensão desse sistema, as atitudes proposicionais dos corpos na dança de salão podem ser discutidas a partir da postura intencional, proposta por esses sistemas intencionais. Esta considera ser uma atitude que adotamos cotidianamente para interpretarmos o comportamento – que Daniel Dennett (1997) denomina como entidade – de pessoas, animais e até artefatos. Essa perspectiva, segundo o autor, propõe uma predição/explicação das ações ou movimentos de uma entidade. E as pressuposições que são feitas ao sistema a partir da postura intencional é de certa forma atribuída racionalidade. Segundo Dennett (1997, p. 37), “quando decidimos interpretar uma entidade a partir da postura intencional, é como se nos colocássemos no papel de seu guardião, perguntando-nos, de fato: ‘O que eu faria se tivesse na posição deste organismo?’”.

Essa postura, favorece a compreensão desse sistema, por explicar que os corpos A e B agem de maneira similar, ou seja, objetivam a mesma ação, possuindo a mesma intenção de que a dança ocorra. Quando, por exemplo, um corpo A decide mudar de passo em um ritmo qualquer, conjecturamos que o corpo B perceberá a proposição dessa mudança e com isso executará determinados movimentos agindo em intencionalidade mútua.

É possível discutirmos a noção de condução mútua de ações a partir da definição da intencionalidade coletiva de Searle (2010). O pesquisador explana, que o comportamento coletivo não pode ser visto como uma soma da junção de intenções individuais. No entanto, aponta características incontestáveis no sentido de percebermos a distinção de um comportamento intencional coletivo para o intencional individual. Isto posto, argumenta que essas distinções são perceptíveis nas nossas ações quando participamos de uma atividade em grupo. E ao fazer essa objeção, traz um problema que consiste em como pode existir uma ação coletiva que não seja constituída por ações individuais dentro desse coletivo?

Nas danças de salão são reconhecíveis as ações e proposições que se diferem, de acordo com a intenção individual de cada corpo, mas estes atuam com o mesmo propósito no objetivo do coletivo. Portanto, enquanto a intenção coletiva é “estamos fazendo C”, as intenções individuais remetem a “estou fazendo A”, “estou fazendo B”, sucessivamente.

Em se tratando de ações coletivas com objetivos em comum, Searle (2010, p. 145) afirma que “não há, decerto, nenhum movimento corporal que não seja



movimento dos membros do grupo. Basta imaginarmos uma orquestra, um corpo de baile ou um time de futebol”. Embora, o autor explana que a melhor forma de percebermos o comportamento coletivo, como distinto do individual, é observarmos que podem existir os mesmos tipos de intenções corporais em ocasiões coletivas, como, também, em ações individuais.

Consideremos o seguinte exemplo: imaginemos que um conjunto de pessoas estejam espalhadas pelo gramado de um parque. Imaginemos que, de repente, comece a chover e todas as pessoas se levantem e corram para um abrigo comum, localizado no centro. Cada uma tem a intenção expressa pela frase “estou correndo para o abrigo”. Mas, em relação a cada pessoa, podemos supor que sua intenção é inteiramente independente das intenções e do comportamento das demais. Nesse caso, não há comportamento coletivo; há somente uma sequência de atos individuais que coincidentemente convergem para um objetivo comum. (SEARLE, 2010, p. 146)

John Searle propõe imaginarmos outro exemplo nesse mesmo espaço, que consiste em um grupo de bailarinas, no qual a coreografia impõe que as movimentações devam convergir para um ponto em comum. Logo, argumenta que apesar dos corpos correrem para um mesmo centro, mesmo que no primeiro exemplo todos os corpos saibam que os outros têm a intenção de se abrigarem da chuva, apenas no segundo exemplo existe um caso de “intenções nós”, ou seja, uma intencionalidade coletiva.

O caso da intencionalidade característica das “intenções nós” implica na noção de cooperação, porém as “intenções eu” conjecturam para uma não implicação de cooperação. Relacionado a esse entendimento, podemos argumentar que nas danças a dois as ações partem dessa proposição de intenções que não são individuais. Todavia, é explicado que existem outras formas de intencionalidade coletiva que podem atuar de maneiras competitivas e agressivas, como exemplo, quando dois homens lutam em um ringue de boxe ambos estão se comportando como numa forma superior de cooperação.

Cada pugilista tem a intenção de ferir o outro, mas ambos só têm essa intenção dentro da estrutura da intenção superior de cooperar entre si, envolvendo-se em comum numa luta de boxe. Eis a diferença entre uma luta de boxe e um espancamento num beco escuro. O que vale para a luta de boxe também vale para os jogos de futebol, a concorrência empresarial em geral, as disputas judiciais e, em muitos casos, até mesmo os conflitos armados. Entre os seres humanos, a maioria das formas sociais de



comportamento agressivo exige uma cooperaçao de n3vel superior.
(SEARLE, 2010, p. 166-167)

Percebemos, nesse exemplo, e na relaçaõ dos corpos das danças de salã, a exist3ncia de um processo de açaõs colaborativas para um objetivo em comum. Nas danças de salã, na qual dois corpos se coconduzem, ou seja, atuam com intencionalidade a partir de estruturas individuais se completando e, formando um coletivo em açaõs de *coconduçaõ*.

Ao observarmos um baile de dança, encontraremos diversos casais que nos chamarão atençaõ no que diz respeito à relaçaõ a partir da linguagem t3cnica que cada um executa. Perceberemos em alguns casais que seus movimentos nãõ sãõ reconhec3veis por quem j3 teve aulas t3cnicas de danças a dois, mas se nota que existe um di3logo, uma sequ4ncia l3gica, para uma proposiçaõ de açaõ que extrapola os limites de uma funçaõ realizada apenas por est3mulos e respostas. Sabemos que a pr3tica da dança a dois, requer um di3logo que independe de t3cnicas codificadas.

Em qualquer gafieira² que possamos frequentar, veremos inovaçaões que possivelmente partem de uma interpretaçaõ pessoal da t3cnica aprendida. Quem j3 passou por aulas de danças de salãõ reconhece alguns elementos t3cnicos dessa dança, mas esses elementos sãõ apenas uma passagem para se chegar à maneira como este casal executa sua dança. Eles podem nãõ ter frequentado uma academia de dança, logo essa sua nova interpretaçaõ tenha surgido em decorr4ncia de observaçaões ao verem outros casais dançando.

O que se aponta aqui, 3 que independente de se ter uma dança constru3da por c3digos, quando dançamos a dois, os corpos se articulam pelo procedimento que denomino como *coconduçaõ* dos corpos, ou seja, atuam em cooperatividade e em igualdade de prop3sito que 3 o de realizar a dança em dupla.

Outra questãõ pertinente para discutirmos sobre a pr3tica dançante em bailes, sãõ casais em que aparentemente, percebemos um corpo tratando outro como um objeto, pois ele a joga para um lado e joga para outro, criando uma imagem de boneca de pano com esse corpo. Como a noçaõ de coconduçaõ fundamenta esse caso? Se entendermos que o corpo est3 em constante movimento,

² Termo usado no Brasil para se referir aos lugares/bailes em que se praticam as danças a dois.



independente de não conseguirmos visualizar a olho nu, então já partimos do pressuposto que ele não é um objeto.

Podemos ver dois homens dançando, assim também como mulheres que dançam uma com a outra. A proposição de condução é usada com outras partes de corpo, quebrando com os padrões de condução que são referenciados pela exclusividade do contato das mãos na cintura ou escápula da dama. Também é possível, frequentemente, vermos ações em que o homem carrega a mulher nos braços, e algumas vezes o contrário, a mulher exercendo essa ação. No entanto, não podemos fechar os olhos para a cocondução que está atuando.

Quando observamos os corpos ao dançarem, com o entendimento de cocondução, ou seja, de que os dois estão atuando simultaneamente em cooperatividade, torna-se evidente essa informação. Mesmo em momentos em que um corpo é carregado em cena, em muitos dos espetáculos propostos, dá para perceber que houve um impulso do suposto corpo carregado, uma sustentação do abdômen e outras tantas movimentações que contribuíram para que aquele movimento acontecesse. Há cinestésias que contribuem para os modos de agir, de ambos, na intenção de determinadas situações da coreografia. Cada corpo sabe o momento de saltar, pegar, carregar, erguer um braço.

Em qualquer estética e/ou modalidade da dança de salão, é possível percebermos proposições que vão surgindo a cada movimento e que expõem a todo o momento, uma reciprocidade de atuação intencional de ambos os corpos. Vale ressaltar que algumas produções artísticas, dependendo da proposta do coreógrafo, pode trabalhar como improvisações, ações sem acordos prévios, embora essa escolha do imprevisível possibilite ajustes do corpo na relação de cooperatividade, e isso, também, contribui para uma ação de *intenção coletiva* (SEARLE, 2010).

Para Setenta (2008) “nem sempre os inventores de dança apresentam o corpo como um apresentador de indagações e soluções provisórias”. Aponta que as informações estão sendo processadas, colecionadas o tempo todo em corpo.

Esse corpo-coleção de informações pode lidar de maneiras distintas com a dança. Pode privilegiar o exercício descritivo de referências, pode preferir a narrativa em sequência linear, pode priorizar o processo e não a obediência a um produto; pode optar por várias outras escolhas. (SETENTA, 2008, p. 29)



Setenta (2008) propõe pensar o corpo que dança como possibilidade de diferentes modos de enunciar essa dança. Precisamos entender que esse argumento se refere às condições em que esse corpo possa ser submetido na cena. A autora propõe a partir de estudos da teoria dos atos de fala de Austin, que o corpo pode estar em um modo constativo de enunciação, no qual, ao dançar, relata seus próprios assuntos, suas particularidades junto a uma reprodução de linguagem já pronta. Ou, em um modo performativo, que apenas produz sequências a partir de improvisações, propostas pelo coreógrafo ou não.

É interessante destacar a ocorrência da dupla articulação (constativos/performativo) que se enuncia tanto no fazer verbal quanto no corporal. Um modo de enunciar não anula o outro e ambos podem estar em exercício concomitante na produção de fala. (SETENTA, 2008, p. 23)

O corpo em cena está nos dizendo, apontando para nuances que independem da coreografia apresentada. Portanto, podemos ver a noção de cocondução em diversos espetáculos que expõem ações relacionais de um corpo com outro. Independente da proposta da companhia ou do espetáculo propor esse olhar para as ações, soluções que os corpos desenvolveram para produzir o movimento, a *Intencionalidade* (SEARLE 2010) está acontecendo.

No caso de um espetáculo em dança, e especificamente na apresentação de um casal, o processo intencional torna-se mais evidente para ambos os corpos. E essa evidência é possível, pois, ambos já ensaiaram horas aquela determinada sequência e isso facilita prever o movimento que cada corpo irá executar. Sendo assim, é possível eles agirem no momento propício, e conseqüentemente chegarem a um denominador comum que é a realização da sequência que ambos objetivaram.

É importante frisar, que mesmo em situações em que não existe um acordo de sequência de passos, na dança de salão, a posição dos corpos permite um reconhecimento de possíveis ações que podem ser propostas mutuamente. Logo, embora os corpos sejam submetidos a diferentes enunciações, possuem um “fazer-dizer” que expõem uma coleção de informações e podem nos provar a existência de um sistema de ações intencionais atuante a todo o momento nessa relação corporal das danças de salão, seja em escolas, bailes, academias ou nas danças desportistas a dois.



CONSIDERAÇÕES: COCONDUÇÃO COMO PROPOSIÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO DO CORPO

Toda energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais. (SANTOS, 2007, p. 62- 63)

Para Santos (2007) reinventar a emancipação social é reconhecer que há emancipação da sociedade e que por isso é possível reinventá-la. O problema apresentado por Santos, sobre esse conceito de emancipar-se é justamente por ser um tema central da modernidade ocidental. Uma sociedade com problemas que se organiza por tensões entre regulação e emancipação, por ordem e progresso, mas com expectativas que esses problemas sejam resolvidos.

O autor alega que a discrepância entre as experiências do povo – que muitas vezes não são boas – e as suas expectativas, têm fundamentos para entendermos e pensarmos na emancipação da sociedade moderna. Contudo, aponta que a regulação e as expectativas, como também as experiências estão desfiguradas, pois de alguma forma vivemos uma crise dupla de regulação e emancipação.

Com efeito, há uma inversão nessa discrepância de experiências e expectativas, e por isso alguns pensam que não tem sentido falar de emancipação social: chegamos ao “fim da história” e o que resta é festejá-lo. Nós, ao contrário, pensamos que é preciso continuar com a ideia de emancipação social; no entanto, o problema é que não podemos continuar pensando-a em termos modernos, pois os instrumentos que regulam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. (SANTOS, 2007, p. 18)

Contudo, Santos (2007) comenta que a ideia da necessidade de uma sociedade melhor, mais justa não está em crise. A liberdade, igualdade e solidariedade prometidas ao mundo moderno, segundo o autor, continuam sendo uma aspiração da população mundial. A grande questão é que nossa situação é complexa, pois temos problemas modernos e, no entanto, não temos soluções



modernas. Ratifica que temos que nos esforçarmos muito para a reinvenção da emancipação social.

O sociólogo argumenta que não necessitamos de um conhecimento novo, o que precisamos é de um novo modo de conhecimento, alternativo para as alternativas. Podemos trazer para as danças de salão uma compreensão similar. Entender um modo de produzir conhecimento nas danças a dois que não é novo e sim repensado. A condução existe, o que precisamos persuadir é que são duas conduções atuando de maneira distinta e simultânea e que uma não desvaloriza a outra.

Ao argumentar sobre modos de conhecimento, Santos (2007, p. 33) expõe que “se queremos as duas coisas, temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente de um deles”. Sabemos que há um trabalho diferenciado desenvolvido com as danças de salão nos mais variados ambientes em que essa atividade se encontra, sejam em academias de ginásticas, escolas de danças ou processos artísticos. No entanto, independente dos objetivos que se tenha com a prática de dançar a dois, podemos instigar os praticantes a perceberem com mais atenção seus movimentos e os movimentos do outro, ou seja, perceber ambos os corpos.

As observações e discussões sobre o corpo que dança oportuniza entendermos que a dança não se restringe apenas a uma execução técnica. Logo, questões-problema que permeiam essa prática dançante, tais como: dicotomias, dualismos, questões de gênero, educação e comportamento, ajudam a entendermos melhor os modos de atuação que foram construídos no decorrer da sistematização da técnica de dançar a dois.

Em alguns ambientes essas questões podem ter uma melhor receptividade. Contudo, é relevante promover espaços de discussões, mesmo nos locais em que apenas o direcionamento para o desempenho técnico seja o objetivo principal. Uma abordagem sobre assuntos relacionados ao corpo, muitas vezes, pode partir de alguma execução errada de um passo, ou algum comentário feito por um dos praticantes. Podemos perceber inúmeras oportunidades que teremos para propiciar momentos de discussões e reflexões. Com isso, será possível despertar interesses daqueles que praticam a dança a dois e não se dão conta que, também, para um



desempenho técnico de qualidade, há necessidade de saberes que estão imbricados nesse processo e que contribuem para um aprendizado compartilhado.

O desenvolvimento de saberes nas danças de salão parte de coisas básicas, como, por exemplo, porque determinado passo é estruturado dessa forma? Porque em determinado ritmo existe um passo masculino e outro feminino? São questões, como essas, que instigam ao pensamento crítico-reflexivo. A diversidade de conhecimento que a dança oferece são inúmeras e limitarmos essa dança apenas ao desempenho técnico é degradá-la.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (RANCIÈRE, 2010, p. 37)

Como aponta Rancière, a partir de Jacotot (2010), para emanciparmos alguém é necessário que estejamos também emancipados. Os corpos são tratados nas danças de salão, completamente apartado dos conhecimentos e pesquisas sobre o corpo. Portanto, desenvolver o pensamento em dança, compreendendo que existem ações recíprocas, nos oportuniza entender a cooperatividade atuante dos corpos e não um (corpo), como temos afirmado, que atua em comando.

Ao propor a noção de cocondução, esperamos contribuir com educadores, alunos e dançarinos da dança de salão na conscientização que os corpos que dançam, estão a todo o momento, agindo em cooperatividade. A partir dessa compreensão, podemos evidenciar fragilidades nesse pensamento hegemônico, insustentável, que uma única pessoa conduz o movimento dessa dança e, com isso, contribuir para emancipação do corpo nas danças a dois.

REFERÊNCIAS

BAENA, S. S. **Dança de salão**: uma estética transcrita para a cena. Disponível em: <http://www.revistaelectronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/151/76>. Acesso em: 16 nov. 2011.

DENNETT, D. **Tipos de mente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.



_____. **Brainstorms**. Tradução: Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: UNESP, 2006.

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

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SETENTA, J. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SEARLE, J. R. **Consciência e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



IDENTIDADE ÉTNICA E O ENSINO DE DANÇAS AFRO: OLHARES DOCENTES A PARTIR DE PRÁTICAS DE PELOTAS - RS

Juliana de Moraes Coelho (jufridacoelho@gmail.com)

Josiane Franken Corrêa (josianefranken@gmail.com)

RESUMO

A pesquisa trata da identidade étnica e a sua relação com o ensino de Danças Afro, tendo como principal objetivo investigar e refletir a constituição identitária étnica negra a partir da perspectiva de professores de Danças Afro da cidade de Pelotas – RS. Além disso, busca valorizar e afirmar a identidade étnica negra e a cultura afro-brasileira, discutir o ensino de Danças Afro em espaços formais e não formais de ensino e refletir sobre o papel do professor como mediador no desenvolvimento da identidade étnica de seus alunos. A temática tem relação com os processos de ensino e aprendizagem, o que possibilita compreender a pesquisa como uma discussão importante no viés tanto da dança na escola, como fora dela, abordar questões relacionadas à identidade étnica, prevenindo e alertando para preconceitos, atitudes e ações racistas. A investigação tem embasamento teórico nos estudos de Hall (2015), Souza (2005), Mattos (2013), Gomes (2002; 2003; 2009), entre outros; caracterizando-se como uma pesquisa de campo exploratória (GIL, 2008), de abordagem qualitativa. Os instrumentos para a coleta de dados foram: entrevista semiestruturada e questionário, realizados com três professores de Danças Afro atuantes no município de Pelotas (RS). A partir da análise do discurso dos professores participantes, é possível concluir que a identidade étnica do aluno sofre mutações e descobertas através da prática das Danças Afro, e que o professor tem fundamental importância nesse processo de formação identitária. As Danças Afro, por engendrar muitas questões históricas e culturais permeadas por aspectos da etnia negra, pode influenciar a formação da identidade dos sujeitos que as praticam. Desse modo, acredita-se que a identidade é um contínuo “vir a ser” e é na convivência com grupos de pertencimento (GADEA, 2013) – sendo a dança um deles – que é possível o desenvolvimento de um processo de autoconhecimento e de conhecimento de uma história que notadamente é pouco difundida na sociedade, especialmente nos espaços educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade étnica. Danças Afro. Ensino de dança.

ETHNICAL IDENTITY AND THE TEACHING OF AFRICAN DANCES: TEACHERS' VIEW FROM PRACTICE IN PELOTAS – RS

ABSTRACT

The research is about ethnical identity and its relation with the teaching of African Dances, and the main goal is to investigate and to reflect the black ethnic identity constitution from the perspective of African Dances teachers in the city of Pelotas – RS. Besides that, it seeks to value and affirm the Black ethnic identity and the African-Brazilian culture, to discuss the teaching of African Dances in formal and non-formal educational spaces and to reflect on the role of the teacher as mediator in the development of the students' ethnic identity. The theme is related to the processes of teaching and learning, which allows the understanding of the research



as an important discussion about how both dance in school and outside of it can address issues related to ethnical identity, preventing and warning racists prejudices, and its actions and attitudes. The investigations are based on the theoretical studies of Hall (2015), Souza (2005), Mattos (2013), and Gomes (2002; 2003; 2009), among others; characterized as an exploratory field research (GIL, 2008), with qualitative approach. The instruments for data collection were: semi structured interview and questionnaire done with three African Dances teachers who work in the city of Pelotas (RS). From the analysis of the participating teachers' speech it's possible to conclude that the student's ethnic identity is mutated and discovered through the practice of Afro Dances and that the teacher has fundamental importance in this process of identity formation. The African Dances, for bringing many historical and cultural matters to the black ethnic aspects, can influence the identity formation of each subject who practices it. Thus, it's believed that identity is a continuous "come to be" and it is in the coexistence with groups of belonging (GADEA, 2013) – with dance being one of them - that it's possible to develop a process of self-knowledge and knowledge of a history that is hardly spread in society, especially in educational spaces.

KEYWORDS: Ethnic identity. African Dances. Dance teaching.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país miscigenado, formado e constituído por uma pluralidade de etnias e permeado por vastas manifestações culturais, que formam continuamente o seu povo e suas múltiplas identidades. Ao falarmos destas manifestações, adentramos o campo da dança, esta que foi uma das primeiras formas de expressão do ser humano no mundo, contribuindo para o reconhecimento de uma cultura por meio do movimento e possibilitando o encontro do homem com a sua própria história e formação identitária.

Nessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado aborda a formação da identidade étnica negra do aluno de Danças Afro a partir da ótica de professores de Dança. O surgimento da pesquisa deu-se devido à trajetória da autora, como mulher negra, bailarina de Danças Afro e professora, aspectos que instigam o interesse de investigação. A escolha do tema pesquisado também parte da crença na possibilidade de contribuição da pesquisa para o campo de estudos no qual está inserida.

Segundo Stokoe e Harff (1987), quanto mais meios de expressão possa desenvolver o ser humano, tanto maior será a sua riqueza existencial, pois o corpo é uma via que tem a vantagem de ser o único meio de expressão utilizado pela raça humana desde que nasce.



Nesse sentido, e conforme alguns autores (SILVEIRA, 2011; SILVA, 2013), pensamos que é através das experiências corporais que o indivíduo se percebe e se expressa, tendo no contato com as Artes/Dança parte da sua formação identitária, mesmo que, por vezes, não tenha consciência disso. A Dança por ser manifestação cultural, artística e expressiva inerente à condição humana, cria possibilidades de mostrar os modos de vida, os costumes e os anseios dos povos que habitam o mundo.

Os negros africanos¹ que vieram para o Brasil tinham formações e organizações sociais, culturais e religiosas diferentes das nossas. Assim, as Danças Afro praticadas no Brasil podem ser consideradas a expressão da forma de organização de um povo e a sua exaltação em um contexto que não era originalmente seu; porém, foi e é uma prática que se alimenta das influências, transformando-se em um novo fazer, em um fazer afro-brasileiro.

Como aponta Ferraz (2012), a prática das Danças Afro mostra-se como um fazer político, norteador por uma etnia, que traz no seu cerne a afirmação e a identidade da cultura negra. Corroborando essa ideia, temos a questão de pesquisa: como os professores/coreógrafos de Danças Afro da cidade de Pelotas entendem a relação entre o processo de ensino-aprendizagem dessa dança e a construção da identidade étnica dos alunos negros que a praticam?

Dessa forma, temos como objetivos principais do trabalho investigar e refletir a constituição identitária étnica negra dos alunos a partir da perspectiva dos professores de Danças Afro da cidade de Pelotas. Além disso, os objetivos específicos são valorizar e afirmar a identidade étnica negra e a cultura afro-brasileira, discutir o ensino de Danças Afro em espaços formais e não formais de ensino e refletir sobre o papel do professor como mediador no desenvolvimento da identidade étnica de seus alunos.

¹ Quando nos referimos aos negros africanos, fazemos menção aos povos que foram trazidos para o Brasil. Estes embarcavam em portos localizados nas áreas da África Ocidental, Centro-Ocidental e Oriental, cada qual de uma diversidade de locais dessas regiões, seja do Senegal, Gana, Nigéria, Benin, Moçambique, Congo, Angola, entre outros. Para saber mais de quais localidades vieram os africanos no período escravocrata, ver: MATTOS, R. A. **História e Cultura Afro-brasileira**. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.



DANÇAS AFRO: O CORPO NEGRO DANÇA

Os negros integram a espécie das minorias étnicas. São elas consideradas minorias étnicas em virtude de estarem à margem da sociedade, e em condições de desigualdades absurdas. Isso se deve também a imagem negativa que foi construída há mais de trezentos anos atrás e que ainda hoje impede que as normas programáticas viabilizem a inclusão do negro nas vastas áreas sociais. (BORGES, 2007, p. 1)

Acreditamos que na prática das Danças Afro é possível estabelecer conexões com a vida do negro, identidade, religião, cultura. A partir da montagem de coreografias e espetáculos, realiza-se pesquisa, e são possíveis aproximações e contatos com a ancestralidade e, em consequência, maior conhecimento e relação com o povo de etnia negra. Podemos crer que, dessa maneira, passamos a ter noção das formas de organização, modos de vestir, comer, rezar, dançar. Por certo que esses momentos de conhecimento e troca podem contribuir para que os alunos negros de Danças Afro reforcem sua identidade étnica.

Nascer negro e com as características físicas próprias da etnia negra, não são sinônimos de reconhecer-se como tal. Ser negro vai além dos aspectos físicos e da cor de pele. É uma construção processual de um sujeito que se reconhece (ou não) como tal, conectado à compreensão de que o tom de pele vai relacioná-lo a um grupo, dependendo de cada um o (re)conhecimento da sua história.

As Danças Afro, como é possível perceber em sua nomenclatura, são danças que trazem traços da África. Sendo assim, é difícil falar de *uma* Dança Afro, até porque a África é um continente e, como tal, é habitada por diversos povos, com diferentes características, o que influencia na criação artística e sua difusão. Também não é possível acreditar em apenas uma Dança Afro, visto que ao longo das leituras e percepções na prática, observamos que há muitas danças com diferentes denominações, mas que tratam da mesma base em questão, com algumas diferenças entre si.

Estas são danças com a influência de características básicas das práticas corporais dos negros africanos, com movimentos característicos, que são visivelmente perceptíveis, a marcação do tronco, a sinuosidade e sensualidade dos quadris, a força e a energia de seus corpos, utilizando membros superiores e



inferiores quase que simultaneamente, a flexão contínua dos joelhos e os pés descalços em contato com o chão.

As Danças Afro são frutos de práticas trazidas pelos negros escravizados no Brasil e que foram reelaboradas de acordo com o contexto no qual estavam sendo difundidas (MONTEIRO, 2011). Os povos africanos têm diversas tradições, religiosidades, línguas e danças (OLIVEIRA, 2007) e, ao serem trazidos para o Brasil, deixam em suas comunidades de origem família e bens materiais, e para cá nada de bagagem trazem, exceto seu maior bem: o corpo.

Percebemos, dessa forma, que as Danças Afro tem estreita ligação com a diáspora².

Os africanos que foram escravizados no Brasil trouxeram consigo seus rituais de celebração, seus valores, suas linguagens, suas religiões, seus costumes. Trouxeram também suas vestimentas, penteados, canções, danças, folhas, tambores, as técnicas no campo da agricultura, da metalurgia, da pesca, dentre outros. (SOUZA et al., 2005, p. 88)

No Brasil influenciaram a cultura e na prática da dança não foi diferente. Aqui estabelecidos, desenvolveram um pouco de suas danças, que foram transformadas e reelaboradas. Algumas dessas danças, já alteradas em território brasileiro, representavam o trabalho escravo que desenvolveram aqui, outras eram uma forma de divertimento, algumas mantinham relação com a religiosidade, com a contemplação, etc.

A PRÁTICA DAS DANÇAS AFRO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DO NEGRO

[...] arriscaria afirmar que quase todos nós nascemos embranquecidos, visto que há uma predominância dos aspectos da cultura branca – se é que assim podemos denominá-la – em nossa sociedade, e só enegrecem ou se tornam negros ao longo dos anos os que optam por incluir em suas vidas os aspectos identificados com a “cultura negra” e se tornam curiosos em conhecer o seu passado e a sua história. (FIGUEIREDO, 2002, p. 56)

² O termo Diáspora evoca a experiência histórica dos Judeus dispersados pelo mundo. Também evoca o deslocamento forçado de milhares de africanos escravizados nas Américas desde o século XVI, bem como a experiência de povos que, por razões diversas, sobretudo políticas, são levados a atravessar fronteiras nacionais. Para mais detalhes sobre diáspora africana e as rotas do comércio de escravos no Brasil, consulte o mapa disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>



Acreditamos que as Danças Afro podem ser práticas instigadoras da etnia negra, contribuindo para a construção identitária do negro, representando suas singularidades e a diversidade étnica. Nos processos de prática e criação artística da dança, o sujeito poderá utilizar-se da arte negra como aspecto instigador, bem como no empoderamento, (re)afirmando a identidade negra.

A identidade negra é o resultado do processo em que o indivíduo se torna negro no dia a dia, pois a sua construção identitária é um desafio diário, acontece conforme seu modo de vida, seus hábitos, seus grupos de pertencimento, sua família e suas escolhas. A identidade não é mais fixa desde o nascimento, ela está sempre em constante transformação, mas o pertencimento étnico é único e individual. O sentimento de pertencimento a um grupo social é de caráter plural, já que é associado aos diferentes espaços dos quais o indivíduo participa e tem como referência (SILVEIRA et al., 2011).

No processo de construção identitária, o reconhecimento da corporeidade negra e sua valorização são fatores de consolidação de uma identidade negra (GOMES, 2009). Salientamos que a corporeidade é um processo de relação do corpo com o mundo, a forma como se expressa a subjetividade através da exteriorização dos movimentos (SILVEIRA et al., 2011).

O corpo é um rico meio de aprendizagem. Nele, o conhecimento ocorre desde o nascimento: tudo que é experimentado, seja fisicamente ou por outros meios perceptivos, é registrado em nossa memória corporal, e, dessa forma, pode ser absorvido e aproveitado para o desenvolver de cada ser humano. O corpo é uma via de troca; ao tempo que se aprende, também se ensina.

A Dança permite ao negro conhecer e (re)afirmar sua identidade, da qual pouco se conhece e sobre a qual pouco é falado nos espaços que se frequenta, entre eles, a escola. Assim, percebemos a Dança como forma de encontro entre o corpo negro e a constituição da identidade (SILVEIRA et al., 2011).

O PROFESSOR DE DANÇA NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA NEGRA DOS SEUS ALUNOS

A identidade vai se formando em nossas vidas, nas experiências, nas vivências, “forma-se ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não



é algo inato, existente na consciência desde o nascimento” (HALL, 2015, p. 24), mas se dá na interação com o outro e com o mundo.

Entendemos formação, conforme Dominicé (2010, p. 94) “um processo de socialização, do qual contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos que se enredam uns nos outros”. O professor está incluso na formação do sujeito, ele seleciona os conteúdos que fazem parte do ensino-aprendizagem, e ele pode ir além, incluindo aspectos das mais diversas vivências e experiências.

Não colocamos toda a responsabilidade nas mãos do professor, mas pensamos que este tenha uma grande influência sobre o aluno, sendo motivador e, muitas vezes, um exemplo a ser seguido. Por percebermos o sujeito como ser inacabado, que vai todos os dias aprendendo, e desta forma, constituindo seus saberes, destacamos o professor com um papel ímpar no processo de formação.

Acreditamos na potência da educação para o desenvolvimento da identidade; educação não somente advinda da escola, mas de diferentes espaços. Segundo Gomes (2002, p. 38), “a educação pode ser entendida como um amplo processo constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais”, como na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros.

Segundo Brandão (1981, p. 10):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita [...].

Podemos compreender que inúmeros espaços, além da escola, desenvolvem a educação. ONGs, projetos sociais, academias de dança, clubes, entre outros, também podem ser considerados espaços educacionais, demonstrando que a escola não é o local privilegiado onde a educação acontece e



nem o professor e a professora os únicos responsáveis pela sua prática (BRANDÃO, 1981).

Compreendemos que na prática docente, o professor pode incluir em suas abordagens, vivências e conteúdos que tragam visibilidade para a cultura afro-brasileira, pois nossa escola ainda tem uma abordagem bastante eurocêntrica. Assim, o professor contribui para que os alunos possam perceber que, independente da etnia de cada um, todos estão imersos na cultura negra ao fazerem parte da população brasileira.

A pouca discussão sobre a história e cultura africana, impede um entendimento da história e da cultura brasileira a partir da visão dos afrodescendentes, pois sem este conhecimento ela se torna uma história unilateral, branca, marcada por concepções eurocêntricas. (OLIVEIRA, 2008, p. 2)

Dessa forma, é possível crer que cabe ao professor ampliar o entendimento sobre a cultura afro-brasileira, bem como a história dos negros na nossa sociedade, para além da ideia do negro na condição de escravo. Os alunos devem compreender e perceber as contribuições do negro no Brasil, e o quanto elas influenciaram sua história em diferentes aspectos, inclusive no que tange à própria dança, que é o que nos dispusemos a refletir aqui.

METODOLOGIA

Caracterizamos a pesquisa como exploratória, conforme Gil (1991 apud KAUARK, 2010). De cunho qualitativo (MINAYO et al., 1994) a investigação tem na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo os procedimentos metodológicos para a efetivação do trabalho.

Para o desenvolvimento da investigação, foram entrevistados 3 (três) professores/coreógrafos que trabalham ou já trabalharam como ensino de Danças Afro na Cidade de Pelotas – RS. Duas professoras entrevistadas atuam na Educação Básica, e desta forma, com o ensino de dança no contexto escolar e, um professor atua como coreógrafo no espaço fora da escola, onde tem uma Companhia de Dança Afro atuante na cidade de Pelotas – RS. Ao término da entrevista, e ainda com alguns questionamentos, realizamos um questionário que foi realizado com os sujeitos da pesquisa.



Salientamos que os professores participantes são algumas das poucas pessoas que trabalham estas danças na cidade. Os três entrevistados tem, de alguma maneira, uma influência nas práticas da autora enquanto bailarina.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Conforme o que foi relatado por uma das professoras que atua na escola, é possível perceber que tanto os alunos negros, como os alunos brancos modificam os seus comportamentos, depois que começam a praticar as Danças Afro, especificamente no que diz respeito à mudanças visuais, como a assunção dos cabelos cacheados ou o uso vestimentas e adereços característicos da cultura negra. Este aspecto acabava transbordando e se estendendo também aos familiares dos estudantes.

É possível vislumbrar que há mudança no sentido da desconstrução de questões, de estereótipos e da criação de novos olhares para aspectos que se relacionam com a cultura afro, como a religiosidade e a dança. O negro, de forma mais específica, passa a aceitar sua corporeidade, assumindo o cabelo crespo, a trança, valorizando sua história pessoal, assumindo uma identidade que não busca se aproximar de um padrão hegemônico, mas sim de suas raízes étnicas.

Esses estudantes podem passar a se perceber, identificar e experimentar essa corporeidade que a dança ressalta e de certa forma, ampliar a sua visão de mundo, aumentando a sua criticidade sobre questões relacionadas à etnia, diversidade cultural e democracia. Desse modo, podemos ressaltar a prática da dança e a constituição de grupo de pertencimento (GADEA, 2013), como espaços de redefinição identitária, uma vez que, através da dança, propicia-se aos sujeitos que dançam, identificarem-se como negros e assumirem sua história e cultura como um patrimônio a ser preservado e valorizado (SILVA, 2013).

O nosso entrevistado alega que essa identificação é notável. As alunas (os) mudam e assumem um novo comportamento.

[...] das meninas estarem usando o cabelo trançado, das meninas, mesmo as meninas que não são negras, trançarem o cabelo de vez em quando [...] isso chama-se identificação cultural, eu acho que isso no decorrer do tempo, quando você vai praticando a dança afro, isso vai instigando a você ter (Informação verbal entrevistado 2).



No caso da escola, por vezes esse processo é em longo prazo, para algumas alunas ainda é difícil dizer e assumir sua identidade negra, mas que de uma forma geral, podemos dizer que se enxergam como brasileiras que tem descendência africana. A partir da visão das professoras entrevistadas, no espaço escolar o processo se dá ao longo de um tempo mais longo, mostrando a escola como um espaço mais resistente à mudanças. Isso pode se dar pelo fato de as práticas de dança nas escolas acontecer como atividades do turno inverso, assim não é uma prática diária e sim, esporádica.

Mesmo assim, para os 3 entrevistados é perceptível a mudança no comportamento e na postura dos seus alunos frente às novas experiências e os conhecimentos que a prática das Danças Afro proporciona.

A partir da pesquisa de campo realizada, consideramos que as Danças Afro vem no sentido de destacar a negritude dos corpos, mesmo para os corpos que nem negros são. Não há somente o regaste histórico das danças e da cultura Afro-brasileira, mas uma valorização do corpo negro como produtor de significados culturais e sociais. Para Gomes (2003, p. 8):

Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação [...].

Através das práticas, podemos refletir e observar o corpo como uma significação e ressignificação de cada etnia. A forma como cada um é visto e percebido pelos demais, como fatores internos e externos ao corpo, que vão formulando significados e construções sociais. É imprescindível mencionar que o aluno branco, também tem o seu comportamento alterado, e as mudanças acabam influenciando quem convive com ele, como a família e a comunidade escolar, trazendo diferentes posições críticas e percepções sobre a cultura negra.

Uma de nossas entrevistadas, mostra em sua fala, essa resistência que por vezes estudantes demonstram em assumirem esta identidade negra, e a relação estreita que alguns tem com a religião afro. Infelizmente, muito do que está relacionado com a cultura afro, é tido como negativo, como inferior, traz paradigmas



e barreiras que são impostos pela nossa sociedade, assim, muitos alunos demoram a assumir posturas, mas a prática da dança contribui significativamente.

Essa realidade salientada pela entrevistada, nos transposta um tipo de enfrentamento com este reconhecer-se negro, ou parte da cultura afro, que seria o caso do branco, que também está imerso nessa cultura. O indivíduo branco também é afetado, com a autopercepção de constituinte deste processo enquanto brasileiro, que também é influenciado pela cultura negra. E, por ser “a identidade um processo aberto em permanente construção, que dialoga com vários fatores determinantes que são escolhidos ou não” (BRASIL, 2005, p. 213), cremos que a dança vai influenciar a formação identitária de cada praticante, ressignificando e mostrando novos modos de ver o mundo e suas relações.

A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sobre o nome negros. A negritude não se refere somente a cultura dos povos portadores de pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. (MUNANGA, 2009, p. 20)

Sejam negros ou brancos, através das práticas e do resgate da cultura afro-brasileira, tende a fortalecer, podendo construir e colaborar na identidade negra, além de possibilitar aos bailarinos brancos essas percepções que despertam o sentimento de negritude e valorização da identidade negra, que de certa forma também é vivenciada por estes.

Ainda que sejam pequenas mudanças no comportamento dos alunos que compartilham destas experiências, são atitudes que podemos considerar positivas, que contribuem para estas mudanças de comportamento e postura, e que de certa forma refletem em outros tantos espaços que estes alunos convivam, influenciam outras formas de pensar, novas posturas e formas de agir.

Ao refletirmos sobre grupos de pertencimento (GADEA, 2013), podemos afirmar que o sujeito ao formar sua identidade nos espaços sociais que interage, vislumbra nas práticas como a dança uma possibilidade de percepção desta corporeidade, (trans)formação e assim, assunção da identidade negra. No processo de formação identitária, o reconhecimento da corporeidade negra e sua valorização significam fator de consolidação de uma identidade negra (GOMES, 2009).



Ao praticar as danças, podemos concluir que os praticantes destas, assim como eu, adotam novos hábitos e obtêm novos conhecimentos sobre esta cultura e dança. Logo, podem emergir diferentes conhecimentos sobre a etnia negra, que ressaltam esta e valorizam a cultura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de realizar uma pesquisa sobre as Danças Afro em relação com a formação identitária e com a docência, nasceu de um questionamento que está atrelado à condição da autora nos papéis de bailarina de Danças Afro e também como negra e professora. Por já atuar na escola – como professora de Educação Física e Dança –, é possível observar o espaço escolar como um campo fértil para discutir e vivenciar questões em relação à identidade negra, abrangendo aspectos da cultura afro-brasileira.

Em diferentes espaços e tempos, estamos trabalhando com a formação identitária. A identidade se desenvolve em um processo de permanente construção, onde vários fatores escolhidos ou não (SANTOS, 2005) transformam o indivíduo em um eterno “vir a ser”.

Percebemos os grupos de pertencimento (GADEA, 2013), seja a Escola de Educação Básica, as Companhias de Danças Afro, ONGs e/ou outros espaços, como influências para a (trans)formação da identidade, justamente por estes espaços proporcionarem o contato com aspectos da cultura negra mais especificamente. Corroboramos com Souza (2005, p. 117) ao colocar que “processuais, mensuráveis e construídas, a identidade e a auto-estima, tornam-se passíveis de reelaboração e reestruturação diante de novas condições dadas”.

Por isso, pensamos que é a partir das vivências nestes grupos e do contato com as Danças Afro, que os alunos encontram a possibilidade de (re)conhecimento da sua própria história. É preciso ponderar que, como em qualquer situação vivida, estar em um grupo de Danças Afro não garante a aproximação do negro com as características étnicas ou mesmo, não garante a aceitação delas. De qualquer forma, se o negro não tiver este espaço de representatividade, menos chance de entrar em contato com a ancestralidade ele terá.

Conforme o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo, concluímos que os professores tem papel fundamental nestas mudanças, pois são os mediadores



destes conhecimentos, eles vão influenciar e fazer com que os indivíduos possam interagir com estes aspectos através da dança. E o aluno, a partir de suas escolhas e interações mediadas pelo professor, poderá adquirir e se relacionar de outras formas com os saberes culturais que a dança dispõe.

Acreditamos que respondemos de forma satisfatória nosso objetivo principal, que era investigar a visão de professores e coreógrafos de Danças Afro atuantes na cidade de Pelotas – RS em relação à constituição identitária do negro permeada pela prática das Danças Afro. Analisamos estes pontos de vista, que nos levam a crer que há de fato mudanças no comportamento do aluno, perceptível pelos professores/coreógrafos participantes da pesquisa.

Também cremos que, quando os espaços, sejam eles formais ou informais, contribuem, esclarecendo e refletindo sobre a cultura negra, estejam não somente fortalecendo e dando visibilidade para os negros, bem como a história e contribuição africana na sociedade brasileira, como também dando aos brancos esta oportunidade, e compartilhando com todos este sentimento de negritude, que afinal, faz parte e é dissolvida entre todos da população.

Acreditamos que os saberes desenvolvidos, acabam por ampliar o repertório de movimento, e proporcionar experiências e vivências múltiplas sobre a cultura afro que nem sempre é disponível para todos, assim, acabam por instrumentalizar os alunos, possibilitando novos saberes e por isso, modificando também uma identidade que por muitos ainda é negada. Esta formação identitária surge não da plenitude da identidade que já está em nós, mas da falta que nos é “preenchida”, a partir de nosso exterior e da forma que imaginamos ser visto pelos outros (HALL, 2013).

A escola e múltiplos espaços de encontro com estas propostas, podem “construir” e difundir novos conceitos, possibilitar pontos de vista variados a partir da história do negro no Brasil. Que a possibilidade seja de construção e compartilhamento destes saberes, que a dança seja um ativador e uma ponte de trânsito destes conhecimentos, afim de preservar e valorizar a cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.



BORGES, W. R. **Processo de construção da identidade negra**. 2007. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=845&idAreaSel=1&seArt=yes>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: **O Método (auto)biográfico e a formação**. Capítulo 3 [83-95]. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAZ, F. M. C. **O fazer das danças afro: investigando matrizes negras em movimento**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, A. **Negritude e Embranquecimento, Novas Elites da Cor: Estudo Sobre os Profissionais liberais Negros de Salvador**. São Paulo: Annablume, 2002.

GADEA, C. A. **Negritude e pós-africanidade: críticas das relações raciais contemporâneas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: **II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2003, Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. **Identidades e Corporeidades Negras: uma experiência com formação de professores(as) para diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KAUARK, F. da S. (Org.) **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LARKIN, E. **O sortilégio da cor**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

MATTOS, R. A. **História e Cultura Afro-brasileira**. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, M. F. M. Dança Afro: Uma Dança Moderna Brasileira. In: NORA, S.; SPANGHERO, M. (Orgs.). **Húmus 4**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011, p. 51-59.

OLIVEIRA, E. **Filosofia da Ancestralidade**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.



OLIVEIRA, I. M. A. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira.**

Paraná, 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

RAMOS, A. **O Folclore Negro do Brasil: demopsicologia e psicanálise.** 3° ed. São Paulo: WSF Martins Fontes, 2007.

SILVEIRA, P. R. C. da; et al. Identidade Negra em construção: um estudo sobre o processo de identificação das jovens negras através da dança-afro. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)igualdades.** Salvador, 2011.

SILVA, E. Cia de dança Afro Ewá – Dandaras: um estudo sobre a corporeidade de jovens negras através da Dança Afro. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero – Desafios atuais do feminismo.** Florianópolis. 2013.

SOUZA, A. L. S. et al. **De olho na cultura: pontos de vista Afrobrasileiros.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

STOKOE, P.; HARF, R. **Expressão Corporal na pré escola.** Summus. 1987.

Disponível em:

<<http://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>>. Acesso em: 15 nov. 2016.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL É ASSUNTO DA ARTE-EDUCAÇÃO

Karin Vecchiatti¹ (karin@anadarco.com.br)

RESUMO

O senso comum coloca a educação ambiental na esfera das Ciências Naturais. Não por acaso, as aulas de Ciências são frequentemente citadas como responsáveis por passar tais conteúdos às crianças em formação. Soma-se ao aprendizado da fotossíntese, das cadeias alimentares e da diversidade da vida uma série de permissões e proibições: deve-se jogar o lixo aqui; não se pode poluir ali; deve-se plantar árvores; não se pode isto ao aquilo. Uma eterna luta entre o “pode” e o “não pode”, entre o bem e o mal. Espera-se, por meio dessas estratégias, formar cidadãos mais críticos, conscientes de seu entorno e que “preservem a natureza”. O fato de a natureza ser tema central nas atividades de educação ambiental não significa que as Ciências da Vida e da Terra devam ser os únicos temas abordados em atividades para alunos da educação básica. Pelo contrário: se o intuito for formar cidadãos mais críticos e conscientes de seu entorno, o aprendizado sobre “como a natureza funciona” deveria ser apenas parte do processo. A outra parte requer, sobretudo, uma reflexão sobre “como o ser humano funciona”: como cada ser em relação ao seu entorno opera, afeta e se desenvolve. Nesse sentido, educação ambiental também envolve refletir sobre como as pessoas se relacionam a partir de uma complexa teia de significados com o ambiente construído, com os artefatos, os comportamentos, com a memória, e (sem dúvida) com o entorno natural. Este artigo defende a ideia de que a arte-educação tem papel fundamental nas atividades de educação ambiental, tendo importância equivalente ao aprendizado sobre o funcionamento da natureza: se por um lado é inquestionável que os modos de vida contemporâneos nos afastaram de um saber de como a natureza funciona e que o resgate desse saber se mostra cada vez mais importante para a sobrevivência da espécie humana no planeta (o lado analítico, científico, questionador), por outro lado nota-se cada vez mais que a transmissão de um saber normativo e classificatório é insuficiente para que as atividades de educação ambiental atinjam os objetivos que propõem. Falta nelas os modos de conhecimento que as atividades artísticas oferecem com maestria: o reconhecimento de si e do outro, a capacidade de contemplação, de análise do hábito, de relatividade, de admiração. Falta o lado puramente sensível. Trabalhando com a ideia de experiência estética do filósofo americano John Dewey, o texto procura não apenas defender a ideia que apresenta, mas principalmente inspirar artistas e educadores para sua importância nas atividades de educação ambiental, mostrando que educação ambiental se faz na intersecção entre o lado analítico e o lado sensível de nossa passageira jornada na Terra.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação. Educação ambiental. Experiência estética. John Dewey.

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC – SP, 2008); mestre em Ciência Ambiental (Procam – USP, 2003); professora na Escola de Artes, Design e Moda do Complexo Educacional FMU (SP).



EDUCACIÓN AMBIENTAL ES ASUNTO DEL ARTE EDUCACIÓN

RESUMEN

El sentido común coloca la educación ambiental en la esfera de las Ciencias Naturales. No por casualidad, las clases de Ciencias a menudo se citan como responsables de pasar estos contenidos a los niños en formación. Se suma al aprendizaje de la fotosíntesis, de las cadenas alimentarias y de la diversidad de la vida una serie de permisos y prohibiciones: se debe tirar la basura aquí; no se puede contaminar allí; se deben plantar árboles; no se puede esto a aquello. Una eterna lucha entre lo “puede” y lo “no puede”, entre el bien y el mal. Se espera, por medio de estas estrategias, formar ciudadanos más críticos, conscientes de su entorno y que “preserven la naturaleza”. El hecho de que la naturaleza sea tema central en las actividades de educación ambiental no significa que las Ciencias de la Vida y de la Tierra deban ser los únicos temas abordados en actividades para alumnos de la educación básica. Por el contrario: si la intención es formar ciudadanos más críticos y conscientes de su entorno, el aprendizaje sobre “cómo la naturaleza funciona” debería ser sólo parte del proceso. La otra parte requiere, sobre todo, una reflexión sobre cómo funciona el ser humano: como cada ser en relación a su entorno opera, afecta y se desarrolla. En este sentido, la educación ambiental también implica reflexionar sobre cómo las personas se relacionan a partir de una compleja red de significados con el ambiente construido, con los artefactos, los comportamientos, con la memoria, y (sin duda) con el entorno natural. Este artículo defiende la idea de que el arte-educación tiene un papel fundamental en las actividades de educación ambiental, teniendo una importancia equivalente al aprendizaje sobre el funcionamiento de la naturaleza: si por un lado es incuestionable que los modos de vida contemporáneos nos alejaron de un saber de cómo, la naturaleza funciona y que el rescate de ese saber se muestra cada vez más importante para la supervivencia de la especie humana en el planeta (el lado analítico, científico, cuestionador), por otro lado se nota cada vez más que la transmisión de un saber normativo y es insuficiente para que las actividades de educación ambiental alcancen los objetivos que proponen. En ellos, los modos de conocimiento que sólo las actividades artísticas ofrecen: de reconocimiento de sí y del otro, de contemplación, de análisis del hábito, de relatividad, de admiración. Falta el lado puramente sensible. Trabajando con la idea de experiencia estética del filósofo americano John Dewey, el texto busca no sólo defender la idea que presenta, sino principalmente inspirar a artistas y educadores para su importancia en las actividades de educación ambiental, mostrando que la educación ambiental se hace en la intersección entre el lado analítico y el lado sensible de nuestra pasajera jornada en la Tierra.

PALABRAS CLAVE: Arte educación. Educación ambiental. Experiencia estética. John Dewey.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) NÃO É TAREFA SIMPLES

Desde a década de 1970, muito é debatido sobre a implementação de atividades de educação ambiental na tentativa de se criar estratégias políticas,



econômicas e sociais mais sustentáveis. Apesar dos avanços, ainda é urgente a necessidade de um maior envolvimento de docentes nos projetos pedagógicos voltados para a formação de uma consciência ecológica, projetos esses que se revelam complexos e multifacetados. Se, por um lado é praticamente consenso que nas atividades de educação ambiental é necessário trabalhar de forma interdisciplinar para que o aluno seja capaz de solucionar problemas para além do conhecimento estático, então faz-se igualmente necessário a preparação docente para que esse objetivo seja atingido.

Um brevíssimo histórico da educação ambiental, desde seu início promovido pelas Nações Unidas e seu desenvolvimento conceitual e pedagógico associado à educação básica no Brasil revela pontos de importante reflexão. Entre eles, podemos citar que:

- Em 1972, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo. Marco embrionário na questão ambiental, a conferência foi responsável por introduzir no âmbito internacional discussões sobre os problemas ambientais e proporcionar o início da menção das questões ambientais no discurso do governo brasileiro, assim como a criação de órgãos governamentais, para o controle e regulamentação do ambiente;

- Em 1975, acontece o Seminário Internacional de Educação Ambiental, promovido pela UNESCO em Belgrado;

- Em 1977, a 1ª Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi – Geórgia, reafirma os posicionamentos assumidos em Belgrado e acrescenta novos elementos para definir os princípios pedagógicos da educação ambiental;

- Após Tbilisi, a ótica socioambiental ficou mais evidente. O ambiente natural em relação ao social levantou novas reflexões que proporcionaram perspectivas diferentes da educação ambiental no Brasil e no mundo;

- Na década de 1980, a EA é referida na legislação brasileira mediante a Lei 6.938/81, que dispõe a Política Nacional do Meio Ambiente e na Constituição de 1988 (constituição cidadã), ambas estabelecem a presença da educação ambiental em todos os níveis de ensino;

- Por ocasião da Conferência das Nações Unidas para o meio ambiente em 1992 no Rio de Janeiro (RIO 92) são redigidos o “Tratado de Educação Ambiental



para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e a “Carta Brasileira para Educação Ambiental”, as quais compartilham da mesma perspectiva de educação ambiental: uma prática educativa transformadora, de caráter interdisciplinar, com clara conexão entre os elementos naturais, sociais, culturais e econômicos na dinâmica socioambiental, que busca estimular o pensamento crítico;

- Também na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem a temática ambiental como transversal no Ensino Fundamental;

- Em 1999, se estabelece uma lei específica sobre a educação ambiental, a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), destacando seu caráter interdisciplinar, permanente e de transversalidade. Todavia, a lei recebeu críticas de diferentes pesquisadores em EA. Entre as observações destes pesquisadores está a falta de diretrizes pedagógicas mais demarcadas e indícios de caráter conservacionista na PNEA. Apesar das críticas, a lei serviu de base para novas regulamentações e programas de EA no país;

- Faltava ainda um caráter educativo nos documentos oficiais para auxiliar as práticas em EA. Em resposta a essa necessidade, no ano de 2012, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), deixando claro que a EA possui características conceituais e pedagógicas (ESTEVAM; GAIA, 2017).

Ao longo dessa trajetória, diversos educadores concordam que a educação ambiental (EA) deve fazer sentido para o sujeito, além de romper barreiras estruturais existentes no currículo escolar e fazer pontes com a realidade, de modo que o sujeito, ao aprender também possa ensinar (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007). Entretanto, apesar de avanços, também se reconhece o fato de que a EA ainda tem um longo caminho a percorrer em seus contextos formais e informais, para que possa atingir resultados satisfatórios de transformação social. No que se refere à EA no contexto da educação básica, sabe-se da necessidade de docentes e discentes se envolverem em um discurso crítico sobre seu contexto e cotidiano, de modo que a EA permeie as diferentes disciplinas do currículo escolar, não se limitando à ciências da vida e da Terra. A grande questão é *como* fazer com que a EA tenha esse enfoque amplo e diversificado, promovendo o diálogo e o envolvimento entre as distintas áreas do conhecimento. É essa dificuldade, contexto e possíveis soluções que o presente texto procura apresentar a arte-educadores.



Uma das alternativas comumente utilizadas é o trabalho com projetos no intuito de facilitar a integração entre as diferentes disciplinas e fomentar a participação do próprio estudante na construção do conhecimento. É certo que o trabalho por projetos se revela como um convite para que educadores atuem de maneira contextualizada e reflexiva, adotando uma postura pedagógica comprometida com a aquisição de conhecimentos. Esse enfoque requer, sobretudo dos docentes, uma abordagem flexível, ampla e criativa para que sejam capazes de envolver a EA na escola de forma interdisciplinar e contextualizada com a realidade do educando. Tal tarefa, na prática, não se revela como sendo simples.

O AMBIENTE A PARTIR DE UMA VISÃO NATURALISTA E ANTROPOCÊNTRICA

Um dos entraves a essa proposta é o fato de que ainda predomina nas escolas a visão de uma educação ambiental conservadora, levando em consideração o ambiente como o entorno exclusivamente natural ou simplesmente como fonte de recursos para o ser humano. A síntese desse problema é apresentada por uma pesquisa realizada por Rocha e Marques (2016) com alunos do ensino médio de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. As pesquisadoras avaliaram tanto a concepção de meio ambiente entre os alunos, quanto as relações que esses estabeleciam com as experiências e atitudes sobre EA.

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos apresenta uma visão naturalista ou antropocêntrica com relação ao meio ambiente (de certa forma restrita e oposta a uma visão globalizante), associada ainda a uma concepção de EA conservadora (em detrimento de uma abordagem crítica da EA)².

Segundo a visão de meio ambiente naturalista, as autoras comentam que os alunos enxergam o meio ambiente como sinônimo de natureza, como espaço circundante com elementos bióticos e abióticos, e definem ainda o ser humano como elemento biológico e não social. Já a visão antropocêntrica enfatiza a utilização dos recursos naturais para a sobrevivência humana. Quando perguntados sobre “o que você entende por meio ambiente?”, caracterizaram essa visão respostas como: “é o planeta em que vivemos”; “é a fauna”; “é fonte de riquezas”.

² As autoras identificaram duas categorias de EA: a Conservadora/Comportamentalista e a Crítica/Transformadora, conforme Loureiro (2007 apud ROCHA; MARQUES, 2016).



Também a grande maioria (mais de 90%), quando questionada sobre o que entende por educação ambiental e o que faz no dia a dia para colaborar com a proteção ao meio ambiente, trouxe respostas como: “ensina a jogar lixo no local correto, reciclar”; “proteger a natureza”; “aprender sobre os animais”; “como plantar uma árvore” e outras respostas que revelam uma visão de educação ambiental conservadora e comportamentalista e a um saber restrito, geralmente calcado em normas e classificações.

Tabela 1 – Resumo da pesquisa de Rocha e Marques (2016)

	NATURALISTA/ CONSERVADOR/ COMPORTAMENTALISTA	GLOBALIZANTE /CRÍTICO / TRANSFORMADOR
meio ambiente	Naturalista: Meio Ambiente como sinônimo de natureza, espaço circundante com elementos bióticos e abióticos, o homem como elemento biológico e não social. Antropocêntrica: enfatiza os recursos naturais e a sobrevivência humana	Globalizante: reconhece o Meio Ambiente como complexas relações entre elementos culturais, físicos, sociais, econômicos, políticos, naturais, filosóficos
	“é o planeta em que vivemos” “é a fauna” “fonte de riquezas”	“educação, cultura” “os homens”
EA	“ensina a jogar lixo no local correto, reciclar” “proteger a natureza” “aprender sobre os animais” “como plantar uma árvore”	Reconhecimento de interações sociedade-natureza

Para as autoras,

a EA Conservadora possui uma visão naturalista da crise ambiental, ou seja, é apolítica e descontextualizada histórica e socialmente, focaliza na dimensão individual e comportamental, sem valorizar reflexões que colaborem com o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito da questão ambiental. O oposto dessas características é apresentado pela EA Crítica que busca a transformação dos valores e práticas sociais através de uma abordagem contextualizada e reflexiva da crise ambiental, problematizando os interesses envolvidos. (LOUREIRO, 2005 apud ROCHA; MARQUES, 2016)

A visão crítica e transformadora da EA opta por um reconhecimento de interações sociedade-natureza, mas é sugerida apenas pela minoria dos entrevistados, com demonstra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Concepções de Educação Ambiental dos Estudantes (ROCHA; MARQUES, 2016)

Categoria	1ª série	3ª série
EA Crítica	3,0%	6,4%
EA Conservadora	93,0%	90,4%
Branco	4,0%	3,2%

A visão crítica de EA tende a estar relacionada a uma concepção globalizante de meio ambiente, reconhecendo-o como complexas relações entre elementos culturais, físicos, sociais, econômicos, políticos, naturais, filosóficos. Respostas que indicaram tal visão colocam o ser humano como parte integrante do meio ambiente, além de reconhecerem fatores sociais, educação, cultura como fatores determinantes da interação homem-natureza.

Interessante notar que apesar da ótica socioambiental estar sendo discutida amplamente desde Tbilisi (ou seja, desde o final da década de 1970) e estar presente em documentos oficiais como as DCNEA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental), é evidente que essa perspectiva não alcançou as escolas de maneira abrangente. Fosse a pesquisa de Rocha e Marques realizada em outras escolas Brasil afora, a hipótese é que os resultados seriam muito semelhantes entre a maioria dos entrevistados, revelando a ausência da abordagem socioambiental entre grande parte dos discentes.

Torna-se clara, portanto, a necessidade de se superar a visão naturalista nas práticas pedagógicas e difundir e implementar uma EA crítica capaz de transformar valores e práticas sociais através de uma abordagem contextualizada e reflexiva. Os caminhos podem ser vários para se atingir o objetivo proposto. Mas um dos passos fundamentais é, sem dúvida, investir numa abordagem de ambiente a partir de uma visão relacional.

AMBIENTE NÃO É COISA. É UMA RELAÇÃO COGNITIVO-ESPACIAL

Caracterizar o ambiente é questão bastante difícil, principalmente quando se trata de ambientes humanos. Na definição clássica da ecologia, o ambiente é o local que o organismo ocupa e com o qual interage; é o “mundo externo” como



primeiramente o definiu Ernst Haeckel (1864), criador da ecologia. Mas tanto a definição clássica do ambiente, quanto sua apropriação pelo senso comum (o de entorno natural), ocultam uma das mais importantes características dos seres vivos: sua capacidade de, até certo ponto, “ajustar” o meio a si próprio ao “designar” determinadas funções aos objetos do entorno, integrando-os a um sistema coerente próprio de cada espécie (INGOLD, 1999). Segundo essa abordagem, o ambiente ao qual um ser vivo está ligado não consiste dos objetos em si, mas é composto pelas oportunidades ou empecilhos oferecidos pelo entorno à realização do seu projeto de sobrevivência. Isso significa que o mesmo “entorno” oferece diferentes oportunidades a diferentes seres vivos, dependendo da natureza de seus respectivos comportamentos, de sua percepção e de seu projeto de sobrevivência. Uma pedra pode servir como abrigo para um inseto, pode ser uma bigorna para um pássaro quebrar os moluscos de sua refeição ou pode ser uma arma para um ser humano enfurecido. Ou seja, se a definição original da ecologia propunha que esta é uma ciência das relações entre o organismo e seu ambiente “externo”, ao longo do desenvolvimento da disciplina o ambiente passou a ser visto não somente enquanto as condições externas ao organismo, mas sim enquanto uma conjunção entre o seu interior e o seu exterior (NÖTH, 1998).

De grande contribuição para a compreensão dessa ideia foram as pesquisas do biólogo Jacob von Uexküll (1864-1944). Para ele, o ambiente é um Umwelt subjetivo, definido por um modo de representação a partir da *interação* do ser vivo com seu entorno. E essa interação não se restringe a modificações físicas. Ela também é compreendida como uma organização do ambiente em termos de um quadro conceitual. Isso significa que, tanto para a espécie humana, quanto para as demais espécies, sobreviver também é perceber o entorno e construir o ambiente a partir de seus significados. Ao delimitar seu ambiente (suas relações cognitivo-espaciais) no contexto onde está inserido, cada ser vivo desenvolve seu projeto de sobrevivência de acordo com sua capacidade de percepção e consequente tradução de um setor da realidade (THRALL, 2008).

Há, portanto, uma conexão indispensável que se forma entre entorno, percepção e tradução e que afeta significativamente a capacidade de sobrevivência dos seres vivos. Essa relação configura uma dinâmica ambiental onde o ser vivo e seu entorno se desenvolvem a partir de um diálogo contínuo. O ambiente, portanto,



não é visto apenas como “coisa”, como objetos ao redor (naturais ou construídos), mas sim como um conjunto de relações que se traduzem em modos de gerar significado a partir do entorno.

A dificuldade de se compreender o ambiente como um conjunto de relações que se desdobram nos mais diversos significados é justamente uma importante lacuna presente em grande parte das atividades de EA e que impede o desenvolvimento de um viés mais abrangente e crítico com relação aos problemas enfrentados. Felizmente, não são poucas as temáticas que podem ser implementadas em práticas educacionais e que assim favoreceriam a compreensão do ambiente por meio de uma ótica relacional. Dentre alguns exemplos, podemos citar: 1) um entendimento dos significados, valores e modos de vida gerados a partir das relações campo – cidade, centro – periferia e litoral – interior; 2) uma investigação dos hábitos e estratégias que surgem nos diferentes modos de deslocamento urbano e interurbanos; 3) uma compreensão das relações que constroem os mais variados processos produtivos, como a produção de alimentos e de combustíveis, por exemplo; 4) um questionamento sobre as relações e conexões que possibilitam a formação da própria vida, como as reações químicas, o desenvolvimento das plantas e animais; 5) o levantamento das tradições culturais que definem práticas de alimentação, vestuário e lazer; 6) um entendimento dos significados e valores que moldam a configuração das cidades e as mais variadas maneiras de se habitar são exemplos de temas que abordam o ambiente por meio de um viés cognitivo-espacial (e, portanto, relacional) e que apresentam grande chance de integrar as diferentes disciplinas dentro de projetos contextualizados, porém abrangentes. São visões muito mais complexas do que aquelas que simplesmente propõem “jogar o lixo no local correto” ou “proteger a natureza”.

Nota-se que a abordagem complexa e relacional do ambiente requer uma conexão entre diferentes esferas do conhecimento. É nesse aspecto que a arte-educação pode contribuir para as atividades de EA na medida em que é capaz de promover uma experiência estética – única, singular, marcante – hábil em conectar diferentes problemáticas e diversas áreas do saber.



O PAPEL DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Um dos autores que podem de oferecer grande inspiração nessa direção é o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). A maior parte da obra de Dewey foi dedicada à pedagogia e à reforma da educação no início do século XX, tendo influenciado, no Brasil, o trabalho de Anísio Teixeira e, por consequência, o de Paulo Freire. Foi somente aos 75 anos de idade que Dewey se voltou para as artes, publicando *Art as Experience (A arte como experiência, 1934)* e que, apesar de não ter sido uma obra amplamente recebida na época, tornou-se uma das mais importantes reflexões sobre estética publicadas na língua inglesa (BEARDSLEY, 1966). Não por acaso, parte da tese de doutorado de Ana Mae Barbosa, pioneira na arte-educação no Brasil – é dedicada a John Dewey e, a partir dessa pesquisa, a autora publica o livro *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil (2015)* em que revela a ressonância do pensamento do filósofo na educação brasileira. Na 8ª edição do livro, a autora ressalta que:

Os assuntos de que [Dewey] trata por meio de sua crítica contundente são de uma atualidade clara: a submissão da educação aos interesses das finanças (hoje mais evidente com o neoliberalismo) e das indústrias e a submissão da criação à técnica (leia-se, para atualizar o assunto, em vez de técnica, tecnologia). (BARBOSA, 2015, p. 17)

É com essa tônica que Dewey, ao analisar a fundo a construção da experiência estética, oferece um olhar inovador para a educação ambiental. Dois são os motivos pelos quais a experiência estética pode contribuir para um entendimento do ambiente enquanto um conjunto de relações complexas e cheias de significado.

O MOMENTO SINGULAR DA FUSÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO

O primeiro motivo está ligado a uma compreensão da experiência estética enquanto um intercâmbio contextualizado, ativo e alerta com o mundo. Em sua máxima, significa uma interrelação completa entre o *self* e os objetos ou eventos. Ou seja, a experiência estética acontece quando estamos totalmente imersos com o



entorno; quando os componentes dessa experiência estão tão imbricados que praticamente não há mais distinção sujeito e objeto³.

Por sua natureza, atividades artísticas têm grande capacidade de provocar experiências estéticas. Mas isso não quer dizer que todo o encontro com um objeto ou performance artística necessariamente culmine em *uma* experiência estética. Obras artísticas podem também promover experiências fragmentadas e insatisfatórias quando a atuação é fraca; quando o arranjo não é envolvente; quando o público carece de bagagem para apreciar a obra... Mas quando as condições certas convergem, a resultante é um momento singular.

A experiência estética surge num momento de convergência entre sujeito e objeto, onde as distinções e as relações espaço-tempo parecem dissolver-se, formando-se um todo. Nesse sentido, as experiências estéticas são transformadoras, pois produzem mudanças profundas, expansivas e duradouras nas qualidades do mundo e, conseqüentemente, nos modos como vivenciamos e interpretamos o mundo. Um poema, uma peça musical, uma obra literária ou um filme são obras que não apenas enriquecem determinado acervo cultural, mas sobretudo alteram tanto sujeito (público ou artista), quanto o objeto (a própria obra). Quem experimenta muda ao passar por uma transformação do *self*, ganhando perspectiva mais ampla, uma mudança de atitude, um aumento no conhecimento. E o objeto da experiência (a obra) muda na medida em que ganha novos significados (JACKSON, 1998).

Sob esse viés, o papel da EA passa a ser gerar novos significados e novas formas de nos relacionarmos com o entorno, com objetos que antes não eram percebidos de determinada maneira. Trata-se de um estímulo a experiências estéticas, promovendo o encontro, a troca e a fusão entre sujeito e objeto. É por isso que, para Dewey, as experiências estéticas podem ser chamadas de educativas: pois promovem “trocas” que resultam em mudanças duradouras tanto no sujeito quanto no objeto (JACKSON, 1998, p. 6). Uma experiência educativa, segundo o autor, ocorre quando ela prepara a pessoa para experiências futuras – mais profundas e expansivas – do que a experiência anterior. O que começa a ficar claro

³ Para Dewey, o verdadeiro trabalho artístico não é um objeto que fica no museu ou a performance capturada em filme ou registro sonoro, mas sim a experiência resultante da produção ou a experiência de apreciar [e se envolver com] objetos e performances. Para o artista, essas duas formas de experiências são uma só.



é que a chave que a arte-educação tem em mãos não é apenas a produção ou o envolvimento dos sujeitos com obras artísticas, mas uma habilidade ímpar em criar experiências estéticas que, por sua vez, se tornam educativas e transformadoras. A arte-educação nos oferece lições indiretas sobre como moldar as experiências em geral, os aspectos mais mundanos da vida.

O OBJETO NO PATAMAR DA REFLEXÃO

O segundo motivo pelo qual a experiência estética pode contribuir para um entendimento do ambiente como um conjunto de relações e uma complexa teia de significados (e não apenas como a natureza “externa”) está na habilidade da experiência estética em clarificar e intensificar as qualidades de um determinado contexto ou acontecimento.

Dewey explica que a arte consegue ressaltar a qualidade individualizante de objetos e acontecimentos, tornando-os únicos e oferecendo, assim, uma sensação de completude. Essa experiência se caracteriza pela singularidade, fazendo com que determinado evento se destaque no meio de outros tantos acontecimentos; tornando-o único. A ideia pode ser facilmente aplicada a temas de educação ambiental: na medida em que se ressalta as qualidades do local, contexto ou evento, uma horta na escola não se torna qualquer horta; é *aquela* horta – com determinados sabores, cheiros, cores e texturas. Uma excursão não é qualquer excursão; pode ser referida como *a* excursão com suas paisagens, formatos, histórias... No mesmo sentido, um laboratório não é qualquer laboratório. É *nosso* laboratório: o local dos experimentos, das descobertas, dos relacionamentos entre grupos. Esses exemplos sugerem “uma unidade emotiva, não no sentido apenas de um sentimento, mas de uma emoção altamente contextualizada, uma emoção que funciona como um filtro através do qual os significados são percebidos, adquiridos” (JACKSON, 1998, p. 10-11).

E o que essa emoção contextualizada permite, segundo a obra de Dewey, é tirar o objeto do senso comum e trazê-lo ao patamar da reflexão. Tal ação é de fundamental importância para a EA uma vez que, no cotidiano, no hábito em que estamos imersos, os sentidos não são evidentes, ou seja, são tomados como implícitos, já dados e, de certa forma, inquestionáveis. Ora, na medida em que se pretende despertar o interesse de crianças em idade escolar para as relações



ambientais que, por sua complexidade, não são facilmente reveladas, por que não direcionar a experiência de modo a fazer emergir objetos e eventos que, apesar de frequentemente contextualizados, raramente são percebidos por meio de outros valores?

Voltando ao exemplo da horta na escola: não se trata apenas dos vegetais plantados de forma enfileirada no canteiro. Os vegetais se tornam objetos relevantes na medida em que fazem parte de uma experiência capaz de oferecer novas possibilidades de significado. Como vimos anteriormente, parte do problema enfrentado pela EA até hoje é o fato de que o mundo ao nosso redor é visto apenas como um conjunto de “coisas” (naturais ou humanas) já dadas, em muitos casos distantes da realidade cotidiana e passíveis de nos atender como “recursos” (ou seja, tendo como único valor ser um recurso a ser utilizado economicamente). A habilidade da arte-educação, por meio da experiência estética, está justamente em trazer atenção para objetos e eventos e, assim, torná-los singulares, revelando propriedades a serem investigadas, contempladas, compartilhadas. O que era senso comum, hábito e sentido já dado, passa a ser ressaltado, alterado, percebido de outra forma. É nessa singularização de objetos e eventos que o ambiente tem maior chance de ser percebido enquanto um conjunto de relações, enquanto relação cognitivo-espacial. E é nesse sentido que a EA só tem a ganhar: a partir do momento em que a experiência se intensifica, unindo sujeito e objeto num todo temporário para que cada um, à sua maneira, saia modificado, as abordagens contextualizadas tem maiores chances de também serem reflexivas e de assim, transformar valores e práticas sociais. Criatividade e sensibilidade certamente não faltam aos arte-educadores. Falta apenas tecer o fio condutor capaz de integrar as diferentes áreas do saber num todo pleno e complexo, vivo e emotivo, sem deixar que as particularidades individuais das disciplinas ou as nuances que diferenciam sociedade e natureza sejam borradas. Pela experiência estética, arte-educação e EA são dois lados da mesma moeda: trabalham forma e conteúdo; perpetuam no tempo; ressaltam significado e valor. Sob esse viés ambas trazem respostas novas a perguntas antigas; promovem a conversa entre o material e o imaterial, o individual e o coletivo, o superficial e o profundo, as críticas e o sentido. Se a EA é sobretudo um convite a se refletir sobre como as pessoas se relacionam a partir de uma complexa teia de significados com o ambiente construído, com os artefatos, os



comportamentos, a memória, e (sem dúvida) com o entorno natural, como podem seu contexto e desdobramentos serem assunto exclusivo das ciências duras e exatas?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. P. Q.; OLIVEIRA, C. I. Educação Ambiental: Importância da atuação efetiva da escola e do desenvolvimento de programas nesta área. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3309>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BEARDSLEY, M. C. Aesthetics from Classical Greece to Present. University of Alabama Press, 1966. In: JACKSON, P. W. **John Dewey and the Lessons of Art**. New Haven: Yale University Press, 1998.
- DEWEY, J. **Art as Experience**. Berkely Books, 2005.
- ESTEVAM, C.; GAIA, M. C. Concepção Ambiental na Educação Básica: subsídios para estratégias de Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental – RevBEA**, v. 12, nº. 1, 2017, p. 195-208. Disponível em: <<http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/4932>>. Acesso em 04 nov. 2017.
- INGOLD, T. Social relations, human ecology, and the evolution of culture: an exploration of concepts and definitions. In: LOCK, A.; PETER, C. (Eds.). **Handbook of Human Symbolic Evolution**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
- JACKSON, P. W. **John Dewey and the Lessons of Art**. New Haven: Yale University Press, 1998.
- LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: Contribuições à Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005.
- _____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.
- NÖTH, W. Ecosemiotics. **Sign System Studies**, 26, 1998, p. 332-343.
- ROCHA Q. G. S; MARQUES, R. N. A educação ambiental na educação básica: concepção de alunos do ensino médio. **Revista da SBEnBio**. Nº. 9, 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2316.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.



*Simpósio Internacional
Arte na Educação Básica*

THRALL, K. **A natureza ecológica da comunicação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.



LADRILHOS DO CORPO: A DANÇA COMO AÇÃO COGNITIVA DE EMANCIPAÇÃO

Lenira Peral Rengel¹ (lenirarengel@ufba.br)
Emanoel Magalhães Costa² (emanoelmagalhaes499@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo aborda um processo que visa a emancipação de idosas participantes de um grupo de dança intitulado *Poder Grisalho*. A metáfora ladrilhos do corpo expressa as relações, coinfluências das dimensões do viver, do conviver e afetações na vida. Traz, ainda, o engajamento em um sentimento/ação de serem as pessoas idosas capazes de alcançar novos desafios para que possam compartilhar seus conhecimentos individualmente ou em grupo. As questões se voltam, também no desafio cognitivo humano de imaginar o futuro (MORACE, 2009). Apontamos ainda como referenciais Rengel (2015; 2007) com a proposição de procedimento metafórico do corpo como um processo cognitivo e Ribeiro (2015) com a proposição da ação corporificada do corpo em afetividade no ambiente. A partir das questões construídas na relação pesquisa-pesquisador, é possível reconhecer as experiências do dançar das pessoas (idosas) do Grupo, objeto desta investigação, correlacionadas à pesquisa acadêmica. Em nossa pesquisa com dança (e não sobre dança) o experimento em campo, como estratégia exploratória, envolve outros pesquisadores, o pesquisador e as sujeitas assim como os demais presentes. Consideramos que esse conjunto, em seus processos de ensino/aprendizagem, pode gerar possibilidades de leques criativos e educacionais, tanto nas salas de ensaio, quanto nos espaços de apresentação e em quaisquer outros lugares tem como premissa a busca pelo conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Cognição. Emancipação. Afetividade.

BODY TILES: DANCE AS A COGNITIVE ACTION OF EMANCIPATION

ABSTRACT

This article addresses a process that intend to the emancipation of older women participating in a dance group entitled *Gray Power*. The tiling metaphor of the body

¹ Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Líder do grupo de pesquisa *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP. Mestre em Artes/Dança pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Bacharel em Direção Teatral pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA/USP.

Professor of the Dance School of the Federal University of Bahia. Leader of the *Corponectivos* research group: Dance/Arts/Intersections. PhD in Communication and Semiotics from the Pontifical Catholic University, PUC/SP. Master in Arts/Dance from the State University of Campinas, UNICAMP. Bachelor in Theater Direction by the School of Communications and Arts of the University of São Paulo, ECA/USP.

² Licenciado em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade Social da Bahia; Especialista em Estudos Contemporâneos UFBA. Graduated in Dance from the Federal University of Bahia (UFBA); Bachelor in Physiotherapy from the Social Faculty of Bahia; Specialist in Contemporary Studies UFBA.



expresses the relationships, co-influences of the living, dimensions of living together and affectations in life. It also engages in a feeling/action that older people are able to achieve new challenges so that they can share their knowledge individually or in a group. The questions turn, also in the human cognitive challenge of imagining the future (MORACE, 2009). We will also point to Rengel (2015; 2007) with the proposition of the body's metaphorical procedure as a cognitive process and Ribeiro (2015) with the proposition of the body's embodied action in affectivity in the environment based on the questions built in the research-researcher relationship, it is possible to recognize the experiences of the subject subjects of the group, subject of this research, correlated to the academic research. In our research with dance (and not on dance) the experiment in the field, as an exploratory strategy, involves other researchers, the researcher and the subjects as well as the others present. We believe that this group, in its teaching/learning processes, can generate possibilities of creative and educational fans, both in the test rooms, in the spaces of presentation and in any other places is based on the search for knowledge.

KEYWORDS: Dance. Cognition. Emancipation. Affectivity.

Este artigo aborda ações emancipatórias presentes em um trabalho continuado de dança com idosas participantes de um grupo intitulado *Poder Grisalho*. A proposição é fomentar a ideia de pertencimento e afirmação social dessas idosas que vivem em temporalidades de outrora e dos tempos atuais, simultaneamente. O grupo *Poder Grisalho* surgiu em 1982 na extinta Legião da Boa Vontade (LBA) sem ainda ter este nome. Em 2009, o grupo *Poder Grisalho* passou a executar suas atividades na Associação dos Funcionários Públicos do Estado da Bahia e posteriormente migrou para a Casa do Aposentado com a vontade de produzir algo que mobilizasse o desejo e as manifestações inquietas deste público. Surgiu, então a ideia de produção de espetáculos que dialogassem com o panorama social em que estas senhoras se encontravam inseridas.

Sendo assim, foi idealizada uma proposta de criação do projeto intitulado como *Teatro Médico Didático: Dialogando com o corpo, a arte e a educação na terceira idade*. No momento, o grupo faz parte do projeto de Pesquisa e Extensão da Faculdade Social da Bahia (FSBA) onde são realizadas as atividades, com encontros semanais divididos em dois dias nos períodos da manhã com duração de quatro horas. Eu, Emanuel Magalhães, desde ano de 2010, atuo como professor de dança e expressão corporal, sem vínculo empregatício. Caracteriza-se, portanto, como um trabalho voluntário, sem qualquer tipo de remuneração para a execução e



elaboração nem junto às idosas deste grupo, tampouco junto ao Instituto Social da Bahia – ISBA.

O projeto tem como premissa retratar as experiências vivenciadas no Grupo *Poder Grisalho* e o uso de metodologia compartilhada em processos de composição do ensino/aprendizagem em dança na maturidade. Teve ainda como objetivo, desenvolver ações socioeducativas e artístico-integrativas, por meio de processos de construção de um corpo cidadão em um grupo de idosas pautado nas proposições de aulas de dança. Buscamos possibilitar o acesso a experimentações vividas individual e coletivamente pelos seus componentes no espaço social.

A terceira idade é uma fase da vida marcada por vários estereótipos como a passividade, a improdutividade, a assexualidade, a degeneração orgânica e psíquica, além da desvinculação com o futuro e a alienação. A proposição teve como finalidade o compartilhamento e a implementação da afetividade com a participação dessas pessoas na sociedade e nos mais diversos aspectos da arte e da vida, sob uma abordagem emancipatória e participativa.

A metáfora *ladrilhos do corpo* expressa as relações, coinfluências das dimensões do viver do conviver e afetações na vida. Traz, ainda, o engajamento em um sentimento/ação de serem as pessoas idosas capazes de alcançar novos desafios para que possam compartilhar seus conhecimentos individualmente ou em grupo. As questões se voltam, também no desafio cognitivo humano de imaginar o futuro (MORACE, 2009).

É comum falar do futuro para idosas (os) como parte de um marcador cronológico que hora se complementa e por vezes entram em conflito com outros marcadores como, por exemplo, o sexo, as condições do mover do corpo, as determinações impostas pelas diferenças de classes sociais e de sua passagem do tempo.

As coletividades humanas precisariam de pontos de referência temporal e espacial e a ideia de advir contribui para a interpretação simbólica do mundo futuro, tentando afastar os temores ligados a percepção da inexorável passagem do tempo. A evocação do passado na antropologia precede quase sempre a invocação do futuro: a continuidade histórica permite recontar e contar o futuro possível, que se demonstra ainda hoje como uma necessidade insubstituível, uma expressão da dimensão simbólica que precisa da presença dos outros e da palavra para realmente existir. (MORACE, 2009, p. 48)



Compreendemos também que a relação com o futuro se torna marcada por ritos de passagem e acontecimentos tais como o casamento, a procriação, a entrada tardia no mercado de trabalho, no mundo escolar e ou nas frustrações anteriormente negadas, por exemplo, de dançar. De todo modo, independentemente de um marcador cronológico fixo, há a distensão de um fluxo do tempo que aponta para possibilidades de uma não existência de idade determinante para se tornar velha. “Viver bem a velhice é uma responsabilidade pessoal e está diretamente ligada ao desejo de viver” (NOVAES, 1995, p. 35).

Pensamos, então, que não há um marcador cronológico de uma idade determinante para ser mulher, assim como não há um para ser homem, ou um ser idoso. Pensamos que não há um marcador que determine quando devam dançar. E argumentamos ainda mais: como estas idosas que dançam se reconhecem nessas posições a partir de experiências compartilhadas no grupo com as outras?

Sendo assim entendemos que as idosas deste grupo, se compreendem e apreendem o pensar em envelhecer, a partir do processo de socialização no convívio e nas relações permanentemente humanas na construção real de um futuro.

Pensar sobre o futuro corresponde, portanto, à mais humana das atividades possíveis e implica um desafio permanente inerente ao destino de seres pensantes. Significa a transferência de visão de mundo para os filhos e netos, para as gerações que se seguem, não se valendo apenas das regras do instinto ou da tradição, mas apostando suas próprias cartas na possibilidade de construção da realidade e do futuro. (MORACE, 2009 p. 22)

Contudo, importante, com a Dança, é que estas idosas percebam o que o tempo traz, a compreensão de como o comportamento humano afeta e é afetado por estas experiências ocorridas com a passagem desse mesmo tempo. Pois, o envelhecimento é um processo dinâmico e um fenômeno existente em todas as sociedades independentemente da nossa vontade. Um fenômeno natural da vida, pois todos serão velhos em um futuro próximo. Assim, o processo de envelhecer e as atitudes próprias a ele, como vimos nos referindo, é um processo individual que socializa a sabedoria do viver/envelhecer no coletivo.



A propositura de *ladrilhos do corpo* agrega ideias pertencentes ao plano individual que quando somadas num coletivo transformam-se em relação aos dialogismos em grupo.

Para tanto, são utilizadas práticas e técnicas de contato-improvisação (aprendidas como o Prof. David Iannitelli), noções básicas da Arte de Movimento de Rudolf Laban, danças populares que foram apreendidas com avós na região do recôncavo baiano (cidades de Cachoeira e São Felix) e noções fundamentais e básicas de teatro. São usados também jogos criativos de dança, exercícios lúdicos e de movimentos expressivos (Laban) e oficinas de arte que envolvem pintura em tecido feitas à mão, confecção de figurinos, oficinas de bordados, maquiagem artística, confecção e construção de acessórios cênicos, oficinas de técnica vocal e de expressão no teatro, canto livre e memória que auxiliam no desenvolvimento dos trabalhos para a cena e para a vida. Essas oficinas geralmente são ministradas por profissionais convidados e ou por integrantes do próprio grupo, nas quais as idosas desenvolvem os potenciais artísticos. Trabalhamos também com procedimentos de repetição, a partir de técnicas prestabelecidas como desenvolvimento de hábito cognitivo, no sentido em que a repetição não se trata de um ato mecanicista e sim, um ativar da memória, aprimoramento e o fazer melhor como um ato criativo. Verificamos que ao promover o bem-estar e conseqüentemente, melhoria da qualidade de vida em grupo, há um processo emancipador que se desencadeia.

Apresentamos propostas de ensino da dança englobando produções a partir do que é denominado de dança contemporânea e de danças populares. Elas se dão em processos de composições que se relacionam a (re)leituras de questões sociais e políticas vigentes com traço artístico, a fim de dialogar e contribuir com o seu processo de empoderamento e emancipação.

A ideia de *Poder Grisalho* advém do poder não apenas traduzido pela relação dos fios de cabelos brancos, mas sim pelos ladrilhos percorridos e construídos ao longo da vida. A metáfora do *ladrilhar* – remete-se à canção inspirada na cantiga popular *Se essa rua fosse minha...*, dos autores Mário Lago e Roberto Martins. Pensamos que ela traz uma noção de pertencimento e emancipação de uma rua própria.



É a própria experiência com corpo, enzimas, neurônios, linfas, joelho dobrando (cada parte operando a sua parte e em transrelação no todo) que nos faz entender algo que significa a parte pelo todo, porque somos parte e todo. Porém, porém, atenção, somos corponectivos (= embodied = mentecorpo trazidos juntos) e, ao dizer que: NOS SABEMOS, NOS ENTENDEMOS sensório-motoramente, já estamos fazendo uma abstração com o emprego de tais verbosconceitos que significam julgamentos racionais, inferentes, intelectuais. Ocorre, então um cruzamento em simultaneidade de processos sensórios-motores e abstratos: o procedimento metafórico. (RENGEL, 2007, p. 77-78)

A partir das inquietações que catalisam o grupo no decorrer dos doze anos dos quais, eu, Emanuel Magalhães, faço parte como professor de dança do grupo *Poder Grisalho*, percebemos juntos, o quanto a dança contribuiu e contribui na modificação de reorganização destes corpos. Alcançamos processos de trocas mútuas entre os facilitadores e os colaboradores, permutas de conhecimentos e de ensino-aprendizagem entre todos envolvidos.

Sabemos, também da necessidade de discutir sobre a contribuição da dança na construção de ações cognitivas emancipatórias e posicionamento deste corpo cidadão e afetividade. Nas palavras de Ribeiro (2015) a cognição e a afetividade estão indissociavelmente presentes nos processos de ensino-aprendizagem, na construção do conhecimento. Com a perspectiva das contribuições de poder e afirmação do grupo em suas participações e apresentações de dança, compreendendo a Dança como ação de cognição, ou seja, de conhecimento do mundo, e emancipatória, buscamos transparecer e afirmar suas integrantes como agentes sociais determinadas com seus posicionamentos no mundo em constante transformação, amparadas pelas conquistas e acumuladas ao longo da vida.

De modo geral, elas têm disponibilidade em participar de diferentes atividades em diversos setores, e com o desejo de progredir, buscam espaços abertos a novas experiências e convivências, enfrentando de forma positiva sua relação com a velhice na terceira idade. Tais fatos podem nos indicar pistas, com ações de dança, na melhoria das condições de vida destas idosas, no entanto, são inúmeras questões e dilemas enfrentados nesse processo, que integram a sociedade e o poder público, ambos não preparados para receber tal contingente de indivíduos emancipados e empoderados na cena social vigente.



Como professores, temos que nos conscientizar que nosso trabalho é fundamental no desenvolvimento dos alunos. Embasamos este pensamento nas ideias de Freire (1983) que diz:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1983, p. 78-79)

Rancière (2002) propõe em sua abordagem educacional processos pedagógicos dialógicos, baseados na igualdade das inteligências enquanto capacidade de aprendizagem e desierarquização como transformação social. Para Freire (1996) a pedagogia é

[...] fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando sendo necessário que o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-se da sabedoria exercitada ajudem a evitar a “degradação humana” e o discurso fatalista da globalização. (FREIRE, 1996, p. 12)

De acordo com Paulo Freire (1996) o ensino é mais do que uma ação que esteja relacionada a uma profissão. Ele é compreendido como uma missão, como um compromisso com o viver e com o conviver no mundo. E exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia de todos os envolvidos no fazer educar. Paulo Freire (1996) se pronuncia sobre esses aspectos e seus princípios ao falar deles quando contemplam o homem, o filósofo e o professor. Eles (os aspectos e pressupostos têm o potencial, por excelência de promover a inclusão de todos os envolvidos no processo de aprender, sejam eles crianças, adolescentes, adultos, idosos. Compõe-se, assim, uma construção que dignifica e acolhe os educandos porque respeita a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de um ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Trabalhar ciente de que uma prática corporal porta elementos afetivos e cognitivos é imprescindível para a formação do artista consciente de suas potencialidades de construção e expressão artística. Isso porque, trabalhar o corpo implica trabalhar a mente, ampliando as possibilidades de afecção da prática. (RIBEIRO, 2015, p. 68)



A figura do professor se baseia naquele que media o aprendizado e é capaz de levar o aluno a novos conhecimentos. Isso implica em abandonar velhas tradições de hábitos cognitivos, como o método único, a superioridade intelectual do professor em relação ao aluno, e a ideia de que o aluno é vazio e está na escola apenas para aprender e absorver todas as informações disponíveis.

As considerações trazidas por Rosa Hercoles (2011) em *A não representação do movimento* no que tange a pensar dança a partir das ações corporais, no seu sentido mais amplo, são uma maneira acessível às pessoas, sejam aquelas que sabem alguma técnica específica ou que tenham tido alguma experiência com dança. A professora reafirma e pesquisa sistemas cognitivos que capacitam o corpo, a partir do que ele já sabe, descobrir o que ainda não sabe. Esta proposta, bem como a busca por metáforas (RENGEL, 2015; 2007) são também bases na tentativa de encontrar possibilidades metodológicas para mover o processo criativo nos alunos.

No que infere aos processos de construção em coletivos, buscamos conectar a pesquisa aos pensamentos trazido por Debora Nunes (2014), em *Os Novos Coletivos Cidadãos*, e estabelecer compreensão do papel político da sociedade civil na atualidade em tempos de desencanto com a política tradicional, e as possíveis adaptações necessárias ao ambiente educacional.

Compreender metáforas que reforçam a exclusão, a dependência, o fato de não ser útil, ou uma “pseudojuventude eterna”, por exemplo, afetam sensoriomotoramente o corpo, ou seja, a idosa (o) e obviamente sua conceituação de mundo e de existência. A fundamentação na abordagem do procedimento metafórico do corpo (RENGEL, 2015; 2007) contribui para as questões relativas à compreensão de como se operam essas metáforas e de como elas podem auxiliar para a criação de outras que fortalecem a emancipação e o empoderamento, que vimos tratando neste grupo.

Por meio dos grupos de convivência e das relações estabelecidas entendemos que as trocas mútuas encontradas no processo de ensino/aprendizagem, são ações em danças que atuam por políticas de emancipação e podem desencadear substancialmente em práxis na sociedade na qual as idosas possam difundir e reconfigurar os seus posicionamentos frente a ela.



Para Nunes (2014) falar de transformação no coletivo seria fazer referência ao que pode causar impacto permanente nos processos deste sobre as pessoas pois, cada uma faz parte de um grande corpo (coletivo) e seria ilusório pensar e crer que isolados seriam independentes.

Em se tratando do *Grupo Poder Grisalho*, este transformar encontra-se presente e pode ser expresso pelas ações em processo que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos e apresentam-se no modo como cada uma das idosas contribui acerca das questões coletivas do grupo.

A questão é saber se o coletivo se coloca ou não em situação de favorecer o desenvolvimento e expressar as potencialidades de cada membro. Fazer a ligação dos movimentos, o movimento da vida interna e aquele do mundo exterior, da pessoa e a do grupo [...] observar e religar os fenômenos e as ações deve fazer parte das preocupações e dos princípios de funcionamento dos coletivos cidadãos. (NUNES, 2014, p. 71)

A emancipação social dentro do grupo de dança de idosas possivelmente tornará possível uma integração participativa nas atividades ao longo da vida, fortalecendo assim, os ideais de pertencimento no mundo através do corpo cidadão deflagrado por essas pessoas. É neste contexto que surgem os desafios para fomentar espaços de pensamento coletivos, (os grupos) nos quais o acesso ao conhecimento surja com a função de intervir nos efeitos da chamada exclusão social para idosos.

Consideramos que esse conjunto, em seus processos de ensino/aprendizagem, pode gerar possibilidades de leques criativos e educacionais, tanto nas salas de ensaio, quanto nos espaços de apresentação e em quaisquer outros lugares tem como premissa a busca pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento o curso de alfabetização de adultos**. [S. l.: s. n.], 1963. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



HERCOLES, R. A não representação do movimento. In: RENGEL, L. P.; THRALL, K. (Orgs.). **Corpo em Cena**. V. 2. Guararema: Anadarco Editora & Comunicação, 2011.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução: Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MORACE, F. **O que é o futuro?** Tradução: Simone Bueno da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

NOVAES, M. H. **Psicologia da Terceira Idade**: conquistas possíveis e rupturas necessárias. Rio de Janeiro: Grypho, 1995.

NUNES, D. **Os novos coletivos cidadãos**. Simões Filho: Editora Kalango, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RENGEL, L. P. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

RIBEIRO, M. Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis. In: KATZ, H.; GREINER, C. (Orgs.) **Arte e Cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.



PROPOSIÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A INSERÇÃO DA DANÇA NO CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO DO SABER DO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE - BAHIA

Leonardo das Chagas Silva¹ (leo.danca@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho constitui-se, pois, em um registro de reflexões sobre a inserção da Dança no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (doravante CEAS), uma das escolas do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde, cujo compõe a região metropolitana do Salvador – Bahia. Portanto, organizado a partir da convivência e observação *in loco*, anotações, leituras de documentos e bibliografias, coletadas em livros e revistas *online*, objetivase discutir o lugar e o papel da Dança no CEAS, e, paralelamente, destacar os princípios da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, como um dos caminhos para a expressividade, criatividade, leitura, compreensão histórica e crítica dos estudantes acerca dos conteúdos de Dança. A principal relevância deste registro consiste, sobremaneira, na requisição do lugar da Dança enquanto disciplina escolar, conforme a Lei 13.278/16. Visto que essa linguagem não é considerada como componente curricular, no município de São Francisco do Conde – BA, e, portanto, está inserida no CEAS em modelo de oficinas, que acontecem em turno oposto ao ensino regular. Consequentemente, indaga-se, pois, qual o lugar e o papel das aulas de Dança nas escolas desse município baiano? Por que a Dança é negligenciada e posta à margem do currículo, tratada apenas como entretenimento no espaço escolar? Além disso, se a Dança é considerada, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como uma das linguagens artísticas e, principalmente, um componente curricular para o ensino aprendizagem da Arte, por que a mesma não ocupa seu lugar na matriz curricular do município supracitado? Pergunta-se ainda, por que essa linguagem tem sido considerada, majoritariamente, como parte dos conteúdos programáticos da Educação Física, uma vez que, assim como todas as matérias curriculares escolares, a Dança possui seu conjunto de conteúdos próprios? Observa-se, portanto, que a inclusão da Dança em modelo de oficina não contempla a todos os estudantes do CEAS, restringindo-se a um número reduzido de discentes. Adjacente a isso, percebe-se, inclusive, acentuada evasão interna nas oficinas e pouca seriedade dos estudantes para com a disciplina, além da ausência de conhecimento, por parte da gestão escolar, sobre a atuação do professor de Dança na escola, a relevância, a natureza, o sentido e o lugar da Dança como componente curricular. Considera-se ainda, que essa matéria deve coadunar, articuladamente, com as demais áreas dos saberes curriculares, inclusive, com as outras linguagens artísticas, através de projetos interdisciplinares. Assim, esse registro sublinha os primeiros passos para se pensar e incluir essa disciplina nos currículos escolares, de São Francisco do Conde, através da dimensão histórica,

¹ Licenciado em Dança, Especialista em Arte-Educação e Estudos Contemporâneos em Dança, ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atuou como professor de Artes na Rede Estadual de Educação da Bahia, além das Redes Municipais de Ensino que compõem a Região Metropolitana do Salvador – BA. Atualmente, exerce a função de Professor de Dança, na Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde – BA.



estético-filosófica, política e social/cultural, de modo que a Dança seja valorada enquanto prática artístico-cultural e componente curricular, que assume funções educacionais e socioculturais, dentro e fora do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Dança. Currículo. Disciplina.

PROPOSICIONES Y DISCUSIONES SOBRE LA INSERCIÓN DE LA DANZA EN EL CENTRO DE ESTUDIOS Y PERFECCIONAMIENTO DEL SABER DEL MUNICIPIO DE SAN FRANCISCO DEL CONDE - BAHIA

RESUMEN

Este trabajo se constituye, pues, en un registro de reflexiones sobre la inserción de la Danza en el Centro de Estudios y Perfeccionamiento del Saber (en adelante CEAS), una de las escuelas de la Enseñanza Fundamental II, de la Red Municipal de Educación de San Francisco del Conde, que compone la región metropolitana del Salvador – Bahía. Por lo tanto, organizado a partir de la convivencia y observación in loco, anotaciones, lecturas de documentos y bibliografías, recogidas en libros y revistas on-line, se objetiva discutir el lugar y el papel de la Danza en el CEAS, y, paralelamente, destacar los principios del enfoque triangular, de Ana Mae Barbosa, como uno de los caminos para la expresividad, creatividad, lectura, comprensión histórica y crítica de los estudiantes acerca de los contenidos de Danza. La principal relevancia de este registro consiste, sobre todo, en la requisición del lugar de la Danza como disciplina escolar, conforme a la Ley 13.278/16. Dado que este lenguaje no es considerado como componente curricular, en el municipio de San Francisco del Conde – BA, y por lo tanto está inserta en el CEAS en modelo de talleres, que ocurren en turno opuesto a la enseñanza regular. En consecuencia, se indaga, pues, cuál es el lugar y el papel de las clases de Danza en las escuelas de ese municipio baiano? ¿Por qué la Danza es descuidada y puesta al margen del currículo, tratada apenas como entretenimiento en el espacio escolar? Además, si la Danza es considerada, por los Parámetros Curriculares Nacionales (1998) y por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), como uno de los lenguajes artísticos y, principalmente, uno componente curricular para la enseñanza aprendizaje del Arte, por qué la misma no ocupa su lugar en la matriz curricular del municipio anteriormente mencionado? Se pregunta, por qué ese lenguaje ha sido considerado, mayoritariamente, como parte de los contenidos programáticos de la Educación Física, una vez que, al igual que todas las materias curriculares escolares, la Danza tiene su conjunto de contenidos propios? Se observa, por lo tanto, que la inclusión de la Danza en modelo de taller no contempla a todos los estudiantes del CEAS, restringiéndose a un número reducido de discentes. Adecuado a eso, se percibe, incluso, acentuada evasión interna en los talleres y poca seriedad de los estudiantes para con la disciplina, además de la ausencia de conocimiento, por parte de la gestión escolar, sobre la actuación del profesor de Danza en la escuela, la relevancia, la naturaleza, el sentido y el lugar de la Danza como componente curricular. Se considera además que esa materia debe coadunar, articuladamente, con las demás áreas de los saberes curriculares, incluso, con los otros lenguajes artísticos, a través de proyectos interdisciplinarios. Así, ese registro subraya los primeros pasos para pensar e incluir esa disciplina en los currículos



escolares, de San Francisco del Conde, a través de la dimensión histórica, estético-filosófica, política y social/cultural, de modo que la Danza sea valorada como práctica artística-cultural y componente curricular, que asume funciones educativas y socioculturales, dentro y fuera del contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Arte. La danza. Plan de estudios. La disciplina.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da minha trajetória como docente, licenciado em Dança, atuando na instância pública de ensino, e ocupando a função de professor de Artes, tenho constatado que a Dança ainda não se constituiu, de maneira autônoma, enquanto disciplina escolar a ponto de ser inserida na grade curricular educacional da grande parte da região metropolitana da cidade do Salvador – Bahia, a exemplo de municípios como Candeias, Mata de São João, Dias d'Ávila e São Francisco do Conde.

Como parte dessa trajetória, as reflexões a seguir são frutos da minha experiência durante dez meses de trabalho, desde que assumi o cargo de professor efetivo de Dança, em 15 de março de 2017, do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (doravante CEAS), uma das escolas do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde. Pois, de modo particular, constato que as aulas de Dança estão inseridas no CEAS em modelos de oficinas que não contemplam a todos os estudantes do Ensino Fundamental, restringindo-se a um número reduzido de discentes. Adjacente a isso, presencio, inclusive, acentuada evasão interna nas oficinas e pouca seriedade dos estudantes para com a disciplina, além da ausência de conhecimento, por parte da prefeitura local e sua gestão escolar, sobre a atuação do professor de Dança na escola, a relevância, a natureza, o sentido e o lugar da Dança como componente curricular.

Em virtude disso, organizado a partir da convivência e observação *in loco*, anotações, leituras de documentos e bibliografias, coletadas em livros e revistas *online*, este trabalho tem como intento discutir o lugar e o papel da Dança no CEAS, e, paralelamente, destacar os princípios da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, como um dos caminhos para a expressividade, criatividade, leitura, compreensão histórica e crítica dos estudantes acerca dos conteúdos de Dança.



Ademais, a principal relevância deste registro consiste, sobremaneira, na requisição do lugar da Dança enquanto disciplina escolar, conforme a Lei 13.278/16.

Ao longo desse percurso indago, pois, qual o lugar e o papel das aulas de Dança nas escolas desse município baiano? Por que a Dança é negligenciada e posta à margem do currículo, tratada apenas como entretenimento no espaço escolar? Além disso, se a Dança é considerada, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como uma das linguagens artísticas e, principalmente, um componente curricular para o ensino aprendizagem da Arte, por que a mesma não ocupa seu lugar na matriz curricular do município supracitado? Pergunta-se ainda, por que essa linguagem tem sido considerada, majoritariamente, como parte dos conteúdos programáticos da Educação Física, uma vez que, assim como todas as matérias curriculares escolares, a Dança possui seu conjunto de conteúdos próprios?

Paralelo a isso, de antemão, sublinho que, de um lado, não tenho respostas para todas as perguntas aqui levantadas, pois algumas delas surgiram como frutos de inquietações, das dificuldades e dos desafios percebidos ao longo da minha trajetória como profissional da educação. Por outro, levanto todas essas inquietações como delineamento deste registro, na tentativa de refletir sobre a possibilidade de inclusão da disciplina Dança na grade curricular das escolas do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde – BA.

SITUANDO O BREVE CONTEXTO SOCIOESCOLAR DO CEAS

O CEAS está localizado na Rua Alto da Bela Vista, S/N, no bairro do Caípe de Cima, estrada que liga as cidades baianas Candeias, São Francisco do Conde e Madre de Deus. Situado próximo à refinaria Landulpho Alves, zona de minas de gasoduto, o contexto escolar do CEAS depreende a chamada Educação do/no Campo, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

A Educação no campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mas do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria



O CEAS possui uma infraestrutura que conta com 12 salas de aula; sala de professores, direção, secretaria e coordenação pedagógica; uma mini biblioteca; banheiros e um auditório; uma sala de informática, sem computadores; uma quadra de esportes com vestiário; uma sala de ciências, sem material de laboratório; uma sala de Artes Plásticas, sem material e instrumentos técnicos; uma sala de música, sem material e instrumentos musicais, que, inclusive, é onde acontecem as aulas de Dança e Teatro, posto que não têm espaço apropriado para as aulas.

O Centro funciona, semanalmente, nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo uma estimativa de 945 alunos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos. Seu Nível Fundamental da Educação Básica corresponde ao ensino de nove anos, conforme o artigo 32 da Lei federal 11.274/2006, estabelecida em 6 de fevereiro do mesmo ano, cujo define que o ensino fundamental no Brasil terá a duração de 9 anos, incluindo, portanto, as crianças de 6 anos de idade na educação escolar.

Por fim, essa unidade escolar atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos das comunidades da Muribeca, Colmonte, Socorro, Caípe de Cima, Caípe de Baixo e Santo Estevão, cujas famílias exercem, como principal fonte de renda, atividades marisqueiras, trabalhos temporários em empresas que prestam serviços à Petrobras, por meio da refinaria Landulpho Alves. Além de contarem com os “auxílios e bolsas” do governo federal e da prefeitura local, as famílias contam ainda com membros que exercem cargos públicos, dentro do município.

DISCUTINDO O LUGAR E O PAPEL DA DANÇA NO CEAS

Sabe-se que a linguagem artística Dança não é considerada como componente curricular, no município de São Francisco do Conde – BA, inclusive, não há uma matriz curricular voltada para o ensino da mesma. Por isso, ela está inserida nas escolas desse município nos conteúdos de Educação Física, no programa do governo Federal “Mais Educação”, e em modelo de oficinas, que acontecem em turno oposto ao ensino regular, ou seja, no contraturno das aulas. Prova disso, é que no CEAS o ensino-aprendizagem das Artes, vinculado à grade



curricular das disciplinas escolares, tem ficado restrito apenas à linguagem das Artes Plásticas/Visuais.

Assim, em virtude disso, ao ser lotado no CEAS, pela Secretaria de Educação – SEDUC do município de São Francisco do Conde, a coordenação pedagógica escolar me solicitou que elaborasse e desenvolvesse uma proposta de trabalho para ensinar Dança aos estudantes dessa escola, uma vez que as aulas de Dança funcionavam em regime de oficinas; não ocupando, portanto, o quadro da grade das disciplinas curriculares, assim como as disciplinas consideradas mais “importantes”, a exemplo de Língua Portuguesa e Matemática.

Porquanto, a maneira como a Dança está inserida no CEAS, e o motivo pelo qual o ensino-aprendizagem das Artes, enquanto componente curricular, tem ficado restrito às aulas de Arte Plásticas/Visual, pode ser explicado pelo viés histórico, quando compreendemos que a inclusão e o ensino das Artes, no espaço escolar, foi durante muito tempo mantido à margem das áreas curriculares consideradas mais importantes e fundamentais (exemplos, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, etc.) para o ensino-aprendizagem do estudante. Pois, em 1971, somente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 5.692, foi que a Arte passou a ser inserida nos currículos escolares brasileiros, com o nome de Educação Artística, considerada, ainda, como atividade educativa (recreação) e não enquanto disciplina que possibilitasse a aquisição dos conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos, políticos e sociais das Artes.

Por outro lado, contudo, em 1996, acompanhada do processo de redemocratização do Brasil, mais a força de grupos intelectuais, professores e artistas, a LDBEN de 1971 foi reformulada pela Lei 9.394/96, a qual implementara a obrigatoriedade do ensino das Artes como uma das áreas de conhecimento, assim como Matemática, Língua Portuguesa, etc. Assim, conforme a LDBEN – Lei nº 9.394/1996, art. 26, parágrafo 2º, regulamentou-se a inserção das Artes na sala de aula, que depreende as chamadas linguagens artísticas, como a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais/Plástica. Constitui-se, portanto, as Artes enquanto componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica brasileira.

No entanto, partindo da premissa que essa lei não especificava qual tipo de linguagem artística deveria ser inserida na grade curricular das escolas brasileiras, enquanto disciplina obrigatória, as instituições optavam, majoritariamente, pela



linguagem das Artes Plásticas/Visuais. Ficando, portanto, a Dança, o Teatro e a Música sem participar da grade curricular como disciplina obrigatória, desempenhando, assim, atividades extraclasse.

Assim, diante desse breve processo histórico explicitado é possível compreender a forma como a Dança está inserida no CEAS: em forma de oficinas. E é pensando nisso que indago, pois, qual das linguagens artísticas deve ser componente obrigatório no currículo escolar de São Francisco do Conde, sobretudo na grade curricular do CEAS? O teatro? A dança? A música? As artes plásticas/visuais, que, tradicionalmente, já ocupa esse lugar, de maneira hegemônica, nos currículos educacionais brasileiros? É preciso que haja a supremacia curricular de uma linguagem sobre a outra?

Além do mais, a qual professor caberia o papel de lecionar Artes nas escolas do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde? Não seria uma pretensão hercúlea e superficial que essa tarefa ficasse a cargo de um só profissional, de uma determinada linguagem? Seria submetê-lo, ingenuamente, ao engodo da docência polivalente no ramo do ensino aprendizagem das Artes?

Afinal, a qual professor caberia o papel de lecionar Artes no CEAS? Seria possível a construção de um currículo, no qual essas linguagens estivessem inseridas e atuantes nas escolas de maneira articulada e interdisciplinar? Além disso, como podemos pensar a inserção e o lugar da Dança, enquanto disciplina escolar, na grade curricular do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde? Por conseguinte, na tentativa de apontar pistas para essas indagações, no sentido de superar algumas delas, enquanto problemas e dificuldades, sublinho primeiramente que:

É importante lembrar que o termo Arte, proposto pela LDB/1996, não se refere apenas ao ensino da linguagem das Artes Plásticas, mas propõe que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Teatro) seja validada como área de conhecimento. (MATOS, 1999, p. 104)

Ainda de acordo com a pesquisadora e professora, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Lúcia Helena Alfredi de Matos (1999, p. 104):

[...] os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam a proposta do ensino de Arte na escola e, especificamente, para o ensino



fundamental, propõem que as diversas linguagens artísticas possam ser integradas, mas sem retirar as particularidades de cada uma delas.

Além disso, como fator relevante para se pensar a inserção da Dança na grade curricular do CEAS, grifo a Lei 13.278/2016 que altera, significativamente, o parágrafo 2º do artigo 26º da LDB – 9.394/1996; decretando, portanto, a inclusão do ensino da Dança nos currículos da Educação Básica, de maneira específica, dentro do prazo máximo de cinco anos, para que, assim, as instituições educacionais incluam professores formados para atuarem adequadamente nas respectivas áreas das Artes: Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas/Visuais.

Logo, a Lei 13.278/16 é um dos precedentes legais e de extrema relevância para requisição do lugar da Dança no CEAS enquanto disciplina, assim como as demais disciplinas escolares; abrindo caminhos para o ensino e atuação da Dança na grade curricular das escolas do Ensino Fundamental de São Francisco. Com base na tal lei, considero que a atuação e o ensino da Dança, nas escolas desse município, não seja reduzido ao lugar de oficina ou tampouco ocupe parte dos conteúdos programáticos da Educação Física; que seu ensino não se faça à luz da marginalização curricular, e que sua atuação não esteja restrita, meramente, ao entretenimento das festas e datas comemorativas escolares, conforme descrito no Edital do Concurso Público Nº 001/2016, realizado pela Prefeitura de São Francisco do Conde.

Tudo isso reforça, portanto, o lugar da Dança como disciplina, sua inserção e atuação no espaço escolar enquanto área de conhecimento, sendo considerada, pois, como um “[...] fazer artístico resultante das interações do homem com seu meio [...]” (MATOS, 1999, p. 11). Assumindo, assim, funções sociais e culturais, pois, enquanto manifestação artístico-cultural, a Dança é uma forma de conhecimento à medida que se aproxima da busca do sentido, da criação e na inovação, que são características comuns às outras formas epistemológica do saber (BRASIL, 1998, p. 30).

DESTACANDO OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR, COMO PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DA DANÇA NO CEAS

Inquieto, por ainda estar alheio à realidade da comunidade escolar, ou seja, sem conhecer de maneira mais abissal o seu contexto social, conforme descrito



anteriormente, precisei elaborar um projeto pedagógico voltado para o ensino-aprendizagem da Dança, que atendesse aos estudantes do Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a pedido da coordenação pedagógica do CEAS, elaborei o tal projeto, que fora destinado, inicialmente, aos estudantes do 6º ao 9º Ano, adolescentes e jovens de diferentes faixas etárias, do período matutino e vespertino, que tinham aulas de Dança duas vezes por semana, seis horas-aulas semanais, no turno oposto ao horário regular de ensino. As atividades do projeto estavam voltadas também à EJA, com turmas que tinham aulas com duração de quarenta minutos, uma vez por semana, no período noturno, do ensino regular.

O principal objetivo do projeto foi propor, ao estudante do CEAS, o domínio de habilidades prática-teórica específicas da Dança, a fim de que o estudante se apropriasse de conhecimentos históricos, conceituais, técnicos e artísticos da Dança, (re)conhecendo, sobretudo, que a mesma tem seu valor estético-artístico nas produções e manifestações culturais locais, desempenhando, pois, “[...] funções como o rito, a identificação social, o entretenimento” (MATOS, 1999, p. 11). Isso porque, acredito que “[...] a escola tem que refletir o meio em que está inserida, a cultura do povo que está à sua volta, os costumes, as tradições, e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos [...]” (REIS, 2016, p. 07).

A metodologia adotada durante as aulas se aproximara da proposta triangular que consiste na *produção*, na *apreciação* e *contextualização* de objetos e obras de Arte, pois, segundo Ana Mae Barbosa (2007), o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento em Artes ocorrem quando há a possibilidade de experimentação (fazer), codificação (apreciação) e contextualização (informação). Precursora dos estudos sobre a Arte-Educação e importante teórica do ensino-aprendizagem de Artes no Brasil, Ana Mae Barbosa é a mentora da proposta triangular ou abordagem triangular do ensino da Arte (RIZZI, 2008), designada, inicialmente, como metodologia triangular, no final da década de 80, do século XX. Conforme aponta Carvalho (2007, p. 34):

Originalmente denominada Metodologia Triangular para o ensino de arte, a proposta triangular foi sistematizada por Barbosa, entre 1987 e 1993, e testada no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, por uma equipe de doze arte-educadores.



Através da organização e articulação de três ações: fazer/criar, ler e contextualizar, Ana Mae formula o eixo ou tripé da abordagem triangular, sob influência das ideias do movimento das *Escuelas al Aire Libre*, os *Critical Studies* e a proposta da *Disciplined-based Art Education* (DBAE), conforme apontado pela própria Barbosa (1988 apud CARVALHO, 2007, p. 34):

[...] a origem dessa proposta deriva de uma dupla triangulação: de um lado, três vertentes do ensino e da aprendizagem: fazer artístico, leitura da imagem (obra de arte) e contextualização (história da arte); de outro, a tríplice influência que a originou: os movimentos das *Escuelas al Aire Libre* do México, os *Critical Studies* (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Art Education* (DBAE), dos EUA.

De acordo com Rizzi (2008), o movimento das *Escuelas al Aire Libre* aconteceu posteriormente à Revolução Mexicana de 1910. Movido pelo espírito nacionalista e contrário à imposição dos padrões europeus nas escolas mexicanas, esse movimento tinha como principais objetivos

a recuperação dos padrões de arte e artesanaria mexicana, a construção de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística no país, o estímulo a apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. (BARBOSA, 1998, p. 34 apud RIZZI, 2008, p. 336)

Em relação ao *Critical Studies* (Estudos Críticos), ocorrido na Inglaterra, em 1970, podemos dizer que este se volta para uma apreciação crítica da obra de arte, se opondo, portanto, a visão puramente contemplativa do espectador. Contrário a isso, esse movimento vislumbra, assim, a leitura, análise e o reconhecimento de uma obra artística, considerando, sobretudo, sua trajetória, seu universo histórico, estético e técnico (RIZZI, 2008, p. 336). Ainda segundo Carvalho (2007), os Estudos Críticos “[...] defenderam a integração do museu com a escola e a apreciação de obras de arte [...]” (p. 35).

Paralelo a isso, preocupados com a eficiência e a qualidade do ensino da Arte nas escolas, os propositores da *Disciplined Basedbased Art Education* (Arte/Educação Entendida como Disciplina), organizada a partir de 1982, evidenciam a necessidade de:



[...] interação de quatro campos de conhecimento distintos: *produção artística* – uso de meios materiais pela criança para transmitir idéias, imagens e sentimentos; *história da arte* – compreensão das relações entre arte e conceitos estéticos das diferentes épocas; *estética* – reflexão sobre a qualidade das obras de arte e do mundo visual, bem como a filosofia da arte; e *crítica* – julgamentos sobre a expressão artística através do ato de ver e descrever o mundo visual. (CARVALHO, 2007, p. 35-36).

Portanto, baseada nas ideias da *Escuelas al Aire Libre*, do *Critical Studies* e na proposta da *Disciplined-based Art Education*, Barbosa (1998 apud CARVALHO 2007, p. 40) idealiza e desenvolve sua proposta triangular, estruturada sob a perspectiva de três eixos ou tripé, que, por sua vez, auxiliam e norteiam o ensino-aprendizagem das Artes: o fazer, a leitura e a contextualização.

Então, o “fazer” diz respeito à prática artística, que se caracteriza e concretiza através da fantasia e da imaginação criadora do estudante; aponta para o processo criativo, e não se baseia puramente na cópia, ou reprodução de modelos, mas na criatividade do sujeito (BARBOSA, 1998 apud CARVALHO, 2007).

Por sua vez, a “leitura” corresponde ao ato de ler imagens ou obras de arte, no sentido de interpretá-la, decodificá-la. Com isso, contraria o sentido da simples “apreciação artística” (fruição/admiração) da obra ou da imagem artística, a fim de não dar margem à mera contemplação, ou incorrer no deslumbre romanticamente ingênuo (BARBOSA, 1996 apud CARVALHO, 2007, p. 41-42). Ou seja, a leitura da obra de arte não está voltada à sua simples admiração ou ao seu encanto, mas sim, a uma especulação semântica ou filosófica, com o intuito de entender o sentido e a organização lógica contida na própria obra de arte, através de códigos que lhes são próprios.

Já a ação contextualizar, se amplia ou redimensiona o ensino-aprendizagem da Arte para além da história da arte, estendendo-se, assim, às dimensões antropológica, biológica, sociológica, psicológica, geográfica, matemática, etc. (BARBOSA, 2002 apud CARVALHO, 2007, p. 43). Possibilita-se, com isso, o diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, que podem auxiliar no ensino-aprendizagem das Artes. Pois, ainda segundo Carvalho (2007, p. 42):

Na Proposta Triangular, a contextualização requer conceber a história da arte como processo contínuo, orgânico e dialético, que enfoca, em dado momento histórico, o registro do sentimento estético e da visão do artista ante os acontecimentos que o envolveram no momento de sua criação. Ao conhecer a história da arte, o aluno poderá estabelecer relações mais



profundas com sua própria produção artística, possibilitando-lhe intervir e reinventar sua obra. O aluno pode se relacionar com a arte de diversas épocas e estilos, conhecer os diferentes elementos que entraram em sua composição e construir um conhecimento teórico-prático.

Assim, embasado nesse panorama, destacamos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa como um dos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem da Dança na escola CEAS, pressupondo que tal proposta é uma das chaves para a expressividade, criatividade, a leitura, a interpretação, a crítica e a compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos a serem aplicados e desenvolvidos durante as aulas. Pois apesar da proposta triangular ser mencionada como critério e princípio norteador no PCN para o ensino da Dança nas escolas, evidenciou-se que ela ainda é pouco explorada e descrita nos processos de ensino aprendizagem da Dança. Conforme os levantamentos bibliográficos coletados em revistas eletrônicas *online*, acerca da abordagem triangular aplicada ao ensino da Dança, de modo exclusivo, contamos apenas como precursor com o trabalho pedagógico de Matos (1999, p. 112), no qual elucida que:

É fundamental que a proposta metodológica e os conteúdos de dança na escola permitam aos alunos – donos de diferentes corpos, apreciadores de diferentes tipos de dança – o **DANÇAR** (princípios da dança, técnica específica, conhecimentos corporal, condicionamentos físico), o **APRECIAR E DANÇAR** (compreender os elementos da dança, assistir e julgar dança, processos criativos, composição, repertório) e **CONTEXTUALIZAR A DANÇA** (história da dança, os coreógrafos, dançarinos e suas obras).

Por outro lado, a partir dos levantamentos, notou-se que a abordagem triangular é mais explorada no ensino das Artes Plásticas, e insuficiente nas outras linguagens. Constatou-se, assim, que tal abordagem embasa, de maneira considerável, os processos de ensino-aprendizagem das Artes Plásticas/Visuais. Sendo, portanto, escassa em proposições pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem do Teatro, da Música e Dança.

Por conseguinte, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem em Dança na escola CEAS, baseado inclusive no trabalho de Matos (1999), compreendeu a aplicação do conjunto de conteúdo, que, por sua vez, correspondeu ao seguinte esquema:

❖ A “produção” ou o ato do “fazer” artístico, que tangencia o processo de criação e composição em Dança. Corresponde ao ato de dançar e experimentar



princípios e técnicas específicas; conhecimento corporal e condicionamento físico; ritmos e movimentos característicos de estilos/tendências/repertórios de dança, além de releituras de obras e criações coreografias;

❖ A “apreciação” ou “leitura” de obras artísticas, corresponde ao ato “de ler”, interpretar, assistir, analisar e avaliar as obras de Dança (coreografias, espetáculos e performances culturais/cênicas). Assim, foram feitas leituras de textos e imagens sobre a dança; exibição de vídeos, documentários e filmes acerca da mesma; além de abordarmos manifestações culturais que têm a dança como uma das forças motrizes (LIGIÉRO, 2009);

❖ A explanação do contexto das criações em Dança, que corresponde aos aspectos estético-filosófico, antropológico e histórico-cultural. Portanto, foram aplicadas aulas expositivas abordando os movimentos, paradigmas e estilos, que caracterizam e classificam as obras de dança e seus respectivos coreógrafos, dançarinos ao longo do tempo-espaço.

Ademais, saliento que o esquema, acima, não obedece necessariamente a uma linearidade (sequência lógica), e que as ações “produzir, apreciar e contextualizar” não foram abordadas de maneira dissociadas, mas de forma dinâmica e articulada ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Dança, compreendendo que cada uma das ações da abordagem triangular se articulam mutuamente durante o processo de ensino-aprendizagem das Artes/Dança. Portanto, de modo geral, esse esquema correspondeu as aulas expositivas, com apresentação de slides e anotações; explanação suscita de conceitos e contextos; ilustração, leitura de textos (artigos, resumos, ensaios, jornais, revistas, livros, etc.) e imagens (coreografias, pinturas, esculturas, mapas); discussões e apreciações/exibições de audiovisual (filmes, documentários, músicas, etc.).

Por fim, ainda como parte da metodologia, foi considerada a expressividade individual dos estudantes e as relações interpessoais de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de que o corpo não deve ser tratado como “instrumento” ou “veículo” da linguagem da dança, pois

O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo. (BRASIL, 1998, p. 72)



Consequentemente, o corpo, aqui, é compreendido não como mero objeto ou recipiente da mente, mas sim, enquanto sujeito histórico-social, cognoscente e articulador, em diálogo permanente com o mundo, com sua cultura. Corpo como natureza e cultura. Corpo no qual coaduna mente/alma, carnal/espiritual, razão/emoção, natureza/cultura num estado de constate fluxo. Logo, a relevância deste trabalho consiste, inclusive, na valorização do corpo considerando que os processos de ensino-aprendizagem em Dança acontecem, de modo significativo, através da expressividade e da linguagem do movimento corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todo esse panorama, as discussões sobre a inclusão da Dança como disciplina escolar nos currículos do Ensino Fundamental da Educação Básica, ainda é um campo de estudo pouco explorado no Brasil, principalmente na maioria das cidades que compõem a região metropolitana da capital do Salvador – Bahia, a exemplo de São Francisco do Conde, conforme mencionado na introdução deste artigo.

Então, diante desse panorama, é de extrema relevância que a Dança se constitua como disciplina escolar, pois, essa matéria deve coadunar, articuladamente, com as demais áreas dos saberes curriculares; inclusive, com as outras linguagens artísticas, através de projetos interdisciplinares, uma vez que, assim como todas as matérias curriculares escolares, a Dança possui seu conjunto de conteúdos próprios.

Portanto, este registro sublinha os primeiros passos para se pensar e incluir essa disciplina nos currículos escolares de São Francisco do Conde, através da dimensão histórica, estético-filosófica, política e social/cultural, de modo que a Dança seja valorada enquanto prática artístico-cultural e componente curricular, que assume funções educacionais e socioculturais, dentro e fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em:



<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 07 fevereiro 2006.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República**

Federativa do Brasil, Brasília, dez. 1996. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares**

Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CARVALHO, E. M. B. de. **A Proposta Triangular para o ensino de arte:**

concepções e práticas de estudantes-professores/as. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2007. Disponível em:

<<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000103753>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LIGIÉRO, Z. Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras. In: _____.

Cantar-dançar-batucar. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. Cap. 3, p. 105-192.

MATOS, L. H. A. **Escola, Arte e Alegria**. Diretriz Curricular. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1999.

_____. **O corpo, a dança, a escola**. Coletâneas do PPGE. Salvador, UFBA, v. 1, nº. 1, p. 7-18, 1999.

PMSC. Prefeitura de São Francisco do Conde. **Novo CEAS: um sonho que virou realidade**. São Francisco do Conde, 2017. Disponível em:



<<https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/novo-ceas-um-sonho-que-virou-realidade/>>.
Acesso em: 10 jan. 2018.

REIS, E. dos S. **Entrelaçando saberes para a construção do desenvolvimento local sustentável**. Cap. 3 – Educação e Sustentabilidade. Disponível em: <web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/iii_02.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RIZZI, M. C. S. Caminhos metodológicos. In: _____. BARBOSA, A. M. (Orgs.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.



VISTA MINHA PELE: RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E REFLEXÕES SOBRE ARTES, IDENTIDADES E INTOLERÂNCIA

Natalino da Silva de Oliveira (natalino.oliveira@ifsudestemg.edu.br)
Érika Rodrigues Coelho Martins¹ (erika.coelho@ifsudestemg.edu.br)

RESUMO

Este artigo é resultado de projeto intitulado: Vista minha pele: religiosidade afro-brasileira e reflexões sobre Artes, Identidades e Intolerância. O projeto nasceu da reflexão sobre a intolerância religiosa, uma realidade muriaeense que se reflete também em todo Brasil. Para dar andamento na estruturação das atividades do projeto foi realizada uma pesquisa com os alunos de Ensino Médio Integrado do terceiro ano do curso Técnico em Agroecologia para verificar o que eles sabiam sobre os cultos de matrizes africanas. Avaliando a atividade foi possível perceber que o conhecimento foi construído pelos alunos e isso resultou em mudanças de comportamento e de alteração de visões estereotipadas. Em discentes negros percebemos uma alteração na visão de si próprio e alterações de autoestima. Já em discentes brancos ficou a reflexão e a capacidade de ver outras culturas de forma igualitária, percebendo que outras culturas são tão legítimas quando a sua. Do ponto de vista social, observamos que o contato entre alunos e entre diferentes religiões passou a ocorrer de forma amistosa e respeitosa. Além disso, as atividades desenvolveram a capacidade de argumentação e de posicionamento crítico perante a realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Intolerância Religiosa. Preconceito. Racismo. Religião. Muriaé.

WEAR MY SKIN: AFRO-BRAZILIAN RELIGIOUSITY AND REFLECTIONS ON ARTS, IDENTITIES AND INTOLERANCE

ABSTRACT

This article is the result of a project titled: Wear my skin: Afro-Brazilian religiosity and reflections on Arts, Identities and Intolerance. The project was born from the reflection on religious intolerance, a Muriaeian reality that is reflected in all of Brazil. In order to proceed with the structuring of the project activities, a survey was carried out with the students of Integrated High School of the third year of the Technical course in Agroecology to verify what they knew about the cults of African matrices. Evaluating the activity it was possible to perceive that the knowledge was constructed by the students and this resulted in changes of behavior and alteration of stereotyped visions. In black students we noticed a change in self-view and self-esteem changes. Already in white students was the reflection and the ability to see other cultures in an egalitarian way, realizing that other cultures are as legitimate as yours. From the social point of view, we observe that the contact between students and between different religions happened to occur in a friendly and respectful way. In

¹ Martins, Erika Rodrigues Coelho (Especialista, Professora do IF Sudeste MG, Campus Muriaé) & Oliveira, Natalino da Silva de (Doutor, Professor do IF Sudeste MG, Campus Muriaé).



addition, the activities developed the capacity for argumentation and critical positioning in the face of social reality.

KEYWORDS: Religious Intolerance. Prejudice. Racism. Religion Muriaé.

Este artigo surgiu da necessidade de abordar questões que eram pungentes e que se materializavam em discursos dos estudantes do IF Sudeste Campus Muriaé e que eram reflexo da realidade social. Assim, ele é resultado de projeto intitulado: **Vista minha pele: religiosidade afro-brasileira e reflexões sobre Artes, Identidades e Intolerância**. O projeto nasceu da reflexão sobre a intolerância religiosa, uma realidade muriaeense que se reflete também em todo Brasil. Para dar andamento na estruturação das atividades do projeto foi realizada uma pesquisa com os alunos de Ensino Médio Integrado do terceiro ano do curso Técnico em Agroecologia para verificar o que eles sabiam sobre os cultos de matrizes africanas. Durante a atividade avaliativa inicial (pesquisa, apresentação oral e debate) foi constatado que ou os alunos não possuíam conhecimento sobre o assunto ou eles mesmos possuíam visões deturpadas, estereotipadas ou intolerantes. Alguns até mesmo identificavam Orixás de cultos afrodescendentes com demônios ou o próprio diabo da cultura judaico-cristã. Observa-se que o preconceito surge por uma complexa rede de repetição de valores ideológicos que são absorvidos de forma automatizada e sem a devida reflexão.

[...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2011, p. 50-51)

As atividades, portanto, foram elaboradas para a participação efetiva de alunos de Ensino Médio Técnico Integrado e com os do Curso de Tecnólogo de Design de Moda. Com natureza multidisciplinar, as atividades foram planejadas com objetivo de resolver um problema social: a intolerância religiosa. Todas as ações levaram em consideração o objetivo de posicionamento crítico para que os indivíduos não se tornassem objetos de agenciamentos discursivos de forma preconceituosa.



Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 2004, p. 26)

A partir do desenvolvimento do problema e da conscientização foi observada a complexidade existente e, portanto, a natureza transdisciplinar da abordagem que se almejava realizar. A partir dessa constatação, outros participantes foram convidados, outros professores, outras disciplinas foram agregando mais potência aos atos realizados: Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto desenvolvido no IF Sudeste Campus Muriaé não foi escolhido apenas por um desejo individual dos coordenadores da pesquisa, a realidade é que exigiu semelhante trabalho. De acordo com dados federais, no ano de 2015 houve 252 casos reportados de intolerância religiosa na Secretaria de Direitos Humanos do governo federal. Deste modo, poderia ser constatado um aumento de 69% no número de casos em relação a 2014, quando foram registradas 149 denúncias. O Disque 100 iniciou suas atividades em 2011 (15 queixas). No ano de 2012 o aumentou para 109, e em 2013 para 231. Porém, os número são frios e não refletem com exatidão a situação alarmante que se apresenta no Brasil. Há casos de intolerância religiosa que não são agregados às estatísticas. Além disso, números não vão conseguir mensurar a sensação de medo que assola os membros de cultos afro-brasileiros. Vários são os relatos *informais* de adeptos de religiões de matriz africana como Umbanda e Candomblé que perseguidos, acabam por realizarem seus cultos em segredo por temerem represálias. Deste modo, fica visível que assim como afirma Benjamin, todo monumento de cultura é um monumento de barbárie. Quando observamos grandes igrejas cristãs em contraponto com os escondidos centros Candomblé e Umbanda, fica claro visualmente que há religiões que sofrem o processo de subalternização.

Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que,



hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais. Eles terão de contar, no materialismo histórico, com um observador distanciado, pois o que ele, com seu olhar, abarca como bens culturais atesta, sem exceção, uma proveniência que ele não pode considerar sem horror. Sua existência não se deve somente ao esforço dos grandes gênios, seus criadores, mas, também, à corveia sem nome de seus contemporâneos. Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não está do processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialismo histórico, na medida do possível, se afasta desta transmissão. Ele considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1989, p. 156-157)

Além desta questão mais pungente, é preciso levar em consideração que o estímulo para a divulgação da religiosidade de matriz africana vem por força de lei: a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) já trazia em seu texto a defesa do ensino de cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porém, foi necessária a criação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 para alterar, regulamentar e estabelecer diretrizes para que se aplique na prática a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira* nas instituições educativas.

Contudo, mesmo com a defesa do ensino de cultura Afro-brasileira e indígena pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a rara abordagem em todo o ensino médio brasileiro quanto à temática, persiste. Além disso, a Lei 11.635/07 também não consegue se concretizar na prática e inibir a intolerância religiosa. É preciso uma reflexão coletiva e sutil por meio de arte e educação para que as pessoas entendam e respeitem as diferenças.

Sendo assim, o presente projeto se destacou por sua emergência tendo em vista a situação alarmante e a *quase* ausência de projetos semelhantes nos meios acadêmicos e extensionistas. Também se fez necessário pela exigência de lei. A Lei nº 10.639/2003 somou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro artigo mencionado define a exigência de ensino de cultura e história afro-brasileiras e acrescenta a necessidade de que este ensino privilegie o estudo da cultura negra brasileira e a importância do negro na formação cultural brasileira. O segundo artigo por sua vez insere o Dia Nacional da Consciência Negra nos calendários escolares. O que geralmente ocorre nas escolas são ações sem planejamento prévio, focadas apenas no dia ou na semana da consciência negra. Todavia, estes conteúdos precisam receber o devido respeito



devido a complexidade do tema e de suas consequências na realidade extramuros da escola.

OBJETIVOS

O objetivo primordial deste projeto foi a pesquisa e divulgação da religiosidade afro-brasileira alterando possíveis visões preconceituosas quanto ao funcionamento das religiões afro-brasileiras. Este objetivo se desdobrou em outros que surgem como consequência:

Gerais:

- Possibilitar o desenvolvimento de valores básicos de alteridade, para o respeito ao outro, a si mesmo e para que compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural;
- Valorizar a importância da pluralidade cultural na sociedade, aprendendo e reeducando para além dos preconceitos;
- Elevar a autoestima e a sensação de dignidade de pessoas participantes de culto religiosos de origem africana que são tão estigmatizados em nossa sociedade;
- Desenvolver a construção da identidade brasileira. O que é ser brasileiro?

O que é ser um povo multicultural?

Específicos:

- Leitura de textos sobre a cultura afrodescendente e religiões de matriz africana;
- Desenvolver técnicas de pesquisa e de divulgação científica com os discentes;
- Desenvolver técnicas de apresentação de conteúdo científico;
- Aprimorar o desenvolvimento de escrita de divulgação científica;
- Participação em congresso ou feira de divulgação científica desenvolvendo assim capacidade de expressar-se formalmente;
- Desenvolver interpretação das vestimentas utilizadas nos ritos das religiões afro-brasileiras para criação de peças de vestuário.

METODOLOGIA

Essa proposta procurou atender os anseios populares buscando conter por meio da informação as atitudes preconceituosas e assim, atender o que é defendido no texto da Lei 10.639/03.

O procedimento metodológico para esta pesquisa aplicada consistiu em leitura de obras referenciais para o entendimento das religiões de matriz africana bem como a experimentação no uso de materiais e técnicas de desenho e ilustração que estejam relacionados com os ritos afro-brasileiros e que, possivelmente, são de desconhecimento dos alunos. Consiste sobretudo na criação de peças de vestuário mediante interpretação da indumentária afro-brasileira, discussão da coerência formal das peças e croquis elaborados e posteriormente a confecção em miniatura das referidas criações. Durante todo o processo, foram feitas discussões, leituras, debates encabeçados pelos coordenadores e bolsistas do projeto com a participação da comunidade acadêmica.

Figura 1 – Peças de vestuário criadas a partir de indumentária afro-brasileira



Fonte: Elaborada pelo autor.

Após as etapas anteriores, ocorreu o convite para pesquisadores da área e para lideranças sociais e religiosas que realizaram palestras com a participação de comunidade acadêmica e externa. Todas as atividades foram divulgadas com



antecedência nos principais mecanismos de divulgação de Muriaé. A participação foi um sucesso. O auditório sempre ficava com lotação máxima.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu durante todo o desenvolvimento do projeto. Antes do início das atividades foi feita uma avaliação do conhecimento prévio dos estudantes e uma análise da intolerância religiosa e do racismo na sociedade muriaeense e brasileira. A análise desenvolvida foi feita por meio de dados fornecidos por instâncias governamentais. Após esta etapa inicial, foi avaliada a participação dos discentes na organização dos eventos. Todo evento contou com a avaliação dos participantes e por *feedback* fornecido pelos discentes (alunos do terceiro Ano de Agroecologia em parceria com os do curso de Tecnólogo em Design de Moda). Contudo, o processo de avaliação do projeto só estaria completo após ouvir os sujeitos que participaram da ação de conscientização. Deste modo, com o término das atividades, os alunos entregaram um relatório da participação nas atividades, desenvolveram desenhos, técnicas artísticas, apresentaram texto argumentativo-dissertativo e fecharam as atividades com a exposição **Orun Aiyé** em local de grande importância na cidade de Muriaé (Grande Hotel Muriahé). Contudo, a experiência não terminou. Seguimos com o projeto, como palestras de conscientização e com trabalhos, vídeos e leituras desenvolvidas em plano de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.



Figura 2 – Exposição *Orun Aiyé*: encerramento com desfile de moda



Fonte: Elaborada pelo autor.

DESCRIÇÃO

Vista minha Pele: religiosidade afro-brasileira e reflexões sobre Artes, Identidades e Intolerância foi realizado no primeiro semestre de 2017 e consistiu numa ação acadêmica, interdisciplinar e extensionista de aprofundamento e reflexão sobre a cultura afro-brasileira e voltado prioritariamente para o campo da religiosidade. O planejamento e desenvolvimento das atividades teve como objetivos a análise da relação sociedade/cultura negra e desenvolvimento de ações que estimulem o entendimento e diminuição de ações preconceituosas. A motivação para criar este planejamento de ensino voltado para a temática surgiu da observação da realidade e também da análise do posicionamento de alguns cidadãos² do município.

Procurou-se então trabalhar através de obras referenciais e da literatura, textos sobre os cultos de matriz africana e de autores negros não conhecidos e pouco divulgados, decodificando seus ideais, conceitos, o contexto vivido e seus valores, reconstituindo toda uma identidade e expressão étnicas no Brasil.

² Muriaé é um cidade que possui alguns “centros”, “barracões”, locais sagrados para o culto de religiões de matriz africana (Candomblé, Umbanda). Contudo, em um pesquisa rápida pela cidade, poucas pessoas vão falar que participam desses cultos.



Palestras e debates foram meios eficazes que capacitaram a confirmação das lacunas que a ausência da abordagem da questão no ensino ocasiona, contribuindo para a troca de conhecimento entre docentes, discentes e comunidade. Os eventos suscitaram questões diretamente relacionadas ao assunto, tais como intolerância religiosa, racismo e desigualdade social, impactos reais da ausência de uma educação verdadeiramente formadora e ética, e da falta de conhecimento quanto a cultura, suas crenças e seu contributo cultural para o país.

Durante a prática dos debates foi possível convidar profissionais de diversas áreas do conhecimento: Geografia, Sociologia, História, Artes, Letras (estes debates e palestras ficaram conhecidos como Chás Literários e contou com o evento macro I “EnegreSer”³). Também contamos com a presença de personalidades e lideranças religiosas: líderes de movimentos negros, padre (Catolicismo), pastor (Protestantismo), babalorixá (Candomblé) e líder espírita (Espiritismo).

RESULTADOS OBTIDOS

A temática da religiosidade afrodescendente possui muitos caminhos de abordagem. Ao apresentar a intolerância religiosa como um problema que deve ser combatido, refletido na escola, o projeto passou por um grande número de áreas do conhecimento. Portanto, não havia outra forma de avaliação pertinente que não fosse a contínua. Portanto, o processo de avaliação foi contínuo, permanente e cumulativo partindo principalmente da observação mútua entre os envolvidos.

Avaliando a atividade foi possível perceber que o conhecimento foi construído pelos alunos e isso resultou em mudanças de comportamento e de alteração de visões estereotipadas. Em discentes negros percebemos uma alteração na visão de si próprio e alterações de autoestima. Já em discentes brancos ficou a reflexão e a capacidade de ver outras culturas de forma igualitária, percebendo que outras culturas são tão legítimas quando a sua. Do ponto de vista social, observamos que o contato entre alunos e entre diferentes religiões passou a ocorrer de forma amistosa e respeitosa. Além disso, as atividades desenvolveram a capacidade de argumentação e de posicionamento crítico perante a realidade social.

³ O termo EnegreSer que pode parecer uma incorreção gramatical; é um vocábulo alterado para retratar o processo de tomada de consciência dos negros de sua afrodescendência e de seus valores culturais. É “tornar-se negro”, tal como afirma Neusa Santos Souza: “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77).



Houve pessoas afetadas diretamente (alunos e professores) e indiretamente (pais de alunos e sociedade em geral por meio de palestras e da exposição). Não há como mensurar de forma real o público atingido. Durante as palestras o público oscilava entre 50 e 90 pessoas (tendo em vista que o auditório conta com uma lotação de 100 pessoas sentadas e ele quase sempre estava lotado). Alunos de outros cursos da instituição participaram dos eventos (Curso de Técnico em Orientação Comunitária na modalidade PROEJA, curso de Bacharel em Administração, curso de Técnico em Meio Ambiente, curso de Técnico em Secretariado, curso Técnico Integrado em Informática e em eletrotécnica). Também recebemos alunos de outras instituições de ensino, como os do curso de Licenciatura em História da FASM. Diretamente e participando do processo tivemos alunos do curso de Técnico em Agroecologia (24 alunos) e do curso de Tecnólogo em Design de Moda (20 alunos).

REFERÊNCIAS

ASSEF, C. R. **O Candomblé e seus orixás**. São Paulo: LeBooks, 2013.

ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm>>.

AUGEL, M. P. **Geografias imaginárias: África na poesia afro-brasileira contemporânea**. Cedido pela autora via e-mail em 04 mai. 2008. (Texto no prelo).

BASTIDE, R. **As Religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1985.

BENJAMIN, R. E. C. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. Projetos Escolares Especial África, ano 03, nº 14. João Pessoa: Editora Grafset, 2004. 168 p.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Obras escolhidas: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BLOOM, H. Machado divertia-se a cada página. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais, p. 6 e 7. São Paulo, 27 jan. 2008.

BOSI, A. A escrita e os excluídos. **Fórum Social Mundial 2002**. Porto Alegre: Comunicação apresentada no Fórum, 2002.



BRANDÃO. **A cor da cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

BRECHT, B. **Poemas** (1913-1956). São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 167.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 77.

TVE BRASIL. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/vab/tetxt2.htm>>.



TEATRAL GRUPO DE RISCO: POÉTICO E PERIFÉRICO NA IDENTIDADE CULTURAL LOCAL DE MS¹

Nathália Tomassini dos Santos Borioli² (nathaliaborioli8.nb@gmail.com)

Marcos Antônio Bessa-Oliveira³ (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Ao falarmos do Grupo de Teatro Teatral Grupo de Risco não há como não falar também do Mato Grosso do Sul; ao falarmos de Teatral Grupo de Risco não dissociamos sua poética da “paisagem” construída que retrata intimamente esse local periférico para o mundo. O seu falar poético desse lócus não é sobre uma visão comercial, paradisíaca e turística restrita em discursos de poder. Aqui me proponho a discursar sobre um Grupo de Teatro de Mato Grosso do Sul, com cerca de 29 anos de existência, que não deu lugar para a hegemonia construída pelos cânones da arte: crítico, teórico, pedagógico ou artístico. O presente artigo investiga e analisa o “método” de pesquisa e criação poético-artística, trabalho cênico, corporal e montagem do Coletivo Teatral Grupo de Risco (TGR), bem como os processos desse Grupo para a construção da sua linguagem poética, a fim de levantar uma reflexão teórico-crítica sobre o modo de produção artístico-cultural e intelectual desse Grupo. Trazendo, para tanto, como foco das discussões, o espetáculo denominado *Guardiões* (2010), sendo o último de uma trilogia, que traz em sua estrutura uma vasta pesquisa sobre histórias e memórias da cultura local de Mato Grosso do Sul. O TGR, coletivo cuja sede se localiza em Campo Grande (Capital do Estado), com 29 anos de atuação ininterruptos no Estado de Mato Grosso do Sul, tem trazido em seus trabalhos temas locais, políticos, econômicos e socioculturais, o que tem demonstrado um vasto campo de pesquisa e conhecimento artístico-cultural. Pois o Grupo não apresenta as mesmas características comuns e de maneiras óbvias suscitadas por outros artistas locais que singularizariam o local para a grande maioria das pessoas. Portanto, pretendemos evidenciar a contribuição artística, histórica, pedagógica e crítica do Grupo TGR na formação da identidade cultural do Estado para além das ideias tradicionais de bois, paisagens exóticas, etnias e multiculturalidade quantitativa como têm sido ressaltado pelos discursos imperantes neste rincão. Esta investigação está sustentada por meio de entrevistas, questionários, consulta de documentos e análises dos conteúdos levantados, portanto, é uma pesquisa exploratória e de levantamento de dados, tendo como base teórica autores Bessa-

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que a autora desenvolveu como TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS cujo título é “Teatral Grupo de Risco: linguagem poética e ação sociocultural no Mato Grosso do Sul” sob a orientação do segundo autor.

² Graduada em Artes Cênicas e Dança pela UEMS. Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas.

³ Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP.



Oliveira, Nolasco, entre outros, que estão (re)verificando⁴ a cultura local de Mato Grosso do Sul por um prisma crítico-cultural, que nossa pesquisa quer situar a atuação do TGR na cultura do Estado, diferente da ideia de regional ou regionalista que imperam nas leituras teórico-críticas sobre as práticas artísticas locais.

PALAVRAS-CHAVE: Coletivo de teatro. Poética. Identidade cultural.

TEATRAL GRUPO DE RISCO: POETIC AND PERIPHERAL IN LOCAL CULTURAL IDENTITY OF MS

ABSTRACT

When talking about the Grupo de Teatro Teatral Grupo de Risco, there is no way to speak of Mato Grosso do Sul as well; when we speak of Teatral Grupo de Risco we do not dissociate its poetics from the constructed “landscape” that intimately portrays this peripheral location for the world. His poetic talk of this locus is not about a commercial, paradisiacal and tourist vision restricted in discourses of power. Here I propose to talk about a Theater Group of Mato Grosso do Sul, about 29 years of existence, which did not give rise to the hegemony built by the canons of art: critical, theoretical, pedagogical or artistic. This article investigates and analyzes the “method” of poetic-artistic research and creation, stage work, body and assembly of the Collective Teatral Grupo de Risco (TGR), as well as the processes of this Group for the construction of its poetic language, in order to raise a theoretical-critical reflection on the artistic-cultural and intellectual production mode of this Group. Bringing, for that, the focus of the discussions, the show called *Guardiões* (2010), being the last of a trilogy, which brings in its structure a vast research on stories and memories of the local culture of Mato Grosso do Sul. The TGR, a collective whose head quarters are located in Campo Grande (State Capital), with 29 years of uninterrupted service in the State of Mato Grosso do Sul, has brought in its work local, political, economic and socio-cultural themes, which has demonstrated a vast field research and artistic-cultural knowledge. For the Group does not exhibit the same common characteristics and obvious ways raised by other local artists who would single out the place for the vast majority of people. Therefore, we intend to highlight the artistic, historical, pedagogical and critical contribution of the TGR Group in the formation of the State's cultural identity beyond the traditional ideas of oxen, exotic landscapes, ethnicities and quantitative multiculturalism as they have been emphasized by the discourses prevailing in this corner. This research is supported by interviews, questionnaires, document consultation and analysis of the contents raised, so it is an exploratory research and data collection, based on theoretical authors Bessa-Oliveira, Nolasco, among others, that are re-verifying the local culture of Mato Grosso do Sul by a critical-cultural prism, that our research wants to situate the work of the TGR in the culture of the State, different from the idea of regional or regionalist that prevails in the theoretical-critical readings on the practices.

KEYWORDS: Theater collective. Poetic. Cultural identity.

⁴ (Re)verificar no âmbito deste artigo tem sentido de rediscussão dos aparatos da cultura hoje postos em Mato Grosso do Sul, sempre tratados de uma perspectiva clássica, moderna ou pós-moderna pela teoria e pela crítica de arte locais, a partir de uma proposição epistêmica cultura, subalterna e/ou pós-colonial.

INTRODUÇÃO

Por vias desta pesquisa apresentamos uma investigação acerca do Teatral Grupo de Risco (TGR) – Grupo de teatro que tem trabalhado por vieses bem distintos e que tem feito consideráveis trabalhos na cena artístico-teatral de Mato Grosso do Sul. Criado em 1988 é um dos grupos teatrais mais antigos de Campo Grande, completou 29 anos no mês de agosto deste ano (2017).

Esta investigação é fruto de uma pesquisa exploratória e de levantamento de dados, considerando que boa parte da coleta de dados e informações requeridas para este trabalho são obtidas por meio da interrogação direta aos membros integrantes do Grupo; utilizamos deste método de pesquisa tendo em vista uma questão quase óbvia quando estamos empenhados a investigar as produções artísticas não situadas em contextos dentro dos grandes centros produtores de arte, cultura e conhecimentos: a escassez de documentos e material bibliográfico sobre o TGR, nosso objeto, mas das artes de modo geral.

O conceito de cultura local, termo tratado e discutido neste artigo, trata-se de uma reflexão conceitual que tem uma abordagem epistemológica outra e que busca detectar nas produções culturais de um determinado local traços particulares/peculiares, mas em hipótese alguma se trata meramente de uma visada regional/regionalista que busca se autoafirmar artística e culturalmente em detrimento de outras localidades. A ideia do conceito paira especialmente na noção pós-ocidental de que todos os lugares produzem arte, cultura e conhecimentos diferentes.

Interessa-nos compreender, basicamente, como os traços da cultura local se inscrevem e podem ser detectados nessas produções culturais específicas de um local, proporcionando, por conseguinte, que as mesmas sejam lidas na diferença dentro de um contexto cultural maior. (NOLASCO, 2011, p. 112)

Ao escolher este Coletivo como objeto de investigação na pesquisa, não significa que não consideramos que outros grupos de teatro de Campo Grande e mesmo espalhados pelo Estado não estejam tanto quanto engajados em temas



sociais e culturais⁵. O Grupo é entendido por muitos como um dos coletivos conhecido como um “grupo mãe”: acolhe, ensina e ajuda a outros grupos em seu espaço. Os integrantes do TGR são políticos e culturalmente preocupados com questões sociais.

Muito além do desenvolvimento de pesquisas sobre nossa formação histórica, de linguagem, de busca por novas dramaturgias e de reflexões sobre o trabalho do ator, o TGR sempre ressaltou em seus trabalhos a preocupação com outras esferas da sociedade, além das artísticas. Esta preocupação e consciência de que a arte é instrumento de inclusão e de cidadania o levou a executar mais de 10 projetos culturais e sociais sobre meio ambiente, prevenção e saúde, para populações de baixa renda, assentamentos rurais, mulheres em situação de violência. (TEATRAL GRUPO DE RISCO, 2016, s/p)

Em contrapartida, o que vi antes em outros grupos pelos quais passei e tive um contato próximo como tenho com o Teatral Grupo de Risco, é uma preocupação com a mera reprodução de obras famosas e cânones, ou como disse Bessa-Oliveira “vendem a imagem que o Estado-Nação vende para os olhos dos de fora” (2011, p. 42), obviamente visando maior prestígio e lucro financeiro, além da situação no espaço geográfico sul-mato-grossense como produção artística regional⁶.

TGR – Teatral Grupo de Risco –, seu nome já carrega o teor do foco maior do nosso trabalho! É um Grupo que explora o risco desde o nascedouro, desde o nome. Seus projetos artísticos são intrínsecos às questões de risco das diversas esferas sócias locais, mas também nacionais. A arte (política) do Teatral está implícita no processo, a arte para este Grupo é instrumento político-social também.

⁵ Não seria novidade encontrarmos na própria cidade de Campo Grande, mesmo em Mato Grosso do Sul como um todo, ou ainda no território Brasileiro – se expandíssemos nossa pesquisa – outros grupos de teatro, dança, coletivos artísticos de qualquer linguagem, que não estejam tendo que se engajarem político-culturalmente para conseguirem ao menos permissão para se expor. A atual situação caótica no campo da cultura no Brasil não é segredo para ninguém. Diariamente vemos nas emissoras de televisão – brasileiras e estrangeiras – matérias apresentando os descasos dos Poderes Públicos (Municipais, Estaduais e Federal) até mesmo nos velhos e reconhecidos centros produtores de arte, cultura e conhecimentos. E não nos venham dizer os partidários, que as migalhas distribuídas pelo Estado são apoio à produção cultural.

⁶ As discussões sobre produções artísticas regionalistas, regionais, nacionais datam de meados do século XIX, momento em que os lugares queriam se autofirmar artístico-culturalmente, uns em relação aos outros, ressaltando através das produções artísticas particularidades que estivessem situadas exclusivamente em determinadas regiões brasileiras, por exemplo: a mineiridade, o carioquês, o pernambucanês, a gauchesca, entre muitas outras em se tratando de Brasil. Portanto, ao falarmos de regional puro lembremos que estamos em pleno século XXI ainda retrocedendo às convenções de pelo menos dois séculos atrás.

TGR – POLÍTICO SEM SER POLITIQUEIRO

Quando falamos da linguagem poética, referimo-nos ao modo e trabalho e a relação que o TGR tem com o meio que o circunda. Dentro do seu trabalho, o Grupo sublima causas locais, sociais e políticas em arte poética. Este entendimento obrigou-me a compreender e apreender que o que buscam olhar e desenvolver em seus trabalhos são as questões e inquietações latentes próprias e de “seu povo”: poderia assim dizer que este seja um olhar interno e não externo às questões do mundo que estão em volta daqueles membros. O Grupo TGR tem um trabalho de pesquisa e é por meio deste que monta suas próprias peças e produções, trazendo no centro de suas produções questões e inquietações das minorias sociais. Como disse uma das integrantes do grupo, interessa-lhes olhar e falar sobre aquilo ou das coisas para as quais os outros preferem fechar os olhos, que lhes interessam as minorias.

O Grupo foi criado por Lu Bigatão, Leandro Melo, Sérgio Carvalho e Murilo Flores que eram os jovens que faziam teatro independente e que se juntaram para fundar este Grupo, que carrega o nome de Teatral Grupo de Risco, pois seus fundadores consideravam que era um risco fazer teatro naquela época (1988, três anos após o término da ditadura militar), uma integrante do Grupo considerou que fazer teatro ainda continua sendo um risco.

Atualmente o Teatral é formado por 6 integrantes que compõem o núcleo artístico (que escrevem editais, atuam, dirigem, produzem, etc.) que são André Tristão, Ewerton Goulart, Léo de Castro, Fernanda Kunzler, Yago Garcia e Roma Román; Márcia Gomes é responsável pela cenografia e foi a criadora de todos os cenários das produções do Grupo até então. Romilda Pizani e Tereza Pires são sucessivamente educadora social e assistente social, que trabalham com/nos projetos sociais do Grupo, são colaboradoras, utilizam e colaboram na manutenção do espaço.

Com 29 anos de trabalho, atuação e atividades ininterruptas, pouco ou quase nada tem patenteadado sobre sua história enquanto grupo teatral, sobre suas pesquisas, seus trabalhos e sua atuação social cultural e política no Estado. O TGR já produziu mais de 30 espetáculos teatrais, além de documentários e programas de televisão e, sobretudo, pautando suas produções sempre nas questões mais



profundas sobre a identidade cultural sul-mato-grossense. Sendo um Grupo comprometido e consolidado com questões importantes da sociedade, tornou-se um centro de referência tanto no desenvolvimento de pesquisas de linguagens estéticas do corpo e da cena quanto na execução de projetos culturais e trabalhos sociais envolvendo a arte do palco.

Por meio desta pesquisa acreditamos também conseguir contextualizar sua importância social enquanto Grupo e membros produtores de arte e cultura locais, já que trazem ao público questões sociais que para uns são desconhecidas, para outros esquecidas e até mesmo são ignoradas por aqueles que deviam dá-las maior importância. Como complementação do que temos dito, outro fragmento retirado do *Blog* do Grupo Teatral Grupo de Risco ilustra a discussão acerca de seus compromissos socioculturais:

[...] fomentando um trabalho profissional de artistas movidos por interesses e objetivos de criação comuns e pautado sobretudo nas questões mais profundas sobre a identidade cultural sul-mato-grossense. O compromisso já consolidado com questões importantes da sociedade, transformou o grupo em um centro de referência tanto no desenvolvimento de pesquisas de linguagens estéticas quanto na execução de projetos culturais e trabalhos sociais envolvendo a arte. (TEATRAL GRUPO DE RISCO, 2016, s/p)

Os processos criativos do Grupo se dão a partir de pesquisas realizadas, para o desdobramento de um assunto com o qual o grupo vai trabalhar, fazem primeiramente uma pesquisa teórica de levantamento de dados. A partir da pesquisa realizada é que começam os exercícios cênicos, de improviso, trabalho de corpo, trabalho do ator, desenvolvimento de personagem, são vários exercícios, dessa forma cada integrante colabora com a experiência que tem mais afinidade.

Não há uma estrutura hierárquica dentro do Grupo, a posição de diretor, tanto do Grupo como das montagens, não é aquela que está acima dos atores, como suposto detentor do saber ou aquele que tem sempre a “última palavra”; mas logicamente que quando se trata de documentações estatais há o nome de um dos integrantes, por exigência desses órgãos burocratas, que representa a figura da direção.

Como então o Grupo se relaciona com o Estado-Nação enquanto patrocinador por meio de editais das atividades culturais do MS? Esta pergunta foi



respondida pelo Grupo de forma bastante clara e segura. Primeiramente, o sentido da existência do Grupo está em sua poética, que na forma mais simples do dizer, consiste em olhar para as minorias.

E esta poética, o compromisso do Grupo com o seu fazer artístico, não está para negociações, não está para passar a imagem que o Estado quer: no sentido de vender um Mato Grosso do Sul com belezas e atrações turísticas pura e simplesmente. A verba destinada para a cultura, que na maioria das vezes é distribuída por meio dos editais, é de direito da população e dos artistas que pagam seus impostos. A verba destinada à cultura não é nenhuma caridade. Menos ainda o deveria ser uma das menores partes das verbas arrecadadas com nossos impostos pelo poder público.

Pensando desta forma aqui situada, o Grupo não se sente na obrigação de vender uma arte e uma imagem idealizada pelos discursos que só fazem edificar fronteiras entre sujeitos, espaços, direitos e obrigações. Torna-se de grande importância tratar da questão, de como o Coletivo Teatral Grupo de Risco se relaciona com os interesses do Estado, pois este último, obviamente, tem por interesses políticos maquiar e vender as produções culturais como meros (re)produtores artísticos para fins turísticos. Para elucidar esta questão, faço referência às palavras de Bessa-Oliveira (2011):

Como dito antes, o Estado faz uso das produções culturais sempre com uma intenção político-econômica de autopromoção do próprio Estado, atração para o mercado turístico e formatação da identidade cultural que se quer vendida. É, mais uma vez, a relação com um sentido valorativo, produção/local X produção/universal, na qual só é reconhecida como arte, e até como artesanato de qualidade, aquela produção cultural que dialoga diretamente com as produções canonizadas dos grandes centros ou aquelas que se inscrevem nas imagens paradisíacas estatais. (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 33)

Esses discursos, portanto, priorizam uma ideia de arte que ora está assentada nesses quesitos políticos, econômicos e naturais, ora estão ancorados por discursos que promovem o que é da ordem do regional ou não. Dessa ótica, alguns grupos artísticos de Mato Grosso do Sul – para o bem e para o mal – acabam por inscreverem-se como artistas regionalistas ou outros não constam das histórias locais porque não contemplam os contextos globais almejados pelos discursos hegemônicos.

POÉTICA DAS MINORIAS

Nesse tocante, ao falarmos das produções do Teatral Grupo de Risco não há como não falar também do Mato Grosso do Sul; ao falarmos de Teatral Grupo de Risco não dissociamos sua poética da “paisagem” construída que retrata intimamente esse local periférico para o mundo. O seu falar poético desse lócus não é sobre uma visão comercial, paradisíaca e turística restrita em discursos de poder.

MS, na arte, ainda tem sua promoção sustentada (precariedade) no Poder Público: Municipais e Estadual, normalmente, mas em alguns raros casos alguns artistas conseguem apoio Federal. Este ponto é fator importante para situar as práticas artísticas locais no que tange às representações e visualidades que essas exprimem. Sabe-se desde muito tempo (do clássico ao moderno) que obras avalizadas por poder instituído privilegiam imagens institucionais nelas. E neste caso, artistas locais tomam nas produções de um discurso identitário que circunscreve obras/sujeitos nas mesmas ideias de identidades do passado: estável e de representação de muitos por um. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 2)

Ao falar em poética, as primeiras associações que nos vem à cabeça são textos literários poéticos, poesias, versos, associamos primeiramente a forma escrita. O dicionário nos diz que poética é a “disciplina que se ocupa, com fins normativos ou não, do estudo da poesia e dos seus gêneros; conjunto dos princípios estéticos, explícitos ou implícitos, que orientam a atividade de um escritor, de um artista ou de um movimento literário ou artístico” (DICIONÁRIO INFOPÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017, s/p).

Observemos, pois, que a poética está atrelada a escrita e, por assim dizer, intrínseco a um período histórico, mas aqui não pretendemos tratar da poética literária, então façamos uma subversão. Quando tratamos de linguagem poética do TGR, referimo-nos primordialmente aos recursos expressivos existentes na prática, no fazer artístico, na construção desse fazer como *módus* de construção em arte, tratamos de algo que venha para transpassar a forma escrita e se inscreve em cada ato do corpo do Grupo, a poética transborda e se apresenta no plano visível e sensório. E não deixando de lado a época, o Grupo em questão se inscreve num período histórico de quase 30 anos e em sua arte há mais história sobre o Estado do que nos livros.



Mas fazemos uma ponte com a linguagem poética presente no TGR, que entrelaça no seu fazer artístico poesia, história, particularidades, subalternidades, localidades, juntando tudo isso num trabalho crítico, político, amargo, podemos dizer que é exatamente o trato do particular que circunscreve histórias locais em narrativas universais – ou seja, o particular não está na ordem da divergência, mas na diferença que marca a universalidade de diferenças nos particulares.

Que a poesia, arte da poética permaneça no universal, para que não seja apenas lida, mas sentida, vista e ouvida. Que não limitem a poética a uma única área do saber, deixem-na livre para percorrer os sentidos do corpo, que ela se encontre no pensamento crítico e na total ausência de raciocínio, que transite pela escrita, dança, música, teatro, pelas artes visuais e por onde for sentida e apreciada como tal.

Aqui me valho dela para explicitar o trabalho de um grupo teatral, onde nele enxergo poesia nos seus princípios, na garra de sua existência e resistência, no aroma crítico de suas produções, no arrancar risos e deixar reflexões em seu lugar. O risco presente em sua ideologia e produções, de um ponto em que a arte vem como consequência dos seus projetos, ideologias e lutas. Nesse sentido, fica evidente que mesmo o conceito de poética para a contemporaneidade tem emergência de ser revisto. Uma vez que poetizar e processos são operações que caminham de mãos dadas nas práticas artísticas da contemporaneidade.

Por fim, o que talvez defina a linguagem e construção poética do TGR é o lugar em que ele se inscreve no seu fazer artístico, e aceitando seus riscos este é o *locus* que escolheu ocupar. É parte de sua construção poética a cultura local, e para um melhor entendimento deste conceito ancore-me uma vez mais em Nolasco que vem (re)significando esse lugar da fronteira nominado Mato Grosso do Sul.

Na verdade, entendemos que o crítico uruguaio é quem melhor conceitua hoje o que denominamos de local nos debates contemporâneos. Depois de dizer que o sujeito social pensa a partir de sua “história local”, Achugar reitera que esta “tem a ver com interesses locais concretos, os quais não têm valor universal, e ambos não podem ser propostos como válidos para toda a América Latina [...]”. O crítico uruguaio acaba reivindicando um lugar específico para se pensar toda a América latina. Ao se referir a um “lugar”, o autor diz não estar propondo que se possa falar só a partir de “dentro”: “a presente reflexão está longe da intenção de estabelecer um “fundamentalismo regionalista” que impeça todo conhecimento que não surja da América Latina. Por “lugar”, refiro-me a uma localização geocultural que não está limitada àqueles que vivem fisicamente na América; ou seja,



Sua poética consiste numa busca dos interesses, causas, histórias locais, nas particularidades que ultrapassam uma olhadela superficial das paisagens. Sua poética se encontra em trazer para o seu grupo, membros e corpos a história local e ir sempre mais a fundo em suas minorias e origens, sem querer florir tudo e colocar belas paisagens onde não cabem. Sua beleza de construção cênica talvez consista em não querer tornar belo ou florido aquilo que, por natureza, é amargo e assim deve ser digerido.

GUARDIÕES

Por volta de 2000/2001 já se conversava, no Grupo, sobre fazer uma pesquisa histórica do Estado que tivesse relação com a identidade cultural (que sempre foi uma ideologia do Grupo). Era também um dos desejos fazer um trabalho que tivesse uma sequência. Foi então que surgiu a trilogia que vai tratar desde a formação/separação do Estado, à exploração indígena e do povo paraguaio, até chegar ao miolo do Estado que é o Pantanal.

O primeiro trabalho da trilogia se chama *MBUREO A Saga dos Ervais*, que, como dito anteriormente, vem a tratar da divisão do Estado que é intrínseca a exploração da erva mate e a exploração do trabalhador. O primeiro trabalho levou ao segundo *Guaicuru – Histórias de Admirar*, que é sobre a história da exploração dos índios da etnia Guaicuru e do povo paraguaio na guerra do Paraguai. O terceiro e último, *Guardiões*, veio com a intenção de resgatar os mitos, as lendas, “quem são esses guardiões do Pantanal?”, “quem são as pessoas que vivem no Pantanal?”, “onde elas estão?”, “elas fazem o que?”, de que Pantanal se fala, o que se mostra deste e o que tirando o verniz turístico é realmente o Pantanal? São perguntas que norteiam o espetáculo!

De uma forma talvez não ciente das implicações do termo (re)verificação da cultura local, o Grupo caminha e trabalha de forma condizente. Não há trabalhos do TGR que não contenham seu *lócus* enunciativo, que não exponham a cultura local por uma visada outra que age na contramão do discurso identitário institucional.



Voltar-se criticamente para um lugar não é ater-se a um saber único; antes, um lugar produz saberes culturais que se movimentam, espiralizam-se para todos os lados, dentro e fora. O lugar por nós perseguido, desde o começo deste livro, não passa do lugar da tradução cultural por excelência, uma vez que ele já se originou na *diferença*. Dentro e fora de seu espaço-corpo, ele transporta, reconhece o outro que habita no mesmo, cria o diálogo da diferença, e se transconhece *enquanto lugar de si diferido*. Nesse lugar, pelo menos no tocante às trocas culturais internas, não há *s fora do lugar*, posto que aqui elas já nascem faltantes de um desejo de estarem sempre voltando para casa, um lugar para sempre desconstruído, que esbarra nas fronteiras e seus limiares. É por tudo isso que um lugar pode ser visto como uma cartografia de lugares, de culturas, de gentes e de tradições, *que se reinventam sem cessar*. (NOLASCO, 2010, p. 140)

A dramaturgia da peça *Guardiões*, escrita por Lu Bigatão a partir dos estudos, pesquisas, depoimentos e documentários do Coletivo TGR sobre as regiões do Pantanal de Mato Grosso do Sul. As pesquisas e documentos que deram origem ao espetáculo delatavam a devastação, as consequências no ecossistema, as relações humanas de quem manda e sub-humanas quem é mandado, as relações socioculturais deste meio que é vendido por suas belezas naturais, suas paisagens e animais, onde a vida de um humano vale muito menos do que a de um boi.

Nascer, viver e crescer no Pantanal, da perspectiva que o espetáculo *Guardiões* apresenta ao público, é ter a vida ceifada ao preço do gado ali criado por “uma dezena” de fazendeiro que detém o poder local. Entre ribeirinhos, funcionários das fazendas e indígena, a relação de levar o boi da área alagada para as áreas secas faz evidenciar que o gado é muito mais valioso que as vidas desses sujeitos vulneráveis a qualquer mau querer da “natureza” a eles (im)posta.

Campo Grande, capital do Estado, sob a perspectiva de uma olhadela superficial, talvez não se encaixe tanto nessa realidade outra de vidas em função da atividade agropecuária, no entanto não é preciso ir muito longe para perceber tal afirmação. Afinal, qual é a cidade interiorana do MS que não vive sob essa perspectiva? Onde as vidas dos moradores giram em torno da “bovinocultura”, não apenas daqueles que lidam com o trato diretamente. Se os negócios vão bem para os fazendeiros, os negócios vão bem na cidade, a circulação de moeda dentro das cidades interioranas está diretamente ligada a todo o manuseio do gado.

Guardiões conta uma história local particular, essa história local particular fala da nossa subalternidade, do quanto sabemos que valem menos que um boi, o



quanto nosso povo é submisso e sabe bem baixar a cabeça para quem tem terras e gados. O espetáculo apresenta uma realidade lúdica e poética do homem que vive no Pantanal, a relação simbiótica do homem com o território, com a terra, com a água, com os animais: existe uma relação do homem que oras age com civilidade, oras como besta fera. Seja no corpo, seja na construção cênica proposta pelos atores do Coletivo, o animal se presentifica na cena graças a construção poética que esses atores dão aos elementos do Pantanal, ora aos homens, ora aos bichos.

Figura 1 – Foto do espetáculo Guardiões – Em cena: André Tristão, Fernanda Kunzler e Yago Garcia



Fonte: Facebook do TGR.



Figura 2 – Foto do espetáculo Guardiões – Em cena: André Tristão e Yago Garcia



Fonte: Facebook do TGR.

Figura 3 – Foto do espetáculo Guardiões – Em cena: Fernanda Kunzler



Fonte: Facebook do TGR.

O cenário é neutro e limpo, traz projeções visuais que por vezes se confundem com os personagens e vice-versa, os personagens não são fixos e a história não é linear. A direção do espetáculo leva o nome de Roma Román embora o processo tenha sido colaborativo, em cena são três atores: André Tristão,



Fernanda Kunzler e Yago Garcia; cenografia: Márcia Gomes; videocenário: Maíra Espindola e Rafael Mareco; ilustrações: Rubén Dario Román Añez; iluminação: Anderson Lima.

POR FIM: SEM CLICHÊ E SEM VERNIZ

O que se enxerga claramente no Estado de Mato Grosso do Sul é a cultura artística a favor do turismo. A produção cultural do Estado existe em função do turismo, como “objeto de enfeite” para agradar, entreter e vender para o turista. Como considera Nolasco nosso estado lembra um *corredor de passagens*, sendo assim um grande misto de culturas, lugar este que seus moradores, visitantes e turistas continuamente repetem o discurso de um lugar sem cultura. Visivelmente o poder estatal ainda impregnado por conceitos de regionalismo e não menos vulnerável a este discurso, continua a patrocinar artistas que retratam este Estado por belas paisagens, aves e animais exóticos, e não menos importante são “os bois”. Reforçando sempre serem estes nossos traços culturais.

Mesmo a capital de nosso Estado não passa de um lugar que ainda lembre um corredor de passagens, com a cancela sempre levantada. Estando-se nela, basta se perguntar para onde fica o Norte, ou o Sul, por exemplo, para que se escute a resposta: pegue a saída tal. Enfim, lugar de quem é, de quem passa e fica, e de quem não fica; lugar de migrantes, de passagens, e de pousos. Podemos dizer que há uma festa cultural antropológica na capital. Sua performance é tão sem limite que acaba tirando proveito dos signos pedagógicos impostos pelo Estado a cada canto das cidades, como se fossemos todos iguais. Os deslimites do Pantanal, das peles, das línguas, do povo, das gentes, refletem incontestavelmente as culturas que nos fazem ser sul-mato-grossenses. Só podemos falar de cultura no plural em nosso Estado. E isso por conta de sua própria condição de formação. Essa lição ainda está por ser escrita devidamente. (NOLASCO, 2010, p. 110)

Não estamos afirmando que o mesmo não se dá em outros lugares do Brasil. Mas, parece mais evidente onde os lugares estão tentando se consolidarem após alcançar maior idade no território nacional. Grupos de teatro e artistas afins de inúmeras áreas das artes dentro do Estado canonizam suas produções, se abstendo de todo o material histórico-cultural-local.

No quesito da montagem e pesquisa da peça *Guardiões* observamos a nítida contramão do Pantanal turístico vendido pelo Estado; o “clichê pantanal” cheio de araras, jacarés, onças pintadas, belas paisagens, etc., acaba por cair por terra.



Essas imagens quando dentro das pesquisas para a montagem do espetáculo, o que se revela é um Pantanal em franca destruição. Tirando todos esses “penduricalhos” da propaganda turística, o que sobra é depredação e fumaça.

O Pantanal é cercado pelo imaginário popular de seres mitológicos, possíveis “guardiões”, mas a conclusão que os integrantes de Grupo chegaram, os verdadeiros guardiões são os homens e mulheres que cresceram e que vivem no Pantanal, ribeirinhos e indígenas que conhecem o solo, os tempos de seca e os de enchente, que tratam a (mãe) terra com gratidão. *Guardiões* é uma peça com inúmeros pontos críticos, que abre possibilidades para muitas reflexões e discussões críticas, é um espetáculo muito rico e provocador, e este é apenas um dos pontos de abordagem e reflexão sobre o Teatral Grupo de Risco – TGR.

Enfim, este artigo assume um lugar de explanação de uma minúscula e ainda breve parcela de conteúdo discutível sobre o que é e faz o TGR. Talvez um livro seria pouco para tratar dos inúmeros vieses, particularidades, produção, estudos, pesquisas e identidades deste Grupo. O olhar de apenas um pesquisador ainda é pouco e unívoco da sua realidade para a profundidade das produções de um coletivo de quase 30 anos. No entanto, me sobra gratidão do prazer que foi pesquisar e escrever sobre o TGR – Teatral Grupo de Risco – um, entre muitos outros grupos até anônimos, que faz arte em Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Paragens, passagens e passeios**: movimentos de *geovisualocalizações* das artes visuais. São Carlos: Pedro & João, 2011.

_____. Três décadas de arte em Mato Grosso do Sul: balanços e desafios futuros. In: _____.; TORCHI-CHACAROSQUI, G. da F. (Orgs.). **Misturas e diversidades**: reflexões diversas sobre arte e cultura contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 73-92.

NOLASCO, E. C. **babeLocal**: lugares das miúdas culturas. Campo Grande: Life Editora, 2010.

_____. Crítica Fora do Eixo: onde fica o resto do mundo? **Cadernos de Estudos Culturais**: Cultura Local, v. 3, nº. 6, Campo Grande: Ed. UFMS, jul./dez., 2011, p. 27-41.

POÉTICA. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em:



<<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/poética>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TEATRAL GRUPO DE RISCO. Blog. **Quem somos?** Disponível em:
<<http://teatralgrupoderisco.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 3 set. 2016.

_____. **Tgr Teatral De Risco, Teatral Grupo de Risco**. Disponível em:
<www.facebook.com/teatral.grupoderisco>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. 4ª ed.
Campinas: Autores Associados, 2012.



O ENSINO DO TEATRO E DA DANÇA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO COM ÊNFASE NA LEITURA EM DANÇA

Vanderlei José dos Santos¹ (leivanderbittencourt@gmail.com)

RESUMO

Este relato apresenta a experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório realizado na Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno – Ensino Fundamental anos finais e na Escola Estadual 26 de Agosto – Ensino Médio – em Campo Grande – MS no ano de 2017, abordando uma reflexão sobre a leitura em Dança no âmbito da sala de aula. Dentre as várias possibilidades para o Ensino de Arte na escola, nota-se que a proposta triangular formulada pela educadora Ana Mae Barbosa no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 – neste trabalho valer-me-ei da visão de Rizzi (2012) sobre a proposta – é aquela que mais foi estudada na licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), estando presente também na educação básica sul-mato-grossense conforme Referencial Curricular (2012) da Secretaria de Estado de Educação (SED). Neste sentido, a transposição didática da proposta que originalmente fora formulada pensando-se no ensino de Arte Visual, para as linguagens da Dança e do Teatro, fez-se necessário a partir dos conteúdos que estavam previstos no planejamento do professor regente de cada turma. Neste processo, um os pontos que mais me chamou a atenção foi o da “leitura de obras” nos dois níveis de ensino trabalhado, causando-me a curiosidade e a inquietação sobre como se estabelece em sala de aula, a leitura de obra na linguagem da Dança-educação. Inicialmente, notei que o espaço escolar e o sistema de ensino não favorecem muito a possibilidade de se colocar o aluno em contato com uma coreografia, um experimento cênico ou um espetáculo de dança no que diz respeito à apreciação de obras que não sejam as possíveis criações engendradas no seio da própria sala de aula. A partir desta problemática, algumas questões suscitaram: como trabalhar a leitura em dança, na sala de aula, frente às condições que lá se apresentam? Quais as possíveis leituras dos alunos em contato com uma obra artística em dança? Como cumprir parte da proposta triangular de Barbosa, (leitura de obra) na linguagem da Dança no âmbito da sala de aula? Dantas (1999), investiga as formas como a leitura em dança se estabelece na relação do espaço entre: a obra e o público, o artista e o apreciador. A partir dos estudos de Dantas, das demais bibliografias já mencionadas e ainda se somando a Pimenta (1995) que trata da unidade entre teoria e prática no campo do estágio, o texto abordará a questão da leitura em Dança na sala de aula de modo a: num primeiro momento tratar dos aspectos ético-profissionais do estágio, bem como o registro reflexivo das impressões sobre o espaço escolar e sua relação com o ensino de arte e o trabalho didático nas escolas onde estagiei. Num segundo momento dialogarei reflexivamente sobre a leitura em dança na sala de aula que engendrou um processo potente de construção de sentidos múltiplos que levaram os alunos a reorganizarem seus olhares sobre o corpo e sobre o movimento, construindo conhecimentos que demudou a visão e concepção de mundo por parte destes sujeitos/discentes.

¹ Ator, graduado em Artes Cênicas e Dança (UEMS) e pós-graduando em Arte Educação e Cultura Regional (FAMPER). Mestrando em Letras (UEMS) E-mail: leivanderbittencourt@gmail.com.



PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação. Formação docente. Estágio em Arte Dança/Teatro. Leitura em Dança-educação.

THE TEACHING OF THEATER AND DANCE IN SCHOOL: AN INTERNSHIP EXPERIENCE REPORT WITH EMPHASIS IN DANCE READING

ABSTRACT

This report presents the experience of the Required Supervised Internship held at Professora Fausta Garcia Bueno School – Elementary School for the final years and at 26 de Agosto School – High School – in Campo Grande – MS in they ear of 2017, addressing a reflection on reading in Dance with in the classroom. Among the various possibilities for Art Teaching at school, it is noted that the triangular proposal formulated by educator Ana Mae Barbosa in the late 1980s and early 1990s – Rizzi's view (2012) – is the one that was most studied in the degree in Performing Arts and Dance of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), being also present in the basic education in the state according to Curricular Reference (2012) of the State Secretary of Education (SED). Thus, the didactic transposition of the proposal that was originally formulated with the teaching of visual art for the languages of Dance and Theater was necessary from the contents that were foreseen in the planning of the regent teacher of each class. In this process, one of the points that mosts truck me was the “reading of works” in the two levels of teaching worked, causing me the curiosity and there stlessness about how it is established in the classroom, the reading of works in the language of Dance-education. I initially noticed that the school space and the educational system do not favor the possibility of putting the student in contact with a choreography, a scenic experiment or a dance show with regard to the appreciation of works other than the possible creations engendered with in the classroom itself. From this problem, some questions have a risen: how to work the reading in dance in the classroom in front of the conditions displayed there? What are the possible readings of students in contact with an artistic work with dance? How to fulfill part of the triangular proposal of Barbosa (reading of work) in the language of Dance with in the classroom? Dantas (1999), investigates the ways in which reading in dance is established in the relation of space, between: the work and the public, the artist and the connoisseur. From the studies of Dantas, from other bibliographies already mentioned and still adding Pimenta (1995) that deals with the unity between theory and practice in the field of the internship, the text will approach the question of reading in Dance in the classroom and so: first, deal with the ethical-professional aspects of the internship, as well as the reflective recording of the impressions about the school space and its relation to the teaching of art and the didactic work in the schools where I graduated. In a second moment, I will dialogue reflexively on the dance reading in the classroom that has generated a powerful process of multiple sense construction that has led the students to reorganize their views about the body and about the movement, building knowledge that has changed the vision of these students and their conception of the world.

KEYWORDS: Art Education. Teacher training. Art/Dance/Theater Internship. Reading in Dance-education.



INTRODUÇÃO

Este relato apresenta uma reflexão sobre a leitura em Dança no âmbito da sala de aula a partir da realização do Estágio Supervisionado Obrigatório na Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno – Ensino Fundamental 2 – e na Escola Estadual 26 de Agosto – Ensino Médio – em Campo Grande – MS no ano de 2017 como pré-requisito parcial para conclusão da disciplina do 4º ano do curso de Artes Cênicas e Dança – Licenciatura da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Dentre as várias possibilidades para o Ensino de Arte na escola, nota-se que a proposta triangular formulada pela educadora Ana Mae Barbosa no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 – neste trabalho valer-me-ei da visão de Maria Christina de Souza Rizzi (2012) sobre a proposta de Ana Mae – é aquela que mais tem sido aderida pelo setor educacional brasileiro e conseqüentemente pela educação sul-mato-grossense, conforme Referencial Curricular (2012) da Secretaria de Estado de Educação (SED). O Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança da UEMS que habilita profissionais a atuarem como Arte-Educadores no ensino de Arte da educação básica, também se vale da proposta formulada por Ana Mae como uma possibilidade potente de se engendrar processos de ensino-aprendizagem no âmbito da educação formal. Neste sentido, os graduandos são instigados a realizar uma transposição/adaptação didática da proposta, que originalmente fora formulada pensando-se no ensino de Arte Visual para as linguagens da Dança e do Teatro.

Na realização do Estágio Curricular Supervisionado, fica evidente a orientação de que o estagiário deva construir o planejamento das aulas com base na proposta em questão e, neste sentido, um dos pontos que mais me chamou a atenção foi a “leitura de obras”, tanto nas regências do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º) que foram realizadas na Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno, como também, naquelas desenvolvidas junto ao Ensino Médio (1º ao 3º) na Escola Estadual 26 de Agosto. Dessa forma, causou-me a curiosidade e a inquietação para pensar e refletir sobre as possibilidades de como se trabalhar no espaço escolar a leitura de obra no campo das Artes Cênicas, especificamente, na linguagem da Dança. Eis o tema e o objeto de meu estudo neste relato de experiência.

Inicialmente, notei que o espaço escolar e o sistema de ensino não favorecem muito a possibilidade de se colocar o aluno em contato com uma



coreografia, um experimento cênico ou um espetáculo de dança no que diz respeito à apreciação de obras que não sejam as possíveis criações engendradas no seio da própria sala de aula por eles mesmos. A partir desta problemática me veio algumas questões: como trabalhar a leitura em dança, na sala de aula, frente às condições que lá se apresentam? Quais as possíveis leituras dos alunos em contato com uma obra artística em dança? Como cumprir parte da proposta triangular de Barbosa, (leitura de obra) na linguagem da Dança no âmbito da sala de aula?

Movido por estas inquietações me recordei de um estudo que realizei quando da realização da disciplina de Composição Coreográfica em que, por meio da investigação desenvolvida por Dantas (1999), estudei e experimentei as formas de como a leitura em dança se estabelece. A partir dos estudos de Dantas e outros teóricos, propus construir este texto, sendo que o objetivo é fazer um relato da experiência do estágio de modo a relacionar a questão exposta e a bibliografia mencionada com o campo de estágio a partir do contexto escolar vivenciado nas práticas desenvolvidas em sala de aula durante o estágio supervisionado.

Assim, entendo que o texto melhor articularia meu relato se o organizasse como segue: num primeiro momento tratarei dos aspectos ético-profissionais do estágio com atenção para minha área de atuação (Teatro e Dança), bem como o registro reflexivo das impressões sobre a caracterização do espaço escolar e sua relação com o ensino de arte e do trabalho didático realizado nas escolas onde estagiei. Num segundo momento dialogarei reflexivamente sobre como se estabelece a leitura em dança no espaço da sala de aula em relação às dificuldades, possibilidades e resultados observados em minha experiência. No terceiro e último momento apresentarei a que conclusões cheguei a partir das reflexões e estudos empreendidos.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: A HABILITAÇÃO NA LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS E DANÇA

O Estágio curricular supervisionado no âmbito da licenciatura apresenta-se como um engendrador de possibilidades na preparação/habilitação do futuro profissional da educação para o ensino de artes na escola em nível da educação básica. Em relação ao curso de Artes Cênicas e Dança, este pode ser visto como um momento em que o futuro Arte-educador ou Artista-docente e acrescenta-se aqui



o pesquisador, poderá experienciar o ato de mediar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Segundo Pimenta (1995), foi a partir da década de 1980 que os educadores passaram a ter uma preocupação maior em relação a cursos de formação em que a teoria e prática fossem consideradas.

Daí um novo entendimento (ou proposta?) de que a unidade entre a teoria e prática abriria possibilidades de avanços para a melhoria da formação de professores, ou seja, no fazer pedagógico “que ensina” e o “como ensinar” deve ser articulado ao “para quem” e “para quê” e em “quais circunstâncias”, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo. (PIMENTA, 1995, p. 60)

Sob este pensamento o curso de formação de professores deve articular-se à escola de educação básica de modo a expressar unicidade entre teoria e prática e considerar projetos formativos que explicitem os conhecimentos e habilidades que o docente deve possuir para a garantia de um ensino de qualidade. Em suma, *o que, o para quê e o como* ensinar estão imbricados e nunca dissociados.

Com este pensamento – a não indissociabilidade entre teoria e prática no ensino de teatro e dança – me propus encontrar estabelecimentos de ensino que me possibilitasse a realização do estágio e nesta busca fui acolhido pela Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno (Ensino Fundamental II) e pela Escola Estadual 26 de Agosto (Ensino Médio) sobre as quais discorrerei sucintamente.

A Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno e a Escola Estadual 26 de Agosto integram a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul que é gerida pela Secretaria de Estado de Educação (SED). A primeira localiza-se no bairro Coophasul (região periférica de Campo Grande) e a segunda está sediada no Bairro São Francisco (região entre o centro e a periferia de CG).

Ambas as escolas possuem características semelhantes no que diz respeito ao espaço físico: salas de aula com uma grande quantidade de alunos, quadra esportiva, pátio, refeitório, laboratório de informática, secretaria administrativa, coordenação pedagógica, cantina interna, bebedouro e banheiros. A diferença entre as duas escolas é que na segunda as salas de aula já possuem em sua maioria, equipamentos de projeção instalados, o que em certa medida facilita a prática docente.



No que diz respeito ao ensino de Artes, ambas as escolas agregam no bojo de seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) as diretrizes do Referencial da SED que:

[...] concentra esforços com o propósito de oferecer à população uma escola pública de qualidade, para receber e manter sob seus cuidados as crianças e jovens, favorecendo, assim, o acesso à cultura, à arte, à ciência, às tecnologias e ao mundo do trabalho, bem como para educá-los no convívio social e solidário, de maneira a também desenvolver o comportamento ético, o senso de justiça, o aprimoramento pessoal e o sentido de valorização da vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 6)

Neste sentido, o ensino estabelece-se no intuito de promover aos educandos a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a organização da sociedade [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.14).

Sob esta perspectiva, o ensino de artes nestas escolas cumpre dentro da grade curricular o que é sugerido, orientado no referencial que entente que:

A Arte, na escola, não está para formar artistas em nenhuma expressão; está sim para ser refletida e discutida com os estudantes na essência do ser como criador, político e crítico na busca de mais reflexão, sensibilidade e percepção, interagindo com propriedade. Assim posto, os estudantes devem praticar seus exercícios e apreciações artísticas com posicionamentos e contextualizações do mundo regional, nacional e internacional. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 63)

Neste contexto a disciplina de Artes na escola Professora Fausta Garcia Bueno é ministrada para o Ensino Fundamental I pela professora Heloisa Mafalda Miranda da Cruz Lucena a partir da Arte Visual, linguagem na qual a mesma é habilitada. Em relação à Escola 26 de Agosto, a arte é ensinada a partir da linguagem teatral pelo professor Carlos Arruda Anunciato que possui a devida habilitação nesta linguagem.

A partir destas características encontradas no campo de estágio e das propostas de ensino encontradas nas escolas como vimos acima e tendo em vista os conhecimentos adquiridos nas linguagens para a qual fui formado (Teatro e Dança), é que me propus a realizar uma proposta de ensino conforme discorrerei no próximo tópico.



ENSINO DE ARTES CÊNICAS E DANÇA: TRABALHO DIDÁTICO DESENVOLVIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 E ENSINO MÉDIO

Uma das possibilidades para o Ensino de Arte que foi amplamente estudada no âmbito de minha formação foi o da “Proposta Triangular” cuja construção devemos a educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Neste sentido, discorrerei sucintamente sobre como a mesma estabeleceu-se na educação brasileira a partir dos estudos de Rizzi (2012).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, surge no Brasil a Proposta Triangular do Ensino da Arte formulada por Ana Mae Barbosa. A proposta da educadora brasileira teve a influência dos movimentos do *Critical Studies* da Inglaterra, que defendia um ensino de arte que considerasse além de somente uma leitura da obra em si do movimento Arte entendida como disciplina (DBAE) que a partir de 1982 buscou um novo modo de ensino para as escolas dos EUA, após a identificação da defasagem entre a Arte produzida na escola e a Arte produzida na época. Além disso, houve influências das *Escuelas al Aire Libre* do México que buscavam recuperar a arte nacional e construir uma gramática pelo estímulo à apreciação da arte local e à expressão individual, da Pedagogia de Paulo Freire que prima pela importância de respeitar a cultura, a história de vida dos educandos, assim como não desvincular jamais os conteúdos do contexto da produção e ainda da arquiteta ítalo-brasileira Lina Bo Bardi que concebia os museus como espaço educativos.

Rizzi (2012) apresenta o tripé sob o qual se estabelece construção do conhecimento em Artes, que sinteticamente poderíamos dizer que ocorre a partir do momento que há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação, em três ações básicas:

Fazer Arte: baseia-se em estimular o fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas, como interpretação, transformação e criação. No caso do teatro e da dança que estudamos no curso, a cópia praticamente não tem sentido de ser em nossa futura atuação enquanto professor/artista/pesquisador, pois desde muito cedo nossa formação nos indica que o fazer artístico somente tem sentido de ser se buscar um processo criativo e um processo criativo passa pela descoberta e inventividade (criação) e nunca pela cópia.



Contextualizar: Consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. Segundo Rizzi, é necessário estabelecer relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem em que possamos ir em direção a multiculturalidade.

Além da contextualização e da produção (fazer arte), a proposta apresenta ainda a leitura da obra de arte onde a autora diz que ler obras de arte é:

[...] ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, inclusividade, entre outros. Segundo Ana Mae, é importantíssimo ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não justificando processos adivinhatórios na tentativa de descobrir as interações do artista. (RIZZI, 2012, p. 67)

Por fim, cabe ressaltar que a Proposta Triangular não é um caminho metodológico estanque, ela é ao contrário flexível e passível de adequações, tanto é que originalmente foi pensado mais fortemente no ensino da forma perceptiva das Artes Visuais e hoje é necessidade na Música, na Dança e no Teatro.

Transmitir/mediar parte dos conhecimentos que acumulei ao longo de minha formação no processo do estágio, exigiu de minha parte um esforço no sentido de transpor didaticamente para a linguagem do teatro e da dança os conteúdos que os alunos haviam de estudar na linguagem da Arte visual no período em que atuei a partir da proposta triangular.

Neste sentido as turmas de Ensino fundamental da Escola Professora Fausta Garcia Bueno estavam estudando as seguintes temáticas: História da Arte na Grécia e no Egito Antigo (6º ano) e História da Arte no Renascimento e Maneirismo (7º ano). Face as temáticas em ambas as séries, propus um trabalho com o 6º ano a partir da contextualização sócio-histórica e cultural de ambas as civilizações por meio de aula expositiva para em seguida trabalhar com a apreciação e leitura de obras de danças egípcias assim como também de obras de danças inspiradas nas danças do Egito antigo por meio do recurso audiovisual. Além disso trabalhei com a leitura dramatizada de trechos da obra *Antígone* de Sófocles como forma de proporcionar aos alunos a experiências nas duas linguagens.



Com os alunos do 7º ano trabalhei as esferas corporais como possibilidade de criação de movimentos a partir da identificação destas nas obras renascentistas de três pintoras: Lavínia Fontana (1522-1614), Artemísia Gentileschi Lomi (1593-1652/3) e Sofonisba Anguissola (1532/38-1625), como forma de para além do estudo do corpo e suas possibilidades de criação de movimentos, agregar a questão da mulher na história da Arte. Além disso, trabalhei com o teatro do dramaturgo inglês William Shakespeare a partir do estudo do contexto sociopolítico e cultural de sua época e da leitura dramatizada de alguns de seus sonetos. E ainda desenvolvi a apreciação por meio de vídeos de obras de dança do grupo *Corpo* de Minas Gerais.

Na Escola 26 de Agosto onde trabalhei com o Ensino Médio, me deparei com a temática da Idade Média (1º anos), do Impressionismo, Fauvismo e Expressionismo (2º anos). Diante do conteúdo estabeleci para todas as temáticas o estudo do contexto sócio-histórico, político e cultural de cada período e a partir disso desenvolvi com os alunos dos primeiros anos a experimentação das danças medievais como *dança de roda*, *Carola*, *dança da corte* e uma criação instantânea de movimentos baseados nas *danças macabras*. Além disso, trabalhei a apreciação e leitura destas mesmas danças a partir de vídeos de coreografias do grupo Lituano *Saltus Galdis*. Na linguagem teatral desenvolvi o estudo dos gêneros teatrais medievais em formato de mini-seminários apresentado pelos alunos, além da leitura dramatizada de trechos das obras *A Farsa do Advogado Pathelin* de autoria desconhecida e *O Velho da Horta* de Gil Vicente.

Com os alunos do segundo ano trabalhei, além da contextualização, a criação de movimentos corporais a partir das obras de cada tema estudado, Impressionismo, Fauvismo e Expressionismo. Ainda estabeleci a realização de mini-seminários com exposição do contexto e dos textos teatrais expressionistas: *Rumo a Damasco* de Johan August Strindberg, *Antes do Café* de Eugéne O'Neill e *Woyzec* de George Buchner. Além disso trabalhei por meio do recurso audiovisual, com a apreciação e leitura de obras de danças expressionistas de Mary Wigram.

De todos estes trabalhos desenvolvidos em sala de aula me chamou a atenção a leitura que os alunos do Ensino fundamental e Médio fizeram das obras de dança e neste sentido elegi este assunto para tratar neste relato, amparado em Dantas (1999), que trata de como a leitura em dança se estabelece a partir da relação obra, artista e espectador.



LEITURA EM DANÇA: APREENSÕES SENSÍVEIS E SENSAÇÕES SINESTÉSICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir da devolutiva dos alunos nas conversas que estabelecemos após a apreciação das obras de dança, pude identificar muitos dos apontamentos feitos por Dantas (1999). Cada vídeo exibido aos alunos era uma espécie de convite aos conceitos semiológicos para dançarem, e estes iniciavam sua dança construindo sentidos coreográficos ambíguos que emergiam numa pluralidade destes mesmos sentidos que são similares a poesia, insubordinados à sua significação e não tem o compromisso imediato com o querer dizer.

Ao observar a leitura/resposta que cada aluno fazia, percebi, conforme afirma Dantas, que os conceitos semiológicos não são suficientes estruturalmente falando para o complexo sistema da dança, é necessário que brinquemos com estes e os convidemos a dançar no ponto onde ocorre um desequilíbrio entre significação e significante, ocasionando um ultrapassamento de um pelo outro, e graças ao outro, fazendo emergir o sentido. Este sentido somente se completava em cada discente, abrindo a possibilidade para uma constante instauração de outros sentidos, portanto, nunca estavam prontos e nem acabados.

Percebi que os alunos conseguiram identificar que às vezes, surgia a partir da forma – que em dança é composta de uma realidade sensorial que se materializa nos movimentos executados pelos bailarinos – movimentos sempre estão imbuídos de uma intenção, uma espécie de mito engendrador de sentidos dentro de um determinado contexto coreográfico. Contudo, essa intenção construída por coreógrafos e bailarinos será sempre uma indicação para os sentidos e estes se completam no espectador (neste caso os alunos), não havendo a garantia de que foram apreendidos tal qual foram construídos.

Era a construção de sentidos que surgia na lógica intrínseca às próprias obras por eles apreciadas, que ora eram lidas a partir de uma leitura em nível informativo que buscavam a mensagem das mesmas, reunindo todo conhecimentos trazido por eles, inclusive cenário, figurinos, personagens e suas relações. Ora eram lidas pelo sentido obtuso ou também chamado de terceiro sentido, cuja formação é composta pelo nível anterior acrescido daquilo que só pode ser captado na presença e no instante, uma espécie de nimbo, uma trilha deixada pelo signo, gerando



múltiplas camadas de sentidos e, portanto, oferecendo uma multiplicidade de verdades como bem define Dantas (1999, p. 85):

[...] a construção dos sentidos coreográficos só se conclui completada na assistência, pois a significação em dança é um processo que necessita da participação do espectador. Do mesmo modo, a dança não tem a verdade, a lógica absoluta dos fatos, como sanção: ela é, se quisermos, simultaneamente verdadeira e irreal. Muito mais do que uma verdade, a dança oferece multiplicidade de verdades e traz surpresa, estranhamento de ambiguidade.

Estas observações foram recorrentes em todas as turmas, ou seja, a ambiguidade é o caminho pelo qual se passam as prováveis leituras em dança na sala de aula, podendo estas surgirem como já vimos, em dois níveis de leitura – há ainda segundo Dantas (1999) um terceiro nível de leitura onde a obra pode ser lida também a partir do nível simbólico em que busca-se as significações escavadas pelo artista na própria obra, porém, este nível apenas esboçou-se nas experimentações práticas e composições instantâneas que propus em sala de aula – que se completaram no espectador/aluno quando da fruição, e neste momento houve uma apreensão e compreensão que fora projetado de acordo com a experiências corpóreas pessoais que perpassam pela memória e pelo imaginário de cada educando.

Este sentido segundo a autora, deixa a obra, ao mesmo tempo acabada e fechada e aberta, passível de quantidades de interpretações múltiplas e diferentes sem alterar sua irreproduzível singularidade.

Era nítido que estes níveis de leitura colocaram os alunos num estado de orgasmo interpretativo e de estranhamento ao mesmo tempo, tendo em vista que atraía a atenção dos mesmos levando-os ao inusitado, ao extra cotidiano do corpo que se transformava em vários corpos e formas através de movimentos que se desmanchavam, que se repetiam ou não, a cada instante em que obras eram exibidas.

Como afirma Dantas (1999), a dança pode ser comparada a poesia, ou vista como a poesia dos movimentos, pois, ambas possuem um *quê* de insubordinação, a poesia subverte as regras e estruturas linguísticas, enquanto a dança insurrecciona-se diante das condutas e ações cotidianas. A duas provocam reflexão, epifanizam-se, a poesia na palavra, a dança nos movimentos, criam situações não usuais



construindo um ritmo que na poesia a palavra estará subordinada a este, porém, na dança este será criado pelos próprios movimentos sem obedecer a lógica dos movimentos do dia a dia. Em suma, ambas se resolvem na forma entendida não como oponente ao conteúdo, mas que o organiza e o configura até que se chegue a forma mais expressiva.

E por se tratar de leitura em Dança especificamente esta minha reflexão, observei que foi uma relação de interação discente/obras, num processo potente de construção de sentidos múltiplos por meio do sensível e os levaram a reorganizar seus olhares sobre o corpo e sobre o movimento e, conseqüentemente construiu conhecimentos que colaboraram para que os mesmos pudessem demudar suas visões e concepções de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluí que o Estágio Curricular Supervisionado é um momento importante no processo formativo do profissional docente, é ele que proporciona o primeiro contato do futuro Arte-educador com a sala de aula. É por meio do exercício do Estágio que é possível se pensar as possibilidades do ato de pesquisar, planejar e reger determinado conteúdo a partir das horas/aulas que o sistema educacional oferece/impõe.

Percebi também que teoria e prática não são aspectos estanques e separados, ao contrário, devem se estabelecer de forma indissociável frente ao ato de ensinar. É na unicidade e entrelaçamento destes dois aspectos que se instaura o processo de ensino-aprendizagem em Teatro e Dança em que o docente pesquisador e artista assume a função de mediador e facilitador da construção de conhecimentos num processo potente de troca de saberes da relação entre professor e aluno.

No que diz aos aspectos relacionais entre a escola e o ensino de Arte, identifiquei que há uma intenção de se proporcionar aos educandos um ensino que possa ser motivador de experiências estéticas inovadoras, no entanto, esta intenção restringe-se em grande parte às letras frias grafadas em documentos que parecem em grande medida cumprirem o protocolo da intenção, cultivando a não ação prática e objetiva. Apesar dos esforços dos profissionais da educação em sala de aula, há ainda que se construir no interior do sistema educacional ações objetivas que visem



oferecer melhores condições estruturais aos professores e alunos e maior entendimento por parte do setor educacional de que a Arte por si mesma, é construtora de conhecimento tanto quanto outras disciplinas do currículo escolar.

Em relação às escolas onde estagiei, pude perceber um esforço considerável por parte dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de colocar o ensino de Arte como vetor do conhecimento. Ficaram claro os sinais de mudança para melhor da visão do ensino de Arte na escola, pois, em ambas já se cultiva o entendimento de que a Arte oferece uma perspectiva outra de processos de ensino-aprendizagem, além de haver um esforço para se oferecer minimamente as condições estruturais para o desenvolvimento de aulas de artes apesar de todo o sistema educacional estar ainda assentado na modernidade cartesiana.

Em meu trabalho com os alunos, percebi que foi um processo de intensa troca de conhecimentos. Minha presença em sala de aula representou uma novidade para os alunos, novidade esta que teve uma significativa adesão dos alunos que na grande maioria participaram das atividades propostas respondendo positivamente nos trabalhos teóricos e práticos em teatro e dança.

No que diz respeito à minha inquietação sobre a leitura em dança na sala de aula, identifiquei que o trabalho pode ser desenvolvido a partir de apreciação por meio do recurso audiovisual e da apreciação das composições instantâneas que surgem no processo da aula em si. Conclui que a leitura de obras de dança engendrou um processo potente da construção de sentidos múltiplos nos alunos, isto levou-os a reorganizarem seus olhares sobre seus próprios corpos e sobre os movimentos que estes mesmos corpos executam cotidianamente e que passam despercebido por eles. Além disso, eles puderam apreciar o movimento extra cotidiano no contexto das propostas coreográficas apreciadas e, todo este processo proporcionou a construção de conhecimentos e colaborou para demudar a visão e a concepção de mundo por parte destes sujeitos/discentes.

REFERÊNCIAS

DANTAS, M. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 1999.



MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental**. Campo Grande, 2012.

_____. **Referencial Curricular para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul Ensino Médio**. Campo Grande, 2012.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática. **Cad. Pesq. São Paulo**, nº. 94, p. 58-73, ago., 1995.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 63-70.



DANÇA E REABILITAÇÃO NEUROLÓGICA INFANTIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Maria Fernanda Azevedo (mfsa4908@gmail.com)

RESUMO

Este artigo é parte da minha pesquisa de Mestrado que propõe o estudo dos impactos de uma abordagem com dança numa instituição de reabilitação neurológica infantil, à partir de três eixos de atuação: estimulação sensorial, processo criativo e (re)organização do movimento. Neste artigo, apresento o eixo de processo criativo e proponho que estas experiências de movimento não contribuem só para a aprendizagem na reabilitação, mas também para a aprendizagem escolar. Problematizo o ambiente inclusivo de aprendizagem, insinuando a aprendizagem com o corpo inteiro, através dos conceitos de *embodiment* e neuroplasticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Reabilitação neurológica infantil. Aprendizagem.

DANCE AND NEUROLOGICAL REHABILITATION: CONTRIBUTIONS TO THE SCHOOL LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article is part of my Masters research that proposes the study of the impacts of a dance approach in an institution of infant neurological rehabilitation, starting from three axes of action: sensorial stimulation, creative process and (re)organization of the movement. In this article, I present the axis of creative process and propose that these experiences of movement contribute not only to learning in rehabilitation but also to school learning. I problematize the inclusive learning environment, insinuating learning with the whole body, through the concepts of *embodiment* and neuroplasticity.

KEYWORDS: Dance. Child neurological rehabilitation. Learning.

A reabilitação neurológica infantil vai tratar de crianças que sofreram uma lesão cerebral com perda de tecido nervoso, seja por algum tipo de intercorrência durante a gravidez da mãe ou no parto, ou ainda um traumatismo cranioencefálico que levou à mesma condição. Nestes casos, são feitas avaliações diagnósticas, prognósticos, intervenção e estimulação para recuperação da funcionalidade do corpo. Quando se trata de uma lesão de tecido nervoso, a área do cérebro que foi afetada não se recupera. A criança fica com uma espécie de “cicatriz” que não aumenta de tamanho, mas também não reduz, podendo interferir em uma série de aspectos do seu desenvolvimento motor e cognitivo, e deixar uma série de sequelas, a depender da localização, etiologia e extensão da lesão. A reabilitação, além de



outras coisas, tem o objetivo de proporcionar à criança atividades que estimulem a habilidade natural de neuroplasticidade do cérebro.

Neuroplasticidade ou plasticidade neuronal é o nome dado à capacidade de adaptação do sistema nervoso, e dos neurônios, às mudanças em condições ambientais cotidianas. Ela acontece permanentemente, uma vez que toda a informação em forma de energia, que incide sobre o sistema nervoso central, modifica-o de alguma maneira (LENT, 2005). Isso envolve tanto mudanças morfológicas no corpo dos neurônios, como mudanças comportamentais em processos de aprendizagem e memória, por exemplo. A importância das experiências de movimento são cada dia mais constatadas como fundamentais para a recuperação de uma função total ou parcial de um indivíduo que sofre uma lesão com perda de tecido nervoso.

Our physical movements call upon many of the same neurons used for reading, writing and math. Physically active people reported an increase in academic abilities. What makes us move is also what makes us think. Certain kinds of exercise can produce chemical alterations that give us stronger, healthier, and happier brains. A better brain is better equipped to think, remember and learn. (RATEY apud KAUFMANN, 2001, p. 26)

O cérebro é dotado de capacidade de regeneração e reorganização da rede neuronal de acordo com influências e estímulos do ambiente. Pesquisas em neurociências (KOLB; GIBB, 2011) tem demonstrado que estes estímulos são bastante influentes neste processo durante o próprio desenvolvimento natural, ou mesmo no processo de readaptação após um evento que provoque a perda de tecido nervoso e trazem descobertas interessantes sobre essa capacidade de mudanças no sistema neurológico.

Novas experiências permitem que o cérebro altere estruturas existentes ou forme novas conexões para aumentar o potencial funcional (e.g aumentar a densidade sináptica). Há portanto, uma escala de potencial de mudanças na neurogênese do organismo humano - novas ramificações e conexões sinápticas, e até mesmo a migração das células. Isto nos permite considerar a modificabilidade não apenas como característica muito importante do ser humano, mas nos permite dizer que a estrutura cognitiva, os estados de personalidade, as condições emocionais podem ser afetados de forma significativa por determinadas intervenções que precisam ser definidas. (FEUERSTEIN, 2014, p. 228)

O entendimento de que a dança é uma ação cognitiva do corpo está



fundamentado em estudos trazidos com as ciências cognitivas, principalmente no que diz respeito ao conceito de *embodiment*. O conceito trazido pelo linguista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson, questiona a prática filosófica tradicional ocidental ao afirmar que o nosso sistema conceitual e razão surgem de nossos corpos. A filosofia tradicional ocidental sempre afirmou que a nossa faculdade de razão é autônoma, separada e independente da percepção, motricidade, emoção, e outras capacidades corporais. Essa capacidade autônoma da razão era colocada como a principal característica que nos distinguia de outros animais. Até a emergência da teoria evolutiva, que nos mostrou, justamente, que as capacidades humanas se desenvolvem à partir das capacidades animais.

As evidências das ciências cognitivas mostram que a psicologia clássica está errada. Não existe faculdade de razão autônoma separada e independente das nossas capacidades corporais como percepção e movimento. A razão é fundamentalmente corporificada. Esses resultados mostram-nos que os nossos corpos, cérebros, e interações com o ambiente promovem a maior base inconsciente para a nossa metafísica diária, ou seja, o nosso senso do que é real. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 190) (Tradução nossa)

Os autores usam o termo “cognitivo” para aspectos do sistema sensorio motor que contribuem para nossas habilidades de conceituar e raciocinar. Uma vez que as operações cognitivas são em ampla escala, inconscientes, o termo “inconsciente cognitivo” descreve com precisão todas as operações mentais envolvidas em sistemas conceituais, significado, inferência e linguagem. Cientistas cognitivos chegam a afirmar que 95% do nosso pensamento é inconsciente (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 199) (tradução nossa). Esse entendimento ampliou a ideia sobre como vivenciamos uma experiência. A afirmação de que o nosso senso do que é real começa e depende fundamentalmente dos nossos corpos, especialmente do nosso aparato sensorio-motor, que nos permite perceber, mover e manipular, define que as estruturas detalhadas dos nossos cérebros foram moldadas pela evolução e experiência.

A arquitetura das redes neurais do seu cérebro determina quais conceitos você tem e conseqüentemente o tipo de raciocínio que você tem que fazer. Como uma configuração particular de neurônios opera de acordo com princípios de computação neural, computamos o que experimentamos como inferências racionais. A pergunta é: podem as inferências racionais serem computadas pelas mesma arquitetura neural usada na percepção ou no



movimento do corpo? Agora sabemos que, em alguns casos, a resposta é sim. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 179) (Tradução nossa)

Quando pensamos numa criança com lesão cerebral, ou com um déficit cognitivo sem fatores de risco para uma lesão cerebral, podemos perceber explicitamente essa relação. Cada etapa motora é desenvolvida acompanhada da realização de uma tarefa cognitiva, e não raras vezes uma é a condição para que a outra aconteça. Muitas vezes, o atraso no desenvolvimento motor observado ocorre justamente pela dificuldade cognitiva que provoca a falta de experiências sensório-motoras fundamentais para o amadurecimento motor. E o contrário também é percebido: uma criança com dificuldades motoras decorrentes de uma lesão cerebral, muitas vezes é privada destas mesmas experiências sensório-motoras, prejudicando o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes como orientação visuoespacial, noção espacial, entre outras. Por exemplo, o bebê, em sua fase sensório motora está ocupado em desenvolver o aparato motor em função de explorar o ambiente e ter experiências perceptivas.

O equilíbrio cervical pode permitir que a criança se oriente e explore visualmente o ambiente; o equilíbrio sentado pode facilitar o uso das mãos e o engatinhar ou arrastar pode auxiliá-la na exploração do ambiente. (DENUCCI; CATANHO, 2008)

Difícilmente uma criança irá explorar o ambiente ao seu redor, tendo assim capacidade de desenvolver o seu sistema sensório-motor, sem a intenção e motivação necessária para isso. O desenvolvimento motor e cognitivo estão coimplicados. A partir desta premissa básica, podemos entender melhor a noção de aprendizagem com corpo inteiro. O neurocientista Antônio Damásio traz em suas pesquisas a tese de que para se compreender a mente é necessário recorrer a outras áreas de estudo como a neurobiologia, neuroanatomia, neuroquímica, etc.

A separação cartesiana pode estar também subjacente ao modo de pensar de neurocientistas que insistem em que a mente pode ser perfeitamente explicada em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social - e, por conseguinte, excluindo o fato de parte do próprio meio ambiente ser também um produto das ações anteriores do organismo. (DAMÁSIO, 1996, p. 281)



Esses exemplos servem para mostrar que o processo de conhecimento, o fenômeno de conhecer não se dá exclusivamente pela via do sistema nervoso. Ele participa dos fenômenos cognitivos tanto pela via da diversidade de configurações sensório-motoras que permite ao organismo, como pela abertura deste para a associação dos estados internos com as diversas interações em que pode participar. Portanto ele se dá, sempre, num contexto relacional. A todo momento estamos num fluxo inestancável de troca de informações com o ambiente. As informações chegam ao corpo via sistemas sensoriais e se auto-organizam em padrões neuronais, criando uma rede permanente (MATURANA; VARELA, 1995). Dessa forma, o entendimento de aprendizagem com o corpo inteiro amplia o lugar da dança na reabilitação. Desloca a sua função exclusivamente terapêutica, no momento em que não é proposta como um “tratamento” para uma patologia, mas sim, como uma atividade de estimulação cognitiva, perceptiva e afetiva, além de motora. Pesquisas recentes tem demonstrado que a dança, diferente de outros tipos de atividades de movimento, mobiliza funções executivas fundamentais para aprendizagem. Um estudo recente (REHFELD, 2017) demonstrou, através de testes e exames de imagem, que combinar treino aeróbico com estimulação sensorial tem um maior efeito em induzir a neuroplasticidade no hipocampo¹ do que a atividade física isolada. Isso foi comprovado num estudo com idosos submetidos a um programa especializado de dança com desafios motores e estimulação sensorial comparado a outro grupo com um programa de condicionamento cardiovascular clássico. Os dois grupos tiveram mudanças no volume de neurônios do hipocampo, mas o grupo que participou do programa de dança, modificou subáreas envolvidas no equilíbrio que não foram observadas no grupo de esporte. Isso indica que a dança, sendo uma atividade que envolve habilidades mais complexas, promoveu maior integração sensório-motora, visual e vestibular, melhorando a capacidade de equilíbrio mais que um exercício predominantemente de resistência.

A dança é entendida e proposta nesta pesquisa como uma experiência sensório-motora e metafórica:

¹ O hipocampo é uma área do córtex cerebral envolvida em processos cognitivos de memória e aprendizagem e também na manutenção do equilíbrio, fundamental para a sensação de bem estar e qualidade de vida. REHFELD, K. et al. Dancing or fitness sport? the effects of two training programs on hippocampal plasticity and balance abilities in healthy seniors. **Frontiers in human neuroscience**, v. 11, p. 305, 2017.



O que faz parte do domínio básico de uma experiência? As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc), de nossas interações com o ambiente através de ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas dentro da nossa cultura e fora dela. Nesta perspectiva, o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação. (KATZ; GREINER, 2005, p. 132)

Alguns conceitos trazidos com a dança contemporânea também se afinam com o conceito de inclusão propostos nesta abordagem. A presença da diversidade de corpos, a valorização de idiosincrasias individuais, a quebra da hierarquia entre processo e produto. Minha proposta é analisar o papel da instituição de reabilitação, dentro de um processo de humanização na saúde, que a aproxima da área das artes, no caso, a dança, como uma forma de contribuir para o processo de aprendizagem escolar. A criança em reabilitação deve ter, como parte do seu programa de tratamento, o acompanhamento do professor hospitalar. Este pedagogo vai acompanhar a evolução da aprendizagem escolar da criança durante o período de internação, no intuito de dar um suporte para que ela esteja em contato com atividades próprias da sua faixa etária, minimizando o prejuízo que o período de afastamento da escola pode acarretar. Neste sentido, a instituição de reabilitação atua junto com a escola na sugestão de adaptações curriculares, arquitetônicas, individuais. Essa relação é fundamental para a criança, pois a experiência profissional da equipe de reabilitação pode colaborar muito com professores que recebem alunos com deficiência numa turma regular, sem experiência prévia. Nesta perspectiva, a criança que está frequentando a instituição de reabilitação, e tem acesso a atividade de dança no seu programa, tem também a oportunidade de transferir essa aprendizagem para o ambiente escolar, contribuindo para um ambiente inclusivo de aprendizagem. O ambiente inclusivo precisa ser um ambiente que promova mudanças.

Em um ambiente que bloqueia (ou não promove) mudança, o foco está nas habilidades ao invés de potenciais, e assim deixa indivíduos em suas situações, sem provocar modificações. Um ambiente que nega a modificação não apenas falha em confrontar a pessoa com desafios e situações com as quais deve se adaptar para sobreviver, mas também falha em fornecer exposição e treinamento com ferramentas que permitirão



adaptação. Também não dá tempo e suporte necessários para adaptar com sucesso. Na ausência destes elementos – as ferramentas adequadas de pensamento e aprendizado, por um lado, e a prontidão de dar oportunidade de trabalhar nesta adaptação, por outro –, os processos de adaptação serão difíceis, se não impossíveis. (FEUERSTEIN, 2014, p. 212)

Numa sala de aula de dança inclusiva, em primeiro lugar deve-se pensar no respeito às diferenças e na aceitação das limitações. Ao mesmo tempo precisamos pensar num ambiente desafiador, para que sejam provocadas mudanças. As diferenças podem ser janelas de oportunidades para a aprendizagem e a aula de dança pode ser um local onde elas sejam enaltecidas. A criança que usa um auxílio locomoção como uma cadeira de rodas, por exemplo, pode provocar novas formas de deslocamento para uma criança que nunca usou. O aprendizado é cooperativo.

Ao apresentar o eixo de processo criativo/educativo, proponho estimular com a dança habilidades necessárias para adaptações à essa aprendizagem. Através de jogos de movimento, apresento situações desafiadoras, estimo soluções criativas de problemas, incentivo a curiosidade e a expansão do repertório de experiências sensorio motoras. Este eixo pressupõe um trabalho prévio com estimulação sensorial e percepção corporal. Após estas intervenções é realizada uma ação de avaliação diagnóstica que serve para identificar potenciais na criança. É uma etapa que pode facilitar a abordagem criativa, ajudando a traçar um planejamento no caso de uma turma muito heterogênea, com diferentes níveis de comprometimento motor, cognitivo e de linguagem. Alguns elementos são definidos como critérios de avaliação (KAUFMANN, 2006):

- Noção de esquema corporal:
 - Identificar como a criança reconhece articulações, identifica um mapa interno do seu corpo e as relações entre as partes.
- Orientação espacial:
 - Identificar como a criança se relaciona com o espaço pessoal, o da sala, e o das outras crianças. Como ela lida com obstáculos e percebe as mudanças provocadas por objetos e outras pessoas.
- Resposta aos comandos verbais e musicais:
 - Observar como a criança escuta e responde às indicações verbais e aos tempos musicais.
- Observação, imitação e criação do movimento:



- Observar como a criança visualiza o movimento do outro, em relação à atenção e imitação e a disposição para criação.

- Resposta à memorização e repetição de movimentos:

- Observar como a criança memoriza e repete movimentos criados por ela e/ou por outros.

Estas informações servem para identificar potencialidades, acompanhar o desenvolvimento e dar suporte para as propostas de jogos de movimento. Os jogos criativos são baseados nos fatores de movimento do sistema Laban e nas ações de esforço básicas (RENGEL, 2000; 2008). São escolhidas atividades de acordo com as faixas etárias. Os fatores são abordados com ênfases diferentes de acordo com a demanda da turma. São eles:

Tempo:

É trabalhada a noção de ritmo métrico e não-métrico/interno. As pulsações, a contagem na música e o movimento em tempo súbito/sustentado.

Peso:

O peso é percebido com auxílio de objetos relacionais (CLARK apud ROLNIK), leva a uma exploração das qualidades leve e firme, exploradas simultaneamente ou não.

Espaço:

A exploração do espaço pode ser pessoal (*kinesfera*) e externa (deslocamento). Os exercícios estimulam a percepção do espaço direto/flexível, com auxílio de objetos (obstáculos) e marcações no chão.

Fluência:

A exploração de exercícios de experimentação da fluência livre/controlada, no espaço pessoal e externo.

Esses fatores são usados como referência para a pesquisa e posterior organização de sequências de movimentos. A investigação corporal está nas particularidades de movimentação. Em exercícios de dança existem possíveis estratégias diferenciais que cada corpo arranja para chegar a um objetivo final. Essas estratégias serão incentivadas como ponto de partida para a criação. Propor ao aluno, o estímulo à execução do percurso do movimento com nuances e sutilezas que só cada corpo, com o arcabouço de suas particularidades e idiosincrasias gestuais pode realizar. A ênfase está na diferença que nos faz únicos e singulares,



considerando que todo e qualquer corpo tem as suas dificuldades, deficiências, conhecimentos e experiências. Estimular a liberdade e autonomia, colaborando no sentido de reconhecimento e afirmação do que lhe é próprio, particular. Dessa forma espero estimular uma maior segurança na criança em relação ao seu corpo e movimento, contribuindo para o aumento da sua autoestima e conseqüentemente uma melhora na sua vida cotidiana.

O processo de inclusão, como veementemente vem enfatizando Sasaki, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida. (PIRES, 2011, p. 33)

Portanto, finalizo este texto com a ideia de que o objetivo final de qualquer programa de reabilitação neurológica é a qualidade de vida do indivíduo. É a criação de um plano comum, coletivo, num processo sensível de escuta para sugestões de intervenções que contribuam para melhora na qualidade de vida. É um trabalho de humanos para humanos. É quando você põe a prova tudo o que de mais humano você pode ter. Ali, o que mais importa é o outro. A dor do outro é mais importante que a sua. É um trabalho impossível de ser feito sem amor. E essa empatia é uma das grandes aproximações da saúde com a arte.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DENUCCI S.; CATANHO, E. G. Desenvolvimento motor. In: _____. **Método Sarah**: Reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. Editora Santos, 2008.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução: Aline Kaehler. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KOLB, B.; GIBB, R.; ROBINSON, T. E. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. **Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 20, n. 4, p. 265, 2011.



LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh**. The embodied Mind and its challenge to Western Thought. Basic Books, 1999.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

PIRES, G. N. L.; MARTINS, L. A. R.; MELO, F. R. L. V. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

REHFELD, K. et al. Dancing or fitness sport? the effects of two training programs on hippocampal plasticity and balance abilities in healthy seniors. **Frontiers in human neuroscience**, v. 11, p. 305, 2017.

RENGEL, L. P. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII)**: modos de aplicação e referência. São Paulo: Annablume, 2008.

ROLNIK, S. **Breve descrição dos objetos relacionais**. 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/descricao relacionais.pdf>>.



DESIGN DO OBJETO: ESTUDOS TRIDIMENSIONAIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM AO EDUCANDO DV (DEFICIENTE VISUAL)

Paula Brígida Angelim do Carmo¹ (p.brigida@hotmail.com)
Francisco Moisés Santos Rêgo² (rabiscante@hotmail.com)

RESUMO

O presente artigo apresenta de maneira expositiva, um estudo de caso construído e adaptado por uma metodologia e didática acessível para o educando com DV (Deficiência Visual) tendo como referência a sua compreensão de leitura e “visão” de mundo condizente a sua faixa etária em que a linguagem Arte foi a norteadora dos diálogos estabelecidos entre sujeito e conhecimento, iniciado pela soma de elementos que se agregaram a formação de objetos de aprendizagem sintetizados em livros adaptados a uma comunicação de maior interatividade, em que o leitor se torna personagem e parte integrante da obra literária confeccionada, proporcionando ainda a ampliação do conceito de perceber e o protagonismo ao educando modelador do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Deficiência Visual. Design do objeto. Arte.

DESIGN OF THE OBJECT: THREE-DIMENSIONAL STUDIES FOR THE LEARNING PROCESS TO EDUCATING VD (VISUAL DEFICIENT)

ABSTRACT

This article presents, in an expositive way, a case study constructed and adapted by a methodology and didactics accessible to the pupil with DV (Visual Impairment) with reference to their reading comprehension and world “vision”, according to their age group in that the language Art was the guiding principle of the dialogues established between subject and knowledge, initiated by the sum of elements that were added to the formation of learning objects synthesized in books adapted to a communication of greater interactivity, in which the reader becomes a character and an integral part of the finished literary work, also providing the extension of the concept of perceiving and the protagonism to the modeling educator of knowledge.

KEYWORDS: Communication. Visual Impairment. Design of the object. Art.

INTRODUÇÃO

O corpo humano em contato com o ambiente em que se insere, interage, mediante um desejo em transição para curiosidade e que se modela em

¹ Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UESPI (2012). Especialização de Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade Evangélica Cristo Rei (2013). Artista plástica.

² Formado em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas – UFPI (2010). Artista plástico, Ilustrador, Design Gráfico, Cenógrafo.



necessidade, chamado comunicação, essa interatividade é a ponte que liga o pensamento a cena, o Ser ao ambiente e que vai trilhando o que se pode construir um mundo chamado Sociedade.

A partir desse aspecto reflexivo, o papel do educador é de acolhimento para que a conexão desse corpo com a sociedade conheça um mundo com uma visão reflexiva, crítica e transformadora. O educador deve proporcionar as ferramentas básicas e ao mesmo tempo essenciais para que o educando se comunique com o meio e consigo.

Antes do processo educativo escolar, o Homem aprendeu a comunicar com suas próprias ações, emergido na construção de pequenos grupos que vieram a caracterizar um interrelacionamento social instigando, portanto, a comunicação. Segundo Marshall (2008) “A evolução da Comunicação”, a história da existência humana a cerca de 40.000 anos atrás, formou-se para uma teoria de transições, em períodos como (Paleolítico, Mesolítico, Neolítico), que por vez, sintetizou consequências que vieram a desenvolver uma comunicação humana, ressaltando diversas reações para vida individual, coletiva e social. Formando então uma espécie de sinalização que de início não ganhou imagens codificadas, eram gestos e sons, tentando encontrar uma forma de interação com o outro. Com o tempo, na medida que os primeiros seres humanos evoluíram, suas codificações modelaram-se aos diversos modos de comunicação que por hoje dialogamos cada vez mais rápido. Mas no campo da educação, nem todos os educandos são acolhidos com um modo comunicativo evoluído que respeite a individualidade de cada um em seu compreender, perceber e fazer. Nos dias atuais, a própria sociedade cobra a rapidez pelo processo dos prazos e execução de atividades que se findam em uma definida nota. Essa rapidez dificulta o processo educativo de inclusão, no entanto, o educador deve estar preparado para tais obstáculos em sua vida profissional. Antes mesmos de conhecer seus educandos é preciso ter em mente que eles são pessoas diferentes e que cada um aprende de um determinado modo. Então, o educador deve preparar suas aulas tendo em mente essas diversas formas de aprendizado.

PROCESSOS EDUCATIVOS AO EDUCANDO DEFICIENTE VISUAL

Diante da carga horária estabelecida no ambiente escolar, todo professor possui um tempo em seu tempo, um momento que venha criar um elo entre sua



formação e a do educando. Porém, em uma sala de aula, o educador necessita se comunicar com as particularidades de cada um. Dentro desse recorte reflexivo, uma das problemáticas que deparamos é a inserção de um estudante com deficiência visual.

O referido processo é comprometido quando na turma a atenção particular se dispersa pois todos os educandos querem reivindicar um momento com o educador e o educando com deficiência visual, acaba por ser marginalizado dentro do contexto da turma. Para que o aprendizado seja inclusivo partirá da iniciativa do educador encontrar as estratégias mais coerentes para que o mesmo sinta que o estudantes e aproprie do conhecimento por meio do aprendizado. Mas, como esse processo de aprendizagem ocorre com o educando com deficiência visual?

Partindo de ações reflexivas sobre a realidade do educando é que direcionamos intervenções mais acessíveis e coerentes para estabelecer a comunicação que agrega os valores ao encontro do conhecimento. Nesse sentido, construiu-se estudos em objetos de aprendizagem que estimulasse facilitando essa relação comunicativa com o educando e assim, perceber a importância da contribuição do material concreto no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com DV que geralmente se deparam com muitas dificuldades.

O direcionamento desses estudos deu-se, em primeiro momento, pela dificuldade encontrada de ensinar determinados conteúdos a pessoa cega devido à falta de elementos que instiguem a formação de repertório visual perceptivo ou de conhecimento, que é um fator importante para a construção do ensino. Em segundo momento, por acreditar que a utilização de material concreto seja fundamental para se obter uma aprendizagem mais efetiva do DV, buscando ainda, sensibilizar os educadores a formação e usos dos objetos concretos em suas aulas. A partir dessas reflexões, inquietações e desafios é que foi construído este trabalho focalizando três eixos: a Educação inclusiva, o livro e a Deficiência Visual. Então, tentamos responder à questão norteadora: Como o objeto tridimensional pode contribuir para melhorar o aprendizado dos educandos DV?

MATERIAL DIDÁTICO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO

O material adaptado é um recurso didático que vem colaborar no ensino e aprendizagem do educando, segundo Piaget apud Borba (2016, p. 17), “o processo



de aprendizagem acontece com a interação entre o sujeito e o objeto”. Nesse pensamento podemos nos referir à metodologia utilizando o material adaptado de processo lúdico, de acordo com Munari apud Romani (2007, p. 19) “o lúdico na educação infantil como instrumento indutor de conhecimento e memorização de dados, estimula a criatividade e a fantasia”. Proporcionando aos diversos tipos de educandos um aprendizado mais prazeroso, que é a base de uma educação mais efetiva.

Ao atentarmos para o campo da Educação Inclusiva é importante trabalhar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – Art. 59 – Da Educação Especial, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. É por meio dessa concepção que as estratégias didáticas foram revistas na construção deste trabalho para que a comunicação entre conhecimento, educando e educador pudessem ser efetivadas pelo estudante DV.

PROCESSOS METODOLÓGICOS TRIDIMENSIONAIS

O trabalho com objetos tridimensionais utiliza-se como instrumento de ensino-aprendizagem para suprir a ausência da visão, visto que esta tem uma grande contribuição na aquisição de conhecimento. Essa referida análise foi acompanhada pelo sujeito desse desta investigação, uma estudante DV, com 10 anos de idade e inserida no 2º ano do Ensino fundamental I, como Estudo de Caso.

O Estudo de Caso é um método qualitativo, consiste em testar uma teoria tendo como um de seus instrumentos investigativos a entrevista. Por sua vez, o estudo deste caso teve cunho analítico no qual buscou-se analisar teorias e evidências já existentes proporcionando outras soluções e contribuições para o tema em estudo.

A educanda em estudo possui uma deficiência visual diagnosticada com glaucoma congênito, no entanto, a falta de estimulação precoce, bem como a falta de “conhecimento de mundo”. Foram fatores que motivaram a introdução de objeto real ou tridimensional concreto na sua aprendizagem. Durante o processo, cada conceito e situação que era explicada à educanda, surgia a curiosidade de perguntar, se a mesma conhecia tais elementos ou já havia “visto”, manuseado



determinados objetos. Percebeu-se nos diálogos que a maioria das respostas eram: “Não!” ou, “Mas o que é isto tia?”³.

Ao se deparar com esta realidade, a cada aula ministrada procurou-se levar objetos concretos para que a criança fosse se apropriando mais do conteúdo. Da mesma forma aconteceu com os livros paradidáticos adotados pela escola, em alguns deles, o conteúdo, as personagens e os objetos presentes nas cenas não eram de conhecimento da criança, o que mostrou a necessidade de confeccionar livros adaptados paradidáticos para que a educanda pudesse ter uma experiência similar a das outras crianças que enxergam e que conseqüentemente possuem acesso às diferentes cores e formas instigantes.

Por ser um trabalho manual que exigiria muito tempo para construção, a escolha dos livros foi cuidadosamente elaborada. Com o livro em mãos, após contar toda a história a criança era questionada sobre quais elementos ela conhecia, o que ela já havia “visto”. Então com base na falta de repertório e/ou vivências é que os livros foram escolhidos e conseqüentemente confeccionados.

O critério utilizado para construção das peças dos livros, foi o de similaridade, ou seja, os objetos tridimensionais foram construídos com materiais que se assemelhassem à textura do objeto real, para que assim, ela pudesse ter o modelo mais próximo da realidade. As personagens principais eram soltas, tornando a apropriação pela educanda mais didática proporcionando o prosseguimento para um cenário diferente, da história.

³ Modo como algumas crianças ou alunos do ensino fundamental I e II costumam chamar os professores.



Figura 01 – registro fotográfico/montagem do acervo particular de pesquisa e análise do Estudo de Caso, autorizado pelos pais da educanda



Fonte: RÊGO (2017).

Na figura 01, observamos a educanda DV, interagindo com o material didático adaptado para leitura por intermédio do contato físico, essa intervenção cria um ambiente de curiosidade e de incentivo à formação de conceitos e de reflexões.

Tais reflexões desencadearam diversas perguntas que foram feitas ao apresentar o livro-brinquedo para a criança, a exemplo: “– Você lembra desta personagem?”, “– Como é ele?”, “– Quais as características desse objeto?”, entre outras. Os questionamentos eram feitos para saber o quanto ela tinha conseguido apreender e interpretar da história que tinha sido apenas lida e não “apreciada”. Após a informações colhidas, foi iniciada uma nova forma de leitura, leitura esta que ela pode participar e/ou manipular os objetos presentes no livro, bem como sentir a textura e o seu formato. A cada página virada uma nova vivência, novas descobertas.

O material concreto ou o objeto tridimensional na exposta experiência, foi de grande auxílio para o ensino-aprendizagem, pois funcionaram como ferramentas que proporcionam melhor construção de conhecimento para o educando deficiente visual. Após alguns dias da leitura do livro adaptado foi possível perceber, como a educanda tinha conseguido se apropriar do conteúdo, chegando a fazer comparações de outras situações, a partir do que ela vivenciou no livro. O rendimento das aulas em que são utilizados os materiais concretos é mais elevado ao dos conteúdos que não possui recurso algum.



Em seguida, apresentou-se o quadro síntese de construção e análise de dados.

Quadro 01 – síntese do processo de construção e análise de dados

Síntese de Construção e Análise de Dados				
1º Momento	Mapeamento do conceito perceptivo da criança	Escolha dos livros		Análise dos materiais a serem utilizados de acordo com a linguagem narrativa do livro
2º Momento	Projeção das páginas	Confecção das páginas	Confecção das personagens	Construção da capa
3º Momento	Contar a história	Análise do desenvolvimento da capacidade cognitiva		

Fonte: CARMO (2018).

O LIVRO

O Material gráfico apresentado é o registro processual da releitura adaptada de dois livros didáticos: “O livro Mágico”, de Kuang-Ts'ai Hao, ilustrado por Heloísa Prieto⁴ e “Outros Contos Africanos”, de Rogério Andrade Barbosa, ilustrado por Maurício Veneza⁵. Ambos por serem dedicados a literatura infantil, é extremamente necessário que a composição destes seja interpretada por ilustrações e que elas venham a tornar o material atrativo e estimulante. Porém, as referidas obras literárias foram (re)desenhadas sob construção tridimensional para assim poderem alcançar uma comunicação que integra ainda mais o leitor a obra literária tornando-a inclusiva de acordo com o repertório de vivência da educanda.

A estratégia mais coerente para sua formação foi a de alegoria, ou seja, representar algo para dar sentido a outra coisa. Partindo da história, as personagens são as que a compõe, nesse sentido, pensar nas personagens foi a base para transformação dos cenários, então transportamos os atores para bonecos

⁴ São Paulo: FTD, 2009.

⁵ São Paulo: Paulinas editoriais, 2007.



representativos e, por serem objetos, tornaram-se passíveis da intervenção por manipulação.

Devido às transformações ocorridas em sua composição estrutural, tendo como base a ilustração original, a imagem do material didático adaptado saiu de sua forma básica em linhas e cores, para que elementos pudessem “saltar das páginas” ganhando formas, texturas e tridimensionalidade, proporcionando, assim, um novo formato de leitura. Os livros que até então eram tradicionais, ganharam uma nova estrutura, tornando-se livros brinquedos, em conformidade com a CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2013) o livro-brinquedo é um livro que reúne uma materialidade adaptada a atividades práticas lúdicas e um suporte de leitura afim à proposta de ler brincando... Chamam ao manuseio direto, a jogos imaginativos, à coordenação motora... O livro-brinquedo ultrapassa a expectativa de condição objetiva linear (e única) da leitura.

Desde os anos 90, o livro-brinquedo tem seu registro legitimado pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) assim como sua classificação na categoria literária pela Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Monteiro Lobato (SP), desde os anos 80. O material construído de maneira peculiar, para atender as necessidades da educanda em estudo, proporciona um aprendizado mais prazeroso, efetivo, consistente e acessível.

Outro ponto importante no livro construído é sua acessibilidade, pois ele possui os dois tipos de escrita, em Braille e em tinta⁶ para facilitar a leitura, a presença delas, permite que o leitor possa manipular o livro de forma livre, sem intervenções de auxiliares ou intérpretes, proporcionando assim, autonomia ao manusear o material didático.

VISÕES TÉCNICAS

O livro-brinquedo tem a mesma estrutura de um livro convencional: páginas separadas que possam ser passadas, uma por vez; a capa, devido o uso do material utilizado para confecção precisaram de alterações para suportar todos seus elementos, para que o mesmo não se tornasse frágil ou houvesse maiores dificuldades ao manusear.

⁶ Expressão utilizada quando nos referirmos ao texto escrito para pessoas que enxergam.



Deste modo, o “O livro Mágico”, de Kuang-Ts'ai Hao, foi construído em forma de fichário adaptado com capa de madeira e todas suas páginas possuem o papel canson, o qual foi pintado na técnica de aquarela, para as pessoas que enxergam, e coladas sob papel paraná, a fim de conferir maior firmeza a página. Foram anexados os textos em Braille e em tinta no verso de cada página e acrescentado tnt⁷, como forma de proteção à escrita. Em “Outros Contos Africanos”, de Rogério Andrade Barbosa, por serem duas histórias, uma que explica o motivo da galinha d’angola ter pintas brancas e o outro responde o motivo do porco ter focinho curto. Embora essas histórias constem originalmente em um único livro, para adaptação, foi necessário separá-las em dois volumes, o fundo das páginas acompanhou a mesma textura gráfica do tecido juta⁸. Ainda em referência ao fundo, também, foi usado o papel *kraft*⁹. Cada página recebeu bordas emolduradas em duratex¹⁰, para fornecer sustentação as páginas. Semelhante ao livro anterior, foram adicionadas tanto a escrita Braille quanto a escrita em tinta, e, o tnt para proteger os textos. Suas páginas foram unidas com tecido em algodão e sua capa também de madeira revestida com feltro¹¹.

Para a construção dos objetos tridimensionais dos livros foram utilizados diversos tipos de materiais, entre eles estão: isopropileno (isopor), espuma, manta acrílica, penas, massa durepox, E.V.A, argila, palha, cola quente, velcro, etc. Os materiais se repetiram em diversas situações acrescentando apenas algumas texturas para que se assemelhasse ao objeto real em grande parte das adaptações, em que a técnica da modelagem e da escultura foram utilizadas.

LEITURA DO LIVRO-BRINQUEDO

Como já foi mencionado anteriormente o livro segue a ordem normal de uma leitura convencional, porém, a cada página virada é necessário que o leitor faça

⁷ Tnt: é um tecido produzido em processo semelhante ao de fazer papel. Fibras de polímero são prensadas na temperatura certa se fundindo e dando origem ao tecido fibroso.

⁸ Juta: é uma fibra têxtil vegetal que foi introduzida no Brasil pelos japoneses e tornou-se uma das principais atividades econômicas das populações ribeirinhas da região amazônica.

⁹ *Kraft* é um tipo de papel produzido a partir de uma mistura de fibras de celulose curtas e longas, provenientes de polpa de madeiras macias.

¹⁰ Duratex: São chapas obtidas pelo processamento de madeira natural, que envolve altas temperaturas e materiais como a resina uréica.

¹¹ Feltro: é um tipo de tecido não tecido (tnt) muito usado na produção de artesanatos variados. Ele é produzido através da técnica de calandragem, processo em que os fios são prensados e formam uma trama compacta e resistente.



algumas ações para dar vida, movimento as personagens e alguns objetos. É importante que o leitor faça uma leitura prévia para conhecer a história para poder interagir melhor com os elementos.

No “O livro mágico” desde a primeira página é necessário a intervenção do leitor, pondo o elefante “Nino” para dormir. A ação é necessário armar a árvore onde ele costuma dormir em baixo dela. Outra situação a personagem está flutuando nas nuvens e é preciso o que o leitor retire a “nuvem” do livro e a faça flutuar com o elefante sobre ela. Em uma das cenas, “Nino” tem um pesadelo com uma abelha gigante, neste caso, foi construído um fantoche. Assim, o leitor manipulará as duas personagens e precisará incorporar o vilão e o elefante simultaneamente.

Com “Outros Contos Africanos”, a intensidade da intervenção em si acontece a partir da quarta página, até então, o leitor vai conhecendo alguns objetos presentes no ambiente. Há uma situação em que a personagem da galinha d’angola passa por entre os “espinhos”, essa cena necessita de coordenação motora de quem lê para simular a ação. Em outro momento, em que a galinha ganha as pintas dos pingos da chuva, é preciso pegar as gotinhas soltas que caem da nuvem para ornamentá-la. Na história do porco, foi construído uma máscara para a personagem do chacal, nesse momento o leitor a coloca e se apropria da personagem, utilizando-a até o final da história, pois essa figura tem muita inveja e fica observando o porco. Com o desenrolar da narrativa é necessário que o leitor manipule o “ator” principal para junto descobrir como ele consegue sobreviver. É perceptivo que nesse recorte sobre a manipulação dos elementos que compõem o livro que eles foram feitos intencionalmente para a participação do leitor ser mais ativa a fim de o educando DV se sinta na condição de sujeito enfatizando o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi sinalizado, Piaget mostra que a utilização do “material concreto” é muito importante para a construção do conhecimento e se faz uma ferramenta de grande ajuda para o aprendizado de pessoas com DV, ela permite que o educando ressignifique conteúdos e se aproprie cada vez mais do “saber”.

O material didático adaptado é um grande auxílio para a educação, porém não se pode utilizar qualquer instrumento e “fazer de conta”, é necessário que o objeto adaptado seja pensado, pois se tratando de pessoas que possuem a



deficiência visual como um fator que prejudique seu aprendizado, esse elemento precisa ser cuidadosamente elaborado, afim de obter os resultados almejados pelo educador. Em algumas situações, dentro do cotidiano educacional, determinados objetos são comprados e não confeccionados, o que não há problema desde que o objeto real não seja possível obtê-lo ou ainda não seja de fácil acesso.

Podemos perceber durante o Estudo de Caso, que a educanda vai se apropriando, aos poucos, do que a ela é mostrado, com o objetivo de que ela elabore seus conceitos e repostas mais consistentes.

A elaboração do livro-brinquedo é mais um instrumento que o professor pode utilizar em sua prática com esse tipo de educando. Através dele, este pode interagir de maneira mais interpretativa com as personagens, estimulando não só a percepção tátil como também, a coordenação motora, ampliar o repertório verbal e a criatividade pelo processo do brincar.

A condução do educador para a utilização de objetos tridimensionais deve acontecer de forma cuidadosa e respeitosa, pois não se pode obrigar o educando a manipular determinados objetos sem que haja uma explicação prévia do que vai acontecer, e mostrar os detalhes dos materiais que ele vai precisar tocar, estimulando nele uma curiosidade que deve ser exercitada para a construção do conhecimento.

O uso do material adaptado não se restringe a uma única disciplina, ele pode ser utilizado na maioria dos conteúdos, no entanto, será necessário que o professor estimule um pouco mais sua percepção, para que ele consiga elaborar um material adequado que possa atender às necessidades de seu educando. Essa prática não é impossível, mas necessitará de mais estudo e preparação do educador, que em seu tempo (já dividido em: elaborar atividades, planejamento de aulas, correções) ele busque conhecer mais profundamente o estudante DV e saiba detectar quais são suas limitações, para que juntos busquem a superação.

Tendo em vista a pergunta norteadora do referido Estudo de Caso: “Como o objeto tridimensional pode contribuir para melhorar o aprendizado dos educandos DV?” Podemos dizer que em grande parte dos conteúdos em que se utilizou o material didático adaptado tivemos um ótimo aproveitamento em relação ao ensino-aprendizado, mostrando que ele não só possui utilidade, mas como tem grande relevância nos estudos.



REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. R.; BORBA, G. S. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula na perspectiva do design estratégico**. 1ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2016.

CEALE. FAE. UFMG. **O que é um livro brinquedo**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-que-e-um-livro-brinquedo.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

INSPER. **O que é um estudo de caso?** Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/casos/estudo-caso/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MARSHALL, L. **A Evolução da Comunicação**. Disponível em: <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2008/01/evoluc3a7c3a3o-da-comunicac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

NOVA ESCOLA. **Deficiência Visual Inclusão**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

OLIVEIRA, E. **Estudo de caso**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ROMANI, E. **Design do livro-objeto infantil**. São Paulo, 2011.

UNESCO. **Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Conferência Mundial de Jomtien**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.



AS DIFERENTES RECEPÇÕES, PERCEPÇÕES E INTERCÂMBIO DE SABERES APRESENTADOS EM OFICINAS DE CONTRAPARTIDA DO PROJETO FABRINCANDO NO MÉXICO

Tamires Maria Lima Gonçalves Santos¹ (tamilima.santos@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho apresenta como oficinas artísticas em espaços públicos pouco privilegiados são importantes para formação cultural dos expectadores e proporcionam diferentes recepções, percepções e intercâmbio de saberes. Essa experiência se baseia nas atividades de contrapartida ocorridas após um período de intercâmbio para realização dos projetos “Brincantes: ilustração de brinquedos populares” e “Fabrincando na Feira Internacional do Livro de Guadalajara” no México em 2016. Durante o intercâmbio houve a pesquisa sobre os brinquedos artesanais mexicanos, buscando semelhanças e diferenças com os brinquedos brasileiros e a apresentação do livro Fabrincando. A metodologia foi baseada no método etnográfico, no qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com artesãos, colecionadores de brinquedo, editores de livros, ilustradores e crianças acerca dos brinquedos de sua cultura. Ao retornar, foram aplicados os mesmos questionamentos para as crianças, jovens e idosos participantes das oficinas de contrapartida. Conclui-se que todos os indivíduos são criativos e essa troca proporciona outras percepções para o público e para a(o) pesquisador(a), além de enriquecer as conexões entre diferentes culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Contrapartida. Intercâmbio. Brinquedos.

LAS DIFERENTES RECEPCIONES, PERCEPCIONES Y INTERCAMBIO DE SABERES PRESENTADOS EN OFICINAS DE CONTRAPARTIDA DEL PROYECTO FABRICANDO EN MÉXICO

RESUMEN

Este trabajo presenta como talleres artísticas en espacios públicos poco privilegiados son importantes para la formación cultural de los espectadores y proporcionan diferentes recepciones, percepciones e intercambio de saberes. Esta experiencia se basa en las actividades de contrapartida ocurridas después de un período de intercambio para la realización de los proyectos “Brincantes: ilustración de juguetes populares” y “Fabrincando en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara” en México en 2016. Durante el intercambio hubo la investigación sobre los juguetes artesanales mexicanos, buscando similitudes y diferencias con los juguetes brasileños y la presentación del libro Fabrincando. La metodología se basó en el método etnográfico, en el que se realizaron entrevistas semiestruturadas con artesanos, coleccionistas de juguetes, editores de libros, ilustradores y niños acerca de los juguetes de su cultura. Al regresar, se aplicaron los mismos cuestionamientos para los niños, jóvenes y ancianos participantes de los talleres de contrapartida. Se

¹ Professora titular de Computação Gráfica na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia; Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Graduada em Design pela Universidade Federal da Bahia.



concluye que todos los individuos son creativos y ese intercambio proporciona otras percepciones para el público y para el investigador (a), además de enriquecer las conexiones entre diferentes culturas.

PALABRAS CLAVE: Contrapartida. Intercambio. Juguetes.

INTRODUÇÃO

O brinquedo é o primeiro objeto da vida humana e serve para ajudar a criança a desenvolver o corpo, o espírito e o sentimento. Desde os primórdios das civilizações, são encontrados brinquedos que acompanharam as crianças daquele tempo e que, após as transformações materiais e o surgimento da noção de infância no século XVII, permanecem como um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento do ser humano. Já o brinquedo popular é aquele feito de forma artesanal, com a transformação de materiais acessíveis, improvisado e criatividade.

Independente da cultura, toda criança cria. E essa criação está diretamente ligada ao contexto cultural e histórico de onde essa criança vive. Essa é uma investigação da relação entre indivíduos e seus brinquedos da cultura mexicana e brasileira. Para tanto, houve o intercâmbio para a realização de dois projetos: Brincantes e Fabrincando na Feira Internacional do Livro de Guadalajara em que a autora esteve imersa em outra cultura para conhecer sobre brinquedos populares mexicanos e levantar semelhanças e diferenças entre as culturas.

A metodologia adotou métodos etnográficos utilizando entrevistas semiestruturadas com artesãos, artistas, colecionadores de brinquedo, editores de livros, ilustradores e crianças acerca dos brinquedos de seu contexto cultural. Também houve a visita de mercados e museus específicos como Museo Papalote del Niño, Museo del Juguete Antiguo, Mercado de la Ciudadela, Museu Nacional de Antropología, Mercado de La Mercedes, Mercado Sonora e Mercado Coyocán.

Ainda parte do processo, houve o intercâmbio de saberes, através das atividades realizadas com as crianças mexicanas e brasileiras. No México, aconteceram duas oficinas de brinquedos brasileiros e mexicanos na Biblioteca Vasconcelos. De volta ao Brasil, as oficinas aconteceram nos seguintes espaços: 1) Escola Municipal Osvaldo Cruz, para crianças do 1º ao 5º ano, 2) Instituto Viva Infância, instituição pública destinada a atenção à infância com ênfase na prevenção precoce em saúde mental principalmente crianças autistas, 3) Projeto Arte é Vida,



organização não-governamental que promove atividades artísticas para crianças e jovens do Bairro da Paz e 4) Asilo Nosso Lar, casa de repouso para idosos.

Realizar esses projetos criaram conexões para além do que era imaginado ao notar que é necessário estar receptível para as novidades de estar em outra cultura, para assim gerar as próprias percepções e intercambiar saberes.

REVISÃO DA LITERATURA

A HISTÓRIA DO BRINQUEDO

O brinquedo é um objeto para divertimento, crescimento social e psicológico do ser humano, utilizado predominantemente pelas crianças de forma individual ou coletiva (SESC, 1983). Criado para comércio ou consumo, quando tratamos do brinquedo popular, nos referimos àquele feito de forma artesanal, com a transformação de materiais acessíveis, improvisado e criatividade. Essa criação expressa a cultura popular, enquanto objetos que manifestam o contexto cultural em que está inserido.

O brinquedo, criado prioritariamente para crianças, é um objeto que serve para distrair ou divertir (OLIVEIRA, 1989, p. 7). Segundo a pesquisadora Ligia Mefano (2005, p. 7) as primeiras noções de infância surgiram no século XIX e os brinquedos anteriores a essa época não eram criados para atender a um público específico e não possuíam status de mercadoria a ser vendida. Eram produzidos no meio familiar por adultos ou pela própria criança que aprendia observando como produzir seu brinquedo. Para essa produção eram utilizados materiais domésticos como latas, tecidos e madeira. Com a recente ascensão da criança como público específico da indústria e da mídia, a produção artesanal de brinquedos veio se transformando paralelamente ao avanço da indústria de brinquedos.

O desenvolvimento do mercado de brinquedos começa a progredir no final do século XIX. Em 1940 com o aparecimento do plástico sintético, formas complexas e baratas de fazer brinquedos tornaram-se possíveis de produzir, substituindo a madeira e a lata. Com a popularização desses novos brinquedos e o intenso *marketing* da mídia, mais brinquedos se tornaram objetos de desejo frente aos brinquedos artesanais, tais como a boneca Barbie, que surgiu em 1949 e os *videogames* em 1970.



Foi a partir desse momento que a relação entre produtores e consumidores mudou. Fora do âmbito da produção doméstica e partindo para a industrial, surgiram comerciantes e catálogos que instituíram uma rede de distribuição dos brinquedos industrializados. Assim, percebe-se que a produção popular de brinquedos seguiu uma trajetória histórica que vai além de suprir a ludicidade infantil, pois sempre foi uma forma de transformação e subsistência dos menos favorecidos.

O BRINQUEDO POPULAR

Os brinquedos populares são aqueles produzidos de forma artesanal com os materiais mais acessíveis à população como, por exemplo: latas, madeira, garrafas e tecidos que são confeccionados por lazer (no caso brincar) ou trabalho.

Apesar de ser uma prática mais recorrente de tempos passados, essa atividade sobreviveu aos tempos atuais e hoje é forma de resistência, expressão e identidade. De acordo com Oliveira (1985, p. 17), é também uma forma de inovação por utilizar materiais inesperados como a garrafa pet, a lata e diversos tipos de plástico estão em constante estado de renovação, gerando novas criações. Esses produtos são ressignificadores do material utilizado e do ambiente que ocupam. Feitos para sobrevivência do produtor, o artesão se vale da sucata e de técnicas desenvolvidas empiricamente, e se coloca como produtor de cultura, refletindo sua identidade e luta, reagindo à condição marginalizada que lhe foi instituída.

No Brasil, decorrente da dicotomia entre o fazer e o saber e de uma história de dependência entre colônia e metrópole e séculos de escravidão, produzir é uma maneira de transformar a realidade que vive. O pesquisador Oliveira (1989, p. 17) defende a ideia de que:

Com seu trabalho, transformando e dando nova feição à matéria bruta ou semi-elaborada, o artesão abandona o papel que a sociedade lhe reservou como simples consumidor de bens culturais e demais mercadorias. Recusando-se a ser sujeito passivo da ação, assume a condição ativa de operário construtor do cenário cultural, nele imprimindo sua marca pessoal e intransferível, identificando-se nos objetos-brinquedos de sua criação.

A atividade ou saber manual que desde a época de colônia foi destinado aos escravos e demais participantes das ditas classes inferiores (OLIVEIRA, 1989, p. 20), carrega um preconceito até hoje. A produção artesanal de brinquedos é legado

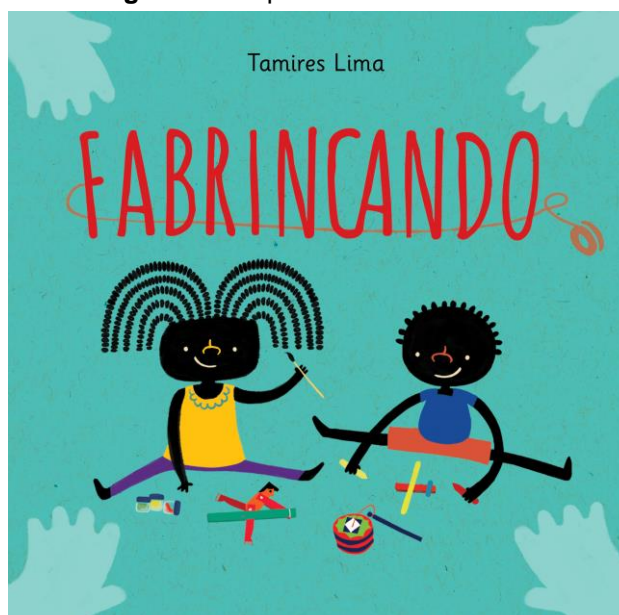


dessa discriminação. Porém, essa produção reage se transformando e se expressando, de acordo com as necessidades que vão surgindo.

O LIVRO FABRINCANDO

Fabrincando é um livro que ensina a fazer brinquedos populares. Esse livro foi elaborado como produto do Trabalho de Conclusão de Curso em Design na Universidade Federal da Bahia (2012). Posteriormente foi produzido pelo Edital de Culturas Identitárias da Secretaria de Cultura da Bahia e impactou crianças, adolescentes e educadores por meio de oficinas e doação de 920 livros para escolas públicas, universidades, museus, ONGs, bibliotecas e outros espaços públicos. O livro gerou um ciclo de 8 oficinas de brinquedos em escolas públicas e circulação internacional através de editais patrocinados pelo MinC, Secult – BA, sendo os projetos: Brincantes (2016) e Fabrincando na Feira Internacional do Livro de Guadalajara (2016).

Figura 1 – Capa do livro Fabrincando



Fonte: Autora.

BRINQUEDOS E IDENTIDADE EM DIFERENTES CULTURAS

O brinquedo é um objeto lúdico que permite fluir a fantasia e que quanto mais livre de regras e seriedade mais próximo da criança ele está (OLIVEIRA, 1986, p. 9). Enquanto para os adultos brincar é uma forma de se distanciar dos problemas



e fuga do mundo real, tem o significado oposto para a criança. É a forma de inserção no mundo, onde se conhece, incita sua curiosidade e cria desafios. Para Silva (1982), fazer o próprio brinquedo é fazê-la interagir com o mundo e consigo mesma. O autor defende que:

Entre as vantagens oferecidas pelos brinquedos construídos pelas próprias crianças, destaca-se inicialmente o ato subjetivo do fazer. Outro fator interessante neste processo de criatividade, é que a criança reelabora os objetos que compõem a sua cultura, sua realidade, seu meio-ambiente. (SILVA, 1982, p. 19)

O autor expressa as muitas vantagens de se fazer os próprios brinquedos e revela que um dos fatores mais importantes é a possibilidade da criança expressar sua identidade através de sua criação. Defendido por Oliveira (1989), o brinquedo popular proporciona às crianças uma maior interação, criatividade e reforça a cultura e identidade dos brincantes.

A identidade é construção da imagem de si, a representação do ser humano para os outros. Ela parte da interação entre o eu e a sociedade tendo em vista a aceitação e credibilidade pelo grupo que o indivíduo faz parte. É também um estado de constante transformação a partir do “diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

Dessa forma, o autor expõe que a identidade está sempre em construção assim como os brinquedos artesanais que podem receber novos significados a cada brincadeira. Com a produção dos brinquedos pode-se notar a intrínseca relação entre memória e identidade já que os indivíduos carregam histórias sobre os objetos lúdicos de sua criação, memórias, pertencimento e etnia.

Desse modo, o povo mexicano e brasileiro, tende a refletir em seus brinquedos populares os traços de seu pertencimento, identidade e memória dependentes das particularidades do contexto sociocultural que fazem parte. Muitas pessoas tornam-se adultas e não permanecem no lugar de origem, mas levam consigo essas marcas e as memórias felizes de seus brinquedos e de sua infância. Essas memórias podem ser revividas e recontadas com muito riso por serem lembranças boas e nostálgicas.



Pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições. [...] Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2006, p. 89)

Ao compreender o contexto histórico-cultural da infância brasileira, têm-se que cada criança constrói brinquedos relacionados com as influências culturais que a cercam. Essa construção artesanal dos brinquedos são expressões da criança que dependem do contexto que vieram, mas também que as práticas culturais devem ser preservadas e registradas. Considerando o saber artesanal dos brinquedos como um patrimônio cultural, a UNESCO afirma que:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO apud SOUSA, 2005, p. 23)

Dessa forma, vê-se que os brinquedos artesanais se encaixam nas características dos patrimônios culturais e como tal, deve ser valorizado. Os traços do pertencimento e memória se revelam nos brinquedos, frutos do imaginário e representações da identidade. Desde a infância é possível desenvolver a identidade já que, segundo Silva (2000, p. 63) “o sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si própria”. E para algumas pessoas o brinquedo é uma marca tão forte de sua identidade que ela está sempre revivendo essas memórias e brincadeiras.

METODOLOGIA

A literatura que deu suporte para o desenvolvimento dessa metodologia foi “Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade” de Minayo (1994), “A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX” de Clifford (1998) e “Ideologia e Cultura Moderna” de Thompson (1998). O autor Thompson (1998) expõe que as



formas simbólicas devem ser compreendidas e interpretadas. Para tanto, essa pesquisa faz uso do método etnográfico, ramo da Antropologia Social no qual o pesquisador tem contato direto com o sujeito ou comunidade que deseja estudar e busca compreender um pouco de sua cultura para fixá-la no texto escrito. Segundo Clifford (1998), a entrada em campo e o método etnográfico é um método sensível de compreender o universo do Outro e assim propõe a interpretação do comportamento de indivíduos ou grupos.

Para tanto, foram realizadas visitas investigativas em museus de brinquedo e mercados populares mexicanos durante a viagem; apresentação do livro *Fabrincando*, entrevistas semiestruturadas com artesãos mexicanos e oficinas de brinquedos com crianças mexicanas e brasileiras. De acordo com Minayo (1997), a pesquisa pode analisar resultados profundos sobre as relações entre as formas simbólicas e seus sujeitos a partir de detalhes das conversas e espaços de interação. A autora defende que:

Ela (a pesquisa) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1997, p. 41)

Dessa maneira, o essencial não é quantidade e sim qualidade das informações e essa qualidade se dá pelo aprofundamento das conversas e conexões com as pessoas envolvidas na pesquisa. Nessa pesquisa, as oficinas ocorreram somente em espaços públicos pouco privilegiados porque se faz necessário abraçar os locais públicos menos acolhidos e compartilhar as experiências culturais vividas.

RESULTADOS OBTIDOS

Cada público trouxe seus diferentes olhares, contribuições e trocas colaborativas sobre a interação dos brinquedos. Percebe-se que todos os indivíduos são criativos, e expressam sua cultura e identidade por meio de seu imaginário. A seguir, as percepções de acordo com o método investigativo abordado.



ENTREVISTAS E VISITAS

MERCADO DE LA MERCEDES

Durante a visita aos mercados foi interessante perceber como os vendedores e artesãos apresentam um sentimento nacionalista sobre brinquedos. Não somente uma vez, quando era perguntado a origem de tal brinquedo eles diziam com tom de satisfação: “é mexicano, é um brinquedo nacional!”. Tais brinquedos apresentaram preços diferenciados e os artesanais sempre eram mais caros. Ao perguntar o motivo, os vendedores afirmaram a importância de valorizar o trabalho manual.

Ao visitar o mercado Mercedes percebeu-se o grande volume de objetos de plástico para diversos tipos de finalidade, inclusive brinquedos. O primeiro artesão encontrado se chama Everaldo, tem 19 anos e faz brinquedos desde os 8 anos. Ele aprendeu esse ofício com o pai e o avô como uma brincadeira e hoje trabalha numa oficina de brinquedos. Os brinquedos que constrói são carrinhos, girafas, trenzinhos, máquina de *tortillas* para crianças, *jenga*, *baleros* e *yoyos*.

O segundo artesão encontrado foi Jesús, 18 anos, que constrói *piñatas* junto com os familiares. É interessante considerar a *piñata* como objeto decorativo e também como brinquedo porque é um objeto voltado para uma brincadeira.

MERCADO DE LA CIUDADELA

No mercado Ciudadela os artesanatos são muito diversos e muitos brinquedos provenientes dos estados Oaxaca, Mixchoac, Pueblo, Chiarrra e Toluca. Toluca é uma cidade indicada pela maioria dos vendedores pela grande quantidade de artesãos que fazem brinquedos em uma organização familiar onde irmãos, tios, tias, avôs e avós fazem brinquedos e vendem na Cidade do México e outras cidades adjacentes. Também é comum haver um familiar responsável pela venda dos brinquedos feitos pelos parentes. Para tanto, ele monta uma pequena loja no mercado e traz os brinquedos feitos pelos familiares para serem vendidos. Nessa situação foi entrevistada a artesã Lupita, 40 anos, que constrói brinquedos com seus familiares em Toluca e vem ao Mercado La Ciudadela para vender. Ela disse que existe um empenho de toda a família entre irmãos, tios, tias para confeccioná-los e depois pintá-los. Na loja, ela e os irmãos fazem acabamentos nas bonecas de pano, *marromeros*, lutadores, piões e ioiôs produzidos.



Ainda no mercado, o artesão Victor (21 anos), falou de sua produção: os *alebrijes*. Os *alebrijes* são pequenos animais inspirados na cultura local. Tais objetos servem para trazer boa sorte ao ambiente que se encontram. Devido ao seu aspecto lúdico e o uso de muitas cores, os *alebrijes* se parecem com brinquedos. Já o artesão Ravi, 38 anos, e tio de Victor faz brinquedos de madeira como ioiôs, piões e *baleros*. Ele está nesse ofício há mais de 20 anos e expressou grande satisfação em trabalhar nesse ofício, pois usa a imaginação, como ele mesmo disse.

MUSEU DEL JUGUETE ANTIGUO MEXICO

Conhecer este museu foi de extrema importância por se tratar da maior coleção de brinquedos do mundo. O criador do museu chamado Roberto Shimizu é descendente de japoneses e coleciona brinquedos desde a infância. Essa coleção começou porque seu pai foi um imigrante japonês que montou uma “Jugueteria” (tradução: loja de brinquedos) no início dos anos 1930 na Cidade do México. Desde a infância Shimizu gostava de brinquedos como toda criança, porém ele tinha fascínio pelo movimento que a loja tinha e pela alegria que os brinquedos causavam. Pessoas de diversos bairros vinham na busca dos brinquedos japoneses de porcelana ou madeira, justamente pelas características culturais japonesas que carregavam consigo. Deste então, Shimizu percebeu as diferenças que os brinquedos tinham dependendo de sua origem e começou a coleção.

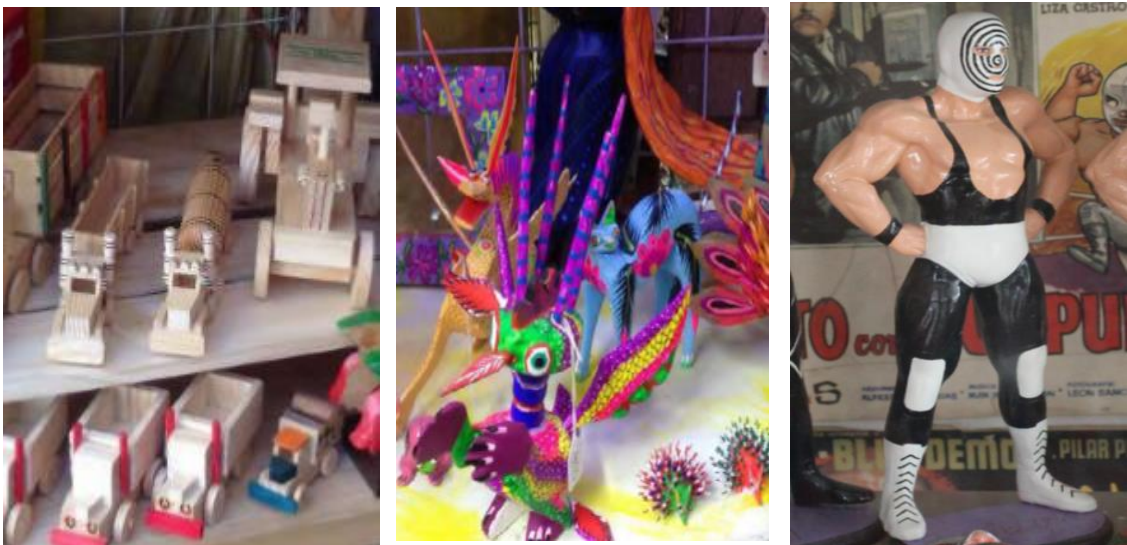
Atualmente são 55 mil brinquedos reunidos em 80 anos de coleção. A coleção é tão extensa que apenas uma média de 7 mil brinquedos está exposta nas 7 salas do prédio onde está localizado o museu. No momento trata-se de um museu independente que se mantém com recursos próprios, oficinas e cursos. A maioria dos brinquedos são mexicanos e retrata os brinquedos famosos por década no México.

O mais interessante nesse caso é a variedade de brinquedos e as memórias que eles carregam já que a maioria dos brinquedos foram usados. Para Roberto Shimizu Jr., diretor criativo e filho de Shimizu, “os brinquedos usados carregam vida e sentimento, então os brinquedos não foram usados são brinquedos mortos porque não cumpriram sua principal função”.

O acervo dos brinquedos artesanais também é muito interessante e nas palavras de Shimizu Jr.,

os brinquedos artesanais são um patrimônio da humanidade. Alguns deles foram criados na Mesopotâmia e até hoje estão circulando entre diversos países. Você pode encontrar as mesmas formas e o modo de jogar nos trompos (pião) e baleros de qualquer lugar. Esses brinquedos são conhecidos entre as culturas, em cada uma delas recebe pinturas tradicionais, diferenciações regionais e também há muita criação própria de cada país. E assim eles fazem parte do imaginário. Esses brinquedos são um patrimônio da humanidade.

Figuras 2, 3 e 4 – Brinquedo do Mercado Mercedes, Ciudadela e Museu del Juguete Antigo



Fonte: Autora.

OFICINAS

BIBLIOTECA VASCONCELOS

A primeira oficina de brinquedos ocorreu na Biblioteca Vasconcelos destinada ao público infantil e grande público de 75 crianças. Nesse momento as crianças aprenderam um pouco sobre a cultura popular dos brinquedos brasileiros através da apresentação oral da autora e da construção de aviões com pregador de roupa. As crianças construíram um brinquedo brasileiro e imprimiram nele sua cultura autêntica e traços regionais. Desse modo, compreendi um pouco a maneira que as crianças mexicanas se relacionam com os brinquedos e brincadeiras.

A Biblioteca Vasconcelos recebeu a atividade com muito interesse e dedicação em colaborar. Esse espaço é um dos 10 recintos literários mais reconhecidos mundialmente e conta com 580 mil obras literárias. Dessa maneira, realizar uma atividade num espaço de tamanha magnitude foi uma experiência



gratificante pelo aprendizado para ambas as partes. Nessa ocasião doei 3 livros Fabrincando para o acervo da biblioteca e consulta pública dos interessados.

No último dia de viagem também foi realizada uma oficina de brinquedos na Biblioteca Vasconcelos com o público de 60 crianças. Essa intervenção foi uma modo gratificante de compartilhar o que aprendido durante o intercâmbio e entrelaçar com o conhecimento sobre brinquedos brasileiros. Os brinquedos ensinados foram o balero mexicano e o berra-boi brasileiro. Para confecção do Berra-boi e do balero são idênticas só muda uma peça e possuem maneiras diferentes de brincar. Durante essa oficina, as crianças puderam entender como um mesmo brinquedo pode ser visto de outras maneiras em diferentes culturas.

Figuras 5 e 6 – Oficinas na Biblioteca Vasconcelos na Cidade do México



Fonte: Autora.

ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ

De volta ao Brasil, o primeiro espaço a receber as oficinas foi a Escola Municipal Osvaldo Cruz. Essa atividade de contrapartida foi uma maneira de compartilhar a experiência e conhecimentos sobre brinquedos mexicanos com crianças e professoras. Assim como nas oficinas de brinquedo que aconteceram na Cidade do México, o foco das oficinas de Salvador – BA foi apresentar às crianças daqui uma interação entre as culturas. O primeiro ponto das oficinas foi contar um pouco sobre a História dos Brinquedos, apresentando a importância do artesão e



das próprias crianças na construção de brinquedos. Foram expostos os brinquedos mexicanos e cada criança pôde manusear e brincar com ele.

Após a explicação sobre a origem e materiais utilizados, seguiu-se para a segunda parte da oficina: a construção. Durante a construção, as crianças aprenderam a fazer o balero, brinquedo tradicional mexicano. Em outro momento, as crianças aprenderam a fazer o aviãozinho de madeira, mariposas e abelhas.

PROJETO ARTE É VIDA

O projeto Arte é Vida contribui positivamente com debates sobre a valorização da autoestima da beleza negra, cursos e atividades relacionadas. Essas crianças se conhecem e expressaram sua identidade através de suas produções e por isso a primeira oficina foi a Oficina de bonecas. No início os participantes puderam escolher qual seria a cor de pele de suas bonecas e foi disponibilizada uma grande quantidade de material para fazer bonecas negras e bonecas coloridas. Esse poder de escolha foi interessante, pois as crianças puderam ter autonomia na escolha, mas principalmente porque sentiram-se representadas ao fazer bonecas negras como elas, pois a maioria das participantes da oficina eram negras. Nesse momento elas imprimiram suas identidades negras, fizeram bonecas com cabelo *black*, *dreads*, tranças e turbantes, e tudo sem influência da autora. Apenas foi disponibilizado o material e as crianças trabalharam com sua criatividade.

Houve também a oficina de aviões, valorizando o brinquedo nacional e por fim a Oficina de livretos. Essa atividade foi fruto do aprendizado na Feira Internacional do Livro de Guadalajara. Na feira, aconteceram várias oficinas de sobre publicações editoriais e foi possível utilizar as mesmas metodologias para ensinar às crianças. Cada criança recebeu folhas em branco para compor o miolo de seu livreto e puderam escolher folhas coloridas para ser a folha de rosto e a capa. Após realizar as dobras e costuras necessárias, as crianças decoraram com lápis de cor, hidrocor, cola *glitter*, fitas coloridas e furadores de papel com formas especiais de folhas e flores. Algumas crianças disseram que iriam repetir a atividade em casa e que agora acreditam mais em suas habilidades para escrever suas próprias histórias.



ASILO NOSSO LAR

Visitar o Asilo Nosso Lar foi um encontro de memórias e afetos. A instituição é uma casa pacata no bairro de Piatã-Salvador que reflete no ambiente de cidade do interior com um vasto quintal de árvores frutíferas. Os idosos passam as tardes relembando suas memórias e alguns estão imersos em outra dimensão com seu próprio mundo em voga.

Realizar a oficina da boneca foi uma oportunidade deles lembrarem seus brinquedos e brincadeiras de infância, os participantes sorriram, nomearam as bonecas e conversaram com elas. Já a oficina de livretos foi realizada para os idosos terem um caderninho para anotar suas lembranças. Cada livreto recebeu uma capa com motivos florais delicados, remetendo à objetos antigos. Nessa oficina houve mais interação do que na primeira, por já me conhecerem. Oferecer essa uma forma lúdica e dinâmica para mudar a rotina gerou aprendizado mútuo e laços de afetivos.

VIVA INFÂNCIA

As experiências do Instituto Viva Infância foram muito engrandecedoras, pois abriu-se os olhos para uma realidade desconhecida. O espaço acolhe um grupo de crianças com comportamentos psicológicos distintos e por isso recebem atendimento na instituição. A maioria das crianças é autista e as atividades dessa contrapartida estimularam o ao raciocínio lógico e motor de forma lúdica.

Com as psicólogas Fabiana Fontes e Raíssa, foi-me apresentado essas crianças são vistas na sociedade, o que na verdade mostra como elas são não-vistas. Muitas das crianças autistas são vistas como incapazes de socializar e por serem diferentes são excluídas de nossa sociedade. Mas toda criança é um indivíduo e tem por direito frequentar escolas, espaços públicos, ter empregos, ter amigos, relacionamentos e formar uma família.

Privar esse direito é afirmar que pessoas diferentes não podem se socializar. O trabalho das psicólogas deste espaço é justamente descobrir como se relacionar com essas crianças, ajudá-las a se expressar e inseri-las no contexto regular das escolas e da socialização com a família.

Na primeira oficina, o brinquedo ensinado foi o aviãozinho de pregador. Foi muito curioso perceber como escolheram os materiais, aprenderam as instruções e



como organizaram as pequenas peças. Na segunda oficina foram feitos livretos e foi interessante dispor de materiais já conhecidos por eles como lápis de cor, hidrocor e giz de cera para decorar as capas dos livretos. Nesse momento, as psicólogas tiraram fotos dos desenhos, pois perceberam avanços da comunicação através das cores, círculos e listras que fizeram. Também foi um exercício de concentração para algumas crianças hiperativas que estavam participando, pois costurar o livreto pedia atenção e dedicação nos detalhes.

Durante a última oficina, foram construídos monstrinhos com bola de aniversário e farinha de trigo dentro. As crianças ficaram muito satisfeitas com suas produções e houve surpresa com a criatividade expressa, pois os materiais geraram resultados excelentes. A instituição é um divisor de águas para conhecer outras realidades.

Figuras 7, 8, 9 e 10 – Oficinas no Brasil (Escola Municipal Osvaldo Cruz, Asilo Nosso Lar, Instituto Viva Infância e Projeto Arte é Vida)



Fonte: Autora.



CONCLUSÃO

Foi uma experiência de imersão viajar para aprofundar a pesquisa sobre brinquedos artesanais de outra cultura. Assim, foi possível ter uma nova compreensão do brinquedo, já que seu significado depende do contexto em que está inserido. Algumas das semelhanças percebidas entre a produção artesanal brasileira e mexicana foi o prazer dos artesãos em confeccioná-los. Em ambos os casos, eles dizem que construir brinquedos é uma atividade alegre e que faziam desde crianças seguindo uma tradição familiar.

Trata-se de um momento nostálgico em que o artesão relembra suas memórias e as transmite em seus objetos-brinquedos para transmitir a alegria e vida aos seus futuros donos. Uma grande diferença é que foi muito mais fácil encontrar artesãos em atividade do que em Salvador – BA, Brasil. Nos mercados de artesanato da Cidade do México, os artesãos tem suas lojas e constroem brinquedos durante as vendas. Conhecer o artesão e vê-lo executando seu trabalho foi um momento de conhecer mais sobre seus hábitos e motivos que o levam a produzir brinquedos.

Além da experiência com os artesãos, também foi possível conhecer crianças e pais durante as oficinas artísticas. Ensinar um pouco sobre os brinquedos brasileiros e expor o que foi aprendido sobre a cultura mexicana foi uma experiência única para ambas as partes. Assim como foi importante aplicar esses conhecimentos nas oficinas com as crianças brasileiras.

Após o longo caminho percorrido percebeu-se como os brinquedos podem ser analisados em diferentes âmbitos que interagem entre si e são fundamentais para entender que o ser humano cria influenciado pelo ambiente em que vive. Percebeu-se que as criações dos mexicanos e brasileiros possuem uma relação intrínseca com sua cultura, com o que vê e imagina, e quando faz seus próprios brinquedos está reproduzindo sua identidade.

Com essa pesquisa, concluiu-se que os brinquedos populares são influenciados pelo contexto sociocultural em que estão inseridos, reafirmam a capacidade criativa inata de todo indivíduo e revelam a importância de intercambiar saberes para gerar conexões.



REFERÊNCIAS

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MEFANO, L. **O Design de Brinquedos no Brasil**: Uma arqueologia do projeto e suas origens. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Design, Departamento de Artes & Design, Puc/Rio, Rio de Janeiro, 2005.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, P. **Brinquedo e Indústria Cultural**. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 1986.

_____. **O que é o brinquedo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SESC. **Brinquedos tradicionais brasileiros**. 1ª ed. São Paulo: SESC, 1983.

SILVA, J. N. **Brinquedos populares**: subsídios para a Ed. Artística do 1º grau. 1ª ed. João Pessoa: União, 1982.

SOUSA, A. L. S. et al. **De olho na Cultura**: Pontos de vista Afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura moderna**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.



RETALHOS DE SONHOS: PROCESSO DE CRIAÇÃO EM TEATRO DE ANIMAÇÃO COM A MATURIDADE

Yarasarrath Alvim Pires do Carmo Lyra¹ (yarasarrath.lyra@ifba.edu.br)

RESUMO

Este trabalho refere-se a um estudo prático-teórico, cuja pesquisa de campo foi desenvolvida no âmbito da extensão universitária a partir de uma experiência artístico-pedagógica com um grupo de idosas, na Oficina de Teatro para Maturidade, gerando a mostra Retalhos de Sonhos. Trata-se igualmente da produção de argumento crítico-reflexivo, no qual se cruzam dois grandes temas: Potencial Criativo e Teatro de Animação. Sobre o primeiro tema, pondera-se acerca do Potencial Criativo a partir das ideias de Fayga Ostrower, fazendo-se aproximações com o grupo específico estudado. Quanto ao segundo tema, Teatro de Animação, gênero dominante na prática cênica adotada na oficina, a realização é feita segundo referências de Ana Maria Amaral e Valmor Beltrame, articuladas com a metodologia adequada a Processo de Criação em Arte, a Abordagem Compreensiva apresentada por Sonia Rangel, a qual, entre outros autores, apoia-se na Teoria da Formatividade de Luigi Pareyson. Para esse aporte metodológico, o pesquisador propõe a compreensão da trajetória criativa, quando o sujeito, imerso no processo de sua obra, coloca-se em contato com as mudanças ou variações da sua criação. Neste contexto, foi possível confrontar-se com a dialética educacional, os problemas de ordem logística, física, psicológica e com o extraordinário, a imensa vontade de viver e fazer teatro. Sabe-se da lacuna quanto às políticas públicas para o indivíduo velho no Estado da Bahia, e no país, agravada pelo quadro social injusto e de relações desiguais, que tende a excluir da sociedade, coibindo o direito de um presente e futuro dignos de grande parcela da população nacional idosa. Logo, infere-se a importância de ações de educação pela arte como oportunidade de elevação de autoestima destes sujeitos, pois é reconhecido em nosso meio o pouco espaço social, um parcial abandono e a marginalização cultural desses indivíduos. Este foi um momento valioso ao engajamento e ativa participação social dos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de criação. Teatro de Animação. Potencial Criativo. Maturidade.

¹ Atriz, produtora cultural e professora de teatro do Instituto Federal da Bahia – IFBA – Campus Lauro de Freitas. Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2014), com pesquisa em processos criativos no campo do Teatro de Animação. Graduação em Licenciatura em Teatro (2011) pela UFBA. Formação como atriz pelo Curso Técnico de Formação de Ator da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (1998). Vinculada no diretório de grupos do CNPQ: ao Grupo de pesquisa Automação, Eficiência Energética e Produção (IFBA); e ao GIPE – CIT Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (UFBA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9415196806750421>.



RETALHOS DE SONHOS: CREATION PROCESS IN ANIMATION THEATER WITH THE MATURITY

ABSTRACT

This work refers to a practical-theoretical study whose field research was developed in the scope of university extension from an artistic-pedagogical experience with a group of elderly women in the Workshop of Theater for Maturity, generating the show "Retalhos de Sonhos". It is also the production of a critical-reflexive argument in which two great themes are crossed: Creative Potential and Animation Theater. On the first theme we ponder about the Creative Potential from the ideas of Fayga Ostrower, making approximations with the specific group studied. As for the second theme, Animation Theater, dominant genre in the scenic practice adopted in the workshop, the realization is made according to references of Ana Maria Amaral and Valmor Beltrame, articulated with the methodology appropriate to the Process of Creation in Art, the Comprehensive Approach presented by Sonia Rangel, who, among other authors, relies on Luigi Pareyson's Theory of Formativity. For this methodological contribution the researcher proposes the understanding of the creative trajectory, when the subject, immersed in the process of his work, puts himself in contact with the changes or variations of his creation. In this context, it was possible to confront with the educational dialectic the problems of logistic, physical, psychological and with the extraordinary, the immense desire to live and do theater. We know about the gap regarding public policies for the old individual in the State of Bahia, and in the country, aggravated by the unjust social framework and unequal relations, which tends to exclude from society, curtailing the right of a present and future worthy of great part of the elderly national population. Therefore it is inferred the importance of education actions by art as an opportunity to elevate self-esteem of these subjects, since it is recognized in our environment the little social space, a partial abandonment and the cultural marginalization of these individuals. This was a valuable moment for the engagement and active social participation of those involved.

KEYWORDS: Creation process. Animation Theater. Creative Potential. Maturity.

INTRODUÇÃO – A PROPOSTA

As aulas para mim têm sido muito gratificantes, tenho aprendido muito, tenho me esforçado bastante para poder acompanhar as aulas, espero melhorar e aprender mais até o término do curso. (Participante da oficina, 72 anos)

Os processos criativos aqui considerados serão a partir da compreensão de Fayga Ostrower (2007), a qual interliga estes ao plano individual e cultural, tendo como premissa para a criação a percepção consciente. Segundo Ostrower (2007), o homem é um ser criativo. Seu potencial criativo e a realização deste fazem parte de suas necessidades. As potencialidades e os processos criativos não se restringem



apenas ao campo artístico, embora, esta área permita ao indivíduo amplitude emocional e intelectual. O ato criativo exige a integração humana do agir e viver, criar e viver. A autora acolhe que, contemporaneamente, o consciente vem sendo, manipulado, massificado e que se o modo de vida de uma pessoa se encontra de maneira racionalista e reducionista, esta não será capaz de criar.

Dessa forma, quando na vida cotidiana a ausência de perspectivas se torna latente, ocorre um enrijecimento dos processos de criação qualificado pela repetição de modelos já existentes e limitações para o novo. Conformismo e inflexibilidade são manifestações que podem ter origem em estímulos inovadores sufocados na história de cada um. Estes problemas tornam-se mais evidentes na velhice, uma vez que nesta fase da vida as pessoas sofrem pela falta de estímulos e oportunidades. A tentativa de mobilizar os processos criativos pode suavizar e até mesmo eliminar possíveis sentimentos de estagnação ou conformismo na velhice, proporcionando a estes indivíduos novas expectativas e aprendizagem como possibilidades de vida.

Para Ostrower (2007, p. 9), “criar é basicamente formar, é poder dar forma a algo novo”. Esta autora concebe a pessoa como ser criador, a qual estabelece relacionamentos com o universo interior e exterior a ela. E mesmo ao criar se recria, num sistema favorável a transformações radicais, inovador, que provoca as limitações e a passividade. Assim, o potencial formador nos idosos apoia-se na riqueza de suas memórias e do seu imaginário, que pode concorrer para a criação de um produto estético por meio do Teatro de Animação (TA).

Assim, a *Oficina de Teatro para Maturidade*, meio deflagrador de memórias e imaginação e revelador de potenciais criativos, teve como público-alvo pessoas com idade superior a 50 anos, e foi subdividida em duas propostas de trabalho: Teatro de Animação (TA), sob minha mediação, e Iniciação Teatral, a cargo da Professora Poliana Bicalho. No início, tinha-se a intenção de formar duas turmas, mas devido ao número de inscritos ficou decidido aplicar as duas propostas para o mesmo grupo de pessoas, perfazendo um total de 22 participações.

A proposta da oficina *Teatro de Animação* representou o campo prático desta pesquisa, cuja intenção era trabalhar com mulheres e homens idosos, mas a participação foi unicamente feminina. As aulas foram ministradas às segundas-feiras, das 13h às 15h30min, na sala 105 da Escola de Teatro da UFBA, e ocorreram outros encontros aos domingos, totalizando a duração de três meses e



carga horária de 120 horas. O processo desenvolvido culminou na apresentação da mostra *Retalhos de Sonhos* no Teatro Martim Gonçalves.

Durante o percurso muitas questões surgiram que foram se ajustando e reconfigurando, por exemplo, a tentativa de desconstruir a ideia ingênua sobre a restrição do Teatro de Animação ao universo infantil. Logo, escolher as formas animadas como eixo estratégico e pedagógico para um fazer artístico cênico permitiu a aquisição de novos conceitos e a expressão da ressignificação das vivências das participantes idosas desta oficina.

O Teatro de Animação pode ser feito e apreciado por pessoas, independentemente de faixas etárias, que, segundo Paulo Freire (1997), se reconhecem inacabadas, assim como pode propiciar a inserção na realidade social pela releitura de si e assunção política da permanente vocação humana para aprender. Por sua vez, esta modalidade teatral pode possibilitar que objetos, bonecos, máscaras, formas ganhem alma por meio da transposição de vontades e vivências de quem o anima.

Neste sentido, pode-se inferir que a educação media a reflexão na sociedade por meio do cognitivo e do sensível. Este último vem sendo tolhido por aquele, gerando uma cultura arraigada em um racionalismo cartesiano, ainda presente. Entretanto, segundo Duarte Júnior (1988), nas últimas décadas, a arte-educação tem refletido explicitamente a sociedade por meio da prática do sensível. Compreende-se o ensino da arte como campo de conhecimento específico e autônomo, com objeto e metodologia próprios, que possibilita o olhar artístico e o enriquecimento do cidadão como pessoa do mundo e no mundo (BARBOSA, 1991). Neste âmbito, Teatro de Animação apresenta-se como uma possibilidade entre outras de mediação da reflexão social através da educação.

Logo, a arte e a educação devem ser entendidas como caminho para a leitura e escrita da história de cidadãos (FREIRE, 1997; BARBOSA, 1991). Assim, esta oficina com idosas permitiu dupla recuperação, uma no sentido de aprendizagens sociais destes sujeitos por meio de releituras de suas vidas e outra como possibilidade ampla de um fazer artístico criador, como propõem Ostrower (2007), mesmo que *a priori* o senso comum o associe, equivocadamente, apenas ao universo infantil, por valer-se da espontaneidade das crianças em atribuir sentido e vida aos objetos brinquedos que manipulam.



A figura do boneco suscita, nos seres humanos, uma forte atração com os laços espirituais e de tradição. Na criança, essa relação é mais latente, pois melhor lida com o mundo fantástico da animação e adapta o objeto às suas necessidades de jogo, transformando-o para sua brincadeira ideal. Esta aproximação, para Ana Maria Amaral (1996), dá-se porque

O teatro de bonecos tem uma relação direta com o pensamento animista infantil, tem todas as condições para satisfazer os anseios de transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder. Tornar fantástico o mundo real. (AMARAL, 1996, p. 171)

“Tornar fantástico o mundo real” não é só um atributo de crianças, e sim de pessoas. O Teatro de Animação, diante de suas potencialidades de alcance, pode deflagrar uma empatia com o jogo, propiciando à criança, e mesmo ao adulto, a percepção de si mesmo, a imaginação e o pensamento crítico-criativo. Também reconhece que tais possibilidades do Teatro de Animação permitem um adequado ambiente de aprendizagem.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS – O PROCESSO

É que vim pensando que iria decorar textos, e me vejo criando, improvisando. (Participante da oficina, 60 anos)

A *Oficina de Teatro para Maturidade* foi formada por pessoas de 50 a 76 anos, residentes em bairros diversos ao da instituição que abrigou o projeto. Mulheres, mães, em sua maioria negra e de baixo poder aquisitivo, algumas com dificuldade de leitura e escrita, trabalhadoras de condição social e cultural distintas: dona de casa, policial, enfermeira, professora, diarista, costureira, dentre outras. Era comum nas participantes os seguintes problemas de saúde: hipertensão, diabetes, artrose, trombose, acuidade visual baixa, e algumas destas lutavam para superar graves enfermidades. Os agravos de saúde estavam relacionados, de modo geral, às participantes de maior idade, o que corrobora com os dados do IBGE (2003). Todas dividiam uma enorme vontade de aprender e declararam que por meio da arte poderiam melhorar suas condições de vida e bem-estar físico, psicológico e social.



Para a realização deste projeto de extensão, fizemos uso de uma metodologia adequada a Processo de Criação em Arte, a Abordagem Compreensiva apresentada por Sonia Rangel (2006), a qual, entre outros autores, apoia-se na Teoria da Formatividade de Luigi Pareyson (1993). Nessa abordagem, o pesquisador propõe a compreensão da trajetória criativa, na qual o sujeito, imerso no processo de sua obra, coloca-se em contato com as mudanças ou variações da sua criação. Nas palavras de Rangel (2006, p. 311),

[...] significa colocar-se dentro, em processo, em contacto, sem um pré-modelo a ser comprovado, sem um pré-conceito, numa atitude de reconhecer o que emerge ou se configura como fluxos do pensamento encarnado nas ações, princípios da criação, ou seja, compreender, na medida do possível, a invenção e a recepção para o artista da sua própria obra; e, no campo das ideias, compreender como o próprio pensamento opera com suas recorrências e originalidades.

Assim, esse trabalho de extensão seguiu as seguintes etapas: pesquisa de campo, a qual teve como meio de investigação laboratórios criativos, que possibilitaram descobertas de dispositivos e habilidades artísticas. Seguimos fazendo aproximações e cruzamento crítico-reflexivo entre as referências de memória de cada participante e os laboratórios criativos.

Desta maneira, o entendimento dessa abordagem possibilitou realizar imersões em laboratórios criativos, quando foi possíveis instaurar e ampliar a problemática das atividades artísticas de extensão. Igualmente, ao apresentar o trabalho ao público, novas questões foram levantadas, que foram acolhidas como oportunidade para aprimorar futuramente outras intervenções. Neste sentido, as ações foram ordenadas pelas questões que emergiram da prática, dos desejos individuais de cada participante, convocando a reflexão para melhor compreender e interpretar campos e cruzamentos dos processos criativos.

Logo, as atividades foram iniciadas e tudo era novidade, tanto para mim, professora de uma turma de mulheres maduras, quanto para elas. Mediadora e participantes, sujeitos criadores, pela primeira vez, compartilhavam descobertas e expectativas, ou mesmo incertezas e dúvidas, que ao longo da oficina foram dando lugar para outros sentimentos. Ainda no começo, foi reservada uma pequena parte da aula para empreender jogos de apresentação, integração e liberação, uma vez que novas participantes se inscreviam.



No início das aulas, propunha jogos de interação com o objetivo de criar uma atmosfera livre de tensões e propícia para criação. No instante em que ocorre o jogo, seguem-se sentimentos de exaltação e tensão, logo depois, alegria e distensão. Desta forma, na *Oficina de Teatro para Maturidade*, o espírito que o jogo oferecia era muito útil para o relaxamento, desligamento com o cotidiano, destravamento corporal e auxiliava como instrumento contra a timidez, característica que muitas apresentavam. Era também o principal elemento contribuinte nos processos criativos. Assim, pode-se inferir que o estudo minucioso e sistemático vivenciado pelos jogos de improvisação permite liberdade para que o jogador/ator aprenda de forma divertida particularidades da linguagem teatral: a imaginação, ligação com o processo criativo do homem, uma integração do consciente-sensível-cultural; a ação, execução do processo criativo formulado pela imaginação; a reflexão, análise da sua criação e atuação, aplicando-se no campo da arte e na vida (DESGRANGES, 2006).

Em um segundo momento, no exercício de relação com o espaço, foi introduzida a manipulação de um objeto de cunho pessoal. As participantes, dispostas no palco, cada uma no lugar preestabelecido, contavam livremente a história do objeto que estava em sua posse. No instante seguinte, uma participante se deslocava até o ponto da outra e o mesmo objeto transformado em personagem contava uma história, sem perder de vista a relação palco/plateia. Isto se repetiu até que todos os objetos-personagens contassem suas histórias. O exercício foi bem recebido, elas compreenderam a relação com o público e a manipulação dos objetos não causou nenhuma resistência.

Igualmente, exercícios de reconhecimento corporal se faziam necessários para melhor compreensão das possibilidades de locomoção em cena. No âmbito das formas animadas, era imprescindível entender esta mobilidade no intuito de transferir movimentação ao boneco/objeto manipulável. Para tanto, foram feitas algumas práticas com o objeto a fim de verificar o centro de locomoção e conseqüentemente de fala. Com o objetivo de alcançar o máximo de espontaneidade possível, foram utilizadas as estratégias de improvisação. Como afirma Sandra Chacra (1991, p. 45), “a improvisação teatral é fundada na espontaneidade como fenômeno psicológico e estético”.



Ainda tivemos atividade de apreciação artística como parte dos conteúdos desenvolvidos na oficina, a exemplo da visita ao Teatro ISBA, para assistir a peça *Coroa do Tempo*. Posteriormente em outras aulas, ocorreram discussões sobre o espetáculo assistido. Conforme Ana Mae Barbosa (1991) aponta a Proposta Triangular do ensino da arte, que visa ao crescimento humano dos sujeitos em processo de ensino e aprendizado, privilegiando o fazer, o conhecer e o apreciar. Para a autora, o fazer, produção artística, refere-se à criação e elaboração de imagens, experimentação de técnicas já utilizadas e a invenção de novas formas de expressar a imaginação criadora. O conhecer, história da arte, está associado a compreensão do contexto em que a arte se insere. O apreciar, análise da obra de arte, relaciona-se com o desenvolvimento do olhar, a educação do senso estético, a capacidade objetiva de formar opinião acerca da qualidade das imagens.

Logo, partimos para a criação por meio dos métodos propostos pelas formas animadas, os quais sugerem a utilização de objetos de cunho pessoal e afetivo para o desenvolvimento de uma empatia com as técnicas. As participantes trouxeram seus objetos e experimentaram as várias possibilidades de locomoção e fala. Em seguida, improvisaram cenas contemplando o Onde, o Quem e o Quê. Observei certa dificuldade em experimentar livremente os recursos de fala e locomoção dos objetos. Em um determinado momento da aula, ouvi uma participante dizer para a colega “isso é coisa de criança” e não fez o exercício. Na hora de apresentar a improvisação, utilizou o objeto de forma distinta do objetivo da prática proposta.

Mediante a situação, procurei entender suas vontades, sem, com isso, perder de vista os meus objetivos, e era evidente que existia uma oposição ao Teatro de Animação, apesar de terem se inscrito nesta oficina. Igualmente, notei, nas aulas, que o maior desejo delas estava em se mostrar, pois tinham como concepção que manipular bonecos/objetos poderia as esconder. Como afirma Amaral (2007, p. 22) que “todo objeto animado, quando bem manipulado, neutraliza a presença do ator”. Tive que reconstruir esta proposição de Amaral, pois este conceito aplica-se aos profissionais de teatro, enquanto que na arte-educação são necessários ajustes para melhor servir ao processo de criação e aprendizado. Consequentemente, precisava deixá-las ativamente visíveis. Pensei em trabalhar o boneco sem esconder a participante/atriz, com isto, consegui um melhor resultado e interesse na construção das cenas que tinha bonecos.



Na proposição seguinte houve surpreendente acolhimento na utilização dos tecidos, outra estratégia das formas animadas. Minha proposta no uso deste recurso foi aproximar ao dia-a-dia. Desta forma, pedi-lhes que improvisassem livremente ações cotidianas, usando como anteparo os tecidos. Após o experimento, as participantes selecionaram três ações e apresentaram para a turma. Acrescento que esta prática foi bem sucedida e aceita por todas.

Diante de todo material criativo coletado ao longo das aulas, nós mediadoras roteirizamos as cenas, e, antes de apresentar ao grupo, aplicamos jogos de improvisação para que pudéssemos espontaneamente incorporar as marcações. Foi quando ficou marcado que existia um desejo por parte das participantes em saber sobre o roteiro oficial e definitivo da apresentação. Então, foi exposto um esboço do roteiro, abrimos para sugestões, com isso surgiram novas cenas e outras desapareceram. Observei que o roteiro não era suficiente para memorização sequencial das cenas, sendo assim, preparei como recurso metodológico um *storyboard*, para visualização, por meio de imagens, da ordem das cenas.

Em acordo com mediadora da outra oficina, escolhemos e propomos o figurino base: calça e blusa preta, guarda-chuva, flores, e saias coloridas. Outros figurinos surgiram por sugestões e insistência da turma. Digo insistência, porque ficávamos preocupadas com as trocas de roupas, mas a vontade de que tudo funcionasse bem as faziam habilidosas. Quanto a maquiagem, nossa intenção era ressaltar o feminino e que mostrassem os rostos.

Na véspera da apresentação, realizamos na sala 105 da Escola de Teatro um ensaio geral aberto ao público, anterior à mostra no palco. Todas, de forma inédita, estavam presentes, com os objetos de cena. Então, avaliei nessa altura do processo o quanto aquele momento era especial para elas, que tiveram que superar os desafios de saúde, familiar e socioeconômico. Em resumo, o grupo acreditava que era possível a mostra *Retalhos de Sonhos*.

RETALHOS DE SONHOS – O PRODUTO

Foi muito bom... Era tudo o que eu queria... Era o meu sonho... Agora que eu me encontrei... (Participante da oficina, 61 anos)



O material cênico para construção do produto final surgiu a partir dos jogos de improvisação. Num determinado momento, tínhamos um grande mosaico de cenas que precisava ser ordenado e configurado. As cenas criadas pelas participantes faziam parte do conhecimento construído a cada encontro em sala de aula com o coletivo, desde animação de objetos/bonecos, relação palco/plateia, projeção vocal e expressão corporal.

Desta maneira, o processo criativo da mostra deu-se de forma participativa e colaborativa. Como mediadora, apresentei e propus questões cênicas, e, em grupo, decidíamos qual a melhor opção, resolução. A participação criativa ocorreu em todas as fases da construção do produto cênico, a começar pelas ideias de figurino, adereços, roteiro, nome da mostra – *Retalhos de Sonhos*, músicas, entoações de fala, até mesmo para solucionarmos embates de ordem relacional.

Assim, no decorrer da pesquisa de campo, surgiram questões desafiadoras como: dificuldades financeiras e de saúde que impossibilitavam a permanência no curso; relutância à improvisação, pois concebiam que teatro era apenas decorar textos; a presente resistência às técnicas de animação, por consequência de uma associação simplória entre o Teatro de Animação e criança. Contudo, a problemática estava para além da esfera infantil. Tratava da necessidade íntima de elevarem a autoestima, ou seja, a prioridade não era se esconder atrás de um anteparo no qual o boneco se projetava, mas mostrar-se com todo vigor que era possível dentro de seus limites.

O trabalho apresentado gerou uma capacidade de recuperar sonhos, provocou nas participantes uma grande iniciativa para criar, agir e expressar com maior confiança. Julgo que o processo criativo que conduzi contribuiu para a descoberta das minhas potencialidades artísticas e da turma. Esta última percebeu suas alternativas e capacidades de interação social, aprimoramento do olhar estético, habilidades físicas e de ressignificação do seu lugar no mundo.

Para melhor entendimento do produto, recuperei das minhas memórias e registros o momento anterior da mostra, e aqui relato que foi o dia em que os sujeitos criadores estavam à prova, apresentação no Teatro Martim Gonçalves. Marcamos para chegar às 07h 40min, mas a maioria chegou por volta das 7h. Ansiosas e radiantes iniciaram a maquiagem, uma ajudando a outra. Emocionava vê-las tão alegres, solidárias e dispostas. Então, por volta das 8h entramos no teatro para



fazermos um ensaio técnico de reconhecimento do palco. Tudo parecia em ordem, quando sentaram na plateia para assistir a primeira apresentação, que antecedeu imediatamente a nossa mostra.

A mostra didática, *Retalhos de Sonhos*, promoveu muita emoção entre as participantes/atrizes e na plateia, muito por conta de suas ligações afetivas e familiares, também pela seriedade, qualidade e beleza apresentada. Este oportuno encontro poético e criativo mostrou que muitas participantes estavam realizando seus mais antigos e íntimos sonhos, desvendaram suas capacidades de aprender e criar, segurando, resolutamente suas conquistas.

Ponderei os desejos, considerei as capacidades corporais e vocais, trouxe para cena o que era possível e o mais prazeroso de se fazer e ver. A mostra *Retalhos de Sonhos* é resultado de tentativas e tentativas (PAREYSON, 1993) que, por meio das possibilidades cênicas, a turma afigurava ao longo do curso. E assim, reconstruindo o trajeto posso registrar que todo o processo prático-teórico de criação da *Oficina para Maturidade e Retalhos de Sonhos* foi construído a partir de diversas tentativas, que se iam transformando em resultados inventivos.

ASPECTOS CONCLUSIVOS – SONHOS REAIS... REALIDADE SONHADA

O dia de hoje está me parecendo um sonho. Mas não é. É que a realidade é inacreditável. (Clarice Lispector, 1998)

O processo com as mulheres da *Oficina Teatro para Maturidade* contribuiu muito com a minha formação como arte-educadora, professora de teatro e artista cênica. Estes sujeitos criadores de idade avançada mostraram o quanto são capazes de criar quando são oferecidas oportunidades, estímulos e um ambiente favorável para criação.

Percebi que todas as etapas do processo foram de grande relevância e engrandecedoras, mas nenhuma delas pode ser comparada aos momentos singulares vividos em sala de aula, nos quais, apesar do pouco tempo, foi possível gerar muitos afetos e numerosos desafios. Defrontei-me com a dialética educacional, os problemas como atrasos, as ausências, o cansaço estampado na face de muitas delas, dificuldade de saúde e na família e o mais importante, a imensa vontade de viver e fazer teatro.



Esta vivência com a maturidade foi uma experiência significativa, acentuou meu interesse por este público, ao mesmo tempo em que possibilitou atuar na realidade da educação informal. Conheço a lacuna quanto às políticas públicas para o indivíduo velho no Estado da Bahia, e no país, agravada pelo quadro social injusto e de relações desiguais, que marginaliza e tolhe o direito de um presente e futuro dignos de grande parcela da população nacional idosa.

Logo, infere-se a importância da educação pela arte como oportunidade de elevação de autoestima destes sujeitos com faixa etária superior a 60 anos, pois é reconhecido em nosso meio o pouco espaço social, um parcial abandono e a marginalização cultural desses indivíduos. Este foi um momento valioso ao engajamento e ativa participação social dos envolvidos.

Sinalizo que a principal inquietação que me motivou a escrever este trabalho foi a possibilidade de investigar a fertilidade de algumas técnicas e estratégias do Teatro de Animação, aplicadas a pessoas idosas, na tentativa de desconstruir o pensamento reducionista que associa esta área ampla e complexa exclusivamente ao universo infantil. Contudo, esta pesquisa não foi suficiente para dar conta desta problemática tão complexa. Ainda poderei fazer novas imersões com outras técnicas de animação para melhor pontuar e registrar a fertilidade deste gênero teatral.

Destaco um ponto relevante da vivência teatral com a maturidade foi a capacidade de unir pessoas de realidades econômicas e culturais diferentes, para além do objetivo comum. Este é um aspecto que deve ser observado nos processos de intervenção que também têm como compromisso a inclusão social. A *Oficina Teatro para Maturidade* foi uma experiência artística, na qual a preocupação estava para além dos dados coletados e com o produto estético final, mas com a capacidade de estreitar os laços entre as participantes.

O grupo formado exclusivamente por mulheres de realidades distintas revelou durante todo o processo seu marcado interesse pelo teatro. A vontade de passar pela experiência teatral fez do processo um caminho para a realização de um esperado sonho, que se tornou realidade na apresentação da mostra. Esta última incitou nas participantes/atrizes uma euforia e contentamento desmedido “estou muito contente, pois estou realizando um sonho!” (Participante Z, 58 anos). A manifestação de alegria do público com a apresentação provocou a elevação da autoestima: “foi tudo lindo e pude aprender que na vida não importa idade se você



tem força de vontade e alegria” (reação da plateia), e as participantes perceberam suas potencialidades criadoras: “isso me serviu para eu me superar e lembrar que eu ainda sou útil para alguma coisa” (Participante Y, 59 anos).

Importante registrar neste trabalho o que estas pessoas provaram: não existe nem tempo e nem idade para realizar os mais secretos sonhos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. **Teatro de animação**: da teoria à prática. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE JÚNIOR, J. F. A utilidade e o prazer: um conflito educacional e introdução. In: **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil**: 2000. Rio de Janeiro, 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAREYSON, L. **Estética**: teoria da formatividade. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 59-92.

RANGEL, S. L. Processos de criação: atividade de fronteira. **ABRACE IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2006, Rio de Janeiro. ABRACE IV Congresso. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.



DANÇA ENCRUZILHADA. A GIRA DE SABERES NA PESQUISA DE CAMPO E PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ESTELLA

Andréia Oliveira Araújo da Silva (capaopati@hotmail.com)
Orientadora: Lara Rodrigues Machado (machadomachadolara@gmail.com)

RESUMO

Adotando a expressão de Conceição Evaristo, essa “escrivência” tem a intenção de dançar as histórias de gente que atravessam nossos corpos durante as vivências em campo na Comunidade de Encarnação de Salinas, município de Salinas das Margaridas, no Sul do Recôncavo Baiano. A gira de saberes que apresentamos propõe a arte a partir da vida, portanto, essa investigação tem olhos, boca, nariz e pulsação. EnCARNA estados corporais da maricultura salinense numa coreografia que intenta ser revolucionária, a qual reverencia práticas, princípios e valores da cultura afro-brasileira que se instaura nesse contexto, na tessitura crítica de relações com princípios de vida que atravessam a América Latina. Diz respeito à ideia de perceber o mundo a partir do referencial das culturas negras, com ênfase na “gira” que, além de ser um nome comumente utilizado nas comunidades de terreiro, fazendo alusão ao corpo manifestado, é uma palavra que propõe movimento e mudança, sendo intenção empregá-la como quebra de paradigma. (Re)propõe-se, assim, uma escrita que evidencie o uso do feminino, sentido no qual o emprego da “gira” não foi mera coincidência, mas sim providência. De tal modo, interessa-nos a construção de outras maneiras para falar sobre dança, maneiras tais que resistam à sedução do modismo acadêmico e subvertam a cultura “eurocentrada” num gesto de liberdade. Essa pesquisa-criação vem se desenvolvendo sob a orientação da proposta metodológica “Jogo da Construção Poética”, que define para o corpo uma posição de centralidade, de modo que, ao investigar a si mesmo e interagir com os estímulos e descobertas da pesquisa de campo, fornece ao/à intérprete os elementos que podem ser elaborados para a cena. Como conclusão, entendemos que a pesquisa desenvolvida sob esse viés pode se configurar como um importante recurso artístico para reverter os equívocos sobre a cultura negra, bem assim reatar laços “ancestrais” com os modos de viver e re-perceber o mundo nesse caleidoscópio cultural da Dança “Encruzilhada” de sentidos, afetos, memórias e percepções de mundo. Como bem observa Najmanovich, algo provocador de “torcimentos cognitivos”. Nesse mergulho sobre as histórias de nós mesmas e os atravessamentos que nos interpelam durante as pesquisas de campo, indagamos, enfim, se é possível essa tal mudança de horizontes (a gira das percepções) sem a descolonização do corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Gira de saberes. Jogo da Construção Poética. Descolonização.



DANZA ENCRUZILADA. LA GIRA DE SABERES EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO Y PROCESO DE CREACIÓN DE ESTELLA

RESUMEN

Adoptando la expresión de Conceição Evaristo, esa “escrevivencia”, tiene la intención de danzar las historias de gente que atraviesa nuestros cuerpos durante las vivencias en campo en la Comunidad de Encarnaçao de Salinas, municipio de Salinas de las Margaridas, en el Sur del Recôncavo Baiano. La gira de saberes que presentamos propone el arte a partir de la vida, por lo tanto, esa investigación tiene ojos, boca, nariz y pulsación. En CARNA estados corporales de la maricultura salinense en una coreografía que intenta ser revolucionaria, la cual reverencia prácticas, principios y valores de la cultura afro-brasileña que se instaura en ese contexto, en la tesitura crítica de relaciones con principios de vida que atraviesan la América Latina. En cuanto a la idea de percibir el mundo a partir del referencial de las culturas negras, con énfasis en la “gira” que, además de ser un nombre comúnmente utilizado en las comunidades de terreiro, haciendo alusión al cuerpo manifestado, es una palabra que propone movimiento y cambio, siendo intención de emplearla como quiebra de paradigma. (Re)propone, así, una escritura que evidencie el uso del femenino, sentido en el cual el empleo de la “gira” no fue mera coincidencia, sino providencia. De tal modo, nos interesa la construcción de otras maneras para hablar sobre danza, maneras tales que resistan la seducción del modismo académico y subvierten la cultura “eurocentrada” en un gesto de libertad. Esta investigación-creación se viene desarrollando bajo la orientación de la propuesta metodológica “Juego de la Construcción Poética”, que define para el cuerpo una posición de centralidad, de modo que, al investigar a sí mismo e interactuar con los estímulos y descubrimientos de la investigación de campo, proporciona a la intérprete los elementos que pueden elaborarse para la escena. Como conclusión, entendemos que la investigación desarrollada en este sentido puede configurarse como un importante recurso artístico para revertir los equívocos sobre la cultura negra, así como reanudar lazos “ancestrales” con los modos de vivir y repercutir el mundo en ese caleidoscopio cultural de la Danza “Encruzilhada” de sentidos, afectos, memorias y percepciones de mundo. En este buceo sobre nuestras historias y los atravesamientos que nos interpelan durante las investigaciones de campo, indagamos, en fin, si es posible ese tal cambio de horizontes (la gira de las percepciones) sin la descolonización del cuerpo.

PALABRAS CLAVE: Danza. Gira de saberes. Juego de la Construcción Poética. Descolonización.

PERCEPÇÕES CRÍTICAS E PRÁTICAS DESCOLONIZANTES NO CAMPO DE PESQUISA E CRIAÇÃO

La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo. (RIVERA, 2010, p. 70)

APRESENTAÇÃO

O presente artigo tem como propósito apresentar os estudos desenvolvidos pelas autoras no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e realizados com o uso da proposta metodológica “Jogo da Construção Poética”. Esses estudos, contemplam, além de pesquisas bibliográficas, exercícios de improvisação, pesquisa de campo, laboratórios dirigidos e composição cênica, com forte valorização da memória corporal e cultural da intérprete Andréia Oliveira, dirigida e orientada por Professora Lara Rodrigues Machado, também responsável pela concepção da proposta metodológica empregada.

PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DE UMA INTÉRPRETE

Durante as vivências em campo permiti que as memórias se reinventassem no rito cotidiano de caminhar na praia, no mangue, nas ruas, na relação constante com o ambiente marinho e urbano. Ao permitir que as práticas corporais falassem mais que o “palavreiro”, possibilitei que as escrituras do corpo construíssem sentidos, rompendo com ideia ingênua de tentar representar a vida de forma linear, restabelecendo critérios para minha investigação científica.

Meu primeiro passo foi romper com a frieza objetivista, buscando relacionar ciência e vivência, de modo que assumi uma pesquisa viva e pulsante nas veias-letras dos textos que escrevo.

Autorizei minha própria voz a ecoar minhas singularidades de ser mulher negra, de um bairro periférico, num estado periférico, de um país periférico. Ao dar visibilidade à minha maneira de escrever, encontrei outra forma de falar e formular sentidos nesse processo de criação. Permiti deixar vir à tona um corpo cultural, contextual, que valoriza as suas raízes culturais e se reinventa no fazer cotidiano da comunidade, fazer esse que é ritualizado no ir e vir da vida.

Nessa encruzilhada de “aprendências”, tenho como mote propor conversas entre teorias e conceitos oriundos de pesquisadoras comprometidas com as questões de igualdade das comunidades negra e indígena, sobretudo considerando



o que dispõe a Lei nº 10.639/2003¹, de modo a torná-la mais abrangente nas discussões no âmbito da pesquisa acadêmica.

DELINEAMENTO DA PESQUISA-CRIAÇÃO

O estudo aqui descrito vem sendo construído a partir do afeto, da relação edificada na vivência e das trocas de experiências. O trabalho artístico “Estella” é, enfim, um lugar de encruzilhada. No ano de 1997, Leda Martins lança o livro “Afrografias da Memória”, obra que marca uma virada epistemológica no campo dos estudos acadêmicos, trazendo à tona uma transcendência de sentidos, a partir da valorização das culturas de matriz africana. Concebe a epistemologia da encruzilhada, numa celebração aos antepassados, transplanta princípios “exunianos” de entendimento e sua percepção de mundo para o campo acadêmico que, em sua maioria, divulga e promove o pensamento eurocentrado, negando o lugar no qual está inserida, assim como os saberes e procedimentos cognitivos que lhe são próprios.

Leda Martins, faz reverência à ancestralidade como maneira de produzir, conceber, refletir e provocar *episteme*. Esse “torcimento cognitivo” está vinculado à percepção de mundo africana, espiralando no tempo conceitos que permeiam o ser humano, como a vida, a morte, o sagrado, o rito, o gesto e a palavra. Relaciona a oralidade, seja como saber, seja como performance, o que chama de “oralitura”. Esses entendimentos se enlaçaram após suas vivências com a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, na região do Jatobá, em Belo Horizonte, entre fins de 1993 e início de 1994.

Negando a marcação do tempo europeia, do *tic-tac* do relógio, Estella segue como Leda, em movimentos espiralados, revisitando a maneira afrodiaspórica de viver.

Compreende o rito como o cerne do cotidiano das manifestações de Mãe África que aqui foram desterritorializadas e se refazem, recompondo-se e se propondo ao pensamento das encruzilhadas.

¹ A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2013, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.



Como baobá africano, as culturas negras nas Américas constituíram-se como lugares de ENCRUZILHADAS, intersecções e disjunções, fusões e transformações, conferências e desvios, rupturas e relações, divergências, multiplicidade, origens e disseminações. (MARTINS, 1997, p. 25)

Sendo assim, podemos entender a virada da episteme como uma marca do trabalho de Leda Martins, a qual assume que “a cultura negra é uma cultura das encruzilhadas” (MARTINS, 1997, p. 26). Seu trabalho oferece para a comunidade acadêmica a possibilidade de refletir e desenvolver conhecimentos numa perspectiva afro-brasileira. Nela, Exú (Laroiê!)

é o princípio da existência diferenciada em consequência de sua função de elemento dinâmico que o leva a propulsionar, a desenvolver, a mobilizar, a crescer, a transformar, a comunicar. (SANTOS apud MARTINS, 1997, p. 27)

A América Latina é uma encruzilhada de diferentes colonizações que se ligam pelo gesto libertador de escavar saberes e fazeres ancestrais, de descolonizar o pensamento por via das práticas corporais. Nesse sentido, compreendemos a dança como prática descolonizante, dança enquanto ato revolucionário de re-perceber o mundo por outras perspectivas e capaz de refutar o pensamento dominante, branco, eurocentrado e patriarcal ao colocar no cerne da discussão os saberes ancestrais da cultura afro-brasileira, numa perspectiva poética e feminina.

O movimento de revolver histórias, aparece como um gesto de indignação, algo que perturba e que, insubmissa, reverencia os saberes ancestrais. Com seu caminhar, transcende o passado, desordena o presente e reinventa caminhos para o futuro.

Desmoronei as barreiras geográficas que me distanciavam do todo que é a América Latina e provoquei aproximações do que vivencio no meu trânsito entre o espaço urbano de Salvador e a ilha de Encarnação de Salinas. A partir de agora, trarei apontamentos sobre as influências afro-brasileiras, teorias e mitos, bem assim algumas reflexões sobre práticas e discursos descolonizantes proposto pela da socióloga Silvia Cusicanqui.



A CARACTERIZAÇÃO SIMBÓLICA DO CORPO, NEGRO, FEMININO: POR UMA DANÇA DESCOLONIZADORA

A prática descolonizante surge nessa proposta de estudo em dança para dar espaço à nossa genuína identificação de ser, andAR e falar como GENTE. Para Sílvia Cusicanqui Rivera ser GENTE significa “escutar antes de falar, fazer o que fala e não falar o que não sabe”². Segundo a autora, incorporamos palavras que não entendemos, vivemos a cultura alheia, ou melhor, somos pessoas alheias a nós mesmas e à nossa cultura. Rivera enfatiza que devemos negar o modismo da academia em reverenciar o modelo da Europa enquanto padrão de organização, expressão e reflexão sobre as questões sociais. Descentralizar o direito a teorizar e propondo, criticamente, outras vias de conhecimento, expandindo-se para além da palavra, motivo pelo qual a dança e o corpo são poderosos recursos artísticos para o enfrentamento do modelo posto.

Cusicanqui tem como proposta um estudo que ela denomina de “Sociologia da Imagem”. Em seu entendimento, “las imagens tienen la fuerza de construir una narrativa crítica, capaz de desenmascarar las distintas formas del colonialismo contemporáneo” (RIVERA, 2010, p. 5).

Num exercício potente dessa possibilidade de análise de narrativas, trazemos para discussão uma imagem do passado longínquo da América Latina, na obra de 1615 do indígena peruano Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nueva Cronica y Buen Gobierno*, uma espécie de livro carta endereçada ao Rei Felipe III de Espanha. Poma construiu um pergaminho com quase mil páginas e quatrocentos desenhos sobre o cotidiano colonial de lugares que percorreu pela América Latina. Guamán considerava o “mundo al revés” e em seus textos denunciou o cenário de violência, genocídio e ausência dos direitos humanos que presenciou, sugerindo uma reforma cultural, uma nova ordem social na qual a população indígena pudesse viver de acordo com suas crenças e reais necessidades. Para isso, os invasores precisavam deixar as terras de *Abya Ayala*³.

Contudo, ao examinar criticamente os *dibujos*, observamos que o corpo da mulher negra aparece como corpo subalterno, submisso, improvável, destituído de

² Tradução das autoras.

³ *Abya Ayala* é expressão *Kuna* (Panamá) e significa “A Terra fértil em que vivemos”, uma referência à América Latina.



seus direitos. A imagem de Guamán dos anos idos de 1615, expressava o ciclo de opressão e inferioridade ao qual esse corpo feminino foi submetido, opressão essa perpetuada pelo colonialismo ao longo de 517 anos de violações de direitos, inviabilizando saberes e ciências, além de deixar um rastro de violentas desigualdades em todo o mundo⁴.

Imagem 01 – Mulher Negra é agredida por uma senhora soberba



Fonte: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/titlepage/en/text/>

Despossuídos dos valores eurocentristas os corpos negros vão sendo ilhados pela divisão racial, ficando distantes da equidade aos acessos a bens culturais, sociais e econômicos, entregues à condição sub-humana de viver

[...] jogados nas favelas, cortiços, alagados e invasões, empurrados para a marginalidade, a prostituição, amencância, os presídios, o desemprego e

⁴ “A única ocupação do colonizador branco foi a de massacrar os povos indígenas brasileiros e de estuprar e torturar mulheres e homens africanos e indígenas” (NASCIMENTO, 1982, p. 25).



o subemprego, tendo sobre si, ainda, o peso desumano da violência e repressão policial⁵. (MNUCDR apud GONZALES, 1982, p. 58)

A mulher negra é retratada como coisa, sem subjetividade, desumanizada, violentada, objetificada, negada na sua condição de pessoa, negada, enfim, em sua humanidade. Seus traços identitários são inferiorizados, o que nos remete ao racismo cotidiano do Brasil atual. O dito popular “branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar” (NASCIMENTO, 1982, p. 30) demonstra emblematicamente a existência desse abismo no que se refere ao lugar simbólico da mulher negra na sociedade, a histórica desigualdade racial entre brancas e negras e de que modo o corpo da mulher negra vem sendo afetado em sua subjetividade, autoestima e ideias de vida.

No mercado de trabalho as desigualdades são igualmente abismais. Segundo a pesquisadora em recursos humanos e coordenadora executiva do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Cida Bento, em entrevista ao Fórum Permanente para a Igualdade Racial:

O abismo racial no ambiente corporativo brasileiro continua profundo, apesar dos recentes esforços de algumas empresas de deixarem de ser apenas brancas. Segundo dados de pesquisa do Instituto Ethos, realizada em 2016, pessoas negras só ocupam 6,3% dos cargos de gerente e 4,7% do quadro de executivos nas empresas analisadas pelo estudo. A situação é ainda mais desigual para as mulheres negras: 1,6% são gerentes e só 0,4% participam do quadro de executivos. São só duas, entre 548 diretores. (BENTO, 2017, p. 1)

Outras imagens encontradas no pergaminho, são provocadoras de infinitas discussões acerca do lugar de subalternidade que a mulher negra ocupa, do racismo segregador a que o corpo negro, sobretudo o da mulher negra, vem sendo submetido e apontam os motivos da necessária descolonização o corpo no século XXI.

Em 1975, no contexto da ditadura militar no Brasil, militantes deixaram registradas as angústias relacionadas ao corpo da mulher negra brasileira, no Encontro de Mulheres Negras realizado na Associação Brasileira de Imprensa:

⁵ Fragmento do Manifesto Nacional Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, de 04 de novembro de 1978.



O destino da mulher negra no continente americano, assim como de todas as irmãs da mesma raça, tem sido, desde sua chegada, ser uma coisa, um objeto de produção ou reprodução sexual. Assim, a mulher negra brasileira recebeu uma herança cruel: ser não apenas o objeto de produção (assim como o homem negro também era), mas, mais ainda, ser objeto de prazer para colonizadores. O fruto dessa covarde procriação é o que é aclamado como o único produto nacional que pode ser exportado: a mulher mulata brasileira. Mas se a qualidade deste “produto” é tida como alta, o tratamento que ela recebe é extremamente degradante, sujo e desrespeitoso. (MNUCDR apud GONZALES, 1975)

Rememorar registros tão antigos e ao mesmo tempo tão atuais imprime a urgência da descolonização que aqui propomos.

Ao mesmo tempo, outras questões são suscitadas convocando a intérprete a dar eco a falas de GENTE, de reivindicações por igualdade, por melhor condição de vida e ocupância de espaços de poder. A construção do corpo de Estella se organiza, se tonifica e se aterra como ato político. Rebeldia por todas as dores parturientas, as muitas dores que Estella carrega em seu corpo pequeno e doído, mas cheio de valentia. Sensível e invisível, Estella morre suas mortes constantes, solta suas cascas como as de uma árvore gigantesca e dói as feridas abertas violentamente pelas capturas nas terras de Mama África. Corpos que até nossos dias são submetidos a ciclos de inferioridade, numa cultura hierarquizante de cores, corpos e saberes:

A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p. 25)

A cada imersão em campos criativos, o corpo político de Estella assume o enfrentamento constante contra o racismo estrutural que atinge tantas outras Estellas-Marias-Djaniras que estão na MIRA do feminicídio e da violência cotidiana pelo simples fato de serem mulheres. A menina Djanira é selvagem, agreste e inspira a costura dessa prosa entre pensamentos que promovem a quebra da fronteira imaginária criada pela estrutura colonialista, que impõe limites às relações entre populações por todo o planeta. A *gira* pretende, assim, provocar encontros entre teorias e falas que surgem das matrizes afro-brasileiras e indígenas latino-



americanas⁶, com a intenção de rever, reconhecer e ressignificar o meu corpo como artista-intérprete, sobrevivente do perverso projeto colonial.

PESQUISA DE CAMPO – PROCESSO DE CRIAÇÃO

[...] Susto tomou ao puxar os sapatos, quando senti as meias vazias. Deu pela ausência dos pés que, entretanto, doíam. Nesse mesmo instante recebeu de alguém da casa um recado da bisa, a mais velha das velhas. Os pés dele tinham ficado esquecidos no tempo, mas que ficasse tranquilo, era só ele fazer o caminho de volta, para chegar novamente ao principio de tudo. (EVARISTO, 2016, p. 44)

Esse processo de pesquisa reaviva valores civilizatórios afro-brasileiros e me refaz, me reorganiza e me faz aprofundar minha história. Nesse movimento de recuar, recriar e reivindicar, redimensiono minha existência como pessoa e como artista, numa perspectiva descolonizadora, contra-hegemônica e antirracista. Desse modo, minha imersão na pesquisa de campo buscou reverenciar outras maneiras de investigar e criar a dança, nas quais estou no protagonismo de minha própria investigação. Com isso, crio rasuras nos tratados acadêmicos convencionais, tendo como primeira atitude tornar viva a pesquisa que me disponho a desenvolver e dar corpo às narrativas negra-femininas que atravessam esse processo na Comunidade de Encarnação de Salinas – BA.

Assumi uma pesquisa viva, afastando-me da frieza objetivista que define o padrão de pensamento racionalista e cartesiano. Essa pesquisa é pulsante, feita de carne, ossos e veias onde correm as letras dessas escrituras, ou melhor, dessas “escrevivências”. A ideia de “mundo chamado ‘objetivo’ é um mundo muito afastado da experiência humana, inventado por um sujeito que se considera observador neutro” (NAJMANOVICH, 2001, p. 18), uma perspectiva que não se coaduna com as experiências tidas em campo.

A cada imersão no cenário criativo a Comunidade de Encarnação de Salinas revelava em seu cotidiano o que considero ser verdadeiras práticas descolonizantes de “dançar a vida”, algo regido pela natureza, pela força das marés, das luas e do

⁶ Vale frisar que esse encontro étnico-cultural que se deu na América Latina, assim como em todo o mundo, foi resultado de um mercado escravagista e violento que retirou forçosamente mulheres e homens, rainhas e reis, de seus territórios.



mangue. O que considero uma prática social contra-hegemônica, de certa forma por renunciar a rotina urbana da capital baiana e seus modos de viver, em particular os sistemas que automatizam o corpo, interferindo na relação natureza x humanidade, além da forte influência midiática que relaciona nossa existência ao consumismo.

A estética dos corpos em seu cotidiano marinho e urbano mostravam uma configuração capaz de me conduzir a tempos remotos. Em contraponto, identifiquei que meu corpo urbanizado tinha perdido algo em seu gestual, o gesto genuíno que considero vestígio de uma identidade ancestral.

A potência da comunidade em se reinventar com o passar dos anos, sem perder suas raízes culturais, é indicadora do processo de criação da personagem Estella. Os corpos das mulheres marisqueiras, sua lida, sua força de resistência e reexistência me convocam por sua gestualidade revolucionária. Mulheres guerreiras, donas de suas vidas e que resistem aos padrões de uma sociedade de mercado, permitindo-se ser guiadas pela natureza, conservando saberes artesanais.

O empoderamento feminino das marisqueiras, a capacidade de reinventar dos pescadores, a coragem voraz de enfrentamento dos padrões hegemônicos, ortodoxos e normativos a que toda a sociedade é/está submetida e o “transver” do mundo da comunidade constroem a lógica de pensamento local, seguindo o fluxo das marés, das luas, dos ventos.

As mulheres, os pescadores, os carregadores, as crianças, a vivência nos viveiros, toda essa complexidade de relações formam a cultura encarnada de Encarnação. Esse corpo enCARNE me levou a refletir como essa corporeidade seria/é uma maneira de confrontar os padrões vigentes, uma maneira de se opor aos regimes das cidades cosmopolitas, uma forma de recriação do viver como maneira de confortar o colonialismo e potencializar a própria voz com o fazer artesanal.

EnCARNE é o estado corporal conceitual de trânsito, de “movência”, de fluidez e continuidade. A formulação desse estado-conceito-encarne não pretende fixar as impressões sobre o campo de pesquisa. Ao contrário, organiza a ideia em uma palavra composta com o intuito de convidar as sensações, argumentos e afetações vividas em campo para dançar. Nesse processo de criação em Dança, nomear o estado de corpo acionado pelo trabalho artístico Estella aparece como



uma tentativa de transitar, colocando-se em conversa com o campo no processo espiralar da pesquisa.

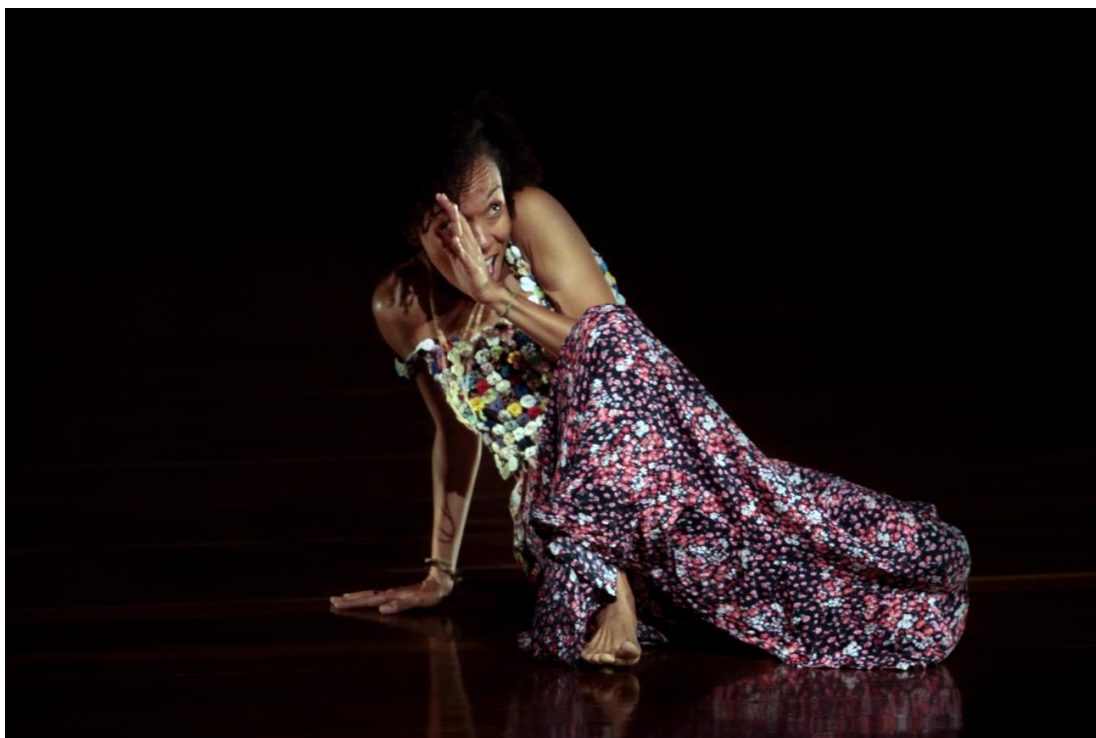
Nessa conversa, Estella é um corpo numa encruzilhada de subjetividades e identificações que transbordam. Dança orgânica e umbilical. Estella é visceral e expõe o que estava escondido, descortinando-se e unificando ao experimentar outra perspectiva de vida: o conviver “Encarnado”. O imaginário da Menina Djanira ganha evidência e o seu relato de vida se complexifica com relações que se expandem nas correntes espiraladas da cosmo-percepção salinense.

A “gira” de saberes desloca o pensamento dominante para a margem e traz para o centro a episteme negra. Trata-se do que Denise Najmanovich chama de “torcimento do espaço cognitivo”, fazendo com que o sujeito “entre dentro do quadro”. Então, rompe-se a perspectiva linear que mantinha esse sujeito do lado de fora, imóvel e vesgo (NAJMANOVICH, 2001, p. 23), e nessa pesquisa chamamos de “gira de saberes”.

Nesse ambiente é que entendemos que a pesquisa de Estella foi se configurando como prática descolonizante, não somente pela crítica ao cientificismo da arte, mas também por dar lugar a uma *autopoiese* de uma mulher negra periférica que, em conflito com sua identidade, se enlaça a outros corpos de mulheres negras e revolucionárias. Escrituras que emanam do meu lugar de fala, dando impulso para que minha própria voz suscite provocações, inquietudes e poesias como movimento de revolta.



Imagem 02 – Estella, apresentação no XX Festival Universitário de Dança Contemporânea da Universidade de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Outubro de 2016, Colômbia



Fonte: acervo da autora.

REFERÊNCIAS

BENTO, C. **O grande desafio é ampliar a presença de mulheres negras nas empresas**. 2017. Disponível em: <<http://fopir.org.br/o-grande-desafio-e-ampliar-presenca-de-mulheres-negras-nas-empresas/2188>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

EVARISTO, C. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

GONZALES, L. **O Lugar de Negro** / Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

MACHADO, L. R. **O jogo da construção poética: processo criativo em dança**. 2008. Tese (Doutorado). Instituto de Artes/Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

_____. **Danças no Jogo da Construção Poética**. ANDRADE, S. M. de (Org.). Natal: Jovens Escribas, 2017.

MARTINS, L. M. **Afrografias da Memória**. O Reinado do Rosário no Jatobá. Editora Perspectiva, 1997.



NAJMANOVICH, D. **O sujeito Encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RIVERA, S. C. **Ch'ixinakax utxiwa**: una efelxión sobre prácticas y discursos descolonizadores – 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SILVA, A. O. A. da. **Doc-Dança de Estella**. Disponível em:
<<https://vimeo.com/240951150>>.



CEEP MÚSICA: UMA PROPOSTA DE ARRANJOS AUTORAIS DE MÚSICA BRASILEIRA PARA FORMAÇÕES COLETIVAS NO CURSO TÉCNICO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Cristina Maria Carvalho Nascimento (cristinamcnascimento@gmail.com)
Judith Eny Paes Leite (judith.leite@gmail.com)

RESUMO

Este artigo apresenta e relata a metodologia do ensino da música no curso de instrumento musical do Centro Estadual de Educação Profissional em Música, desenvolvida pelas professoras Cristina Nascimento e Judith Leite. Esta metodologia de ensino está fundamentada na inclusão da música brasileira e regional da Bahia no repertório do estudante de música do curso técnico desta escola. Foram elaborados arranjos da autoria das referidas professoras para conjunto de violões com os compositores brasileiros Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga e arranjos para conjunto instrumental misto de flautas doces, contrabaixo acústico e violões com músicas regionais de tradição oral do interior da Bahia. Para desenvolver este material didático, foram utilizados elementos musicais e conteúdos estudados nas aulas teóricas que compõem a matriz curricular do curso de instrumento musical. As aulas práticas aconteceram de forma coletiva, com alunos de variados níveis técnicos juntos no mesmo horário. Foi proposta deste trabalho contemplar todos os níveis técnicos dos alunos de música, desde os iniciantes até os mais avançados. Todos tocando juntos.

PALAVRAS-CHAVE: Música brasileira. Ensino coletivo. Arranjos autorais.

CEEP MÚSICA: UNA PROPUESTA DE ARREGLOS AUTORALES DE MÚSICA BRASILEÑA PARA FORMACIONES COLECTIVAS EN EL CURSO TÉCNICO DE INSTRUMENTO MUSICAL

RESUMEN

Este artículo presenta y relata la metodología de la enseñanza de la música en el curso de instrumento musical del Centro Estadual de Educación Profesional en Música, desarrollada por las profesoras Cristina Nascimento y Judith Leite. Esta metodología de enseñanza está fundamentada en la inclusión de la música brasileña y regional de Bahía en el repertorio del estudiante de música del curso técnico de esta escuela. Se elaboraron arreglos de la autoría de las referidas profesoras para conjunto de guitarras con los compositores brasileños Dorival Caymmi y Luiz Gonzaga y arreglos para conjunto instrumental mixto de flautas dulces, contrabajo acústico y guitarras con músicas regionales de tradición oral del interior de Bahía. Para desarrollar este material didático, se utilizaron elementos musicales y contenidos estudiados en las clases teóricas que componen la matriz curricular del curso de instrumento musical. Las clases prácticas se realizaron de forma colectiva, con alumnos de varios niveles técnicos juntos en el mismo horario. Se propuso este trabajo contemplar todos los niveles técnicos de los alumnos de música, desde los iniciantes hasta los más avanzados. Todos tocando juntos.

PALABRAS CLAVE: Música brasileña. Enseñanza colectiva. Arreglos autorales.

O curso técnico de instrumento musical do Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP Música) desde a sua criação em 25 de agosto de 2009 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tem a missão de profissionalizar jovens e adultos ofertando cursos técnicos nas modalidades integrada ao ensino médio, educação técnica para jovens e adultos (PROEJA) e o subsequente para egressos do ensino médio. Os instrumentos ofertados são: violão, flauta doce, piano, percussão, contrabaixo, guitarra e bateria, e a escolha fica a critério de cada aluno.

No turno matutino é ofertada a modalidade de ensino técnico em instrumento musical integrada ao ensino médio para jovens a partir dos 14 anos de idade egressos do ensino fundamental. Estes alunos que podem ser oriundos das redes municipal, estadual ou privada, cursam quatro anos para obterem a conclusão do curso técnico onde além das disciplinas da base comum também cursam as disciplinas técnicas que constroem sua formação em música. São disciplinas como percepção e teoria musical, prática de instrumento, canto coral, prática de conjunto e história da música, que compõem a matriz curricular com carga horária distribuída durante os quatro anos da duração do curso.

Por sermos um Centro de Educação Profissional em Música e estarmos localizados na Bahia, o Superintendente da Educação Profissional Técnica (SUPROT), Prof. Dr. Durval Libânio Neto, solicitou-nos oficialmente a inclusão da música brasileira e da música regional da Bahia no currículo do ensino técnico como forma de aproximação dos jovens instrumentistas à sua cultura. É fato que a formação profissional em música tem seu repertório consolidado com uma metodologia já desenvolvida, estruturada na música erudita europeia. Esse repertório e modelo de ensino da música é amplamente utilizado pelos inúmeros conservatórios de música, onde se organiza o caminho que um instrumentista deve percorrer para construir seu aprendizado musical e assim constituir carreira. Porém a música brasileira precisa essencialmente fazer parte da formação do músico instrumentista.

Para realizar esta missão de incluir a música brasileira e regional da Bahia no currículo do curso técnico de instrumento do CEEP Música, desenvolvemos uma metodologia voltada também para a inclusão do ensino coletivo de instrumento



musical nas aulas práticas. A matriz curricular do curso técnico contempla disciplinas que proporcionam ao aluno uma formação teórica e prática. No entanto estes conteúdos estavam distanciados, não associando a teoria musical à prática instrumental. A necessidade de uma reformulação metodológica na abordagem dos conteúdos teóricos aplicados à prática musical era imprescindível. Portanto para desenvolvermos as aulas coletivas de instrumento, precisávamos de arranjos didáticos de música brasileira.

Neste processo reflexivo e avaliativo sobre nossas práticas pedagógicas onde a inclusão da música brasileira no estudo do instrumento musical estará plenamente contemplada, quisemos também incluir os alunos iniciantes do primeiro ano técnico neste processo de aprendizado musical. Como já foi dito anteriormente, existe um vasto repertório de música erudita europeia já consolidado nas escolas de música e conservatórios brasileiros, e ao adotarmos a música brasileira e regional da Bahia, sentimos falta de um material didático apropriado, escrito em partituras para o ensino do instrumento musical. Resolvemos produzir este material para os vários instrumentos ofertados na escola, unindo o ensino coletivo para o desenvolvimento do grupo e não somente de alguns alunos isoladamente.

Portanto para esta metodologia de ensino com coletivos instrumentais e vocais incluindo a música brasileira no repertório do aluno criamos arranjos autorais, voltados para o nível técnico de cada jovem instrumentista. O repertório de música brasileira contempla desde compositores consagrados e reconhecidos nacional e internacionalmente, até canções de tradição oral completamente desconhecidas, num trabalho de pesquisa e catalogação destas obras, desenvolvido no CEEP Música. Esta iniciativa proporcionou a criação de grupos instrumentais diferenciados de violão, contrabaixo e flautas doces, inclusive com formações mistas. Houve um crescimento substancial no desenvolvimento dos alunos que experimentaram possibilidades de produzir música brasileira instrumental, conhecer compositores que não faziam parte das suas escutas, ampliarem seus repertórios além de valorizarem e se aproximarem da sua própria cultura.

Através desta reflexão que possibilitou uma renovação nas metodologias utilizadas no CEEP Música, conseguimos, professores e alunos, vivenciar, tocar e aprender música brasileira de forma significativa. Por isso repensamos e discutimos juntos as diversas e possíveis formas de abordagem de aulas práticas,



contemplando também, os conteúdos adequados aos objetivos do aluno de instrumento musical.

O objeto deste artigo, está voltado para a produção deste material de autoria das professoras Cristina Nascimento e Judith Leite, para o desenvolvimento das aulas práticas e teóricas. Neste caso específico, estaremos refletindo sobre as aulas coletivas de violão e prática de conjunto com instrumentos mistos.

PRÁTICA DE CONJUNTO COM FLAUTAS, VIOLÃO E CONTRABAIXO

As aulas de Prática de Conjunto, são os resultados do trabalho musical realizado coletivamente pelos alunos do curso técnico de instrumento musical. É um trabalho que demanda a participação ativa de todos os participantes com o objetivo comum do aprendizado musical e do desenvolvimento cognitivo. Cruvinel (2008) nos diz que, o Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical. Dessa maneira, o CEEP em Música tem buscado incentivar a prática de conjunto como um aporte para o ensino/aprendizagem em seus conteúdos curriculares.

Existem no CEEP, vários e distintos grupos musicais que se formam como resultado das aulas práticas. São eles: grupo de flautas; de violão; contrabaixo; coral; duos e trios mistos. As aulas de Prática de Conjunto têm seu conteúdo desenvolvido a partir dos instrumentos estudados pelos alunos individualmente, considerando os níveis de desenvolvimento técnico instrumental de cada aluno, enfatizando a música brasileira e os arranjos produzidos especificamente para esses grupos de instrumentistas.

O grupo de flautas doces, violão e contrabaixo, inicialmente criado a partir das aulas de percepção da professora Judith Leite, passou a ter ensaios regulares semanais e repertório próprio, dando origem a criação da “Orquestra Gema”¹. As flautas doces deram início ao grupo que pouco a pouco foi despertando nos alunos o interesse de tocar em conjunto. Aos poucos, foram se reunindo e atraindo outros instrumentistas de contrabaixos e violões. Curiosamente não foi um grupo que estava estabelecido com um horário específico de aula ou ensaio, mas que se

¹ Orquestra Gema – Recebeu esse nome por entendermos que os alunos são pedras preciosas, que estão ali para serem lapidadas e poderem dar o melhor de si.



fortaleceu na mesma rapidez em que todos juntos, percebemos sua solidez e comprometimento musical.

A Orquestra Gema é formada pelos alunos dos quatro anos do Ensino Médio e seu repertório foi escrito conforme o nível técnico de cada grupo de instrumentistas. No grupo de flautas existem diferentes níveis técnicos, assim, a partitura escrita para as flautas foi dividida em três níveis de dificuldade instrumental: flauta 1, 2 e 3, considerando a flauta 1 a mais avançada tecnicamente e a flauta 3, iniciante, sendo tocada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Os violões foram escritos para os alunos com nível técnico mais avançado e que dominam a leitura musical em partituras, também com conhecimento da leitura de cifras. No naipe de contrabaixo os alunos estão no mesmo nível técnico, ainda que sejam de séries diferentes. A primeira leitura de partitura em conjunto foi “Edelweiss” da trilha sonora do filme “A Noviça Rebelde”, uma partitura coral a 4 vozes, cuja leitura estava adaptada para todos os níveis técnicos instrumentais e possível de ser lida à primeira vista, ou seja, simultaneamente. Demos um passo maior e escrevemos um arranjo da música “Trem do Pantanal” de autoria de Geraldo Roca e Paulo Simões e interpretada por Almir Sater.

Nestas imagens apresentamos a introdução e parte da música, como também sua instrumentação: 5 flautas doces sendo 2 sopranos e 3 contraltos; violão acústico (apenas a cifra); viola de arco (de orquestra) e contrabaixo. Ler essa partitura foi um desafio para os alunos do 1º ano não só por ter que cumprir a leitura desse novo conteúdo, mas também pela percepção de estar num grupo de diferentes instrumentos e por esse grupo ter um número de participantes bem maior que nas suas aulas de flauta com o professor. Introduzimos logo a seguir alguns Cantos de Trabalho da região de Feira de Santana, Bata de feijão, Bata de milho, Cantiga de Roda. É imprescindível que os alunos percebam a importância dos cantos de trabalho na construção da música brasileira e em especial, da música da Bahia e não construam barreiras no seu aprendizado.



Para Grupo Misto

Trem do Pantanal

Geraldo Roca e Paulo Simões
Arr: Cristina Nascimento

$\text{♩} = 95$

Durante o período entre agosto e dezembro de 2017, foi estudado e montado um repertório com treze músicas diversas tendo, porém, a música brasileira, baiana e nordestina como eixo principal dessa proposta.

Tivemos a oportunidade de realizar com este grupo, várias apresentações públicas, metodologia que utilizamos no CEEP Música ao final de cada semestre, para que os alunos comecem a experimentar o palco, a emoção de tocar em público, a organização dessas apresentações, questões de horário, transporte, deslocamento até o local da apresentações e inúmeras questões que envolvem um concerto musical.

Orquestra GEMA – Apresentação na Basílica da Conceição da Praia em dezembro de 2017





ORQUESTRA DE VIOLÕES E OUTRAS CORDAS

As aulas de violão e de outros instrumentos distintos e variados ofertados no curso técnico de instrumento musical do CEEP Música, eram realizadas de forma individual, no modelo conservatorial com repertório erudito já consolidado de música europeia e norte-americana. Este modelo de ensino com aulas tutoriais individuais, seguido por inúmeras escolas e conservatórios de música em todo o mundo, vem sendo replicado há décadas. Uma vez vivendo no Brasil e na Bahia, vimos a importância de acentuar especificidades na formação dos nossos jovens músicos que, para atuarem no mundo do trabalho desta região do país, devem conhecer e tocar ritmos e músicas de compositores que ilustram e fazem parte desta cultura local. Conforme Penna, 2012:

A compreensão da música tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente aprendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização –, embora também possa ser aprendido na escola. (PENNA, 2012, p. 31)

Sempre preferi complementar minhas aulas individuais com um repertório para conjunto de violões, mesmo com estudantes iniciantes. As escolas de violão internacionais têm grande produção de repertório, seja ele para execução solo ou para conjunto de violões, e com este material trabalhei por 12 anos. Mesmo com minhas aulas individuais, conseguia uma forma de reunir meus alunos com os alunos de outros professores de violão e trabalhar música para conjunto, misturando por muitas vezes diferentes níveis de instrumentistas. Já estava trabalhando com o ensino coletivo de violão mesmo que de forma intuitiva. Agora então era a hora de mudar o repertório, melhor dizendo, ampliar o repertório e trazer para estes alunos de violão a música brasileira instrumental para violão.

Segundo Leão e Sá (2015) observa-se que os materiais didáticos elaborados para o ensino coletivo de violão são poucos. Essa dificuldade encontrada pelos professores que aderem a esta metodologia faz com que tenhamos várias abordagens diferentes, além de utilizarmos métodos para violão solo em aulas coletivas. Toda uma concepção e classificação de método também faz parte da construção e diálogo sobre o ensino coletivo de violão, “visto que se concebe como



método, o caminho traçado passo a passo para se atingir os objetivos”, ainda segundo os mesmos autores.

Conforme Tourinho (2007) no ensino coletivo de violão o planejamento é feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um. E foi exatamente como trabalhei. Escolhi dois compositores que retratam a música baiana e nordestina em todas as suas regionalidades: Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga. Escrevi os arranjos para conjunto de violões observando o nível técnico de cada aluno, em cada série que estudava. Selecionei as músicas com menor complexidade rítmica e melódica destes dois compositores.

Ao propor Luiz Gonzaga e Dorival Caymmi, busquei retratar nas músicas selecionadas toda a afetividade dos autores pelas suas regionalidades e a minha afetividade também pela identificação pessoal com a obra de ambos. Inicialmente pensei que seria um resgate cultural de uma música que embora não estivesse na mídia, se mantivesse presente no meio familiar de cada um por serem músicas regionais e tão características da nossa cultura. Mas, desconheciam quase que completamente a obra desses dois grandes compositores.

Durante este período de composição dos arranjos e escolha do repertório, pensei em utilizar dentro da vasta obra destes dois artistas, as músicas que tivessem a melodia mais simples e ritmos que não fossem sincopados ou em graus de dificuldade técnica acima da possibilidade de cada aluno individualmente. Mesmo tocando em conjunto, precisamos planejar o que cada um pode fazer, conforme Tourinho (2007). Esses jovens músicos tem um repertório limitado de música brasileira e ficam restritos ao que a mídia televisiva os impõe, ou ao que vivenciam nos seus ambientes socioculturais constituídos.

Após um ano e meio de aulas coletivas que se iniciaram em 2016 e foram finalizadas em 2017, trabalhamos peças dos dois compositores propostos para conjunto de violões e desta experiência nasceu a Orquestra de Violões e outras Cordas com página nas redes sociais² e apresentações agendadas em eventos oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e variados espaços culturais da cidade de Salvador. Nossa proposta é a profissionalização deste grupo sempre

² <https://www.facebook.com/Orquestra-de-Viol%C3%B5es-e-Outras-Cordas-1427418914189482/>
<http://www.simposiodasartes.ufba.br>



agregando alunos iniciantes que ingressarem no CEEP Música. Somos um dos grupos instrumentais oficiais da escola.

Estamos atualmente vivenciando no CEEP Música um processo de valorização da música brasileira e desconstruindo a mais valia do repertório estrangeiro já consolidado como já foi abordado inicialmente neste trabalho. Não queremos com isso desvalorizar a música de quaisquer culturas, mas sim ofertar ao nosso alunado a possibilidade de, com o estudo da música brasileira, valorizar e aproximar a nossa cultura do estudo sistematizado da música. Trazer compositores brasileiros para a sala de aula e assim poder tocar e estudar a nossa música.

Incluir a música brasileira ao ensinar violão de forma coletiva, com compositores nordestinos, foi uma forma de ampliar horizontes musicais dos estudantes, trazer para a sala de aula de violão, visões poéticas nordestinas e mesmo assim, diferenciadas, de uma mesma região, aproximando os estudantes da sua música local não comercial, à qual tem pouco acesso foi proposta concretizada deste trabalho.

Orquestra de violões e outras cordas – Apresentação em 01/17. Secretaria de Educação do Estado da Bahia





Trecho da m3sica "A M3e d'3gua e a Menina" de Dorival Caymmi

Viol3o ac3stico

Viol3o ac3stico

Viol3o ac3stico

Arranjo: Judith Leite.

REFER3NCIAS

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciaç3o Instrumental de Cordas**: a educaç3o musical como meio de transformaç3o social. Dissertaç3o (Mestrado) Universidade Federal de Goi3s, Goi3nia, 2003.

LE3O, E.; S3, F. A. da S. Materiais Did3ticos para o ensino coletivo de viol3o: questionamento sobre m3todos. **Revista M3sica Hodie**, Goi3nia, v. 15, 273 p, n3. 2, 2015. Dispon3vel em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39770>>.

PENNA, M. **M3sica (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TOURINHO, A. C. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**: crenç3as, mitos, princ3pios e um pouco de hist3ria. Salvador, 2007. Dispon3vel em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007>>.

_____. Desenvolvimento Musical e Aprendizagem no ensino coletivo de viol3o. **Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Musica**. Argentina, Ciudad de La Plata, 2016.

_____. **A motivaç3o e o desempenho escolar na aula de viol3o em grupo**: influ3ncia do repert3rio de interesse do aluno. 1995. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o Musical) Universidade Federal da Bahia, 1995.



SOBRE EDUCAÇÃO EM DANÇA, LAGARTOS E INCERTEZAS

Douglas de Camargo Emilio¹ (douglasemilio@yahoo.com.br)

RESUMO

Este estudo se apresenta levantando algumas questões sobre procedimentos para relato de experiência do educador, evidenciando algumas discussões sobre as formas que conhecemos e as incertezas que se instauram nos processos de ensino/aprendizagem em dança. Neste artigo, encontrará, associações de pesquisas que em caráter de escrita performativa (FERNANDES, 2013, 2014), se relaciona com pesquisa autoetnográfica na prática da docência (FORTIN, 2009; 2014) criando estratégias e modos a reorganizar, descrever, pensar e apresentar as experiências em dança a partir da ótica do educador. Os relatos sobre a docência, assim como os problemas que dele decorrem, serão desdobrados a partir do entendimento de que descrever é pensar a experiência e permanente conectividade com seu meio, instaurando uma postura inventiva de uma escrita emancipatória. O conto (gênero literário) é a forma que o autor recorre para costurar as reflexões teóricas, propondo diálogos amplos e criativos, borrando as fronteiras da escrita científica. A abordagem metodológica de pesquisa narrativa propõe estratégias para o pesquisador pensar de forma autoetnográfica as conduções de trabalho de campo na construção do pensar narrativo. Para tanto, serão utilizadas em articulação, as contribuições apontadas pela noção da Autopoiese na reflexão acerca do corpo (MATURANA; VARELA, 1997; 2001), demonstrando que as experiências narrativas do educador, no nosso caso, são intrínsecas a sua estrutura biológica; os vários tipos de organizações de aprendizagens nos processos cognitivos na educação (ASSMANN, 2007); o pensamento de partilha sinestésica e imaginativa (BARDER, 2014); e ainda, as noções de “ficção pura” e “ficção eficiente” sustentarão o entendimento e importância que a ficção desempenha na construção do conhecimento, descrevendo e analisando os processos educacionais (VIERA, 2009). A pesquisa, ainda em andamento, fricciona e reflete sobre procedimentos da docência, as abordagens metodológicas em dança, as incertezas e possibilidades múltiplas das práticas de dança na educação básica, permeado pela formação constante dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação. Narrativa. Docência.

ABOUT EDUCATION IN DANCE, LIZARDS AND UNCERTAINTIES

ABSTRACT

This study presents some questions about procedures for reporting the experience of the educator, highlighting some discussions about the forms we know and the uncertainties that arise in the processes of teaching/learning in dance. In this article, you will find research associations that, in the character of performative writing (FERNANDES, 2013; 2014), relate to auto ethnographic research in teaching

¹ Mestrando em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA). Licenciado em Teatro na Universidade de Sorocaba (UNISO). Membro do Grupo de Pesquisa CORPONECTIVOS – Linha Dança e Cognição (UFBA/CNPq). Bailarino-Pesquisador.



practice (FORTIN, 2009; 2014), creating strategies and ways to reorganize, describe, think and present the experiences in dance from the perspective of the educator. The reports about teaching, as well as the problems arising from it, will be unfolded from the understanding that to describe is to think about the experience and permanent connectivity with its environment, establishing an inventive stance of an emancipatory writing. The tale (literary genre) is the form that the author uses to sew the theoretical reflections, proposing broad and creative dialogues, blurring the boundaries of scientific writing. The methodological approach of narrative research proposes strategies for there searcher to think in a self-ethnographic way the fieldwork conducts in the construction of the narrative thinking. In order to do so, the contributions indicated by the notion of Autopoiesis in the reflection about the body (MATURANA; VARELA, 1997; 2001) will be used in articulation, demonstrating that the narrative experiences of the educator in our case are intrinsic to their biological structure; the multiple types of learning organizations in cognitive processes in education (ASSMANN, 2007); the thinking of synesthetic and imaginative sharing (BARDER, 2014); and the notions of “pure fiction” and “efficient fiction” will support the understanding and importance that fiction plays in the construction of knowledge, describing and analyzing educational processes (VIERA, 2009). The research, still in process, rubs and reflects on teaching procedures, methodological approaches in dance, the uncertainties and multiple possibilities of dance practices in basic education, permeated by the constant formation of educators.

KEYWORDS: Dance. Education. Narrative. Teaching.

UMA ESTRATÉGIA PARA COMPOSIÇÃO DA ESCRITA NA DOCÊNCIA EM DANÇA

A intenção desse artigo tece estratégias metodológicas de escrita performativa por meio do relato de experiência, aqui sinalizados na docência em dança por intermédio do olhar do professor e seu contexto, se amparando e relacionando práticas desenvolvidas por Ciane Fernandes² e friccionadas pela proposta autoetnográfica de Sylvie Fortin³. Esses procedimentos de escrita vêm sendo investigados no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia com orientação de Gilsamara Moura⁴, enfatizados neste artigo modos de organizar essas ocorrências a partir da escrita-criativa relacionando corpo e ambiente sem temporalidade; o único tempo que existe é o tempo da percepção.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, e da Escola de Teatro da UFBA; Ph.D. em Artes e Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University. Pós-Doutora pela Faculdade de Comunicação (Facom) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Analista de Movimento pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, de onde é pesquisadora associada.

³ Professora do departamento de Dança a Universidade e Québec em Montreal.

⁴ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação da UFBA (Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança e Mestrado em Dança). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFBA.



A problemática da escrita, apresentada nesse texto, se inicia quando as áreas artísticas importam modelos acadêmicos de outras áreas do conhecimento para respaldar suas próprias estruturas. De forma ambiciosa, a proposta de abordagem da escrita somático-performativa (FERNANDES, 2014) pensa estratégias coerentes com dança e seus modos de operar. Ciane Fernandes chama de “co-mover em criações cênico-acadêmicas” (FERNANDES, 2013, p. 31), ou seja, prática da escrita e da performance caminhando e se desenvolvendo conjuntamente, propondo, não como as fórmulas que se encontram costumeiramente em publicações de congressos que incluem as artes que estejam estruturados aos moldes consolidados pelo que se entende por pesquisa acadêmica, todavia, de maneira outra, esse artigo propõe um olhar para a docência em dança, discutindo e incorporando seus modos criativos de operar, em uma discussão sobre narrativas educacionais em dança e suas formas de compartilhamento de experiência, reconhecendo a presença de artistas-educadores e os conhecimentos que desse encontro decorrem dentro do âmbito acadêmico.

A questão da escrita da dança não é algo novo, e muitos têm sido os caminhos e opções literalmente traçados, desde notações (sistemas genéricos e pessoais) a mediações interartísticas, escritas poéticas e, finalmente, a performance como escrita [...] Cada vez mais, a dança vem se afirmando como espaço intervalar e dinâmico entre experiências e representações, multiplicando-se em seus mais diversos modos de operar, intrinsecamente contraditório e, por isso mesmo, criativo... (FERNANDES, 2013, p. 19)

A escrita performativa⁵ não separa texto e performance, pois ao separar ocorre uma hierarquização do texto que discute questões pertinentes a área encobrando o saber da experiência com dança. Na tentativa de nos livrarmos dessas relações de comando da escrita sobre a experiência como acontecia no século XVI, e prosseguimos nesse modelo até os dias atuais, no qual se formulou os primeiros entendimentos de escrita e dança, chamado de coreografia, associada a ideia de “escrita da dança” vinda do grego χορεία (dança) e γραφία (escrita), ou do entendimento de junção de passos, ou seja, a dança ligada à sua descrição do movimento.

⁵ Termo utilizado por Ciane Fernandes, mas cunhado por John Austin no livro “How to Do Things with words” (1975).



Coreografia e com ela a escrita performativa, aqui pensada, possui uma relação intrínseca com tempo e espaço da performance, desassociando da ideia de escrita do movimento e de forma abrangente propõe outra definição ligada a William Forsythe⁶: “Organizar coisas, no tempo e no espaço” (CVEJÍC, 2013, p. 21), continuando “Coreografia é o termo que preside uma classe de ideias: uma ideia é, talvez, neste caso, um pensamento ou sugestão quanto a um possível curso de ação” (FORSYTHE, 2011, p. 91), sendo assim, a escrita com dança na docência, como na composição coreográfica, pode também incorporar sua performatividade enquanto forma de organização e seleção narrativa, estabelecendo critérios de correlação e coerência, definindo padrões de configuração compositiva nos processos educacionais.

O que cabe a nós, pesquisadores do campo, é manter, sem dúvida, o que de mágico a dança pode tocar em nossas vidas, mas potencializando-a cada vez mais e enriquecendo os discursos relacionados a ela como área do conhecimento que é. Apenas assim, poderemos pretender um dia que profissionais de outras áreas nos olhem, além da beleza e êxtase que ela realmente proporciona. Que estes a possam ver como produtora de conhecimentos, como ambiente de liberdade de exploração do real e das possibilidades do real [...] de epistemologias que dela podem emergir. (MOURA, 2014, p. 3)

Para tais estratégias desse artigo expõem de forma narrativa, abordagens ficcionais (ou não), as experiências do professor e suas indagações a cerca dos processos educacionais em dança, construídas não após a experiência, mas indagações que surgem conjuntamente a prática, para tanto a autoetnografia é subterfúgio metodológico para esse compartilhamento de experiência, incertezas e turbilhão de questionamentos. Na autoetnografia a proposta de olhar para as próprias práticas e escrever sobre as próprias experiências, auxiliou na composição dessa escrita que (re)inventam modos de transitar epistemologicamente por conhecimentos que se conectam de forma rizomática⁷, friccionando de forma

⁶ Nascido em New York City, em 1949, William Forsythe é dançarino e coreógrafo, conhecido pelos inúmeros trabalhos como coreógrafo a frente do Ballet de Frankfurt (1984 a 2004). Desenvolveu novas abordagens para dança, pesquisa e educação. Seu profundo interesse nos princípios fundamentais de organização coreográfica, levou-o a produzir uma ampla gama de projetos incluindo espetáculos de dança, filmes, plataforma de pesquisa focada na criação “Improvisation Technologies: A Tool for the Analytical Dance Eye” e instalações baseadas na criação de conhecimento, usadas como ferramentas de ensino por profissionais de diversas áreas.

⁷ Conceito de Deleuze e Guattari emprestado da botânica para aplicá-la à filosofia. **rizoma** – ri.zo.ma; sm (rizo+oma) Bot: Caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal.



consciente o que podemos chamar de narrativa e interlocução. Essa escrita-performativa, aqui pensada para fins artísticos-educacionais, acomodada enquanto escrita-criativa e respaldada nos estudos da autoetnografia destaca:

[...] uma pesquisa que não tem por objetivo a representação dos fatos, mas principalmente a evocação e a comunicação de uma nova consciência da experiência, eles definem o caráter de resistência e de empowerment que pode oferecer uma narrativa se afirmando sobre a base a experiência sensível e singular. (FORTIN, 2009, p. 7)

Neste exercício de escrita-criativa e de tentativa de acender o debate sobre metodologias de interlocução da escrita com dança na educação, esse artigo se posiciona, assim, de forma distinta das convencionalmente encontradas nos documentos acadêmicos e mídias de registros. Iniciando a escrita por aquilo que se movimenta na experiência da docência, e vai se definindo enquanto eixo da pesquisa que escuta as narrativas e produz conexões, se organizando de maneira próxima ao conto (gênero literário), em um passeio incerto no país particular de um professor de dança, reorganizados a partir dos cadernos do educador, suas práticas de escrita e docência co-movente, ao modo que, um processo de pesquisa possa resultar (ou não), em um trabalho baseado em escrita, convergindo aos leitores – mais ou menos – os significados/questões da prática na experiência, já que em muitos ambientes universitários o educador em dança não se forma apenas com a apresentação de uma obra artística, mas também com algum produto formulado em texto escrito.

NA INCERTEZA DE UMA REALIDADE FRICCIONADA

A escrita-criativa, nesse artigo, está interessada em desdobrar a experiência nas noções trazidas por Jorge Albuquerque Vieira (2009), de ficção pura e ficção eficiente, nas quais a primeira não tem o compromisso com a verdade da realidade exposta, e a segunda, se compromete na construção a partir de representações de aproximação com um possível real (Ibid., p. 61). Na autoetnografia pós-estruturalista essas preocupações não se apresentam com tanta distinção, para Fortin e Gosselin:

Rizoma é uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, como um mapa aberto, conectável em todas as dimensões, desmontável, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43, grifo nosso).



A realidade independe das observações e dos valores daqueles que a descrevem. Os procedimentos metodológicos baseiam-se em grandes amostras representativas, a fim de tornar as teorias generalizáveis a grandes populações. O objetivo da pesquisa é de prever e controlar os fenômenos. (FORTIN & GOSSELIN, 2014, p. 3)

Por essa conexão entre amostras representativas de realidade, o que está em jogo na escrita-criativa não é, necessariamente, a realidade dos fatos/dados coletados, mas sim a abertura de novas possibilidades de olhar, pesquisar e expor, criando realidades não dadas de antemão, nem mesmo pelas ações e, muito menos pelas formas de enquadramento pelas quais as pesquisas em arte são habitualmente submetidas. Não é uma proposta de desqualificar o conhecimento científico e suas inúmeras contribuições para o campo epistemológico, mas de criar estratégias criativas de não separar o conhecimento sensível do conhecimento cognitivo, já que em experiência são inseparáveis. Portanto, a noção que melhor se acomoda nesta abordagem é de ficção eficiente, pois presta conta com a realidade e esta intimamente ligada a prática da docência em dança, das narrativas providas dessas escritas-perfomáticas, não fabricadas a uma realidade formulada para pensá-la cientificamente ou tecnicamente.

A experiência muitas vezes não é aceita por se apresentar na incerteza, na subjetividade, na provisoriedade, ou seja, trazendo o corpo para a discussão... A discussão não inicia na experiência, a experiência é a própria discussão, reivindicando outros modos, maneiras diferentes de se atentar a narrativa, configurando outras gramáticas que não se inibam com as frases “Isso é tão umbilical”, pois compreende que toda ação é co-ação, sendo assim, essa realidade diz respeito a experiência do singular, mas singular não está ilhado, do contrário ela se extinguiria em um algum grau de entropia.

Pela realidade ser problemática, é importante construir narrativas que revelem a pluralidade e polissemia da própria linguagem que não descreve, mas transcreve com a experiência da docência em dança, e, dentro dessa proposta etnográfica pós-estruturalista Fortin e Gosselin apontam alguns modos de gerir a escrita em uma abordagem metodológica, na qual a própria escrita-criativa possa contemplar também as narrativas; poesias; textos dramáticos; colagens de e-mails; montagem de conversa; relatos estratificados alternando ficção e teoria; estratégias



essas enquanto método de coleta de dados e/ou método de análise de dados em uma proposta da autoetnográfica (FORTIN; GOSSELIN, 2014, p. 13). Essas propostas se coagulam bastante com o pensamento de realidade trazido também por Jorge Albuquerque Vieira:

Acreditamos que, quando tentamos falar de uma realidade, apesar da nossa Umwelt e nossa limitação aos signos, no sentido dado pela Semiótica em Peirce e Uexküll, estamos fazendo ciência; e quando, independente dos critérios realistas, trabalhamos possibilidades do real contidas na configuração desta Umwelt (afinal ela é um produto real), estamos fazendo arte. (VIEIRA, 2009, p. 63)

A ficção, seja “pura” seja “eficiente” pensada por Vieira (2009), entende-se vinculada a criação e arte, mas não desassociada da realidade. Em conclusão, o artigo propõe com a escrita-criativa uma possível abordagem científica, sem perder de vista as co-práticas (docência e escrita-criativa), nas quais as experiências educacionais em dança, pelo viés das narrativas, permitam que novas abordagens científicas possam ser (re)inventadas. Para os pesquisadores que se aventuram em estruturar suas narrativas, que muitas vezes advém de diário de campo, é importante levar em conta a relação entre pesquisador e seu objeto de estudo, por muito tempo ancorados na relação dos teóricos que com distanciamento óbvio do estudo, diziam-se capazes de compreender melhor tais acontecimentos dos que os pesquisadores implicados em suas próprias práticas, por tanto, o pesquisador que está intimamente ligado a seu objeto/sujeitos, construir estratégias de distanciamento em vista de quê as subjetividades ocupem o discurso, a ficção propõe uma produção textual que se manifesta enquanto atividade de pesquisa e produção de sentidos distanciados.

Ficção e realidade são sempre parciais, não só quando assumimos a realidade, mas também quando assumimos a ficção. O grande desafio do educador que adota essa metodologia autoetnográfica pós-estruturalista será, portanto, além de responsabilidade ética para informar o leitor que se trata de uma produção textual fictícia “[...] acolher a ficção e as experiências individuais subjetivas, mantendo a credibilidade e rigor de pesquisa” (FORTIN; GOSSELIN, 2014, p. 14).

Concluimos, assim, que a ficção, vista pelo senso comum como conhecimento sem comprometimentos com a realidade, é, na verdade, uma



estratégia evolutiva adaptativa que sinaliza a tendência do ser humano em crescer em uma complexidade bem além daquela biológica. (VIEIRA, 2009, p. 67)

Em continuidade, apresentarei uma narrativa que tenta propor amarrações e possibilidades investigativas de uma escrita que esteve sempre junto a prática docente, que se organiza muitas vezes na tentativa de referenciar questões levantadas ao longo da prática e aqui como propõe Fernandes (2014) “[...] ênfase na arte como pesquisa, ou seja, como estados dinâmicos, imprevisíveis e auto-organizantes de criatividade, atualização e compartilhamento [...]” (p. 81). Assim, a escrita-educacional se forma como escrita-dança, em um processo de entrelaçamento da prática educacional em dança com a escrita-criativa dessas narrativas subjetivas.

ESPELHO, ESPELHO MEU...

mirror in the mirror⁸ – arvo pärt (para acompanhar a leitura).

Sala de aula. A mesma sala reconfigurada, não é a mesma, mas sei que é a sala que eu sempre frequentei, o ano virou e mais uma vez estou entrando para mediar os procedimentos com dança para crianças, olho para elas todas, Rafa, Ana, Dener, Maria... Dener? Mas ele não era dessa turma. Bento, Mirela... Mirela? Tem alguma coisa estranha acontecendo. Risos. Todas as crianças riem, estou nu em frente a sala toda. Acordo. Pode parecer bobo... Sempre pode parecer bobo... Pode ser realmente bobo, mas alguma coisa acontece com algumas pessoas, poucas pessoas eu diria, que tem a infeliz capacidade de acordar antes do despertador, acontece, isso é um fato: Pessoas acordam antes do despertador soar, poucas pessoas, mas acontece... O corpo entra em uma rotina que estabelece relação com seu entorno e...

[...] relações entre o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxos permanentes de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos. [...]

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OCwT2E-SVwc>>. Acesso em: nov. de 2017.
<http://www.simposiodasartes.ufba.br>



capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo. (GREINER, 2005, p. 130)

Isso muito provavelmente já deve ter te acometido, se não, considere-se uma pessoa feliz. Após perder o sono, me encontro na dificuldade de fazer escolhas pelo quê irei vestir, isso tem haver com o que se pretende esconder, infelizmente normal nos professores, essa dificuldade ocorre pela insegurança, movida pela incerteza do corpo que estou sendo – de ontem para hoje – a ponto de me espantar dia a dia com minha nova existência. O corpo é um sistema que se auto-organiza numa sequência de constante alteração em relação ao seu ambiente, afetando e sendo afetado em virtude de sua organização autopoietica⁹, compreendendo que as trocas ocorridas são em virtude e subordinação a sua existência e conservação. (MATURANA; VARELA, 1997, p. 79). Essa é a existência organizacional de um sistema vivo, no caso aqui o corpo, pois esse ao se auto-organizar possibilita transformações, conhecimentos flexíveis, adaptáveis e complexos em uma trama extremamente complexa de sistemas aprendentes (ASSMANN, 2007).

As vestimentas não nos dizem quem somos, pois o que somos está intimamente ligado a ideia de metaestável, então, as vestimentas são ferramentas performáticas para camuflar o que não queremos deixar aparente, ou seja, as inseguras e mudanças. Enquanto me travisto para ir a aula, penso na importância de compreenderem que o corpo que pesquisa e que vai a aula mediar um processo educacional em dança é o mesmo corpo que faz compras, caminha pelo parque, transa, beija, brinca, chora e bebe leite. Essa mediação é construção de um ambiente artístico-educacional que tem a importância ser de fascinação e inventividade, Assmann (2007) nos diz que “Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer” (p. 29), acredito ser importante pensar que isso vale para o medroso educador também, pois em processo educacional somos todas e todos aprendentes, entendendo que se está intimamente implicado nessa dinâmica morfogênese.

⁹ Autopoiese é um termo utilizado para designar organizações/estruturas vivas, que se caracterizam por ser um sistema organizado de forma autossuficiente, auto se gerando, produzindo a si próprios. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52).



Impossível deixar no guarda-roupa as coleções de informações corponectadas¹⁰ durante a vida, como se fossem vestimentas e sair sem elas para uma experiência de aprendizagem em dança. O corpo será sempre prova íntima do conhecimento. (Re)estruturado, (re)mexido, (re)pensado, (re)visto, (re)significado. Em dança, essas implicações são ainda mais estreitas, pois o corpo é o foco e suas capacidades desdobráveis/dobráveis se apresentando diariamente com maior evidência, dificultando o travestismo, revelando que processos educacionais em dança, assim como o próprio corpo, são coevolutivos e assim

Aprender é um processo criativo que se auto-organiza [...] todo conhecimento tem inscrição corporal do conhecimento [...] dinâmica da vida e dinâmica do conhecimento estão unidas. (ASSMANN, 2007, p. 30)

Como a dança, os corpos e seus procedimentos criativos também estão se deslocando é o “[...] Corpo que movimenta o movimento que faz o corpo ser corpo, que se movimenta pelo movimento que se faz movimento neste corpo, que se faz corpo este movimento, que [...]” (KATZ, 2005, p. 30).

A aula desse dia foi preparada no dia anterior, depois mudei de ideia e despreparei a aula por me dar conta que primeiramente eu precisaria me encontrar com os corpos que ali estariam. Algumas perguntas se fazem presente. Como se prepara aula sem saber com quais corpos iremos nos encontrar? Como se pensa um processo sem saber como os corpos se encontrarão? Comecei a preparar novamente, por acreditar que uma primeira aula não deveria ter esse rigor do porvir, despreparei novamente para potencializar o dissenso e propiciar outros modos de operar, ao perceber que despreparar é em certa medida fazer escolhas, logo, não preparar é preparar para o incerto e, assim preparar é talvez reconhecer um despreparo para o porvir... TRIMMMMMMM. Com um susto, que finalmente chegou o momento “real” de acordar o despertador tocou, soltei a caixinha de leite em direção ao chão.

Um pensamento/movimento rápido acordou todo meu corpo, tão rápido que deu tempo, com o uso dos pés amortecer a queda da caixinha de leite no chão de forma a ajeitar sem derramar uma gota – preciosa – de leite, então percebi... Em

¹⁰ Corponectar é um termo cunhado por Lenira Peral Rengel como proposta de tradução do termo “embodied” na tese de doutorado de Rengel defendida em 2008 no Programa de em Comunicação e Semiótica na PUC/SP.



dança não existe despreparo, o corpo encontra subterfugio que ao mover se apreende “[...] certa simpatia pelos movimentos em curso de se fazer, evacuando um puro determinismo de reprodução de gestos, tanto quanto uma criação de absoluta novidade, de pura originalidade” (BARDET, 2014, p. 267).

Respirei. Desliguei calmamente o despertador. Sugiro, aqui, uma pausa ao leitor(a) para colocar, novamente do início, a música sugerida no ensaio e respirar três vezes profundamente como eu...

1...

2...

3...

Ao colocar o leite dentro do copo, entendi que não se pode ensinar: O corpo não é um copo, o leite não é o conhecimento e o educador não é uma mão que vira a caixinha direcionando o leite para o copo. Não se ensina, se aprende...

[...] sugiro que houve uma mudança genética no cérebro, mas ironicamente essa mudança nos libertou da genética, aumentando nossa capacidade de aprender uns com os outros. Essa habilidade única liberou nosso cérebro de seus grilhões darwinianos, permitindo a rápida difusão de invenções singulares – como fazer colares com conchas de cauri, usar fogo, construir ferramentas e abrigo, ou de fato até inventar palavras novas. Após 6 bilhões de anos de evolução, a cultura finalmente decolou, e com ela as sementes da civilização foram plantadas. (RAMACHANDRAN, 2014, p. 116)

Parece-me que a aprendizagem é inerente ao “estar vivo” e se constitui enquanto um sistema autopoiese, parece simples assim, mas é complexo, pois é preciso reformular as concepções de corpo e relação com seu ambiente. É inerente porque o corpo esta o tempo inteiro interagindo, com o que Assmann (2007) chama de ecologia cognitiva¹¹ na qual os corpos de todas as pessoas envolvidas na experiência precisam estar coimplicados com o fazer-constante desse ambiente, assim todo sistema que se auto-organiza, precisa querendo ou não, sabendo ou não, entendendo ou não, estar conhecendo o seu entorno para poder construir permanência. A permanência está implicada na autonomia desse corpo aprendente

¹¹ A sugestiva expressão provém de Edgar Morin e Pierre Lévy no livro “Rumo a uma ecologia cognitiva” e chama a atenção aos agenciamentos dos potenciais cognitivos se transformando em tarefa das tecnologias e dos contextos educacionais, então, ecologia cognitiva repensa as formas de conhecer, sobretudo pedagógicos e seus ambientes propícios às experiências do estar aprendendo. Aprendizagem cognitivamente ecológica. (ASSMANN, 2007, p. 152).



e nas partilhas. Esse entendimento se aproxima dos processos artísticos-educacionais em dança, estou com a leve sensação que estou indo fazer...

[...] aquilo que todo mundo pode fazer [...] enunciar a partilha íntima, sinestésica, imaginativa também, das partes sensíveis que se jogam na dança, em um laço direto, ou seja, aqui empático (nem distanciamento representativo, nem imitação identificadora) [...] por repartição dos lugares a das capacidades. (BARDET, 2014, p. 103)

Já na moto a pergunta continuava se desdobrando: O que um corpo faz para continuar indo fazer, aquilo que acredita continuar indo fazer? Nesse momento de acelera, troca de marcha, acelera, troca de marcha, desacelera, troca de marcha, segura embreagem, freia, para, aguarda, respira, olha para os lados, observa, atenção, embreagem, troca de marcha, acelera, seta, retrovisor, vira, acelera... Ainda não havia decidido o que fazer quando estiver com todos os corpos presentes olhando para mim. Fui sentindo o vento na moto e sem resposta fui a escola para a primeira aula (que se iniciou no segundo semestre), conhecer aquela turma que possivelmente estaria nervosa, assim como eu (ou não), para o primeiro encontro de muitos que veríamos a ter durante todo o restante do ano letivo.

Pode parecer que estou enfraquecendo o papel de educador, mas o que me chama a atenção é a prisão que nos vemos, quando valem em pensar/dizer sobre processos artísticos-educacionais em dança, temos de nos libertar da ideia de que para dar uma boa aula de dança é preciso, sempre, ter um bom conteúdo para passar, isso mesmo, passar, como se fosse um objeto que é passível de ir de mão em mão, em vez de, desencadear a auto-organização possibilitando um processo holístico dos aprendentes cognoscentes, na qual a adaptabilidade é material desse mundo experiencial em conectividade com seus ambientes e cultura.

[...] pois a vida psíquica que conhecemos, com suas modalidades de conflitos, sofrimentos e desejos, é uma produção de modos de circuitos de afetos. Por outro lado, a própria noção de “afeto” é indissociável de uma dinâmica de imbricação que descreve a alteração produzida por algo que parece vir do exterior e que nem sempre é constituído como objeto da consciência representacional. (SAFATLE, 2016, p. 38)

Cheguei mais cedo, me sentei para esperar... Finalmente, eu estava na escola... De repente começou com ele chegando e parando de frente para mim, olhei atentamente e perguntei “O que você quer fazer?”, sem responder começou a



se mexer lentamente, movimentos cautelosos, estava com os quatro membros apoiados no chão, movia membro superior direito junto com membro inferior esquerdo, depois alternava, essa era sua marcha; com pequenas pausas no meio do caminho, movia seu crânio para um lado e para o outro, para cima e para baixo, não era ritmado, se movia com liberdade, talvez se inspirava no vento frio do mês de julho, afinal, estava friozinho e a melhor forma de se aquecer naquele momento era se movimentando. Suas articulações começaram a apontar movimentos com uma flexibilidade maior, talvez, ele estivesse começando a se sentir aquecido e a vontade, continuou a dançar pelo espaço – como um explorador – às vezes rápido furando o espaço, às vezes lento como se pedisse licença.

Na sua movimentação haviam mudanças, algumas vezes bruscas e outras sutis de velocidade, com pausas acompanhadas de exploração a partir do crânio, às vezes eu percebia movimentos sofisticados e pontuais com as falanges, seu tronco ondulava pelo espaço, os apoios sempre muito aderentes ao chão, de repente, uma pausa brusca e acompanhando com o crânio observou a movimentação de um inseto (não identificado), mas logo voltou a sua prática de movimentos livres da manhã, na minha cabeça começou a tocar “Mirror in the mirror”¹², e todo o entorno daquele corpo que dançava, começou a dançar, o balançar das árvores que respondiam a ação do vento, os carros que passavam ao longe, as pessoas que passavam conversando, algumas com pressa para se aquecer, outras rindo, aquecidas por alguma situação engraçada, comecei a imaginar quais ideias dançam naqueles corpos passageiros...

Um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe antes nos uma pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinadas a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado. (SANTOS, 2005, p. 85)

Voltei novamente minha atenção para o corpo que dançava com liberdade, acho que meu movimento com a cabeça foi brusco demais, ele me olhou e nós dois ficamos frente-a-frente paralisados, ambos na mesma sintonia de respiração, lenta,

¹² “Mirror in the mirror” é uma música do compositor erudito estoniano Arvo Pärt (1935).



era um adeus; o lagarto deu uma piscadela, balançou a calda e correu para o mato em direção a algumas pedras. Logo as alunas e alunos começaram a chegar...

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDET, M. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução: Regina Schöpke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

CVEJIĆ, B. **Choreographing Problems**: Expressive Concepts in European Contemporary Dance. This thesis is being submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of PhD – Centre for Research in Modern European Philosophy, Kingston University, Faculty of Arts and Social Sciences – London, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Coleção TRANS. V. 1. 2ª ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança. UFBA, Salvador, v. 2, nº. 2, p.18-36, jul./dez. 2013.

Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752/7475>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração.

Periódicos da Art Research Journal / Revista e Pesquisa em Arte ABRACE, ANPAP e ANPPOM em parceria com a UFRN. ARJ. Brasil. V. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262/4239>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FORSYTHE, W. **William Forsythe and the practice of choreography**. Edited by Steven Spier. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data – First published. New York, 2011.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução: Helena Maria Mello. **Revista Cena**: Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Edição nº. 7, p. 77-88. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961/7154>>. Acesso em: 05 jan. 2018.



FORTIN, S.; GOSELIN, P. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. Tradução: Marília C. G. Carneiro e Déborah Maia de Lima. **Periódicos da Art Research Journal / Revista e Pesquisa em Arte ABRACE, ANPAP e ANPPOM** em parceria com a UFRN. ARJ. Brasil. V. 1/1, p. 1-17, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256/4314>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GREINER, C. **O corpo**: Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, H. **Um, Dois, Três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. Ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares, Marcelo Maturana Montañez. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

_____. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese e a organização do vivo. 3ª ed. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOURA, G. **Texturas afetivas na dança de Cunningham e de Paxton in Sobre a Pele**. Imagens e metamorfoses do corpo. Organização de Flávia Regina Marquetti e Pedro Paulo A. Funari. São Paulo: Intermeios, 2014.

RAMACHANDRAN, V. S. **O que o cérebro tem para nos contar**: desvendando os mistérios da natureza humana. 1ª ed. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Edson Amâncio. São Paulo: Zahar, 2014.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpo político, desamparo e o fim do indivíduo. 2ª ed. Rev., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, J. de A. Conhecimento e Ficção. **Kalíope**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. São Paulo, ano 5, nº. 1, p. 59-68. Jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kaliope/article/view/3830/2497>>. Acesso em: 05 jan. 2018.



FORROBODÓ: NÃO EXISTE UM SÓ SEGREDO PARA SE FAZER UM FORRÓ

Juliana Freire dos Santos¹ (juliana@julianasantos.art.br)

RESUMO

De acordo com Boaventura Sousa Santos (2005, 2008) podemos levantar questões sobre a produção de conhecimento atual que, geralmente, é pautada pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado que ainda insistem e resistem em nossa sociedade. A dança, como forma de conhecimento, não se exclui desta dinâmica. É preciso realizar e desenvolver uma discussão sobre a nossa relação enquanto artistas e/ou educadores de arte com o que validamos como conhecimento científico, de maneira que o discurso caminhe coexistindo com nosso fazer e não somente justificá-lo. O forró pé-de-serra é uma ação potência para desenvolver essas questões. O forró é um conjunto que envolve a dança, música, baile, instrumentos, literatura, indumentárias e gastronomia. A essa tessitura se dá o nome de “forrobodó” (CASCUDO, 1999). Assim, como resultado espera-se propor um trabalho educacional *prácticoteórico* com o forró pé-de-serra, que está presente em muitas escolas de dança em todo o Brasil, inclusive na universidade, que reflita e questione os poderes vigentes na sociedade e também nesta dança.

PALAVRAS-CHAVE: Forró. Forrobodó. Dança como ação cognitiva do corpo. Epistemologias do Sul.

FORROBODÓ: THERE IS NO SECRET TO MAKE A FORRÓ

ABSTRACT

According to Boaventura Sousa Santos (2005, 2008) we can raise questions about the production of knowledge that is usually guided by colonialism, capitalism and patriarchy that insist and resist in our society. Dance, as a form of knowledge, is not excluded from this dynamic. It is necessary to carry out and develop a discussion about our relationship as artists or art educators with what we validate as scientific knowledge. Discussions that should match with our practices and not just justifying it. The “forró pé-de-serra” can be a powerful artefact to discuss these issues. Forró is a cultural set that involves dance, music, dance, instruments, literature, clothing and gastronomy. Set that we have been called “forrobodó” (CASCUDO, 1999). As a result of this investigation, we hope to propose a theoretical/practical educational work with the forró pé de serra, which is present in many dance schools throughout Brazil, including in the university, which reflects and questions the existing powers in society and also in this dance.

¹ Juliana Freire dos Santos. Mestranda em Dança pelo Escola de Dança (UFBA). Participante do Grupo de pesquisa *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*. Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP.

Juliana Freire dos Santos. Master student of Dance at the Dance School (UFBA). Member in the Research Group *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*. Bachelor in Communication of the Arts of the Body by PUC-SP.



KEYWORDS: Forró. Forrobodó. Dance as cognitive action of the body. Epistemologies of the South.

Concordando com o que já dizia Antônio Elias Feitosa, plantador que acompanhava Luís da Câmara Cascudo e citado por ele no livro *Viajando o Sertão* (1987): “Pois seu doutor, nesta terra, de corpo fechado eu só conheço ovo...”. Assim, para iniciar nossa discussão neste artigo, apresentamos os conceitos com os quais articulamos a pesquisa. Primeiro: assumimos que a realidade é sistêmica, ou seja, de acordo com a Teoria Geral dos Sistemas de Mario Bunge (VIEIRA, 2000), sistema é um agregado de coisas que estão em relação, e a partir deste relacionamento surgem propriedades coletivas e/ou partilhadas. Assim, a realidade passa a ser entendida de maneira complexa e borra conceitos estáticos, únicos e fechados. Segundo: corpo e ambiente não se separam, já que se configuram como sistemas abertos que partilham informações. Terceiro: dançar é um modo de conhecer o mundo. Ou seja, dualismos como corpo e mente e dicotomias de teoria e prática ou cultura e natureza não se coadunam com discurso aqui apresentado. Acepções como origem, essência, verdade absoluta não são pertinentes a partir deste olhar. Relação, conectividade, processos e criatividade são nucleares para o interesse desta investigação.

Eis aqui o forró
Natural do nordeste brasileiro
Começou como forrobodó
E desembocou no mundo inteiro
Lindos versos e belas melodias
Pra contar as histórias do lugar
A memória que nunca silencia
Viva sempre a cultura popular!
(BADU, 2009)

Do cotidiano sertanejo nordestino o forró pé-de-serra ganhou o Brasil. No final da década de 1940, o baião, um dos ritmos mais conhecidos do forró pé-de-serra, ganhou espaço nas rádios e na casa de toda e todo brasileiro através do Rei do Baião (Luiz Gonzaga²) e do Doutor do Baião (Humberto Teixeira³). Mas antes

² Luiz Gonzaga do Nascimento (1912-1989) foi um compositor e cantor brasileiro que ficou conhecido como o Rei do Baião.

³ Humberto Cavalcanti Teixeira (1915-1979) foi um advogado, deputado federal e compositor brasileiro. É nacionalmente conhecido como parceiro de Luiz Gonzaga, o Rei do Baião. Um dos grandes sucessos da dupla é a composição “Asa Branca”, lançada em 1947.



disso o forró e seus ritmos (como xote, baião, arrasta-pé, rojão e samba matuto) já embalavam festas e bailes pelo sertão do Nordeste. Um baile famoso é o tal *For All* que teoricamente teria gerado o termo forró. Por escolha epistemológica e política caminharemos a partir do termo forrobodó, que segundo Luís da Câmara Cascudo (1999) é de origem bantu e significa “algazarra”, “baile para a ralé”.

Segundo Climério de Oliveira Santos (2014), forró pé-de-serra é o que chamamos de forró tradicional, não por conta de linearidade histórica, mas pelo marco histórico que foi Luiz Gonzaga para esta manifestação. Então, quando se fala de forró pé-de-serra ou forró tradicional, estamos aproximando resultados musicais que partilham características estéticas, rítmicas e/ou melódicas com as produções Gonzaguianas. As letras desenvolvem-se o imaginário nordestino, a eterna saudade da terra natal, passando pela construção da figura do macho e de suas ações no mundo. Como enfatiza Felipe Trotta em seu livro *No Ceará não tem disso não* (2014) ressalta que “Não é exagero diagnosticar um forte apagamento das mulheres no imaginário compartilhado das canções de forró, sobretudo em sua vertente mais tradicional” (p. 102). O forró difundiu-se através da música, mas sua complexidade não se resume somente aos ritmos, como veremos a seguir.

Como filha de nordestinos, educadora, artista e participante da cultura forrozeira há mais de 15 anos, as questões de Boaventura de Sousa Santos demonstram ser possível articular outras formas de ensinar e fazer arte. Aprofundar o questionamento de instâncias de poder presentes na sociedade como o patriarcado, colonialismo e capitalismo é tencionar esses poderes no nosso cotidiano. No meu caso, isso abarca também as ações educativas e artísticas do forró pé-de-serra. Algumas questões surgiram, e dentre elas: seria possível, na produção de conhecimento, uma ressonância de tensões que pudesse atravessar conhecimentos acadêmicos e cotidianos, estabelecendo uma coexistência entre eles sem hierarquizá-los? O que nessa manifestação será desestabilizado se criticarmos o capitalismo, colonialismo e patriarcado ainda vigentes? Como podemos sugerir ações que nos ajudem nestas questões? O que é validado como conhecimento hegemônico no forró pé-de-serra?

Vale lembrar que nesta pesquisa de Mestrado em andamento, sob a orientação da professora doutora Lenira Peral Rengel, apresento o forró pé-de-serra não somente como uma maneira de dançar a dois, mas como uma construção



cognitiva-cultural e uma identificação brasileira, principalmente nordestina. É um conjunto que envolve dança, música, baile/festa, instrumentos, literatura, indumentárias e gastronomia que partilham de características similares. Agregado que produz signos e imagens específicas desta manifestação, que se atualizam no espaço e tempo como é o caso do forró universitário, que sucede e reforça o forró pé-de-serra, ou do forró eletrônico que atualmente produz relações não tão próximas do forró pé-de-serra, mas que também partilha sua historicidade. Porém, quando consideramos o conjunto dessas manifestações, com todos seus elementos que se relacionam, à tessitura formada se dá o nome de “forrobodó” (CASCUDO, 1999).

O forrobodó também está incluso nas relações atuais de nossa sociedade, e saberes hegemônicos em dança ou dança a dois ainda o excluem por diversas razões colonialistas. Por isso também o referenciamos pelas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010). Este sul não trata de um sul geográfico, mas pontua um sul-epistêmico, que são conhecimentos vítimas do colonialismo, patriarcado ou capitalismo, silenciados por estas instâncias. Podemos até mesmo falar em epistemicídio, quando ocorre a eliminação quase total de um saber. Para além das demarcações geográficas do colonialismo, que não se limitam à colonização portuguesa, também trata de hierarquizar saberes, como priorizam-se conhecimentos dominantes só porque são produzidos em locais ou situações privilegiadas aos olhos do conhecimento hegemônico. Por que ainda escolhemos uma verdade única se a realidade é complexa e nos apresenta tantas possibilidades? Precisamos entender que nossas escolhas epistemológicas têm muito a ver com as experiências culturais, políticas e éticas pelas quais passamos.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É o juízo de valor. (SANTOS, 2005, p. 83)

Busco, através de um olhar crítico iniciar uma ecologia de saberes que é “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2008, p. 154). **Não queremos** discursos que desvalorizem ou



invisibilizem as culturas brasileiras ou qualquer indivíduo por conta de seu gênero, cor, credo ou orientação sexual. Muito menos que desvalorizem os modos de fazer do coletivo. **Queremos** discursos heterogêneos que coexistam no fazer que desarmem conhecimentos hegemônicos normalizadores de padrões e modelos. E que pensem criticamente as relações colonialistas, patriarcais e capitalistas que insistem no mundo e também nesta dança.

Ser um ser humano
Sem tabu, sem preconceito
Ser errado, ser direito
Acreditar e não ter fé
(CECÉU⁴, 1982)

Do samba ao forrobodó; do toré ao xote; do coco ao baião; do fado ao cordel; do maxixe ao forró. Como boa parte das nossas manifestações da cultura popular nordestina, o forró também é uma mestiçagem de culturas indígenas, africanas e europeias. Inclusive encontram-se também referências vindas de culturas árabes. Luís da Câmara Cascudo, em *Geografia dos Mitos Brasileiros* (1983), aposta inclusive em uma porcentagem entre estas três principais culturas, sendo a europeia com a maior proporção. Mas isso não quer dizer que sua participação seja maior, se estamos falando de relações, números não dão conta das organizações mestiças da cultura.

As sociedades mestiças ficaram treinadas em tradução: esse gesto sintático de assimilar e incluir o outro em si e o em si no outro (mesmo e especialmente quanto mais pareçam estranhos, desconhecidos e inimigos). (PINHEIRO, 2010, p. 9)

E por isso é importante que, nesta sugestão de tecer conhecimentos contra-hegemônicos, possamos verificar criticamente quais são os discursos dominantes. E também perceber se estes “novos” conhecimentos e saberes também não reforçam modelos de poder. Se nossas escolhas epistemológicas também são autoconhecimento, que tenhamos cuidado para que a diversidade continue a fluir e

⁴ Cecéu, Mary Maciel Ribeiro, é uma das figuras mais importantes do cenário feminino dentro do forró pé-de-serra. Compositora de vários sucessos entre eles: “Bate Coração” (1982) gravado por Elba Ramalho; “Por debaixo do panos” (1982) gravado por Ney Matogrosso e “Forró nº 1” (1985) gravado por Luiz Gonzaga. Ficou conhecida também pela parceira de trabalho e na vida com Antônio Barros, e desta parceria também nasceram diversas músicas.



não se anule. Não significa encontrar um conhecimento e colocar sobre outro, mas tensioná-los e perceber as questões que estão implicadas nestas escolhas. É questionar estes conhecimentos e ao mesmo tempo tensionar a si mesmo.

A dança do forró pé-de-serra/universitário/tradicional, aqui no Brasil, faz parte do contexto das danças de salão. Apesar de encontrarmos diversas escolas especializadas no ritmo no Brasil inteiro, as convenções, os papéis de gênero, a conduta do salão têm muito o que conversar com o universo da dança de salão no geral. Há poucos registros da dança tradicionalmente falando, os registros em letras de músicas fazem colocações bastante subjetivas sobre como seria: “Só sei que foi Pernambuco/Quem fez essa braia dengosa/Quem nos deu o baião/Que é dança faceira e gostosa”⁵. Podemos encontrar também letras que deixam claro os papéis executados por cada gênero como em: “Morena chegue pra cá/Vem junto ao meu coração/Agora é só me seguir/Pois eu vou dançar o Baião”⁶; ou até mesmo nos mostram a relação com a música “Ai ai, não posso me controlar/E quando eu vejo um floreado/Num zabumba bem marcado/Dá vontade de dançar”⁷.

Na maioria das danças a dois há papéis evidentes determinados por gênero: **condutor** para homens, a função que geralmente propõe as ações na dança; e **conduzida** para mulheres, a função que geralmente responde atentamente às ações do condutor. No forró pé-de-serra estes papéis se reforçam junto aos demais elementos da cultura patriarcal, pois coexistem com o imaginário do cabra macho: o provedor, o conquistador, o sujeito. E assim também constrói um imaginário feminino: a que obedece, a que escuta, o objeto. Felipe Trotta nos esclarece:

Se o forró é uma dança safada da qual homens e mulheres participam e compartilham as diversas referências sexuais e afetivas, é importante demarcar que parte majoritária do imaginário forrozeiro é formada por uma perspectiva masculina que define modelos de masculinidade e feminilidade. (TROTTA, 2014, p. 102)

Entendo a dança a dois enquanto diálogo e não um monólogo, ou seja, ambos estão atentos a si e ao outro. Assim, os termos condutor e conduzida já não me abarcam enquanto educadora e não os aplico em atividades educativas. Mesmo assim não há como negar que estes papéis ainda existem no discurso e nas ações

⁵ Braia dengosa. Luiz Gonzaga e Zé Dantas. 1956.

⁶ Baião. Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. 1978.

⁷ Dançar Baião. Lindolfo Barbosa. 1969.



das aulas e bailes de forró pé-de-serra. Ainda é comum ouvir de alunas e alunos, ou até mesmo de organizadores de eventos frases como “Você vai dar aula sozinha? Onde está seu parceiro?”. Perguntas que comumente não seriam feitas para um homem, já que ele é geralmente condutor e não teria necessidade de um apoio para suas aulas. Afinal, a conduzida, geralmente uma mulher, é vista como menos importante em nível hierárquico, para que a dança aconteça. Outra ação muito comum que mostra essa visão hierárquica: em divulgações via foto ou vídeo, o nome da(o) conduzido costuma vir em segundo lugar, mesmo sem considerar uma ordem alfabética. Isso quando se lembram de colocar o nome da parceira ou parceiro do condutor(a).

Acompanhando questionamentos atuais na sociedade, como o feminismo⁸, que entre muitas problemáticas também busca igualdade de funções indiferentemente de gênero, surgem ações como: condução compartilhada, mulheres que conduzem, aulas voltadas ao público LGBTQI, entre outras que vêm para subverter modelos de normatividade vigentes que não interessam mais à sociedade atual. Cada vez mais estamos encontrando mulheres que buscam por autonomia, aprendendo a conduzir e produzindo novas ações como conduzidas; ou homens que estão mais dispostos a exercitar seu lugar de escuta atuando como conduzidos. Infelizmente, a parcela que se preocupa com estas problemáticas ainda é pequena. São exemplos de resistência, já que no cenário atual, muitas escolas não têm nenhuma professora mulher ou as têm em minoria. Por que, nós mulheres, não nos sentimos acolhidas nesta cultura? Se falamos de dança a dois, é necessário que uma mulher se force a aprender a condução para ser validada como educadora?

Basta observar nas produções musicais de forró como a distinção entre mulheres e homens é enorme e muito significativa. E infelizmente “O repertório do forró é construído a partir da narrativa de uma visão masculina sobre sexo e gênero” (TROTТА, 2014, p. 21). Muitas vezes mesmo com uma compositora mulher, como é

⁸ Não posso relacionar minha experiência pessoal, pois pesquisei e me sinto parte do movimento feminista, como único caminho para estas ações. Existe grande resistência ao discurso feminista dentro do forró pé-de-serra, e talvez seja assunto para um artigo a parte. Porém, quando destaco o feminismo como uma possível causa, deixo claro que esta não é uma discussão clara e direta. É mais decorrente de uma relação fluida da sociedade e seus atuais questionamentos, inclusive midiáticos. Não há relação direta dessas ações com o movimento feminista, apesar de não ignorarmos sua existência.



o caso da música “Não lhe solto mais”, composição de Cecéu. Esta música apresenta um interlocutor masculino em uma ação de conquista bastante duvidosa e invasiva, de certo modo até violenta. Pelo “Vou mostrar que sou é homem” deixa claro quem manda, quem obedece, quem é detentor da ação e quem merece a conquista/rasteira/castigo que de alguma maneira são sinônimos nesta letra.

Morena não faça isso
Deixe desse reboliço
Não mexa comigo não, viu
Quero respeito comigo
Já cortaram o meu umbigo
Não sou mais menino não, viu
Eu sou duro, sou maduro,
E também muito seguro
Ainda posso dar no couro
Você vai gostar
Vai se apaixonar
Vai cair no choro
Mais é aí que o couro come
Vou mostrar que sou é homem
Como é que um homem faz

Dou-lhe uma rasteira
Lhe castigo na esteira
Não lhe solto mais

Depois não adianta
Você gemer
Você gemer
Você chorar
A gente bebe água
Quando sente sede
Cabelo se assanha
Quando o vento dá
Olha morena esse teu cheiro
Se juntar com o meu tempero
Vai ser bom demais

Outra característica a ser analisada é a de o forró ser uma manifestação nordestina, e como já dito, mestiça (PINHEIRO, 2009) . É muito comum que não se relacione esta dança com outras danças do contexto da cultura popular nordestina, apesar de muitos de seus signos e personagens surgirem do mesmo contexto. Sem julgamento de melhor ou pior configuração, o forró pé-de-serra é um sistema aberto a conexões distintas. Nele, podemos identificar elementos da salsa, do tango, do *zouk* ou do samba de gafieira (que seria mais próximo do brasileiro), entre outras referências. Com isso é muito comum, em discussões de dança, educadores desta



cultura conhecerem e dançarem mais de um ritmo da dança de salão, mas pouco conhecerem sobre outras danças do contexto popular nordestino. E conseqüentemente reproduzem imagens e ações que reforçam cada vez mais o apagamento desta relação.

Certa vez, um dançarino me disse que o forró era justamente essa dança que pode se relacionar com muitas outras danças, mas levanto a questão: será que também levamos e nos interessamos na conexão das bases do forró pé-de-serra com estas outras danças, ou ainda é uma via de mão única? Será que ainda vemos esta temática como inferior e, para valorização de padrões estabelecidos do mercado, não nos interessamos pelas imagens e propostas da cultura popular? Por que ainda a ponta-de-pé das pessoas conduzidas cada vez estão mais altas e sua autonomia cada vez mais comprometida? Por que as maiores referências em uma dança nordestina se centralizam no Sudeste do país, como o caso de Itaúnas/ES e São Paulo/SP? E finalmente: a crescente demanda de estilos de dança espalhados pelo país estão colaborando para a diversidade ou para o apagamento?

Ainda sobre os poderes vigentes que me propus a questionar neste artigo, lembro que o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo andam de mãos dadas, reforçando cada vez mais conhecimentos dominantes que alimentem suas lógicas. A desvalorização da mulher, da(o) artista da cultura popular brasileira, da mercantilização das lutas de igualdade e o racismo, são algumas das problemáticas da sociedade contemporânea que também se mostram no forró pé-de-serra. Questionar e desestabilizar estes poderes é cada vez mais trabalhoso, visto que é também se predispor a olhar para sua cultura, sua sociedade, suas ações e estar aberta(o) a mudanças necessárias que podem comprometer verdades absolutas, que tanto nos seduzem para certezas confortáveis. Por isso o forrobodó é ação cognitiva do corpo, pois é um comportamento, um modo de agir e de compreender o mundo.

Há dois anos, os homens do grupo que participo em São Paulo, o Terceira Categoria, decidiram ir a um baile, no Centro Cultural Rio Verde⁹, de saia. Entre algumas questões levantadas depois da experiência foram destacadas por eles que mulheres se sentiram mais à vontade de convidá-los para dançar, como conduzidas

⁹ Casa de shows localizada na Vila Madalena, bairro da Zona Oeste de São Paulo – SP.



ou condutoras, e que alguns homens se negaram a dançar com eles. Foi uma experiência muito interessante para o grupo, em um dia em que mudaram as regras, quebraram o código normativo e muitas coisas aconteceram. Segue um trecho do relato de Thiago Amorim, na época dançarino do Terceira:

Vestir a saia não me fez menos homem, me tornou ainda mais humano; vestir a saia não me fez menos interessante, me tornou ainda mais acessível... Sabemos que apenas uma experiência não basta para aniquilar todos os muros construídos pela cultura patriarcal incutida em nossa mente desde sempre, mas asseguro que a experiência é muitíssimo válida. (AMORIM, 2016)

Com as questões levantadas neste artigo há um longo caminho a ser percorrido. A intenção é iniciar um rigoroso trabalho de questionar a ação individual nesta cultura. Pensando que todo conhecimento é também autoconhecimento, neste desafio podemos investigar nossos interesses e relações junto aos objetos de estudo e nossas questões. De que mundo vocês querem participar? E por que não começar a mudança pelos lugares que mais gostamos de estar? Proponho o baile de forró, o forrobodó, como ação política e desestabilizadora da experiência normatizadora do ser. Vamos quebrar regras, pontuar poderes hegemônicos, levantar problematizações, fazer o forrobodó cada vez mais colorido, diferente, afetuoso e amigável com a diversidade. E que estas questões ampliem nossa visão de mundo, de sociedade, de cultura e mostrem que “não existe um só segredo para se fazer um forró”¹⁰ (CRISTO, 2012).

REFERÊNCIAS

- AMORIM, T. **Facebook**. 11 janeiro 2016. Disponível em: <<http://www.facebook.com/3categoria>>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- BADU. Tá no sangue da gente. In: **Clã Brasil** – Canta Dominginhos. Manaus: Microservice, 2009. Faixa 17. CD.
- BARBOSA, L. Dançar Baião. In: Carmélia Alves. **Correndo o norte**. São Paulo: Cantagalo, 1969. Faixa 1. Disco de Vinil.
- CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10^a ed. Ilustrada. São Paulo: Ediouro, 1999.

¹⁰ Fabiano de Cristo e Fulô da Aurora. Segredo do Forró.



_____. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. 2ª ed. Itatiaia: Belo Horizonte, 1983.

_____. **Viajando pelo Sertão**. 4ª ed. Global: São Paulo, 2009.

CECÉU. Desabafo. In: Marinês e sua gente. **Desabafo**. São Bernardo do Campo: Copacabana, 1982. Faixa 9. Disco de Vinil.

_____. Não lhe solto mais. In: Antonio Barros e Cecéu. **Forró poeira e suor**. Recife: Polydisc, 1992. Faixa 4. Disco de Vinil.

CRISTO, F. de. Segredo do Forró. In: Fulô da Aurora. **Querendo Tem**. 2012. Produção Rodrigo Caçapa. Faixa 10. CD.

DANTAS, Z.; GONZAGA, L. Braia Dengosa. In: **Aboios e Vaquejadas**. RCA Victor, 1956. Faixa 5. Disco 10 polegadas.

MARCELO, C.; RODRIGUES, R. **O fole roncou**: uma história do forró. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PINHEIRO, A. (Org.). **O meio é a mestiçagem**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre a ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. Coleção para um novo senso comum, v. 4, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C. de O. Forró desordeiro: para além da bipolarização “Pé-de-Serra versus Eletrônico”. In: **III SIMPOM** – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduados em Música, n. 3, 2014. Rio de Janeiro Anais. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. p. 533-542.

TEIXEIRA, H.; GONZAGA, L. Baião. In: Luiz Gonzaga. **Linha 3**. São Paulo: BMG ARIOLA / RCA, 1, 1978. Faixa 16. Disco de Vinil.

TROTTA, F. **No Ceará não tem disso não**: nordestinidade e macheza no forró contemporâneo. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2014

VIEIRA, J. de A. **Organização e Sistemas**. Informática na educação: teoria & prática. Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6363>. Acesso em: 17 ago. 2017.



CONTEMPURBAN: QUESTÕES EM UM CAMPO DE EXPERIMENTAÇÃO EM DANÇAS URBANAS

Julio Cezar Oliveira Costa¹ (julio1.6costa@gmail.com)

Orientadora: Dora de Andrade Silva²

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar alguns princípios das danças urbanas e da dança contemporânea presentes na construção de um processo criativo em dança, por meio da vivência prática e reflexão deste mesmo processo e de meu percurso de formação em dança, dialogando com outras pesquisas que pensem os pressupostos dessas danças. O presente estudo é construído por uma pesquisa autoetnográfica, buscando compreender a relação entre essas duas vertentes da dança, e levantando questionamentos sobre o processo prático em dança da Cia *Contempurban*, grupo o qual sou fundador e diretor. Dentro desta perspectiva, a pesquisa reflete também sobre como as danças urbanas podem ser propulsoras da singularidade do corpo que dança, quando trabalhadas no processo não como reprodução de passos, mas por caminhos que se reinventam e se reelaboram, em um processo criativo que buscou impulsionar os envolvidos à pesquisa, estudo e à consciência de suas capacidades criativas. A prática será analisada através depoimentos dos bailarinos envolvidos no processo criativo, e pela minha própria experiência enquanto diretor/pesquisador, relatando minhas impressões sobre o processo em campo coreográfico. Propõe-se pensar sobre o processo coreográfico da pesquisa colocando a questão sobre o que se estaria dançando. Dança contemporânea? Dança Urbana? Uma dança urbana na contemporaneidade? Uma dança da contemporaneidade?

PALAVRAS-CHAVE: Danças Urbanas. Dança contemporânea. Processo Criativo.

CONTEMPURBAN: CUESTIONES EN UN CAMPO DE EXPERIMENTACIÓN EN DANZAS URBANAS

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo investigar algunos principios de las danzas urbanas y de la danza contemporánea presentes en la construcción de un proceso creativo en danza, por medio de la vivencia práctica y reflexión de este mismo proceso y de mi recorrido de formación en danza, dialogando con otras investigaciones que piensan los presupuestos de esas danzas. El presente estudio es construido por una investigación auto-etnográfica, buscando comprender la relación entre esas dos vertientes de la danza, y planteando cuestionamientos sobre el proceso práctico en danza de la Cia *Contempurban*, grupo el cual soy fundador y director. En esta perspectiva, la investigación refleja también sobre cómo las danzas urbanas pueden ser propulsoras de la singularidad del cuerpo que baila, cuando trabajadas en el proceso no como reproducción de pasos, sino por caminos que se reinventan y se reelaboran, en un proceso creativo que buscó impulsar los

¹ Acadêmico do 4º ano do Curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

² Professora Dra. do Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.



involucrados en la investigación, el estudio y la conciencia de sus capacidades creativas. La práctica será analizada a través de testimonios de los bailarines involucrados en el proceso creativo, y por mi propia experiencia como director/investigador, relatando mis impresiones sobre el proceso en campo coreográfico. Se propone pensar sobre el proceso coreográfico de la investigación planteando la cuestión sobre lo que se estaría bailando. ¿Danza contemporánea? ¿Danza Urbana? Una danza urbana en la contemporaneidad? Una danza de la contemporaneidad?

PALABRAS CLAVE: Danzas Urbanas. Danza contemporánea. Proceso Creativo.

INTRODUÇÃO

Como início, parti da reflexão sobre minha trajetória de formação como intérprete e criador em dança, que já apresentava questões sobre os princípios que esse artigo busca discutir, para posteriormente pensar, neste mesmo enfoque, o processo desenvolvido com a Cia. *Contempurban*³, que compõe o campo prático dessa investigação.

A pesquisa prática desenvolvida com a cia. propôs pensar o ensino e a criação das danças urbanas buscando abranger diferentes corpos e acolhendo as singularidades dos envolvidos no processo. Assim, se procurou observar como a particularidade de cada dançarino se relacionou com o trabalho proposto, que tipo de metodologia foi abordada, quais foram os caminhos percorridos para chegar no atual processo criativo⁴, e dessa forma refletir sobre como as danças urbanas poderiam se estruturar enquanto uma prática propulsora da singularidade do corpo que dança.

Junto com aulas, que traziam essas vertentes à tona, acontecia o processo de criação. Este se estabelecia por meio de pesquisas e práticas de improvisação que direcionavam os dançarinos para o ato de composição, buscando explorar os princípios dos movimentos encontrados nas aulas⁵.

³ Grupo de dança o qual fundei em março de 2016, que pratica o uso dos princípios das danças urbanas e da dança contemporânea. Atualmente é formado em sua maioria por alunos do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

⁴ Faz-se importante esclarecer que, na finalização deste artigo, o processo criativo desenvolvido com o grupo ainda estava em curso e não apresentava um produto final para ser discutido nesta pesquisa. Desta forma, foi dado enfoque ao percurso e procedimentos de criação para se refletir sobre a prática do grupo.

⁵ Exemplos de vídeos que mostram como as aulas se estabeleciam. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aU9Z8JX_Mfg&feature=youtu.be



Esse artigo traz as experiências dos dançarinos sobre diferentes momentos nessa pesquisa. Os depoimentos de vivências em aulas codificadas de danças urbanas, trazendo, em seus relatos, as percepções dessas aulas onde o professor determina os passos e os alunos reproduzem o que foi apresentado.

Como metodologia de estudo sobre o movimento foram usadas propostas de criação e composição encontradas na dança contemporânea, vertente da dança que investiga possibilidades de criação transdisciplinares, ampliando o campo de pesquisa e potencialidade do movimento. Os motivos de beber da dança contemporânea nesta pesquisa será analisado mais à frente.

PONTOS DE PARTIDA: CONSTRUINDO AS PRIMEIRAS QUESTÕES DANÇAS URBANAS E A DIVERSIDADE DE CORPOS

Para discutir o processo prático de experimentação com o grupo de dança, acredito que seja importante explicar primeiramente como cheguei nesse estado de entendimento e perguntas sobre esses conceitos que envolvem as danças urbanas e a dança contemporânea, e os diferentes caminhos dessas duas linguagens singulares, porém com fazeres que se encontram numa era contemporânea partilhando, por vezes, princípios comuns em suas investigações sobre o movimento. Me instiga entender por onde essas linhas criaram laços em minha bagagem histórica, e levantaram questões a partir desse encontro, pensando assim sobre tal processo, no qual percebo os princípios dessas vertentes em diálogo.

Como um ponto de partida para essas questões, trago a experiência do primeiro grupo de dança que formei: se chamava *Feel The Music*, mais conhecido pela sigla FTM. Se estávamos dançando algum estilo de dança específico? Naquela época não sabíamos. Os clipes usados como referências traziam diversos elementos que nos remetiam às danças urbanas, então, quando nos perguntavam sobre qual era o estilo do grupo, respondíamos que era um grupo de dança de rua.

Dentro disso, é importante destacar a influência que a cultura norte-americana tem sobre as danças urbanas: “se formos a grosso modo investigar os nomes de grupos de dança desse estilo, é possível perceber a quantidade esmagadora de intitulações em inglês” (GUARATO, 2007, p. 42). Assim, o nome do grupo, e além disso, o uso dos meios de comunicação como referências para as coreografias, a localização geográfica onde os integrantes do grupo moravam e a



influência de cantoras norte-americanas podem ser os principais motivos para o FTM ter sido considerado um grupo de danças urbanas.

Porém, havia uma segregação que acontecia diretamente, porque só as pessoas que se assemelhavam aos padrões estéticos encontrados nos integrantes do FTM que me procuravam para participar do grupo. Meninas que na maioria das vezes não possuíam experiências em dança, mas que se encaixavam nos padrões de beleza e biotipo impostos e vendidos pela indústria cultural. Quando outras pessoas que não se enquadravam nesses padrões estéticos me procuravam para dançar, eu acolhia, mas não conseguia mantê-las dentro do grupo, porque não se sentiam pertencentes aquilo e sofriam críticas pelos outros integrantes.

As experiências em grupos de danças urbanas andavam ao lado de minha vivência dentro da Universidade, causando um conflito de saberes em minha formação, e que por fim me levaram às questões que movem essa pesquisa. A razão desse conflito era devido a esses contextos abordarem metodologias diferentes no ensino e na prática de produções em dança que emergiam dessas duas vivências.

DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

O Curso propõe que a dança seja desenvolvida dentro dos pressupostos da contemporaneidade, porque entende que para a arte-educação a imposição de um corpo preestabelecido, a técnica como regra, não sustenta uma metodologia que tem por objetivo chamar o discente para questões que emergem da pesquisa de sua potencialidade cênica.

Tomazzoni descreve alguns pontos sobre dança contemporânea pertinentes para a discussão:

A dança contemporânea não é uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim um jeito de pensar a dança [...]. Não há modelo/padrão de corpo ou movimento. Portanto, a dança não precisa assombrar por peripécias virtuosas e nem partir da premissa de que há “corpos eleitos”. Na dança contemporânea, a máxima repetida por pedagogos ortodoxos de que “não é tu que escolhes a dança, mas a dança que te escolhe” não tem sustentação. E, dessa forma, pode-se reconhecer a diversidade e estabelecer o diálogo com múltiplos estilos, linguagens e técnicas de treinamento. (TOMAZZONI, 2006, p. 1-2)



Dialogando com esses princípios, Dora de Andrade Silva e Gabriela Di Donato Salvador Santino, no artigo “O Corpo cênico como convergência na formação bivalente em Artes Cênicas”, discutindo o Curso em questão, defendem que:

Quando falamos do ensino da prática da dança, entendido principalmente neste curso bivalente, pensamos que a técnica, ou mesmo os estilos específicos de dança, quando aplicados, devem ser trabalhados a partir dos princípios que regem essas abordagens. Entendemos que são os princípios que regem as técnicas. Cada estilo ou técnica de dança tem pressupostos específicos para a abordagem do corpo e do movimento, e são esses princípios que devem ser apresentados e experimentados pelos alunos. (SILVA; SANTINO, 2016, p. 10)

Nesta perspectiva, como aponta Tereza Rocha, “educar em dança significaria formar um criador desenvolvendo no artista-em-formação um outro sentido da técnica” (ROCHA, 2016, p. 33).

A valorização da singularidade e particularidade dos corpos na dança contemporânea traz também a ideia de que esta vertente da dança pode se apropriar de diferentes técnicas e outros movimentos artísticos, revelando a hibridização de influências dentro de seus modos de fazer. Essas influências podem vir:

[...] desde a qualidade expressionista da dança moderna, da apropriação do conceito sobre “belo” da dança clássica à variedade das danças populares, de salão, e de rua, até o uso de gestos cotidianos e a própria recusa do movimento enunciada pela dança pós-moderna americana dos anos 60. (MURTA apud XAVIER, 2013, p. 7)

DANÇAS URBANAS: TÉCNICA E REPETIÇÃO?

Nas palavras de Bruno Beltrão, pensar as danças urbanas por segregação ajuda a estimular um pensamento comum mesmo para os adeptos das danças urbanas, separando quem pode e quem não pode dançar determinados estilos.

A constante ramificação das danças urbanas é gerada por uma permanente influência das redes de comunicações e grupos sociais, que se organizam, se expressam e elaboram seus trabalhos de preparação técnica. (BELTRÃO, 2000, p. 205)



Deste modo também devemos pensar a técnica na dança como pensamento que emerge da experiência inventiva dos sujeitos em suas interações e contextos.

Helena Katz alerta para um possível entendimento equivocado que define técnica enquanto atividade mecânica relativa ao corpo, sem relação com a vida mental, a partir, claro, de uma concepção de corpo apartado da mente. Citando Sennett, aponta que:

Em diversos momentos da história ocidental, a atividade prática foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevadas. A habilidade técnica foi desvinculada da imaginação, a realidade tangível, posta em dúvida pela religião, o orgulho pelo próprio trabalho, tratado como um luxo. (KATZ apud SENNETT, 2009, p. 26)

Katz fala da ideia de passos de dança não necessariamente como algo que já está pronto, mas como todo e qualquer movimento que se desenha ao longo do tempo e que a sua maneira de ser realizado ganha estabilidade e singularidade, o que parece muito importante para esta pesquisa. Assim, seja pelo código através do uso do passo de dança, ou por propostas mais abertas que investigam o corpo em movimento, a autora defende que o que rege todo movimento são seus princípios gerais:

Sucedem que, no corpo, a repetição vai conduzindo um processo de seleção natural da melhor maneira que cada corpo encontra para lidar com o movimento. No corpo, tudo aparece como uma forma, e todas as formas se aprontam de acordo com os princípios gerais que regulam a relação corpo-movimento, estejam ou não apresentados na forma de passos codificados da dança. O movimento que não começa copiando um passo existente também tende a ganhar estabilidade, ao longo do tempo, nesse processo de seleção via repetição. Um certo modo específico de se mexer acaba por particularizar-se por meio das ações praticadas com o corpo. Princípios gerais são mais estáveis, mas também estão no eixo do tempo, e em ritmo mais lento, vão transformando-se, à medida que o corpo vai repetindo suas práticas, os seus experimentos. A questão desloca-se: não mais diz respeito à existência ou não do passo de dança, mas sim a quando esse “passo” vai passar a existir, se antes ou depois da repetição. (KATZ, 2009, p. 29-30)

Neste sentido, a ideia de passo de dança e de técnica se alarga para pensarmos os processos de aprendizado e transmissão das danças urbanas.

As danças urbanas junto com a cultura *Hip-Hop*, se propagou pelo mundo com facilidade pelos meios de comunicação da época, TV, e rádio, e essas redes de comunicação foram de grande uso para o alastramento dessas correntes. No Brasil,



na década de 80, os passos eram vistos em formato VHS, mais precisamente pelos filmes americanos que tinham como elenco a participação de representantes ativos e atuantes deste momento cultural: cantores, grafiteiros, *MCs*⁶, *DJs*⁷ e dançarinos. Os passos transmitidos pelos filmes eram repetidos sem muita técnica pelas pessoas que assistiam (SILVA, 2014, p. 297). Muitos desses filmes serviam de inspiração para os jovens da época, porque traziam em suas tramas cenas que se aproximavam da realidade daquelas pessoas. Jovens que moravam em regiões periféricas, marginalizados, que encontravam nesses filmes inspiração para dançar.

Sendo assim, segundo Beltrão:

O Hip Hop emerge das interseções entre a perda e o desejo da cidade pós-industrial, servindo como uma importante pilastra de sustentação e sobrevivência e, principalmente como fonte de prazer em meio às tensões de um ambiente político e socialmente conturbado. (2000, p. 204)

Partindo desses contextos, fica claro que esse estilo de dança junto com a cultura *Hip Hop* emerge de um período histórico da sociedade ocidental onde a prática é vinculada apenas ao sinônimo de lazer, diminuindo sua importância no desenvolvimento da sociedade. As danças urbanas assim, foram fortemente influenciadas por um conceito específico de técnica, onde quem pratica responde a quem transmite o conhecimento de estilo reproduzindo os movimentos e passos que são apresentados.

CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO: CONTEMPURBAN

No início, os encontros aconteciam uma vez por semana, mas, para o processo prático discutido nesta pesquisa, sentimos a necessidade de ampliar a rotina de trabalho para três encontros semanais.

É importante ressaltar que este tipo de prática de aula é o mais comum encontrado em grupos, academias e estúdios de danças urbanas, principalmente

⁶ É uma das vertentes da cultura *hip hop*. São conhecidos como mestre de cerimônia, que cantam e animam as festas de *hip hop*. No Brasil esse termo é em grande parte relacionado à cantores de Funk, que basicamente possuem o mesmo papel que os *MCs* de *hip hop*.

⁷ Outra vertente do *hip hop*. É a arte de mixar. Possuem o objetivo de tocar em festas, produzindo outras músicas através da repetição de determinados trechos, e da produção de sons arranhado por movimentos anti-horário nos instrumentos musicais que utilizam.



por questões históricas de como o estilo dessa dança e a cultura *Hip Hop* se propagaram na sociedade, como vimos.

A prática dessas aulas era de extrema importância para o processo porque era com esse conteúdo que os dançarinos viriam a desenvolver a segundo momento da pesquisa: experimentar outras formas de explorar os princípios dos movimentos apreendidos, ou seja, pensaríamos a composição nas danças urbanas a partir de propostas de criação encontradas na dança contemporânea. As vertentes trabalhadas foram *Break Dance*, *Dancehall*, *Vogue*, *House* e *New School*. Cada uma dessas vertentes, por mais que estejam ligadas entre si indiretamente ou não, possuem suas particularidades de acordo com a forma que elas foram criadas e pensadas. Assim, a maneira como essas vertentes se cunharam variam de acordo com grupos, culturas, e movimentos da sociedade em diferentes lugares, o que permite perceber que as danças urbanas se constroem como um leque de oportunidades para diferentes corpos e maneiras de se dançar. E diversidade era o que tínhamos no grupo.

Mas em determinadas aulas com a práticas a partir de passos codificados, alguns alunos se sentiam desconfortáveis por não conseguirem executar os movimentos da forma que eram demonstrados. Mesmo explicitando que o objetivo não era eles se focarem na “cópia dos passos”, essa problemática aparecia com facilidade, surgindo frases como “é prazeroso dançar, apesar dos passos difíceis de pegar”⁸.

As aulas que tinham como foco transmitir os códigos característicos de cada vertente aconteciam mostrando detalhadamente os passos, sempre lembrando que o importante não era pegar a coreografia, e sim entender como cada corpo podia ler aquela movimentação, pensando nos princípios que regiam cada movimento. Em algumas ocasiões era nítido a dificuldade que os dançarinos encontravam nas aulas. Em alguns relatos fica claro que os integrantes do grupo percebem como se dá os movimentos, mas através da metodologia abordada de forma codificada, o ensino da dança ficava mais complicados de acontecer. A respeito disso, um dos integrantes do grupo diz que

⁸ MENDES, Maria Clara. Campo Grande, 26 de julho de 2017.



[...] as aulas codificadas são um grande problema pra mim. Talvez pela questão de que eu não tenha uma boa consciência corporal, pois é muito difícil olhar para o movimento dado e repeti-lo. A questão do tempo de cada movimento e também a relação desse tempo com a letra ou a batida da música são outros desafios. Sinto que, mesmo nos movimentos que eu consigo realizar há sempre uma diferença entre o resto das pessoas. A questão da segmentação das partes do corpo é muito visível em mim também. Por isso quando preciso realizar movimentos em regiões diferentes do corpo (braços, e pernas, por exemplo) eu já “me perco”. Contudo, o *Dancehall*, também traz um prazer muito grande ao dançar. Injeta autoestima e sensualidade⁹.

Em outras aulas, os passos que eram ensinados de forma codificada passavam por um processo de análise, onde os dançarinos refletiam como se dava aquele determinado passo no corpo. Qual era a qualidade expressiva de cada movimento? O movimento era lento? Pesado? Direto? Indireto? Em cada passo, os movimentos eram modificados através de ferramentas de pesquisas de movimentos com o intuito de cada um pensar na sua forma de fazer determinado passo. O estudo do movimento era livre, e os envolvidos a cada pesquisa procuravam formas de se fazer os passos, explorando níveis e planos espaciais, e diferentes dinâmicas. E nas palavras de Ligia Tourinho e Eusébio Lobo, “estudar o movimento implica em ampliar o repertório individual e conhecer possibilidades expressivas” (2006, p. 128).

O mesmo integrante que relatou a sua dificuldade em uma aula codificada, participando de uma aula que agora tinha o objetivo de pesquisar possibilidades de movimento através de ferramentas de pesquisa e improvisação a partir de uma aula codificada, nos garante que

[...] acredito que o diferencial da pesquisa do movimento a partir da percepção corporal dos princípios de uma determinada vertente da dança é a necessidade de o sujeito construir uma representação de si mesmo para o mundo através de outra imagem. Essa surge a partir da injeção de uma energia muito própria de cada vertente da dança. O *Vogue*, por exemplo, exige uma injeção de autoestima, autoafirmação. As poses, o carão, o desfilarm e o impacto gerado pelo movimento dinâmico de mãos e braços repercutindo em relação a outras partes do corpo de quem dança. Particularmente, tive dificuldade de expor minha improvisação para as outras pessoas, mas quando olhei diretamente para a pessoa que formou dupla comigo, consegui me soltar e desenvolver algo que me deixou satisfeito. Imagino que o *Vogue* pode ser aporte para um bom trabalho com autoestima das pessoas¹⁰.

⁹ REINALTT, Leonardo. Campo Grande, 9 de agosto de 2017.

¹⁰ REINALTT, Leonardo. Campo Grande, 3 de agosto de 2017.



A dúvida que ficava a partir dos relatos dos integrantes era se estavam dançando ou não danças urbanas. O codificado tinha ficado para trás, ressignificando a ausência de elementos que antes do experimento remetiam às danças urbanas, como as músicas norte-americanas, os passos predeterminados dos estilos estudados antes do processo criativo.

CONFLUÊNCIAS ENTRE DANÇA CONTEMPORÂNEA E DANÇAS URBANAS

O que poderia nos mostrar que a hibridização dos princípios da dança contemporânea e das danças urbanas é possível seria observar que o processo criativo vivenciado na Cia. por meio da objetividade que foi posta pelas aulas das vertentes das danças urbanas e da experimentação dos princípios dos passos apreendidos, pôde interagir com um modo de pensar inclusivo e aberto que buscava se construir pela participação ativa e a particularidade dos envolvidos.

Nas aulas práticas de pesquisa de movimentos, certas questões eram sempre levantadas: os passos apreendidos nas aulas das específicas vertentes eram para serem executados? Na pesquisa de movimentos, os passos das vertentes precisavam aparecer? Não necessariamente, era a resposta.

E como coloca Tereza Rocha em seu livro *O que é dança Contemporânea?* defendendo que:

Dançar é inaugurar no corpo uma ideia de dança. Uma ideia de dança contemporânea é aquela que ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser. Cada ideia de dança inaugura no corpo uma técnica: um modo específico de operação de descontinuidade, de trânsito, entre o passado e o futuro. (ROCHA, 2016, p. 31)

Se formos levar em consideração a negação de qualquer influência que as danças urbanas podem sofrer nos dias de hoje, estaremos negando a própria natureza da cultura *Hip Hop* e como ela surgiu. Como cita Ana Cristina Ribeiro, em sua dissertação *Dança de Rua: Do ser competitivo ao ser artista*, a cultura hip hop é uma manifestação semelhante a vários outros movimentos da sociedade e dos fazeres artísticos como a moda, artes plásticas, música, e está em constante transformação, recebendo influências que podem vir de outros campos da cultura.

A autora, discutindo a ideia de cultura para se pensar a diversidade da cultura *Hip Hop*, nos afirma:



As culturas, portanto, não são tão estáveis quanto às narrativas de suas origens; elas estão, na realidade, sempre em fluxo e transformação, conforme afirma Taylor (2006) em seu artigo na coletânea *Hip Hop e a Filosofia*. O autor complementa dizendo que o *Hip Hop* é uma cultura e como qualquer outra cultura é formada por muitas práticas sociais que se relacionam. (SILVA, 2014, p. 17)

Sendo assim, da mesma maneira que a dança contemporânea se alimenta de diversos campos para construir a poética de um processo artístico (TOURINHO; LOBO, 2006, p. 126) as danças urbanas, através da cultura *Hip Hop*, surge por um atravessamento constante de manifestações sociais, como costumes gestuais do povo, meios de comunicação, estilos como *Jazz*, e o *Funk* (GUARATO, 2007, p. 42).

Partindo desse princípio, a Cia. *Contempurban* se categoriza como um grupo de danças urbanas apoiado numa maneira de entender esse estilo, tratando as matrizes dos movimentos como forma de produção artística, proposta usada por grupos como a Cia. Balé de Rua (Uberlândia – MG) (LAKKA, 2015, p. 2).

Para pensar essa maneira de entender, ou o conceito sobre esse estilo, Rafael Guarato, citando Avellar, traz a discussão sobre danças urbanas como *categoria estética e categoria sociológica*. Ele diz que:

Creio que o impasse possa ser explicado no presente momento, por meio da compreensão de duas possíveis categorizações para a investigação, [...] que seriam o que ele □Marcelo Avellar□ chama de “*categoria estética e categoria sociológica*”. Para Marcelo essas são as duas formas possíveis de conceber a dança de rua. Vamos a elas. Por categoria sociológica entende-se que não é possível associar a dança de rua com dança contemporânea, pois a dança de rua como *categoria sociológica* está vinculada à inserção social. Mas se a dança de rua for tida como *categoria estética*, aí sim, é possível perceber a apropriação de estruturas de dança de rua criadores de dança contemporânea. (GUARATO, 2007, p. 201)

O que fortalece a questão sobre o que o *Contempurban* estaria dançando é que as danças urbanas possuem uma significação social, não apenas estética. Com o processo de incorporação da dança contemporânea com as danças urbanas, o *Contempurban* passa a ter uma identidade singular, ganhando reconhecimento para quem vive o processo da hibridização, possuindo um significado de “esse é o nosso estilo¹¹”. Por outro lado, cria uma negação para os adeptos das danças urbanas que

¹¹ FRANÇA, Juslei. Campo Grande, 20 setembro de 2017.



não se apropriam da hibridização, aí o discurso passa a ser “isso não é dança de rua”¹².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As danças urbanas podem perpassar na era contemporânea por diferentes caminhos que, de acordo com o modo que são trabalhadas pelo coreógrafo, diretor e intérpretes em determinados processos coreográficos, imprimem uma diversidade estética para esse estilo. O “produto final” pode se estender para uma abordagem que seja ampla, adquirindo um sistema coletivo de pesquisa, tratando a singularidade de cada indivíduo como potência para criação, estimulando quem se encontra nesse processo a entender que são parte de um caminho de investigação e construção poética. Neste contexto o dançarino agora se entende como intérprete-criador nesse processo, como vimos.

A metodologia aqui é tratada de forma que faça o intérprete a pesquisar como sua singularidade conversa com a metodologia. Antes a técnica era uma imposição, hoje é um instrumento de autoconhecimento, sem códigos rígidos preestabelecidos, dançando com o corpo que se tem, e não com o corpo que se imagina ter (TOURINHO; LOBO, 2006, p. 131). Dentro da proposta de pesquisa de movimento, o intérprete-criador se sente liberto de amarras em seu corpo, porque entende que suas limitações não são problemas, e sim campos de descobertas e ressignificações.

Katz explica sobre qual a importância do uso da técnica na formação do dançarino. Em suas palavras ela afirma que:

Compreende-se que tudo ganha forma no corpo. E que, sendo assim, a escolha entre método e técnica pode ser substituída pela compreensão de que o que está em jogo não é, de fato a questão do passo, mas sim, se começar pelo passo (técnica) ou encontrá-lo mais adiante (método) faz alguma diferença. Afinal, sabe-se que dominar bem uma técnica da dança não significa dançar bem, pois a técnica é aceita como condição necessária, mas não suficiente. Depois da técnica, há que “superá-la”, no jargão tradicional. O que seria essa “superação”, senão a conquista do modo próprio de lidar como o conhecimento advindo da técnica? E o que

¹² A Cia. *Contempurban* participou de um evento de danças urbanas em Campo Grande – MS no início do mês de outubro de 2017. Para efetuar a participação o *Contempurban* precisou inscrever alguma coreografia para se apresentar no evento. De início a ideia era inscrever a coreografia que partiu do processo criativo dessa pesquisa. No entanto a coreografia foi vetada pela organização por não a identificarem como uma coreografia de danças urbanas.



seria o domínio dos princípios gerais senão a estabilização de formas do fazer – um correlato ao passo de dança, portanto? (KATZ, 2009, p. 31)

Fica aqui não uma conclusão sobre a pesquisa, mas meu entendimento sobre o caminho que tomei, e como minhas fronteiras foram quebradas para concluir tal processo. O que ganho com esse estudo não é a resolução de algo, mas a motivação de continuar nesse caminho ajudando pessoas a enxergar que a potencialidade da dança está até onde cada um se dispõe a procurá-la.

Danças urbanas ou não, fica claro que se alimentar de outros caminhos para fortalecer a produção artística é querer quebrar as fronteiras postas pelos rótulos sociais. E como diz Beltrão (2000), sobre a pesquisa em danças urbanas:

Não se pretende criar aqui um quadro de comparação, mas sim uma forma inevitável de relação entre os diversos caminhos que esta dança criou. Uma dança que, apesar das transformações, das adaptações aos palcos e do reconhecimento como um estilo emergente, continua carregando consigo o seu mais forte símbolo: a rua. (p. 205-206)

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, B. *Break Dance: Fissão e reação em cadeia. Lições da Dança 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. P. 203-221.

GUARATO, R. **Dança de Rua: Corpos para além do movimento**. (Uberlândia – 1970-2007) Rafael Guarato. Uberlândia : EDUFU, 2008.

LAKKA, V. A Cena das Danças Urbanas em Cena: A Interface Danças Urbanas e Dança Contemporânea. 2015. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Comitê Dança em Configurações Estéticas – Junho/2015. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/3-2015-15.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MURTA, F. Concepções de Dança Contemporânea: Uma breve revisão. 2013. **Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2013-05.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?**: uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SALDANHA, S. **Angel Vianna: Sistema, método, ou técnica?** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. P. 26-32.



SILVA, A. C. R. **Dança de Rua**: do ser competitivo ao ser artista da cena. 2014. 297 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2014. Disponível em:

<http://www.reposip.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285220/1/Silva_AnaCristinaRibeiro_M.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

SILVA, D. de A.; SANTINO, G. Di D. S. O corpo cênico como convergência na formação bivalente em Artes Cênicas. 2016. **TEATRO**: criação e construção de conhecimento [online], v. 3, nº. 2, Palmas, 2016. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/3081>>.

Publicado em: 10 jan. 2017. Acesso em: 20 out. 2017.

TOMAZZONI, A. Esta tal de dança contemporânea. **Revista Aplauso**. Nº 70.

Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992>>. Publicado em: 17 abr. 2006. Acesso em: 20 out. 2017.

TOURINHO, L.; SILVA, E. L. da. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. 2006. 125-131. **Arte e Filosofia**, Ouro Preto, nº. 1, p. 125-133. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/801/756>>. Acesso em: 15 set. 2017.



O CANTO COLETIVO NAS ESCOLAS DO PIBID DE MÚSICA

Larissa de Carvalho Gonçalves¹ (larycarvalhog@live.com)
Orientadora: Simone Marques Braga² (moninhabraga@gmail.com)

RESUMO

O presente trabalho, que conta com o apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), tem como proposta apresentar uma pesquisa que será desenvolvida em quatro escolas públicas de Feira de Santana, que tem parceria com o Subprojeto Musicando a Escola, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O objetivo principal desta investigação será pesquisar se são contempladas atividades que envolvem o canto coletivo nas escolas vinculadas ao subprojeto. Como objetivos específicos busca-se identificar os recursos disponíveis para as aulas; conhecer o repertório utilizado nas escolas; conhecer e descrever as atividades práticas de canto coletivo; verificar as dificuldades e desafios para desenvolver a prática do canto em sala e verificar as habilidades docentes necessárias para a utilização do canto coletivo. Como referencial teórico está sendo utilizado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Braga (2014) que ressalta a importância da voz cantada como uma ferramenta eficiente para promover a prática musical, Figueiredo (2005), Schmiti (2003) e Andrade (2014) que discutem os benefícios do canto para a aprendizagem musical. Metodologicamente, será feita entrevista por meio de um roteiro estruturado que contará com perguntas abertas que poderão ser respondidas com ou sem a presença do entrevistador. Por fim, acreditamos que os resultados alcançados possam servir de orientação para pessoas que pretendem trabalhar com o canto coletivo em sala de aula, mas que não possuem estratégias pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de Música. Canto Coletivo. PIBID.

EL CANTO COLECTIVO EN LAS ESCUELAS DEL PIBID DE MÚSICA

RESUMEN

El presente trabajo, que cuenta con el apoyo de la Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado de Bahía (FAPESB), tiene como propuesta presentar una investigación que se desarrollará en cuatro escuelas públicas de Feira de Santana, que tiene alianza con el Subproyecto Musicando la Escuela, del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID), del curso de Música de la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). El objetivo principal de esta investigación será pesquisar si se contemplan actividades que involucran el canto colectivo en las escuelas vinculadas al subproyecto. Como objetivos específicos se busca identificar los recursos disponibles para las clases; conocer el repertorio utilizado en las escuelas; conocer y describir las actividades prácticas de canto

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Feira de Santana, bolsista de Iniciação Científica, bolsa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) E-mail: larycarvalhog@live.com.

² Doutora em Educação Musical (UFBA – 2014). Mestre em Mestrado em Educação Musical (UFBA – 2009), Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.



colectivo; verificar las dificultades y desafíos para desarrollar la práctica del canto en sala y verificar las habilidades docentes necesarias para la utilización del canto colectivo. Como referencial teórico está siendo utilizado los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), Braga (2014) que resalta la importancia de la voz cantada como una herramienta eficiente para promover la práctica musical, Figueiredo (2005), Schmiti (2003) e Andrade (2014) que discuten los beneficios del canto para el aprendizaje musical. Metodológicamente, se hará una entrevista a través de un guión estructurado que contará con preguntas abiertas que podrán ser respondidas con o sin la presencia del entrevistador. Por fin, creemos que los resultados alcanzados pueden servir de orientación para personas que pretenden trabajar con el canto colectivo en el aula, pero que no poseen estrategias pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Clase de Música. Canto Colectivo. PIBID.

INTRODUÇÃO

Quando bolsista do PIBID, a escola que atuei, junto a estudantes do Ensino Fundamental II, não possuía instrumentos musicais harmônicos, o que não favorecia a realização das aulas que incluíssem o canto, visto que existem maiores dificuldades de promoção sem um acompanhamento instrumental. Além disso, pela ausência da atividade, presenciava-se alguns casos de desafinação nos estudantes.

Dessa forma, baseado nesta experiência, verifiquei que a prática do canto coletivo não era uma atividade comum, até por que, do meu grupo eu era a única envolvida com essa prática musical, já que a maioria dos meus colegas eram de formação instrumental, executantes de instrumentos de percussão. Consequentemente, a inserção de percussão era uma das atividades mais ocorrente nas aulas as quais ministrávamos. Contudo, a partir desta experiência surge a curiosidade em relação às outras escolas em que o PIBID atuava. Será que também não era desenvolvida a atividade do canto? E hoje que já não faço parte do PIBID, há práticas pedagógicas musicais envolvendo o canto?

Esta curiosidade é decorrente da minha identificação com o canto, mais precisamente o canto coral, ao qual participei durante anos. Este histórico influenciou a levantar a hipótese de que o canto coletivo possa vir a ser uma alternativa viável para o ensino de música na escola.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se são contempladas atividades que envolvem o canto coletivo, nas escolas vinculadas ao Subprojeto Musicando a Escola – PIBID. Como objetivos específicos, busca identificar os recursos disponíveis para as aulas; conhecer o repertório utilizado nas



escolas; conhecer e descrever as atividades práticas de canto coletivo utilizadas; verificar as dificuldades e desafios para desenvolver a prática do canto em sala e verificar as habilidades docentes necessárias para a utilização do canto coletivo.

Vale ressaltar, que esta investigação é vinculada a pesquisa “Música na Escola: investigando práticas pedagógicas-musicais”, sob a coordenação da minha orientadora, que tem como objetivo mapear iniciativas do ensino de música na rede pública local e investigar as práticas pedagógicas adotadas pelo Subprojeto Musicando a Escola. Teve também desdobramento a partir do desenvolvimento do plano de trabalho, com título homônimo, no período ao qual fui bolsista de iniciação científica, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão bibliográfica tem o objetivo de favorecer uma melhor compreensão acerca do canto coletivo e a sua utilização no contexto escolar.

Sobre o termo “canto coletivo”, trata-se de uma nomenclatura recente utilizada para a atividade de cantar em conjunto (FUCCI AMATO, 2007). Até 1832, os grupos de canto coletivo eram nomeados pela terminologia coral. A partir de 1833, o coordenador do ensino de canto nas escolas de Paris, Guillaume Louis Bocquillon Wilhem, no intuito de fazer homenagem ao deus mitológico Orfeu (deus da música e do canto) passou a utilizar o termo L’Orpheon para os coros de alunos de todas as escolas quando se reuniam nas apresentações. Desta forma, o termo orfeão passou a ser aplicado em muitos países, inclusive o Brasil, a partir do canto orfeônico. Contudo, o termo está em desuso, desde o término da atividade em escolas brasileiras, agora, sendo frequente o termo canto coletivo.

Esta prática de cantar, pode propiciar a produção de conhecimentos sobre o próprio corpo, pelo fato de envolver a respiração, dicção, a projeção, a ressonância, a extensão do repertório individual de cada estudante no aprendizado de canções de diversos gêneros, épocas e etnias, além de técnicas específicas da linguagem musical (ANDRADE, 2014).

Nesse processo de aprendizagem, o ato de cantar favorece e promove a musicalização. Sobre a musicalização Gainza (1988, p. 101) diz que



O propósito da educação musical é musicalizar, que consiste em transformar o indivíduo num ser sensível e receptivo ao som, requerendo nele, no mesmo momento, retornos de caráter musical.

Penna (2008, p. 31) discorre que musicalizar é: “[...] aperfeiçoar as ferramentas de percepção necessários para que o indivíduo torne-se um ser sensível à música, apreendê-la, recebendo a produção musical como significativo”.

Sendo assim, promovendo a vivência musical a partir do canto coletivo, este pode tornar-se uma ferramenta significativa para a prática musical na escola. Nesse contexto, a voz transforma-se em um recurso didático para o ensino de música. Por mais que o canto não seja uma prática curricular comum na escola brasileira, o registro de sua utilização é desde a década de 1930.

Acreditava-se que Heitor Villa-Lobos foi o precursor nesta prática musical no Brasil, porém, antes disso há histórico desta prática desenvolvida por outros educadores. João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim na Escola Caetano de Campos, na capital paulista, e Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar, posteriormente, a Escola Normal em Piracicaba, podem ser considerados os pioneiros a utilizarem o canto orfeônico. A prática do cantar em sala de aula tem se manifestado de diversas formas e o registro desse processo torna-se indispensável para a Educação Musical.

Assim como em alguns lugares acontecem, podemos dizer que a escola também se torna um espaço influente na cultura, que possibilita que os alunos vivenciem, escutem e interajam com pessoas e músicas, das mais diversas maneiras (QUEIROZ, 2013).

Sobre essas diversas maneiras, o contexto escolar possibilita a interação entre diferentes sujeitos em atividades quase sempre de caráter coletivo, que favorece o desenvolvimento de diversas competências e habilidades. Sobre essas competências em uma prática coletiva, no PCN – Arte para 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental, é proposto que a performance musical aconteça a partir da expressão individual ou coletiva. Já nos PCNs – Arte para 5ª a 8ª séries é indicado que os conteúdos musicais sejam desenvolvidos por meio de conjuntos instrumentais, banda e do canto coral.

O exercício de cantar em conjunto, é uma ação válida como algo produtivo e produzido pelos alunos, tanto para ampliar as habilidades musicais quanto para ser



um elemento de socialização. Schmeling e Teixeira (2010) discutem possibilidades de práticas vocais, com o objetivo de desenvolver a voz dos alunos, envolvendo desde a fala ao canto. Estas autoras acreditam em possíveis variedades e significados referentes a prática do canto, sendo estas o cantar afinado, o tipo de repertório utilizado ou conhecimentos vocais que não necessariamente são melodias prontas e formuladas para se encaixar com a harmonia. Para além disso, algumas outras habilidades musicais podem ser desenvolvidas como: ritmo, afinação, elementos técnicos, percepção e práticas corporais.

Já Vechi (2016) chama a atenção para outros fatores a exemplo da faixa etária dos alunos, estrutura física, recursos disponíveis, repertório, atividades, condução didática e a formação dos professores, tanto na academia, quanto em experiências extras, além da graduação.

METODOLOGIA

A metodologia será baseada em um estudo de caso que traz a descrição de como ocorrem as atividades do canto coletivo nas aulas do PIBID de Música da UEFS.

Segundo Pereira et al. (2009) estudo de Caso é procedimento metodológico de investigação científica em áreas do conhecimento. A partir disso, procede-se à análise de condições e possibilidades, vantagens e dificuldades relativas à aplicação desse estudo, com a finalidade de avaliar as suas possibilidades de contribuição à construção do conhecimento científico.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa Günther (2006) argumenta que flexibilidade e adaptabilidade são características de maiores relevâncias, a pesquisa qualitativa avalia cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são indispensáveis instrumentos e procedimentos específicos. Esse caráter requer atenção na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica.

Qualitativamente será investigado como acontecem e os desafios das práticas do canto coletivo nas escolas parceiras do PIBID, número de bolsistas que incluem o canto coletivo em sala, entre outros.



O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica por meio da articulação entre universidade e escolas da rede pública de ensino. O seu viés é a formação inicial e continuada (estudantes de licenciatura e professores que atuam nas escolas públicas), através de um trabalho colaborativo que visa o desenvolvimento de saberes docentes por meio da prática, amparado pela oferta de bolsas para professores da universidade, professores da educação básica e estudantes do curso de licenciatura. (BRAGA, 2012, p. 2)

Atualmente o PIBID de música da UEFS possui 2 coordenadores, que respondem pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação Institucional, 4 supervisores que acompanham as atividades presenciais dos bolsistas de Iniciação à Docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID/UEFS e 24 bolsistas que atuam em 04 escolas da rede pública local. A amostragem será os bolsistas, visto que são os planejadores e executantes das atividades de música investigadas. Apesar de definir um projeto único por cada escola parceira³ e ser desenvolvido um trabalho coletivo, será fundamental que cada bolsista participasse, tendo em vista que cada um possui uma formação musical distinta, podendo influenciar na inserção da atividade do canto coletivo ou não.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de dois instrumentos: enquete virtual e entrevista. Sobre enquete, Filho et al. (2014) argumentam que trata-se de *posts* nos quais são feitas perguntas diretas para os membros de grupos com auxílio de plataforma disponibilizada na rede social virtual. Os autores ainda sinalizam que são apresentadas opções nas quais o membro seleciona uma alternativa, que pode contabilizar o número de votos automaticamente.

Assim, na primeira etapa será realizada uma enquete virtual para cada uma das escolas investigadas. Os participantes do PIBID de Música, bolsistas e supervisoras, são divididos para atuarem em 04 escolas. Sendo que cada equipe possui um grupo no *Facebook* que é utilizado para comunicação e compartilhamento de experiências, atividades e planejamentos desenvolvidos na escola. Esta enquete contemplou a seguinte questão: Você trabalha o canto com os estudantes em sala de aula?, podendo o bolsista responder sim ou não.

³ São as escolas que estão em ação juntamente com o programa do PIBID.



Ao seguir os processos, o próximo passo será a seleção dos entrevistados. Dos 24 bolsistas que atuam no programa, foram obtidos um total de 9 respostas positivas, sendo que nem todos foram selecionados. Além desses 9, devido ao conhecimento da pesquisadora, notou-se que bolsistas experientes em trabalhar com o canto em sala de aula não haviam participado da enquete. Sendo assim, esses outros foram contatados, assim, se chegou ao total de 10 bolsistas, entretanto, apenas 8 se disponibilizaram a participar da segunda etapa que foi a entrevista.

A partir daí, os bolsistas responderão sobre a atividade do canto coletivo através de um roteiro estruturado. De acordo com Tybel (2017), podemos considerar a entrevista como sendo a aquisição de informação de um entrevistado sobre um problema específico, existindo uma diferença entre entrevista e questionário, onde a entrevista só pode ser realizada face a face ou virtualmente, enquanto o questionário não necessariamente. Há tipos de entrevista, sendo estas padronizada ou estruturada, nesse caso, o entrevistador segue um roteiro preestabelecido.

Sendo assim, o roteiro da entrevista foi estruturado com 07 perguntas abertas, sendo estas: 1. Qual a sua aproximação com a atividade do canto coletivo? 2. Quais os desafios que você se deparou em sala de aula para desenvolver a prática do canto? 3. Quais os recursos disponíveis para as aulas? 4. Qual o repertório utilizado? 5. Descreva como acontece ou aconteceu a prática do canto nas suas turmas. 6. Quais habilidades docentes você precisou desenvolver para a realização desta prática? 7. Quais habilidades docentes você considera necessárias para a utilização do canto?.

O instrumento foi disponibilizado em plataforma virtual (*WhatsApp*), para favorecer a disponibilidade de cada bolsista, pois alguns residem em outras cidades. As respostas foram registradas por meio da gravação de áudio, com duração aproximada de 20 minutos. O primeiro passo para o tratamento dos dados foi organizar as informações por escola, e posteriormente serão transcritas para otimização de tempo e forma de registro. Para Manzini (2003) a transcrição trata-se de um processo de pré-análise, tendo objetivo de transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, acontece um segundo momento de escuta, onde podem permear impressões e hipóteses que aparecem intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever. Essas impressões e hipóteses podem ser registradas



para depois serem investigadas pelo pesquisador. Serão analisadas as respostas obtidas e agrupadas em tópicos: habilidades necessárias; recursos; repertório; desafios; vantagens/benefícios.

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados, espera-se contribuir para que outras pessoas que pesquisam ou atuam na área, possam desenvolver atividades com o canto coletivo na escola; contribuir com a pesquisa do orientador, pois irá descrever melhor uma atividade que pertence as práticas adotadas pelo PIBID de Música, onde a orientadora é coordenadora do Subprojeto, além de contribuir com a sistematização das práticas pedagógicas adotadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. G. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. **Música na Educação Básica**, v. 6, nº. 6, Londrina, 2014.

BRAGA, S. M. **Canto coral e performance vocal**: contribuições para a formação inicial dirigida à educação básica. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música UFBA, 2014. Salvador: UFBA, 2014. 173 p.

_____. **Subprojeto Musicando a Escola**. Feira de Santana: UEFS, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

COSTA, P. S. S. **Coro Juvenil**: Por uma abordagem diferenciada. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música UFRJ, 2009. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 129 p.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A regência coral na formação do educador musical. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 16, 2006, Brasília. Anais. Brasília: ANPPOM/UNB, p. 885-889, agosto, 2006.

_____. A Prática Coral na Formação Musical: um estudo em cursos superiores de bacharelado e licenciatura em música. In: **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 362-9.

FILHO, A. C. et al. **Curtir, Comentar, Compartilhar**: o Impacto da Tipologia da Postagem sobre a Interação do Cliente com a Marca na Rede Social Virtual. 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EMA12.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.



FUCCI AMATO, R. de C. **Breve Retrospectiva Histórica E Desafios Do Ensino De Música Na Educação Básica Brasileira**. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/319/298>>. Acesso em: 16 maio. 2016.

GAINZA, V. H. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C, 1964.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

PEREIRA, L. de T. K.; GODOY, D. M. A.; TERÇARIOL, D. **Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SCHIMITI, L. M. Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. **Revista Canto Coral**, ano II, nº. 1. Goiânia, 2003.

SCHMELING, A.; TEIXEIRA, L. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. **Música na educação básica**, v. 2, nº. 2, Porto Alegre, setembro de 2010.

SOUZA, C. E. de; JOLY, M. C. L. **A Importância do Ensino Musical Na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106>>. Acesso em: 16 maio. 2016.

TYBEL, D. **Como Transcrever Entrevista Automaticamente**. 2017. Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/como-transcrever-entrevista/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VECHI, H. **O canto, os professores de música e a escola básica**. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiiregsul/regs2016/paper/viewFile/1793/983>>. Acesso em: 16 jun. 2017.



TECENDO DISCURSOS: UM ESTUDO SOBRE O FIGURINO EM OBRAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

Leandro Pereira dos Santos¹ (leo_pereira7@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise crítica e reflexiva acerca dos discursos que emergem dos figurinos em obras de dança contemporânea. A ideia é apresentar ao leitor novas possibilidades de leituras de uma obra de dança, a partir do figurino. Na dança contemporânea o figurino nos é apresentado enquanto um articulador das diversas nuances que permeiam a obra. Como reflexo do que é a dança contemporânea e das questões que representam o sujeito da contemporaneidade, no figurino nos deparamos com uma não linearidade dos discursos emergentes deste. A ideia é apresentar o figurino enquanto mola propulsora para discursos e produção do conhecimento em dança, visto que esse elemento cênico, promove deslocamentos constantes. As obras aqui apresentadas servem de base/instrumentos para análises e compreensão acerca do estudo proposto.

PALAVRAS-CHAVES: Corpo. Figurino. Dança e Discursos.

WEAVING SPEECHES: A STUDY ABOUT THE FIGURIN IN CONTEMPORARY DANCE WORKS

ABSTRACT

This article is part of a critical and analytical study about the speeches that emerge from the costumes in contemporary dance works. The idea is to present to the reader new possibilities of reading a dance work, from the costumes. In the contemporary dance the costume is presented to us as an articulator from the various nuances that permeate the work. As a reflection of contemporary dance and the issues that represent the subject of contemporaneity, in the costume we are faced with a non linearity of this emergents speeches. The idea is to present the costumes as a driving force for speeches and the production of knowledge in dance, since this scenic element, in contemporary dance, promotes constant displacements. The works presented here, serve as a basis/tolls for analysis and comprehension about the proposed study.

KEYWORDS: Body. Costumes. Dance and speeches.

INTRODUÇÃO

Os entrelaçamentos dos fios de forma metódica criam redes/tecidos. Este artigo apresenta uma compreensão acerca dos discursos que emergem do figurino em obras de dança contemporânea. Os conceitos e as ideias apresentadas formam uma rede de concepções que fundamentam a ideia aqui apresentada.

¹ Licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestrando em Dança no Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA. Gestor e Produtor Cultural.



O que proponho são discussões que esclareçam dúvidas e levantem questionamentos, aspectos que tornam essa escrita instigante e de grande importância para o campo das artes. Há também uma abrangência no que se refere à funcionalidade do figurino e a sua relação com outras áreas do conhecimento, a exemplo do campo da moda, da imagem, da filosofia, entre outras.

Há complexidade na tarefa de pensar a pluralidade na maneira de se vestir e nas diferentes formas de cobrir o corpo, tanto na cena quanto no cotidiano. Para compreender as mudanças que ocorreram no figurino e na roupa com o passar do tempo, antes, faz-se necessário acompanhar o processo de progressão e história desses. Permeado por acontecimentos históricos, políticos e sociais que influenciaram na sua construção de maneira natural, conseqüentemente as suas características foram se resignificando com o passar dos tempos. Hoje em dia é possível elencar inúmeras proposições de figurinos, os quais são resultados das mais variadas pesquisas e composições.

Os registros que apresentam a história do figurino, ainda que no campo do teatro, deixam claro a sua relação enquanto um elemento cênico narrativo, ou seja, um figurino que apresenta o contexto em que se passa a obra ao mesmo tempo em que narra a história dos personagens em cena.

Até metade do século XVIII, os atores se vestiam da maneira mais suntuosa possível [...] confundindo espetáculo com realidade [...] Tornavam-se mais belos e suntuosos até do que os usados na vida cotidiana [...] utilizavam, do excesso de informação. [...] O figurino torna-se roupa, dá um depoimento sobre a pessoa que o usa e, indiretamente, sobre o panorama no qual aparece [...]. (MUNIZ, 2004, p. 21)

Sabe-se que hoje em dia já existem deslocamentos possíveis das ideias e conceitos apresentados pelo próprio figurino, a exemplo da dança contemporânea em que há uma ampliação das possibilidades para além da proposta apresentada. Isso nos mostra caminhos possíveis para outras formas de conceber e/ou analisar figurinos na dança de maneira geral, e aqui analiso e discuto sobre obras de dança contemporânea, especificamente.

Cada estética de dança tem suas referências impressas no que se veste em cena. O balé clássico que nos apresentou e continua trazendo beleza e virtuosismo aos palcos propõe enquanto figurinos as referências e símbolos da sua estética, por



exemplo: o tutu, espartilhos e sapatilhas de pontas. Esses são figurinos que representam essa estética de dança. Com o passar dos tempos e conforme a dança foi sofrendo avanços em seus aspectos técnicos e estéticos surge então a possibilidade de se utilizar roupas mais leves e esvoaçantes, momento marcado pela dança de Isadora Duncan. Uma proposta de figurino baseada na liberdade para se mover de forma espontânea, desprendida, com um olhar que ressignificou a técnica clássica tão fortemente instaurada no séc. XVIII.

Os processos de rupturas, seja em relação a técnica, estilo, figurino, aparece em outros períodos. A busca por modernizar os princípios é uma das características da dança moderna que se desenvolve na Alemanha e nos Estados Unidos no momento pós-guerra, logo após a I Guerra Mundial, entre os anos 1914 a 1918. Nesse período dá-se outro formato ao corpo por meio do figurino, estabelecendo relação entre corpo, espaço, iluminação, cenário, entre outros elementos que compõem a cena. Surge uma nova gramática de movimentos, baseados na inspiração e expiração, contração e relaxamento. Além disso, a estética proposta exclui grandes ornamentos cênicos, a exemplo dos figurinos volumosos, e valoriza as linhas do corpo e desempenho técnico.

Malcolm Barnard publica em 2003 sua obra intitulada *Moda e Comunicação*, em que discute as problemáticas que envolvem as vestimentas e nos chama a atenção de que essas são representações de uma determinada cultura e/ou costumes, ou seja, a representatividade do modo de viver de uma comunidade ou classe social. Ao mesmo tempo, o autor nos aponta algumas contradições no que se refere ao uso dessas roupas. Em outras palavras, nos diz: a roupa pode demonstrar um estado de espírito de quem a veste ao mesmo tempo em que camufla algo sobre o sujeito.

[...] No presente momento é tão ou mais do que um lugar comum dizer que moda, indumentária e vestimenta são fenômenos culturais, quanto dizer que as roupas que vestimos faz uma afirmação. (2003, p. 57)

É possível que haja um equívoco na leitura feita sobre um sujeito a partir da roupa. Traçar o perfil da personalidade e/ou estilo de vida, bem como as origens e meio social com base na roupa que o sujeito veste pode não ser uma fonte segura de informações. Enquanto algumas pessoas usam roupas que apresentam



características de sua personalidade e/ou seus aspectos socioculturais, outras se escondem por trás do que vestem.

[...] Nas sociedades contemporâneas e urbanas, é através daquilo que cobre a nossa pele, e, mais visivelmente das roupas (posto que tatuagens, piercings ou escarificações podem estar cobertos por estas) que informamos, ressaltamos e escondemos informações sobre nós mesmos. [...] (BONADIO, 2015, p. 179)

A roupa é responsável pelo processo de comunicação e isso permite muitas vezes traçar o perfil de um sujeito. Mas, nem sempre buscamos usar uma roupa que externe nosso estado de espírito, há momentos em que nos vestimos com formatos que camuflam nossos estados emocionais, nossa personalidade e assumimos papéis sociais, vestindo fardamentos e/ou uniformes convencionais.

Pode-se pensar em roupa e figurino como sistemas. O que torna complexo este estudo são justamente as redes de conexões existentes entre: a roupa do cotidiano, a proposta de figurino apresentada (que traz em cena roupas do dia a dia) e suas conexões com o espaço. Para relacionar os sistemas roupa e figurino ao conceito de sistema discutido por Prigogine (1996) proponho uma rede de conexões como potência para a temática aqui proposta. Os sistemas não necessariamente precisam obedecer a uma ordem cronológica, sequenciada. Prigogine, em outras palavras, nos diz que: há um processo aleatório que interfere nas estruturas e possibilita uma quebra simétrica do tempo em relação aos sistemas, e isso gera instabilidade e caos como fatores que servem de contribuição para o surgimento de outros sistemas, o que não permite determinações.

Esse não determinismo aparece por diversas vezes no texto por ser um dos aspectos que inquieta e instiga a levantar outras questões e novos olhares. Não é pensar sobre isto ou aquilo, mas olhar para um objeto de estudo e se permitir ver além do que está a sua frente, a metros ou centímetros de sua visão. É tratar de algo mais abrangente e amplo, que pode ser modificado ao passo em que modifica.

Há discursos que são produzidos pelo figurino no momento em que o jogo de conexões se estabelece em cena. O mesmo jogo promove deslocamentos de ideias e concepções sobre aquilo que está instaurado enquanto noção. No entanto, é importante frisar que tais noções sofrem interferências que as modifica, ou não.



Nos interstícios dos acontecimentos de nossas vidas muitas são as interferências que contribuem para as alterações e surgimentos de novas proposições, de novas ideias e pensamentos. Essa desordem que acontece de maneira aleatória, mas que, no entanto, não está desvinculada de nossas atitudes, reações e intenções são características daquilo que Prigogine (1996) chama de Entropia². Segundo o autor, é possível traçar entendimentos e fazer conexões referentes ao que acontece a nossa volta a partir da observação dos fatos, sem que estes estejam em ordem e/ou organizados de maneira linear. A Entropia, conceito da Termodinâmica, significa condição de expansão fundamental para todo sistema dinâmico que traz desordem e gera instabilidade, representa uma grande potência dentro dos sistemas.

Há um pensamento hegemônico de que o figurino deva ter um caráter funcional, como cita Macara 2013:

Se é verdade que os figurinos têm geralmente um papel importante na coreografia, as funções deles variam muito, de acordo com as intenções estéticas, conceituais e temáticas do coreógrafo. [...] Em cada trabalho têm a função determinante em nossa recepção da dança. [...] Ajudam o espectador a situar-se imediatamente [...]. (p. 51)

O dançarino se apresenta vestido por um figurino, ou nu quando proposta, de modo a possibilitar leituras para o espectador. O domínio da quantidade de interpretações e quais caminhos o sentido da obra pode tomar já não fica mais sob controle de quem a concebeu. Assim, propostas de figurinos que ampliem a sua “função” na cena e se expandam para além da sua cor, seu formato e intencionalidade (narrativa proposta), ganha significação e levanta discussões. A partir da recepção do espectador, o figurino ganha sentido. Na dança contemporânea o figurino é um território permeado por complexidades que propõem deslocamentos incomensuráveis, características do que é contemporâneo, complexo, do indistinto, o que não cabe ser rotulado. Essa característica desestabiliza o que está imposto enquanto função desse elemento cênico ao mesmo tempo em que aponta novos caminhos.

² A entropia significa um aumento da desordem ou aleatoriedade do que está no espaço, no universo. É a propriedade que distingue os processos reversíveis e irreversíveis. Um conceito abrangente que busca uma compreensão na instabilidade, em uma não linearidade.



Nas obras *Partes sem roteiros* (2008) e *Encarnado* (2005), apresentadas neste artigo como objetos de análises para embasamento e contextualização das discussões propostas, nos deparamos com figurinos extremamente contemporâneos, no sentido mais amplo da palavra. Nas propostas de figurinos identificamos características dos modos de viver da nossa sociedade atual, uma proposta que se distancia do meramente narrativo. O que proponho aqui é apresentar concepções de figurinos que sirvam de maneira a aproximar o espectador da obra, com referências, a princípio no sistema roupa como estímulos para a construção de novas compreensões acerca das obras.

São duas plasticidades diferentes, mas que criam relações, dois sistemas que geram outros sistemas (discursos e imagens ou “discursos imagens” já que se torna difícil separar esses dois). Discursos inflexíveis já não fazem mais sentido nos dias de hoje. O corpo na dança não é um suporte, ele faz parte do processo de construção da cena, da dramaturgia e dos discursos que reverberam e se deslocam a todo o momento. É no corpo que está exposto e proposto a intencionalidade do figurino na obra e a relação do figurino com o espaço/ambiente. Um processo que de alguma maneira cria formas/imagens pelas quais podemos traçar discursos referentes à obra.

A roupa em cena produz visualidade, discursos e imagens. A autora Ana Cláudia Oliveira (2008), em seu artigo intitulado “Visualidade processual da aparência” nos chama a atenção para que observemos que tipo de aparência uma roupa cria para corpo? A roupa é quem produz visualidade para o corpo? Como se constrói essa visualidade? Para encontrar tais respostas, precisamos nos atentar ao fato de que as relações construídas entre corpo e figurino nem sempre servem de representação. Há um jogo de interpretações, em meio a uma dramaturgia que é construída, que se possibilitam conexões e um fluxo interminável de proposições.

[...] A variação dos procedimentos promove o fluxo contínuo das construções do corpo vestido. [...] A visualidade do corpo e seu cinetismo e a da roupa e sua cinética, assumimos então, não são feitas separadamente, mas, pelos seus modos de interagir, que são os modos de transcrição da aparência. Se a aparência tem um número finito de transcrições é porque as mudanças de posição das partes integrantes do todo têm combinações limitadas. (OLIVEIRA, 2008, p. 95)



Discursos que não se classificam e que se apresentam em formas de imagens, ao mesmo tempo em que emitem informações produzidas no momento da cena. As plasticidades, corpo e figurino, produzem sentidos e ambos constroem uma visualidade, criam imagens. Nesse fluxo de imagens e instabilidade de um deslocar-se constante, por vezes, tais mensagens não são palpáveis. São roupas do cotidiano, a imagem do nu também como proposta de figurino, um plástico cobrindo o corpo, tarja preta, enfim, uma alternância de figurinos que servem como mote para inúmeras discussões acerca desse elemento e que é possível de se identificar nas cenas das obras aqui discutidas. Mesmo fundamentadas/concebidas, já não está mais em poder de quem as concebeu, nem dos dançarinos. A interpretação feita pelo espectador é o que determina o(s) seu(s) sentido(s).

O ponto neutro citado nesse artigo, tem relação direta com uma possível proposta de figurino na dança contemporânea, ou seja, um figurino indistinto, inclassificável, neutro, aquele que não obedece aos padrões e modelos preestabelecidos do que se idealiza/pensa sobre o que é figurino para a dança. Essa neutralidade é notada quando a proposta de figurino propõe um olhar crítico-reflexivo.

A neutralidade produz discursos, os quais não se deixam passar despercebidos. Nesse processo de construção de um pensamento sobre discursos que reverberam de um figurino em obras de dança contemporânea encontramos alguns atravessamentos, talvez pelos conceitos de corpos discutidos na contemporaneidade. O corpo proposto é apresentado enquanto um campo de investigação que é propositor de arranjos e rearranjos durante a cena, sempre em contato e interferindo na espacialidade cênica.

O corpo em movimento é fluxo de imagens que constantemente transformam suas organizações. As imagens do corpo e as imagens do ambiente se interferem mutuamente, pois existem a partir de um mecanismo de troca processual, que faz parte da estratégia de sobrevivência da vida humana. (BITTENCOURT, 2012, p. 81)

Rearranjos constantes = jogo de imagens. Os discursos se organizam naturalmente, sem necessariamente obedecer a uma ordem. O corpo produz imagens, como cita Bittencourt (2012), e é justamente esse jogo de imagens que nos possibilita organizar tais discursos. Há uma estrutura que é proposta pelo corpo



em cena e que junto ao figurino e demais sistemas que compõem a cena resultam em combinações que geram significados, que dialogam com percepções distintas em quem assiste. Diferentemente daquilo que é figurativo, o figurino na dança contemporânea age de maneira inteiramente distinta dos espetáculos de repertório, entre outros estilos que buscam o figurino representativo com o intuito de contar/narrar/representar.

Corpo, movimento e figurino são potências articuladoras de ideias na cena. E como já citado anteriormente, são sistemas complexos que articulam diversas nuances. O que é apresentado, não necessariamente, é uma reprodução da vida real, e a imagem deixa de ter um caráter representacional, apenas, para ser vista enquanto acontecimentos contínuos, imagens em fluxo, o que consiste em dizer que há uma transitoriedade na forma como são captadas e se processam de maneira a construir ideias, novas concepções que criam um campo de possibilidades de leituras de forma natural, a partir dos arranjos feitos no tempo da cena. Corpo e imagem não se descolam [...] (BITTENCOURT, 2012, p. 19), o que vai se processando gera sentidos, produz discursos e comunica. Há nesse processo características daquilo o que pode ser discutido enquanto um figurino neutro. Como o próprio Roland Barthes (2003) menciona:

Defino o Neutro como aquilo que burla o paradigma, ou melhor, chamo de Neutro tudo o que burla o paradigma. Pois não defino uma palavra; dou nome a uma coisa: reúno sob um nome, que aqui é Neutro. [...] onde há sentido, há paradigma (oposição); [...] o sentido assenta no conflito [...] e todo conflito é gerador de sentido [...]. (p. 16-17)

O autor nos aponta a neutralidade enquanto um campo polimorfo que se apresenta sob estados intensos e inauditos. O neutro está para além do significado da palavra em latim (*ne-uter = nem um nem outro*). O que Barthes nos mostra é uma impossibilidade que a linguagem estruturada em palavras encontra para vestir “neutramente” (FLORESTA, 2008, p. 4). Assim, ao assistir os espetáculos, *Encarnado* (2005) e *Partes sem roteiros* (2008) me deparo com a problemática de um figurino transgressor. Em ambos os espetáculos, os figurinos a todo o momento redimensionam os corpos, são rasgados, sobrepostos. O nu como proposta de figurino também aparece na cena, principalmente no espetáculo *Encarnado* da Lia Rodrigues Cia de Dança, e gera sentidos ao passo que amplia nossas



possibilidades interpretativas. Esse processo complexo comunica e mostra os discursos que reverberam através das plasticidades em cena. Com isso, surgem vários questionamentos referentes ao corpo, seja em relação a estética da cena, ou questões sociais, políticas, entre outras.

A operacionalidade do corpo se dá a partir de processos biológicos em permanente comunicação com informações culturais, o que implica em uma operacionalidade física, através de processos físicos. [...] O corpo é uma “desenrolar de acontecimentos” e sua materialidade é, também, de outra natureza: energia e fluxos. [...] (BITTENCOURT, 2012, p. 14)

Assim compreende-se que há um curto espaço entre a ação e a consciência sobre ela, nesse tempo outras informações podem ser registradas de maneira inconsciente, mas que também determina o tipo de leitura que é feita acerca da obra. Lembrando que a percepção das ações exige atenção e disponibilidade do corpo, embora saibamos que o ambiente em que vive o sujeito é internalizado por ele e isso em uma configuração cênica fica evidente, transparece.

Na dança, o corpo é o principal meio de comunicação e nele se dá grande parte das conexões que tornam essa linguagem artística um potente campo do conhecimento e rico em possibilidades de estudos das mais diversas linhas de pesquisas. A construção da cena envolve diversos elementos que constituem e estruturam ao mesmo tempo em que se conectam com a proposta cênica de forma a produzir sentidos.

O que importa ressaltar é a implicação do corpo no ambiente, que cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 130)

O NEUTRO NA CENA

Os espetáculos discutem o corpo do sujeito imerso na complexidade do dia a dia, um a nível de país ou quem sabe a nível de mundo talvez, e o outro faz um recorte referente a esse corpo mergulhado no caos, apresentando o corpo urbano da cidade Salvador – Bahia. As narrativas se passam de maneira complexa e são atravessadas por várias questões, sejam espaciais, de movimentação, iluminação,



cenário e principalmente em relação ao figurino, elemento que cria formas nos corpos e promove deslocamentos.

Figura 1 – Foto extraída do vídeo: Espetáculo de Dança Partes sem roteiros. His-contemporâneo de Dança



Movidos pelas sensações de viverem na cidade de Salvador, remetendo a essa ideia do inesperado, os bailarinos utilizam de improvisação para construir corporalidades no espaço-tempo da cena com movimentações que são respostas a estímulos e que se dão em cena. O vídeo analisado é um registro do espetáculo quando apresentado no IX Congresso de Crítica Genética, no ano de 2008 no Teatro da UFES e pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=utimYkzgxFs&t=29s>.

Parte sem Roteiros é baseado no poema Partes do corpo de Domiciano Santos que diz:

Partes do corpo / Narizouvidogarganta / Partes de fora e de dentro / partes do corpo em pedaços / Enjauladas partes / Partes do corpo em pedaços / Partes sem roteiros interessantes / Partes do corpo em pedaços / Algemado / Acorrentado / Enjaulados partes / Partes sem filiação / Sem mãe sem pai nem irmãos / Aparte e sem ninguém / Apenas no corpo partes.

Esse corpo que afeta e se deixa afetar é visivelmente apresentado na obra quando percebemos um figurino em cena que cria possibilidades de experimentação ao passo que cria formas no corpo que dança.

Há um trânsito de informações, que não se estancam, não se limitam, não se definem, mas que sugerem e ampliam as possibilidades interpretativas. O figurino funciona como algo civilizatório, mas não obedece a regras e padrões. A obra



acontece com um roteiro flexível sendo possível improvisar e experimentar as possibilidades de deslocamentos em cena, além de deslocamentos de ideias e interpretações; um jogo de sentidos que no seu fluxo constante criam imagens e geram informações, de forma natural. O processo de investigação é colaborativo e utiliza, além de outros caminhos para a composição, do improviso com ferramenta para a criação.

Tanto a obra de Lia Rodrigues Cia de Dança, quanto do Grupo Históricamente contemporâneo de dança apresentam propostas de figurinos a priori básicos. Básicos no sentido de poucos ornamentos, sem uma intencionalidade óbvia de narrativa, mas ao mesmo tempo suscitam questionamentos por se tratarem de roupas do cotidiano e por apresentarem dinâmicas na cena, as quais durante a descrição e as colocações feitas tensionam a ideia de figurino e ao pensamento de subversão deste elemento cênico enquanto o elemento responsável pela narrativa da obra.

Os figurinos de Partes sem roteiros nas cores vermelha, branca e preta junto as movimentações, que se utiliza do improviso para compor a coreografia criam uma narrativa não-linear. Em cena, ambos os textos corpo e figurino se entrelaçam e geram outros sentidos, que ao se apresentar para o espectador oferece a ele a liberdade de construção de uma nova compreensão que se dá a partir das experiências subjetivas e o momento de seu contato com a obra apresentada.

Figura 2 – Foto extraída do vídeo: Espectáculo de Dança Partes sem roteiros / 2008



Permanecem em nossas memórias as imagens e os fluxos de ideias que nos possibilitam falar sobre a obra e fazer uma análise de maneira crítica e reflexiva.



Se o corpo é imagem no fluxo do tempo, como diz Bittencourt (2012), logo posso dizer que as impressões e compreensões das quais utilizo para realizar deste artigo vêm de imagens. O que os figurinos criam nos corpos e o que fica na minha memória enquanto espectador são imagens.

[...] As imagens emergem como modos de sua própria percepção. Imagem no corpo é sempre uma ação que desliza pela instabilidade dos ajustes que enfrenta para se tornar uma presentidade. Ou seja, quando se fala em imagem, há de se levar em conta, sobretudo, o movimento presente nas ações do corpo. [...] Todavia, o corpo não é apenas imagem em movimento. A imagem é, sobretudo, um dos modos possíveis de sua comunicação. (BITTENCOURT, 2012, p. 13)

A transitoriedade criada pelo figurino na cena de Partes sem Roteiro nos leva a pensar nas infinitas possibilidades de interpretação. O figurino cria design nos corpos e o corpo que dança é visto como um conjunto de imagens, pois nele está toda a capacidade de criar e recriar a cena dentro de um contexto que acontece durante o jogo de sentidos, o qual é resultado da conexão que se dá no ambiente, entre o corpo e o figurino. Essas imagens servem de mote para uma análise minuciosa da obra.

O corpo social aqui é tratado como aquele que interioriza as estruturas definidas pela sociedade e se apresenta como inquieto e questionador de suas próprias experiências.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- BARNARD, M. **Moda e Comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BARTHES, R. **O neutro**: anotações de aulas e seminários ministrados no Cóllege de France, 1977-1978. Coleção Roland Barthes. Texto estabelecido, anotado e apresentado por Thomas Clerc. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUDRILLARD, J. Cap IV: O corpo ou a vala de signos. In: _____. **A troca simbólica e a morte**. Tradução: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BITTENCOURT, A. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança / Adriana Bittencourt Machado. Coleção Pesquisa em Artes. Salvador: EDUFBA, 2012. 93 p.



- GREINER, C. **A moda como reinvenção do corpo, o corpo como reinvenção da moda: estratégias.**
- KATZ, H. Por uma teoria crítica do corpo. In: OLIVEIRA, A. C.; KASTILHO, K. (Orgs.). **Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo.** Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.
- MACARA, A. Corpos desnudados no vestir da dança. In: SIQUEIRA, D. C. O.; SNIZEK, A. B. (Orgs.). **Argumento do corpo: cultura, poética e política.** Viçosa: Ed. UFV, 2013. 188 p.
- MUNIZ, R. **Vestindo os nus: o figurino em cena.** Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2004. 344 p., il.
- OLIVEIRA, A. C. Visualidade processual da aparência. In: OLIVEIRA, A. C.; KASTILHO, K. (Orgs.). **Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo.** Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.
- OLIVEIRA, C. M. **Para uma dramaturgia do corpo.** Análise e caracterização do corpo enquanto linguagem cênica na criação artística espectacular.
- PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão.** Organização: Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. 2ª ed. Ver. e amp. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO EM DANÇA COM O GRUPO BAILA CASSINO E SUAS REVERBERAÇÕES

Maiara Cristina Moraes Gonçalves¹
Daniela Llopart Castro² (danielallopcastro@gmail.com)
Gustavo de Oliveira Duarte³

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a experiência de estágio de uma aluna do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS) em um espaço não-formal de ensino e as diversas reverberações em sua formação enquanto docente em dança. Neste sentido, foram estudados autores que abordam a dança enquanto prática pedagógica potente para a produção de conhecimentos na área, reconhecendo a importância do professor-artista-pesquisador no caminho de uma educação do sensível. Nesse trabalho, trazemos como metodologia três olhares sobre o dançar: da própria estagiária, do orientador e da supervisora de estágio, relacionando diferentes perspectivas sobre a proposta realizada. As aulas ministradas foram de dança contemporânea e tiveram enfoque em composição coreográfica. A proposta pedagógica baseou-se em uma Criação Coletiva, com objetivos de construir com as alunas conhecimentos na área da dança; realizar vivências de percepção corporal, desenvolvendo os conceitos de anatomia, cinesiologia e biomecânica; possibilitar que as alunas construíssem uma visão sobre dança baseada em reflexões e conceitos da estética; estimular o grupo a refletir sobre as questões de tolerância e convivência; desenvolver aspectos cognitivos, trabalhando o uso da memória, bem como promover experiências estéticas com dança e a criação de uma coreografia. A metodologia foi diretiva em alguns momentos e dialógica em outros. Acreditamos que ao estagiar com o Grupo Baila Cassino, através do Projeto de Extensão Bailar Núcleo de Dança na Maturidade, tenha sido possível adquirir experiências e carregá-las para diversas intervenções pedagógicas. Inicialmente, salientamos a importância desta prática estar presente no currículo do curso de Dança da UFPel, contribuindo na formação de um professor-artista-pesquisador que compreende a real necessidade da arte na educação e, assim, trabalha com a diferença, a interdisciplinaridade, o risco e a transformação na construção do conhecimento. Foi também possível perceber que a prática da dança promove a ressignificação das relações com o corpo e com a sociedade, favorecendo a autoimagem positiva e a aceitação de si mesmo. Ao vivenciar esta experiência, a estagiária revisitou sua atuação enquanto docente, refletindo sobre as contribuições surgidas para ações posteriores, inclusive no espaço escolar. Ao mesmo tempo, dividir a prática vivenciada com os professores/orientadores e colegas de estágio foi indiscutivelmente valioso para o crescimento profissional de todos os envolvidos.

¹ Licenciada em Dança pela UFPel. Professora de Dança do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Rio Grande). Diretora Geral do Grupo Baila Cassino.

² Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Dança da UFPel. Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC). Doutoranda em Dança (ULisboa). Diretora Artística do Grupo Baila Cassino. Coordenadora do Projeto Bailar (2012-2016).

³ Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Dança da UFSM. Doutor em Educação (UFRGS). Pós-doutorando em Artes Cênicas (UFBA).



PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Prática pedagógica. Maturidade. Baila Cassino.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE DANCE STAGE WITH THE BAILA CASSINO GROUP AND ITS REVERBERATIONS

ABSTRACT

This work presents a reflection on the probation experience of a student of the Degree in Dance Course of the Federal University of Pelotas (UFPel/RS) in a non-formal teaching location and the various reverberations in her training as a dance teacher. Thus, we studied authors who approach dance as a powerful pedagogical practice for the production of knowledge in the area, recognizing the importance of teacher-artist-researcher on the way of a sensitive education. We bring as methodology three looks about dance: of the own trainee, the orientator and the probation supervisor about the choreographic proposal, relating different perspectives. The classes consisted of contemporary dance and focused on choreographic composition. The pedagogical proposal was based on a Collective Creation, with the purpose to build knowledge in the area of dance; to carry out experiences of corporal perception, developing the concepts of anatomy, kinetics and biomechanics; to enable the students to construct a vision about dance based on reflections and aesthetics concepts; to stimulate the group to think about the issues of tolerance and coexistence; to develop cognitive aspects, practicing the use of memory, as well as promote aesthetic experiences with dance and creation of a choreography. The methodology was directive and dialogical. We believe that, by training with the Baila Cassino Group, through the Dance Extension Project at the Maturity Dance Center, it had been possible to acquire experiences and carry them out to various pedagogical interventions. Initially, we emphasize the importance of this practice to be present in the UFPel Dance course curriculum, contributing to the formation of a teacher-artist-researcher who understands the real need of art in education and thus, works with the differences, interdisciplinarity, risk and changes in the construction of knowledge. It was also possible to observe that the practice of dance promotes the resignification of the relations with the body and with society, favoring positive self-image and oneself acceptance. This rich experience offers the trainee condition store visit her role as a teacher, thinking about the contributions to be done in subsequent actions, including in the school classes. At the same time, sharing the practice experienced with teachers and other trainees in undoubtedly valuable for the professional growth of all.

KEYWORDS: Stage. Pedagogical practice. Maturity. Baila Cassino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca relatar experiências da disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, obtidas no Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade, pertencente à UFPEL, o qual acontece na cidade de Rio Grande, no bairro Cassino.



A experiência foi baseada em aulas de dança contemporânea ministradas para o grupo Baila Cassino que participa do projeto de extensão. Destacamos a importância em registrar a experiência obtida durante o estágio, pois, além de ser uma forma de apontar e retomar as vivências, também proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica. Portanto os objetivos dessa escrita são: realizar um registro; contextualizar a vivência; refletir sobre a prática e ressignificar as relações de ensino/aprendizagem.

Pensar nos espaços não formais onde a dança vem sendo desenvolvida abre um enorme leque de possibilidades e também de diferentes visões de mundo e de ser humano. No espaço não formal cada um produz dança por um motivo especial e diferente, fazendo-nos pensar que o papel da dança nestes espaços varia conforme sua especificidade e contingência.

De um modo geral, no Brasil e, principalmente na região Sul, a prática de Dança em espaços não formais possui como grande público os jovens e as crianças. Geralmente está associada ao virtuosismo, ao entretenimento e à diversão. Há toda uma expectativa social em relação a isso. Todavia é possível encontrar grupos com o intuito de realizar a dança cênica na idade madura.

O Projeto de Extensão Bailar – Núcleo de Dança na Maturidade é um exemplo disso. Está vinculado à Universidade Federal de Pelotas, porém suas atividades com a comunidade são realizadas no município de Rio Grande, mais precisamente no Balneário Cassino. Dirigido, na época, pela professora Daniela Castro, este projeto tem como público-alvo pessoas em idade madura. Existe um grupo já consolidado, chamado Baila Cassino, que participa das atividades do projeto. Nesse momento de estágio a professora Daniela tornou-se a supervisora e, representando a disciplina, o professor Gustavo Duarte foi o orientador.

Os objetivos do projeto contam com a proposta de oportunizar aulas de dança para um grupo de maturidade; realizar montagens de um espetáculo de dança com o grupo; propiciar à comunidade da maturidade o acesso às informações difundidas no meio acadêmico em relação à composição coreográfica e montagem de espetáculos; proporcionar aos alunos de graduação em artes cênicas, vivências em processos de composição coreográfica e montagem de espetáculos; difundir a arte da dança na maturidade; contribuir com a formação docente dos alunos de graduação através do planejamento e atuação em aulas de dança voltadas para um



público maduro com experiência na área; possibilitar o intercâmbio de informações sobre o processo criativo entre participantes de um grupo de dança na maturidade (comunidade) e alunos de graduação em artes cênicas (universidade); reforçar a formação acadêmica dos alunos de graduação interligando ações de ensino e pesquisa através da extensão.

DANÇA, MATURIDADE E ENVELHECIMENTO

Quando nos propomos a relatar e refletir sobre a Dança na Maturidade um dos questionamentos que surge é compreender se há diferenças entre um trabalho de dança qualquer e um trabalho específico com um grupo de maturidade.

Creemos que as maiores diferenças estão relacionadas aos aspectos físicos do idoso. Não é novidade que o “corpo velho” não tem o mesmo vigor do corpo de um adulto, muito menos de uma criança. Mas isto não quer dizer que este corpo não esteja apto a dançar.

Na dança há espaços para todos e, embora a aproximação das pessoas mais velhas com dança seja cada vez mais comum, ainda existe pouco espaço para essa relação. Conforme registrado no Estatuto do Idoso, é de responsabilidade do poder público propiciar acesso à cultura: “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2003, p. 17). Porém pouco é proporcionado da arte da dança, principalmente pelos órgãos públicos, para grupos de terceira idade.

A relevância da experiência de vida que a pessoa com mais idade traz consigo é enorme. Pensando assim, compreende-se que uma pessoa madura tem mais experiências vividas que um jovem, podendo ser trabalhado o repertório corporal deste aluno, utilizando-se das marcas registradas em sua corporeidade. Essas vivências trazidas pelo idoso são muito importantes, segundo Marquez Filho (1998, p. 22) “é o momento do idoso utilizar sua capacidade, o tempo disponível e sua criatividade, para assumir um papel dentro da sociedade, comprometendo-se com a realidade que o rodeia”.

Cabe ressaltar que embora a população de idosos no Brasil venha aumentando cada vez mais com o passar dos anos (LEAL; HAAS, 2006) e este público esteja cada vez mais presente em todos os setores da sociedade, a produção de estudo na área da dança na maturidade ainda é pouco vista.



Mas afinal, o que é essa tal de maturidade? Encontramos uma boa explicação nos conceitos de Neri (2001, p. 114) quando diz que: “maturidade diz respeito a experiências vividas pelos sujeitos sociais ao longo de suas vidas, que resultam em qualidades conquistadas por suas trajetórias pessoais e coletivas”.

Ao mesmo tempo em que a maturidade vai decorrendo através das experiências vividas, acontece o processo contínuo de envelhecimento que vivemos. Tanto a maturidade quanto o envelhecimento se dão em nossos corpos de forma física, psíquica e emocional.

Ao falar de envelhecimento, abordamos o conceito de velho, de acordo com Zimerman (2000), quando afirma que o velho é aquele que tem várias idades, a física, a social e a psicológica e continua sendo quem sempre foi a vida toda. Muitas vezes o envelhecer é compreendido de forma negativa, o bom é ser novo, ter vitalidade física, entretanto, o envelhecer é apenas mais uma fase de nossas vidas. De acordo com o autor (Ibid., p. 28):

É preciso acabar com essa mentalidade. Ser velho não é o contrário de ser jovem. Envelhecer é simplesmente passar para uma nova etapa da vida, que deve ser vivida da maneira mais positiva, saudável e feliz possível. É preciso investir na velhice como se investe nas outras faixas etárias.

Embora todos nós tenhamos limites diferentes, o corpo envelhecido possui aspectos físicos específicos. Os sentidos de visão e audição já não são mais os mesmos, em geral é característica do idoso que tenham mais dificuldades em ouvir e enxergar, bem como as falhas de memória tornam-se mais constantes. Desta forma, ao trabalhar a dança com este público, é importante respeitar suas possibilidades físicas.

Sabe-se que em diversos trabalhos de dança desenvolvidos com um público mais envelhecido, ela é utilizada como ferramenta para cumprir outros papéis, como atividade física para restabelecer o corpo, em determinadas vezes encarada como terapêutica e ainda como sinônimo de lazer e recreação. Mas esses sentidos aplicados à dança descaracterizam-na enquanto arte propriamente dita. Cabe compreender que, quando construída de uma forma interessante, as aulas de dança contribuem para a vida dos indivíduos simplesmente através de seus conteúdos enquanto campo de conhecimento. Neste sentido, não queremos negar as outras



funções e benefícios que a dança proporciona. Mas, sendo a dança uma linguagem da Arte, é necessário que a ênfase esteja centrada na poética, no fazer sensível, isto é, na vivência, interpretação e gozo de sentimentos e emoções.

É comum perceber diversos ambientes onde a dança vivenciada com grupos de maturidade é realizada de uma forma bastante tradicional. A maneira mais conhecida de se ensinar/aprender dança é através da repetição. Em grupos de idosos, essa é a metodologia mais utilizada, deixando muitas vezes de se levar em consideração as vivências destas pessoas. Ressaltamos aqui a prudência que o professor deve ter ao empregar métodos de repetição, pois estes devem ser orientados de maneira cuidadosa e conforme as peculiaridades de cada aluno, sempre respeitando seus limites.

[...] a repetição, teórica ou prática, faz parte da aquisição de habilidades, seja para a vida ou para a dança. A formação obtida através desta filosofia deixa marcas profundas e quase inconscientes, tanto no padrão neuromuscular quanto na maneira de pensar e compreender o movimento pelo indivíduo. (WOLFF, 2010, p. 69)

Mas essa é apenas uma maneira que, quando utilizada isoladamente, torna-se uma forma muito limitada de ensinar. Existem outras possibilidades e estímulos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem e acabam não sendo exploradas neste contexto.

É bastante coerente afirmar que a dança vista como atividade física é extremamente eficiente para melhorar a qualidade de vida do idoso segundo as ideias de Guidi e Moreira (1996). Porém, acreditamos em uma dança que além de atividade física trabalha com a possibilidade do fazer artístico. Este por sua vez extrapola os limites do corpo físico e passa a lidar com outras dimensões. Trabalhar a arte com pessoas maduras é também proporcionar o desenvolvimento de suas capacidades de criação, de seu senso crítico relacionado à estética e ainda a ampliação do ser sensível.

Percebe-se que a dança na maturidade apresenta elementos especiais, pois trata de um público com características específicas. Mas isso não significa que todos os grupos são iguais ou mesmo apresentam as mesmas particularidades. Cabe a cada profissional que se envolve com este público conhecer a singularidade de cada



aluno e, a partir disso, construir um planejamento adequado, dialogado, em permanente cuidado e construção sensível.

Chegamos então à questão: o que significa dançar na maturidade? Entendemos que este dançar carregado de experiências de vida é repleto de significação. Como as próprias alunas deste estágio relataram, “é expressar todos os sentimentos que estiveram guardados ao longo dos anos, é ressignificar a vida”.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E O PROCESSO COREOGRÁFICO

Baseado nas percepções da estagiária, obtidas através das observações realizadas e também nas orientações e sugestões do professor orientador e supervisora do estágio, foi possível construir a proposta pedagógica. A importância de ter uma proposta pedagógica vai além de questões de organização, relacionando-se com o que foi diagnosticado e com a sensibilidade do professor ao encontrar a melhor forma de se trabalhar com um tema apropriado e conteúdos coerentes.

A mesma baseou-se em uma Criação Coletiva. Com objetivos de construir com os alunos conhecimento na área da Dança; realizar vivências de percepção corporal, desenvolvendo os conceitos de anatomia, cinesiologia e biomecânica; possibilitar que as alunas construíssem outra visão sobre a dança, baseada em reflexões e conceitos da estética; estimular o grupo a refletir sobre as questões de tolerância e convivência; desenvolver com as alunas aspectos cognitivos, trabalhando o uso da memória; promover ao Baila Cassino experiências estéticas com dança e a criação de uma coreografia.

Entre os conteúdos desenvolvidos destacam-se percepção corporal, composição coreográfica, criação e improvisação. A metodologia foi diretiva em alguns momentos e dialógica em outros, fazendo com que as aulas teórico-práticas tivessem ênfase no desenvolvimento dos objetivos de acordo com os conteúdos. Entre os recursos utilizados estão: espelho, computador com músicas, caixa de som, máquina fotográfica, câmera filmadora e data show. A avaliação foi realizada através de observações e relatórios sobre as aulas, analisando a disponibilidade das alunas para as atividades, a interação e a colaboração com o grupo.

O grupo no qual o estágio foi realizado, mostrou grande apreço, por parte das bailarinas, ao método tradicional de se ensinar dança, tendo a mesma



percepção em relação à composição coreográfica. Esse método consiste prioritariamente em levar o conteúdo, no caso a coreografia, pronta e ensinar aos alunos através da repetição de movimentos. Entretanto, no diagnóstico efetuado, foi possível perceber que a diretora do grupo demonstrava interesse em uma proposta diferenciada e até mesmo as bailarinas exteriorizaram vontade em inovar.

É comum em uma aula de dança o professor se posicionar frente ao espelho e os alunos repetirem seus movimentos, porém acreditamos na importância do professor ir além dessa dinâmica, desse método de ensinar dança. É de suma relevância que seja incorporada emoção, sensações e sentimentos a ela. O mesmo se aplica ao processo de composição coreográfica. Portanto, concordamos quando Lobo e Navas (2008) sugerem que se deve vivenciar sensações, percepções e sentimentos corporais ao dançar e ao criar dança. O aluno precisa sentir-se provocado a querer muito mais de uma aula de dança, precisa querer se conhecer, resolver problemas e criar em dança. Na produção de uma coreografia que se desvincule da forma tradicional de compor, é relevante que os bailarinos se sintam à vontade para construir seus movimentos, trazendo suas vivências.

A coreografia é um ato de escolha, também de seleção e formação de movimentos. Mas antes de selecionar movimentos é relevante que se decida o caminho sobre o que será a criação. Conforme aborda Fahlbusch (1990): “Mais importante do que achar *um* movimento é a decisão tomada de achar o movimento – o movimento que verdadeiramente promova o sentido da dança”.

Assim, precisamos compreender, quando se vai coreografar para um grupo, qual o conceito dos indivíduos a respeito do termo coreografia. Também cabe ressaltar que o processo coreográfico caminha conforme as concepções do coreógrafo. Nesse sentido, o conceito de coreografia não significa uma sequência de movimentos realizados por um grupo da mesma maneira. Está relacionado com a estrutura dada aos movimentos de dança para expressar determinada ideia (SÁ; TIBÚRCIO, 2011).

A inserção de outros métodos de compor possibilita ainda mais a participação efetiva de cada bailarino, através de suas vivências.

Um processo de composição coreográfica, coerente com a abordagem de dança e de educação que se propõe, portanto, aproxima-se dos processos colaborativos. (FALKEMBACH, 2012, p. 118)



A criação coletiva é uma proposta que valoriza a participação do bailarino/coreógrafo. “Outras estratégias colaborativas também vêm sendo empregadas nas criações de dança contemporânea” de acordo com Soter (2012, p. 94).

A partir das ideias referidas acima sobre composição é que foram pautadas as aulas com o grupo Baila Cassino. A experiência de criação vivenciada durante o estágio foi baseada em uma montagem através da criação coletiva, tendo sido elaborada com materiais desenvolvidos ao longo das aulas.

CAMINHO PERCORRIDO

A estratégia utilizada foi de produzir ao longo das aulas, materiais, em forma de partituras (sequências), de onde foram retirados exercícios de composição, os quais, na maioria das vezes, partiram da improvisação guiada.

Além de ter sido um processo, em todos os momentos as alunas se fizeram presentes nas escolhas. O trabalho da estagiária foi de orientar e compor a partir de tudo que foi construído, como se fosse um quebra-cabeça, encaixando as peças nos lugares mais adequados.

Antes de coletar as sequências, a estagiária conversava sobre o *motif* que teria a composição. Depois de algumas aulas o grupo de alunas e a estagiária decidiram que nada mais justo que criar algo que envolvesse como temática o próprio grupo, ou seja, as mulheres maduras que dançam no balneário Cassino. Para isso uma das alunas contou que o grupo possuía uma poesia chamada “Baila Cassino”, escrita pelo poeta Wilson Fonseca, que é um grande admirador do grupo. Ficou então decidido que a montagem teria como ponto de partida a poesia. A proposta era dar sentido através da Dança para a fluidez das ondas do mar, a leveza da areia da praia e o balanço do vento que “mora” no Cassino. Tudo isso com a experiência das “mulheres maduras e cassineiras”.

Após conceber o tema da criação, passou-se a unir as sequências e em seguida a pensar em outros aspectos da composição. Ao construir a coreografia e aperfeiçoá-la, percebeu-se a necessidade de colocar uma música para que desse mais sentido ao que estava sendo proposto, bem como auxiliar na compreensão da fluidez dos movimentos selecionados. A estagiária recebeu a orientação de levar



algumas sugestões para uma aula e escolher junto às alunas a música que melhor se encaixasse com a proposta. Durante os ensaios foi reforçada a importância de dançar conectado com a música e, nesse caso, de acordo com o ritmo.

Através de conversas sobre a utilização de objetos cênicos na cena, surgiu a ideia de utilizar-se algo na composição. Em comum acordo ficou decidido que um tecido poderia ser interessante para a proposta e assim, na aula seguinte, foram levados alguns materiais para testar. Depois de algumas experimentações adotou-se um lenço para a coreografia.

A última etapa da concepção foi a escolha do figurino e maquiagem, o qual optou-se pela simplicidade. Decidimos abrir os baús das bailarinas para vermos o que poderia ser aproveitado. As alunas levaram uma ideia pronta, que foi bastante apreciada por nós e como a sugestão ficou adequada para a composição, decidimos acatá-la para a apresentação.

Os ensaios foram intensos e a maior dificuldade sempre foi a memorização. Mas foram momentos muito proveitosos que engrandeceram as experiências da estagiária como coreógrafa. Nos ensaios foi abordado bastante sobre como é estar inteiro em cena, sem se preocupar apenas em decorar os passos, mas sim em dançar de verdade, não sendo apenas “robôs” que repetem passos. Foi retomado também a percepção sobre o foco da coreografia, que não poderia se perder.

O que ficou de mais significativo nessa experiência é, sem dúvida, a felicidade sentida pelas bailarinas, quando relatam que são as coreógrafas dessa montagem. A sensação de serem importantes no processo e a empolgação com que relatam o trabalho foi fundamental. Além de ter percebido a tranquilidade com que as criações coletivas foram organizadas, sem brigas e sem estresse, respeitando as diferenças.

Uma das barreiras encontradas nas aulas foi que, no início, o planejamento não estava de acordo com as possibilidades físicas das alunas. Foi preciso adequar as aulas pensando em como proporcionar um melhor desempenho das participantes sem sobrecarregar seus limites físicos. Uma das estratégias era a de fazer pausas no meio das aulas, e essas pausas consistiam em parar com o movimento, mas seguir discutindo sobre o trabalho.



DESTAQUES, DESAFIOS E REVERBERAÇÕES DO ESTÁGIO

Ao relatar sobre os destaques e desafios que se fizeram presentes no planejamento, cabe ressaltar que esse é um olhar do formador e de quem está em formação ao ter a experiência de desenvolver uma proposta educativa com um grupo de Maturidade.

Educar o idoso, então, é dar-lhe um caminho para alcançar novos níveis de percepção, de conhecimento e de ação. E as pessoas, dentro da complexidade atual, visualizarão diferentes bifurcações neste caminho. A educação libertadora⁴ auxiliará o idoso na busca da melhor bifurcação. (LIMA, 2000, p. 55)

No princípio, quando idealizada a proposta visando um trabalho para idosas, este se tornou bem diferenciado do que acabou acontecendo. Embora tendo alguns limites físicos, percebeu-se que as alunas não são pessoas alienadas à sociedade, essas mulheres maduras com as quais foi desenvolvido o estágio aqui relatado fizeram com que descobríssemos que elas são e sentem-se pertencentes a esse período da contemporaneidade que vivemos. Cabe relatar que no dia em que elas escreveram sobre as aulas, foi dito que poderia ser uma escrita a mão mesmo, elas riram e disseram que isso não é do tempo que elas vivem hoje, que elas iriam digitar e imprimir.

O importante é que através das orientações foi possível desenvolver uma proposta específica para o grupo. Algumas alunas relataram que a estagiária teve bastante paciência para ouvi-las e respeitá-las.

Dessa maneira, para a educação do idoso, o diálogo não será apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber que ele já traz de sua vida. É preciso elaborar uma nova teoria do conhecimento, a partir dos interesses desses alunos, que lhes permitam reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriarem-se, a partir dessa matriz, de conhecimentos alheios, sem serem manipulados. (LIMA, 2000, p. 52)

Entre os destaques da prática constatamos que foi muito válido a empolgação das alunas para descrever o grupo e a si mesmo. Porém, em alguns momentos foi necessário um limite à essa empolgação para que a aula fosse

⁴ Expressão denominada pelo mestre Paulo Freire, famoso educador brasileiro, quando fala a respeito de práticas de educação que visam o processo de humanização.



desenvolvida. O dia que elas contaram sobre suas vivências e história de cada uma na Dança foi um momento bastante interessante, os relatos foram emocionantes. Para completar, todas preencheram uma entrevista para que fosse possível conhecê-las melhor.

Logo na segunda aula foi constatado que elas ficavam bastante cansadas e precisando repouso entre uma atividade e outra. O desenvolvimento da concentração e da memória também foram grandes desafios, tendo em vista que era uma dificuldade grande do grupo. Outra dificuldade foi em relação a pouca responsabilidade de algumas alunas, além de conversarem e brincarem muito durante algumas atividades.

O trabalho em duplas e em grupo sempre foi de bastante interesse por parte das alunas, tendo sido realizadas propostas em que elas se identificaram bastante. Além das conversas e reflexões sobre teorias e questões estéticas da Dança, as quais surpreenderam, surgindo discussões muito interessantes sobre o assunto.

Mas o maior destaque desse estágio está relacionado a conseguir elaborar uma coreografia através da criação coletiva. Foram experimentadas formas de compor que não eram habituais às alunas, elas se sentiram confortáveis e pertencentes ao processo de criação.

Ao final das aulas foi solicitado que as alunas avaliassem o período de estágio. A escrita deveria conter os seguintes aspectos: uma avaliação sobre a estagiária, uma avaliação sobre elas mesmas em relação ao aproveitamento das aulas, uma escrita sobre a experiência do processo coreográfico e por fim uma avaliação geral das aulas. Elas relataram grandes contribuições das aulas para suas vidas, e demonstraram ter conseguido entender bem a proposta.

PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquele que educa em arte e pela arte deve compreender a importância de ser um artista. Através dos processos artísticos podem ser constituídos processos educativos. Não devemos distanciar essas duas práticas, na verdade elas se juntam e se misturam, como diz Isabel Marques (2008, p. 112), “o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades, de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo”.



Ao desenvolver aulas de dança com fatores técnicos relevantes, considerando a realidade do grupo, concordamos com Duarte (2011, p. 43), quando afirma que: “O acesso a uma dança inclusiva deve considerar o corpo como uma complexidade, provisória, aberta a diferentes possibilidades de saberes e de conhecimentos”. Na Dança todos os corpos têm condições de desenvolver trabalhos interessantes, basta acreditar nas possibilidades.

Quando um/a professor/a jovem ensina alguém mais velho/a, muitas questões entram em jogo, entram em cena. Apesar da construção de uma proposta pedagógica inicial, de atuação para o estágio, é no processo dia a dia dos encontros que a dança acontece, que a estagiária ensina, e aprende, que os supervisores ampliam e aprofundam seu diálogo sobre teoria e prática. A dimensão afetiva é fundamental na construção de vínculo e na relação com o público maduro. Este diálogo intergeracional será exitoso quando a dimensão técnica andar de mãos dadas com a dimensão poética, sensível. É preciso convencer os idosos que sabemos ensinar dança e, sobretudo, que respeitamos e que gostamos deles, sem hipocrisia, sem vitimização, sem infantilização.

Quando bailarinos com corpos diferentes forem aceitos em todas as companhias de dança por suas qualidades artísticas e essa diferença não for mais alvo de tantos estudos ou surpresas, talvez teremos cumprido nosso papel em busca de uma inclusão das pessoas no universo da dança, e nesse momento, o termo dança inclusiva poderá ser desprezado, ficando somente para registros históricos. (ALMOEDO, 2001, p. 183)

De acordo com as diferenças e possibilidades relatadas, entendemos que desenvolver uma prática em Dança com um grupo de Maturidade, ao mesmo tempo em que não se distancia tanto das demais práticas, por vezes possui especificidades que precisam ser respeitadas. Os desafios diminuiram a partir do momento que a estagiária compreendeu que não existiam limitações e sim possibilidades diferentes.

Percebemos que quem vivencia a dança pode ressignificar sua relação com o corpo e a sociedade, o que contribui para formação de uma autoimagem positiva e auxilia na aceitação das deficiências que cada indivíduo possui. As aulas de Dança por si fizeram com que as alunas se compreendessem indivíduos importantes no processo. Ao passar por esta prática, a estagiária revisitou sua atuação enquanto



docente, refletindo sobre as contribuições surgidas para ações posteriores, inclusive no espaço escolar.

A experiência possibilitou também vivenciar um pouco do que propõe o Projeto Político Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

A formação desenhada neste Projeto Político Pedagógico tem o intuito de formar um professor-artista-pesquisador, agente cultural, que aponte para a necessidade da arte na educação, em especial a dança; que seja proponente de experiências educacionais e artísticas que contribua com o fomento e a democratização da arte e da educação integral do indivíduo; que trabalhe no sentido da ampliação e difusão deste campo de conhecimento. Buscamos formar um profissional que saiba trabalhar com a diferença, com a interdisciplinaridade, o risco e a transformação na construção do conhecimento. (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, 2010)

Encerramos este texto destacando a importância desta prática estar presente no currículo de uma licenciatura em Dança e afirmando que a experiência vivida com professores, orientadores e colegas do curso foi indiscutivelmente valiosa para o crescimento profissional de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMOEDO, H. Dança e diferença: duas visões: dançando com a diferença: a dança inclusiva. In: **Lições de dança**, Rio de Janeiro, 2001. p. 181-206.

BRASÍLIA. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. Série E. Legislação de Saúde. 1ª ed. Brasília, 2003.

DUARTE, G. Escola-Palco: por uma educação estética do movimento humano – a construção de corpos disponíveis para dançar. In: **Arte na escola: diálogos interdisciplinares**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011, p. 39-48.

FAHLBUSCH, H. **Dança: moderna – contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FALKEMBACH, M. F.; FERREIRA, T. **Teatro e dança nos anos iniciais**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GUIDI, M. L. M.; MOREIRA, M. R. de L. P. **Rejuvenescer a velhice: novas dimensões da vida**. 2ª ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1996.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.



LEAL, I. F.; HAAS, A. N. O significado da dança na terceira idade. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**. [s. v.], [s. n.], p. 64-71, 2006.

LIMA, M. P. **Gerontologia educacional**: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice. 1ª ed. São Paulo: LTr, 2000.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Arte da composição**: Teatro do Movimento. [s. e.] Brasília: LGE, 2008.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUEZ FILHO, E. **Atividade física no processo de envelhecimento**. 1ª ed. Campinas: [s. n.], 1998.

NERI, A. L. **Desenvolvimento e envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de licenciatura em dança – ênfase dança-teatro. 2010. Mimeog., Pelotas, 2010.

SOTER, S. A criação em dança. In: Instituto Festival de Dança (Org.). **Criação, Ética, Pa..ra..rá.. Pá..ra..rá**: modos de criação, processos que desaguardam em uma reflexão ética. Joinville: Pdois, 2012.

WOLFF, S. S. **Momento de transição**: Em busca de uma nova “eu” dança. 2010. 127f. Tese (Doutorado) Programa de Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZIMERMAN, G. I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



PROCESSO COMO FORMAÇÃO: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO COTIDIANO DA SALA DE ENSAIOS

Rodrigo Tomaz da Silva¹ (tomaz.artesintegradas@gmail.com)

RESUMO

Analisando uma experiência artístico-pedagógica na linguagem do Teatro, em espaço de ensino não formal, este artigo aborda como podemos repensar, no contexto atual, nossas estratégias para criação teatral com jovens e adolescentes, evitando que os objetivos fiquem concentrados na montagem de um espetáculo específico e fazendo do processo o espaço de desenvolvimento de identidade artística, estética e política, nos âmbitos educativo e cultural. A referida experiência se trata do curso *Teatro (in)formação*, realizado junto ao Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB), no Cariri cearense em 2016, que teve como princípio uma formação teatral por meio de processo de criação colaborativa, norteadas pela ideia de que a criação cênica, como processo, é tão importante quanto o espetáculo resultante dele. Como parte desse processo, realizamos o *IN-TER-VIR*, que consistiu numa intervenção urbana desenvolvida pelo professor/encenador com os alunos, afim de levantar questões sobre o tema definido pela turma para a construção da dramaturgia: relações humanas nos espaços de trânsito cotidiano. A intervenção, na qual trabalhamos algumas especificidades da linguagem a partir dos conceitos de *intervenção urbana* e *teatricidade*, de Marcelo Souza Brito (2016), foi uma das ações estratégicas surgidas no processo criativo dentro do curso, tanto para aprofundar questões temáticas como pela escassez de referências artísticas dos participantes para tratar do tema escolhido. Para articulação teórica sobre os aspectos artístico-pedagógicos sobre as necessidades e percalços surgidos no trajeto criativo, levantar reflexões sobre a escolha de realizar uma intervenção como estratégia formativa e a repercussão interna na formação daquela turma, o texto traz abordagens de Carminda Mendes André (2011), Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2013) e Cecília Almeida Salles (2011) tratando da multiplicidade de caminhos que o teatro pode percorrer no espaço de ensino, tanto formal quanto não formal, exigindo um olhar sensível para as necessidades da turma que o pratica. Por fim, reflete-se sobre as intervenções que ocorreram no espaço urbano e em nós, percebendo a importância pedagógica da expansão da sala de ensaios para a rua e compreendendo que diferentes formas de ensino/aprendizagem teatral desenvolvem seus próprios valores tanto no processo quanto na obra.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Teatral. Processo Criativo. Sala de Ensaio. Intervenção.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Cumpre serviços culturais desde 2002. Atualmente, produz nas áreas de ensino do teatro, figurino, trabalho do ator e encenação, com pesquisa teórico/prática em processos educacionais em teatro e formação do artista/pesquisador/docente.



PROCESS AS A TRAINING: PEDAGOGICAL REFLECTIONS ON CREATIVE STRATEGIES IN THE EVERYDAY OF THE REHEARSAL ROOM

ABSTRACT

This paper approaches how we might rethink today, analyzing a pedagogical-artistic experience regarding theatre's Language in a non-formal space, our theatre creation strategies with kids and teenagers avoiding the concentration of objectives into a specific spectacle montage, rather making the development process the space of an artistic, aesthetic and political identity inside the cultural and educational fields. The experience mentioned above is about the Teatro (in)formação's course done in partnership with Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB), in the Cariri region (Ceará) during 2016. The course had as a principle a theatrical education and training through a collaborative creation process guided by the idea that the scene creation, as a process, is as much important as the performance which results from it. As part of this process, we created the IN-TER-VIR, an urban intervention developed by the teacher/player with the students in order to raise questions about the theme defined by the class for the dramaturgical construction: human relationships in everyday transitory environments. In the intervention, some specific aspects of language, concepts of urban intervention and theatricality of Marcelo Souza Brito (2016) were studied. It was one of the strategic actions which came up during the course's creative process both to delve into thematic questions and also because the participants had scarce artistic references to deal with the chosen theme. Carminda Mendes André (2011), Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2013) and Cecília Almeida Salles (2011) approaches are this text theoretical articulation between artistic-pedagogical aspects, needs and problems faced during the creative process as well as to originate reflections about the choice of making an intervention as educational strategy and the internal feedback into that class development, because they focus on the multiple paths theater may cross into the teaching environment, both formal and informal, demanding a sensitive gaze towards the participant class. Therefore this text ponders upon the interventions that occurred in the urban space and into ourselves, realizing the pedagogical importance of the rehearsal room expansion to the street and understanding that different ways of theatrical teaching/learning develop their own values both in the process as in the work.

KEYWORDS: Theater's training. Creative Process. Rehearsal Room. Intervention.

INTRODUÇÃO

No teatro contemporâneo a sala de ensaio desafia todas as linguagens que compõem o espetáculo a dialogarem entre si, inserindo-os num jogo de criação simultânea e de quebra de hierarquias. Iluminação, sonoplastia, caracterização, cenografia e dramaturgia se desenvolvem juntos, equilibrando suas funções e potencializando o conjunto da obra. Nessa esfera, o encenador dialoga com muitas possibilidades de composição da cena, que exige experimentações contínuas e



associação da criação subjetiva com práticas técnicas, bem como, com outras áreas de conhecimento, contexto histórico, cultural, político e identidade dos integrantes.

Atores, não atores ou artistas docentes colocam-se na *sala de ensaio* ou na *sala de aula*² com disponibilidade para redescobertas e desafios constantes, aprendendo e compartilhando da dinâmica de transformação que é a criação artística, pois é nesse universo que percebemos os experimentadores de formas sempre provisórias.

Diante dessas premissas, esse texto discorre em torno de uma experiência artístico-pedagógica, destacando estratégias criativas para desenvolver dramaturgia da cena com jovens e adolescentes. Tendo em vista um Curso de Formação Teatral em espaço de educação não formal com duração de seis meses, analiso o desenvolvimento artístico e aproximação da turma com a estética da cena contemporânea, ressaltando os fatores educativos e culturais durante o processo criativo. O destaque que faço para uma determinada prática junto ao Curso – a intervenção urbana IN-TER-VIR –, visa compreender que o percurso de criação cênica é espaço de formação, tão importante quanto a produção final de um espetáculo com temporada de contato com o público.

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO PEDAGÓGICA: O CURSO TEATRO (IN)FORMAÇÃO

O *Teatro (in)formação*, curso oferecido junto ao Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB), unidade Cariri, no período de junho a novembro de 2016, teve como princípio uma formação teatral por meio de processo de criação colaborativa. Nas aulas de encenação, nas quais atuei como artista/docente³, desenvolvi uma montagem cênica em colaboração com os alunos/atores⁴ e outros artistas/docentes responsáveis por outras linguagens (caracterização, cenografia, iluminação, música⁵, dramaturgia e produção).

² A partir daqui, no decorrer do texto, para me referir a sala de aula/ensaio usarei apenas o termo *sala*, fundindo ambas e tratando como espaço de ensino, aprendizagem e criação.

³ Escolhi esse termo porque define bem a atuação que a equipe de professores realizou no CCBNB: “O artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais” (MARQUES, 1999 apud MARQUES, 2014, p. 2).

⁴ A partir de agora, chamados de *atores* ou *performers*, a depender da situação cênica em que estejam inseridos.

⁵ Nas aulas de Música eram trabalhados princípios vocais e sonoridades para a cena, conduzindo assim a direção musical do espetáculo.



Nossa metodologia de criação tinha como princípio desenvolver uma dramaturgia colaborativa a partir de alguma obra preexistente, fosse texto (dramático, poesia, conto, etc.), música, filme ou qualquer outra referência que compreendesse o assunto que a turma quisesse tratar no espetáculo final. Assim, a equipe de artistas/docentes provocou os atores a trazer ideias do que queriam falar e ficassem à vontade para compartilhar referências durante o primeiro mês de aulas. Percebemos então que, nas aulas de todas as linguagens, foi recorrente a palavra *amor* como tema central. Em diálogos sobre o assunto, a turma concluiu que não poderia falar de *amor* sem falar em *desamor*. Tendo como mote essa oposição *amor X desamor*, nas aulas de dramaturgia definiram que trabalharíamos esse assunto com base nas relações do dia a dia, que dissesse respeito aos cotidianos daquela turma, que era mista em gêneros, classes sociais, gerações e interesses artísticos e profissionais.

Desse princípio temático, formulei a proposta da *IN-TER-VIR*. Atividade paralela ao Curso, que consistiu numa intervenção urbana em que trabalhamos algumas especificidades da linguagem, sem fugir do conteúdo das aulas, levantando uma produção artística à parte e possibilitando amadurecimento dos participantes, tanto técnico quanto crítico, favorável para o processo de ensino/aprendizagem teatral de todos.

ESTRATÉGIA CRIATIVA: INTERVENÇÃO URBANA IN-TER-VIR

IN-TER-VIR foi desenvolvida junto com os atores, afim de levantar questões sobre o tema definido pela turma para construção da dramaturgia: relações humanas nos espaços de trânsito cotidiano. Entre outras produções realizadas dentro do Curso, relato a intervenção por ter se tornado uma das ações mais relevantes para compreender o processo como formação, aprofundando questões temáticas e ampliando as referências artísticas dos atores para tratar do tema escolhido. Propus metodologia e objetivos independentes da prática que já estava em andamento com os demais artistas/docentes. Como perspectiva didático-pedagógica, desejava experimentar mais uma possibilidade de condução de processo e gerar outra compreensão de resultado artístico junto à turma, além de expandir dentro de nós a natureza do tema que trabalhávamos. Seria construída



pela própria turma, a partir das percepções e relações com o espaço da Praça Pe. Cícero⁶ e entornos.

O acesso a referida praça seria fácil para nós porque o CCBNB, onde desenvolvemos nossas atividades fica ao lado. Essa investigação objetivava ampliar nosso olhar para aquele espaço, o qual transitamos diariamente, nos dando posicionamentos mais maduros para compor as ações da intervenção e, conseqüentemente, influenciaria no material dramatúrgico produzido paralelamente com os demais integrantes do Curso.

CRIANDO

No primeiro encontro, apresentei à turma algumas referências artísticas para expandir o repertório de possibilidades que tínhamos ao ir pra rua e começarmos a afinar juntos nossos interesses estéticos e poéticos, apresentando-os também algumas especificidades da linguagem a partir dos conceitos de *intervenção urbana* e *teatricidade* de Marcelo Souza Brito (2016). As referências que compartilhei foram diversas, dentre elas, as que mais se identificaram e os influenciou foram *Olhe os Muros*⁷ que, pelo formato digital, já era familiar e comumente compartilhado no *Facebook* e no grupo da turma no *WhatsApp*, e *Cegos*, performance do Desvio Coletivo⁸.

⁶ Em Juazeiro do Norte/Ceará, a praça têm características típicas de praças centrais: vendedores ambulantes, artistas de rua, comércio e hotéis em volta, restaurantes, área “mais reservada” onde concentram-se usuários de drogas e prostitutas, pontos de ônibus e trânsito diário de estudantes e trabalhadores.

⁷ Rede virtual colaborativa, assim descrita: “O *Olhe os muros* é um coletivo que começou no *Twitter* de modo colaborativo e do qual você também pode fazer parte. Quanto mais gente participando, melhor!” Texto disponível na aba sobre na página do *Facebook* @olheosmuros. Acesso em 22 ago. 2017.

⁸ *Cegos*: “Dezenas de homens e mulheres, em trajes sociais, cobertos de argila e de olhos vendados, caminham lentamente, interferindo poeticamente no fluxo cotidiano da cidade.” Desvio Coletivo: “Rede de criadores em cena teatral contemporânea, que atua na fronteira entre teatro, performance e intervenção urbana”. Disponível em: <<http://www.cenacontemporanea.com.br/programacao/cegos-desvio-coletivo-sp/>>. Acesso em 22 ago. 2017.

Figura 1 – Olhe os Muros



Figura 2 – Performance Cegos



Como o acesso a essas criações artísticas era comum à turma, tanto pela propagação virtual como pelo próprio contato com obras (a turma era formada por jovens frequentadores das programações artísticas da cidade), ao ver as referências, eles foram relatando o que já conheciam e lançando ideias de ações semelhantes ou possíveis adaptações das que apresentei. Percebido os interesses e ideias que moviam a turma para formular ações experimentadas nos encontros seguintes.

Sobre a participação dos atores na tomada de decisões, segue texto da atriz Joelma Silfer relatando sua experiência ativa no referido processo criativo:

Na primeira reunião soubemos qual era a proposta e em seguida tentamos realizar algumas das ações na sala de ensaio e em uma conversa



colocamos nossa opinião sobre o que daria certo ou não realizar na praça. Para a proposta o professor destacou a relevância de realizar ações que provocassem o público da rua, assim nos colocou suas ideias deixando aberto para opinarmos sobre o que achávamos importante provocar. (2017)⁹

No segundo encontro, com intuito de gerar reflexão artística sobre o espaço da praça, de uso diário e que agora ocuparíamos artisticamente, propus um roteiro de atividades. Os conteúdos que o roteiro compreendia eram espaço/lugar, visibilidade/invisibilidade, individual/coletivo, e foram gerados a partir de temas já levantados pela turma nas aulas do curso. Mesmo a intervenção sendo linguagem diferenciada da encenação, trabalhar esses conteúdos nos fez repensar sobre os temas e criar *links* diretos com as aulas.

Antes de indicar à turma possíveis ações que realizaríamos, dedicamos o encontro à uma *deriva sensível*, que objetivava direcionar o olhar dos atores e estimulá-los a se relacionar sensorialmente com alguns fenômenos específicos da rua. Com a equipe dividida em dois grupos, com quatro integrantes cada, a atividade foi: 1 – Selecione dois “obstáculos” que estejam no meio do percurso urbano e crie uma forma não convencional para ultrapassá-los; 2 – Dividam a equipe em duas partes (duas duplas, no caso). De olhos fechados, uma dupla escuta os sons do ambiente durante dois minutos. Enquanto isso, a outra dupla marca o tempo e se responsabiliza pela segurança dos que estão de olhos fechados. Depois, em outro ponto da praça, o exercício é repetido invertendo as duplas; 3 – Perceba o ritmo da rua. Espalhados por determinado espaço (contanto que consigam se observar), caminhem harmonicamente no mesmo ritmo da cidade, na tentativa de se camuflar entre as pessoas durante dois minutos. Compreendido o ritmo do cotidiano, crie uma oposição temporal, caminhando em ritmo oposto ao anterior por dois minutos; 4 – Observe as regras da cidade. Aponte cinco (no mínimo) que vocês percebem que são rompidas pelas pessoas; 5 – Caso sejam encontradas intervenções artísticas, registrem-nas em foto ou vídeo.

Depois de realizada a *deriva sensível*, voltamos à sala para compartilhar a experiência. Como observei de longe o desempenho dos atores na praça, afirmo

⁹ Esse trecho é parte do texto proposto por Joelma à II Reunião Artística Científica do GT Artes Cênicas na Rua relatando sua experiência de contato com o público transeunte e a importância desse processo na sua formação como atriz e artista/docente. Será publicado em fevereiro de 2018, por isso, não entra aqui como referência bibliográfica.



que, diante da empolgação que tiveram ao realizar a prática, os relatos foram superficiais. Nos chamou atenção um ponto comum na percepção de todos: naquela tarde, ninguém conseguiu captar nenhum registro de arte na praça. Apresentei as ações que achava válidas fazer no *IN-TER-VIR*. De oito ideias, influenciados pelas percepções que acabávamos de trazer da rua, selecionamos quatro. A turma foi propondo adaptações das ações de acordo com o que lhes era sensível, possível e estimulante. As ações passaram a ser chamadas de *Um Abraço Por Uma Poesia*, *ConverChá*, *A Classe Morta* e *Pequenas Caixas*.

No item 4 da *deriva sensível*, as duas equipes tiveram dificuldade em identificar o rompimento de regras, apontando comportamentos “sutis” como colocar os pés sobre os bancos, jogar lixo no chão e atravessar a faixa de pedestres correndo enquanto o sinal estava aberto para os carros. Foi unânime a opinião de todos sobre o esforço que as pessoas fazem para cumprir as regras impostas no espaço que chamamos de público. A respeito disso, André (2011) aponta que ações realizadas em espaços aparentemente públicos podem revelar o quanto esses são vigiados. Na ação *A Classe Morta*, descrita no próximo subtítulo, é posta em questão essa ideia de “espaço público vigiado”.

Os três encontros que vieram a seguir, antes do *IN-TER-VIR*, foram dedicados a trabalhos técnicos corporais, percepção espacial e dos companheiros de cena, amadurecimento dos nossos estímulos poéticos para a intervenção e confecção de adereços e figurinos.

AÇÃO

A *IN-TER-VIR*, conforme sua realização, é descrita a seguir:

Um Abraço Por Uma Poesia: uma integrante sentada com uma máquina de datilografar e uma placa indicando “um abraço por uma poesia”. Qualquer pessoa que se disponha a dá-la um abraço é recompensado com uma poesia escrita na hora.



Figura 3 – Preparação para *Um Abraço Por Uma Poesia*



Nesse caso, evitamos registros com câmeras para não inibir a disponibilidade de interação por parte do público. Ao dar um abraço e receber uma poesia escrita pela própria performer, as pessoas comentavam sobre a beleza da ação e que era uma coisa diferente e necessária para aquela praça, o quanto a arte é transformadora, etc. Essas manifestações espontâneas despertaram curiosidade em outras pessoas em volta a ponto de, certa hora, formar-se uma fila.

ConverChá: um integrante monta um piquenique com toalha, almofadas, chás e biscoitos, estrategicamente onde as pessoas passam em direção à estação de ônibus. Oferece ao público um momento de tranquilidade no meio da correria. Atraiu a curiosidade dos passantes, mas não a ponto de fazê-los parar. Foram poucos os que sentaram e se dispuseram à experiência. No entanto, os quatro que sentaram foram chegando um a um e não saíram, formando um grupo de desconhecidos que conversaram pelo tempo que o performer se dispôs.

Essas duas primeiras ações aconteceram simultaneamente.

A Classe Morta: inspirada na obra homônima de Tadeusz Kantor e na música *Another Brick in the Wall*, da banda Pink Floyd. Dois integrantes de roupas pretas com cabeça e mãos de bonecas, realizam, ao mesmo tempo, ações comuns na praça, como fumar um cigarro e comprar pipoca, seguindo todas as regras determinadas para uso daquele espaço.

Figura 4 – Ação *A Classe Morta*. Registros feitos pela plateia com câmera de celular



Como essa ação tinha cunho mais “teatral”, pela atitude dos *performers* e caracterização, não gerou o mesmo estranhamento que as demais. O público os seguia com o olhar tentando criar uma narrativa mais lógica e tratando-os como personagens.

Pequenas Caixas: dois integrantes encaixotados, ao mesmo tempo mas em locais separados, tentam utilizar da “descontração” que a praça oferece, como tomar sorvete, passear com animais e encontrar pessoas, por exemplo. Foi uma das ações que sugeri. A proposta era que eles vestissem caixas, mas adaptaram a ideia e construíram seus próprios figurinos de papelão mantendo o sentido do uso. Essa ação teve como origem a música *Little Boxes*, de Malvina Reynolds e questões levantadas no nosso diálogo a respeito de *Medianeras: Buenos Aires na Era do Amor Virtual* (2011), filme de Gustavo Taretto.



Figura 5 – Ação *Pequenas Caixas*. Registros feitos pela plateia com câmera de celular



Assim como na ação *A Classe Morta*, o público de *Pequenas Caixas* assistiu teatralmente, alguns chegando a interagir, ajudando os *performers* na locomoção pelo espaço e a pegar pequenos objetos que deixaram cair.

PROCESSO COMO FORMAÇÃO: AS TEORIAS DA PRÁTICA

Nesse ponto do texto, exponho reflexões críticas sobre a experiência relatada acima junto à maneira como lido com conceitos no interior da criação artística. Sem separar prática e teoria, essa divisão da escrita é somente para percebermos como a pesquisa científica está a todo momento atravessando o percurso criativo. Início com os aspectos conceituais da criação para depois refletir sobre os aspectos formativos da experiência.

A respeito da escolha por propor uma intervenção urbana, apresento o pensamento de Marcelo Sousa Brito:

No campo da arte, o termo intervenções urbanas foi apropriado por grupos específicos de artistas para definir uma prática artística realizada no espaço urbano. A maioria desses artistas veio do campo das artes plásticas com o intuito de estabelecer rupturas, particularizar lugares e recriar paisagens, realizando desde pequenas intervenções, como fixação de adesivos no espaço público, até grandes instalações artísticas. (BRITO, 2016, p. 119)

O princípio de criação da *IN-TER-VIR*, mesmo projetando as ações que seriam realizadas, teve como ponto de partida a própria realidade da praça.



Contribuindo com a argumentação de Brito (2016) citada acima, André (2011) fala sobre considerar a realidade do espaço onde se intervém artisticamente:

A arte *da* rua é uma proposição de interação com os espaço da rua e, como tal, constitui-se a partir do aqui e agora dos espaços escolhidos para a intervenção. [...] É motivada pelo desejo de revitalizar os laços comunitários corroídos pela fragmentação sofrida pelos indivíduos em seu cotidiano. E quais são os sujeitos desse desejo? Se a *arte da rua* é produzida compartilhadamente (artista e receptor), o desejo é um bem coletivo ou, no mínimo, coletivizado pelo gesto dos artistas, e contrapondo-se à vontade individual. [...] Mas a cena que se inventa é do tipo que se constitui como um *fato de vida* e não como uma *representação teatral* e, nesse sentido, distancia-se da arte dramática convencional. Para se realizar o *efeito* dessa cena, os artistas não definem uma identidade – seja de artistas, seja de ativista. A cena não é dramática porque não representa, não apresenta, nem presenteia uma situação, seus modos de operar encaminham-se para a *invenção* da ação a partir do jogo e, como tal, constitui-se no acontecimento do aqui e agora. (p. 103-105)

Essa abordagem é feita pela autora com base em suas próprias práticas com intervenções urbanas e nos faz pensar aqui em alguns pontos relevantes sobre a experiência da IN-TER-VIR no que diz respeito a formação daquela turma.

A interação com o espaço da praça, através de um olhar artístico, impulsionou pensamentos sobre demais espaços de ocupação cotidiana. Perguntamo-nos: se esse olhar artístico fosse direcionado para nossas casas, nossos bairros, escolas, trabalhos? Obviamente, tentar responder isso nos levaria para outras criações, mas, como pergunta, proporcionou entender que era grande o leque de possibilidades, tornando o espaço da praça uma escolha para aquele momento.

No momento da ação, a relação *aqui e agora* com o espaço e a imprevisibilidade do público foi imprescindível para reafirmarmos a rua como espaço de transitoriedade. Posteriormente, na montagem do espetáculo do Curso, se manteve a metáfora da praça (cenográfica) como interior das relações entre pessoas, os afetos, a rapidez e vulnerabilidade dos contatos pessoais, os conflitos entre público e privado, dentre outras interpretações.

A distância que essa linguagem da intervenção apresenta da *arte dramática convencional* foi importante para compreensão da turma sobre se fazer teatro para além do palco tradicional, bem como se apresentar consciente de que o contato e a reação do público é um elemento a se considerar na feitura da obra.



A força do “acontecimento do aqui e agora”, apontado por André (2011), provocou muitas reflexões em nós. Como as ações foram vivenciadas pela primeira vez no próprio *IN-TER-VIR*, a turma relatou as descobertas do momento de realização, pois perceberam o nível de imprevisibilidade que a rua provoca e o quanto corremos o perigo de perder o controle das ações. Entenderam que nunca sabemos onde as ações podem chegar e mesmo não conseguirmos afetar o que queremos. Isso gerou vontade de fazer *IN-TER-VIR* outras vezes, repensando as ações que julgamos não funcionar e repetindo as que tiveram êxito, a fim de perceber outras com diferentes “espectadores”.

A respeito dessa proposta de intervenção num processo formativo, na fala de Pupo (2013) ficam evidentes razões pelas quais escolhi realizar uma obra dentro de outra obra, bem como compartilhar as percepções aqui presentes sobre esse processo de ensino/aprendizagem:

Uma, entre as múltiplas questões que podem ocorrer ao leitor interessado no assunto, diz respeito à formação em teatro nos tempos que correm. Haveria procedimentos específicos que chegassem a configurar uma pedagogia para a cena pós-dramática? Caso a resposta seja positiva, em quais circunstância caberia propô-los? Com quais finalidades? Seria pertinente incentivar tais procedimentos mesmo antes – ou independentemente – da apropriação dos fundamentos da cena dramática? (p. 222)

No que se refere aos procedimentos específicos, considero a criação da *IN-TER-VIR* como parte de um processo formativo que sugere uma possível metodologia para a “pedagogia para a cena pós-dramática” (PUPO, 2013). Não intuo responder a questão proposta pela autora, pois não concentro este texto no conceito de pós-dramático, embora o mesmo tangencie nossa argumentação teórica. Essa pergunta dispara o objetivo deste artigo e motiva práticas de experimentação em sala de ensaio buscando a compreensão da cena contemporânea nos espaços de formação em suas múltiplas possibilidades.

“Quando falamos em pedagogia teatral, estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (PUPO, 2013, p. 222). Percebo que procedimentos experimentados a partir dos acasos da sala de ensaios



possuem particularidades para se pensar nessa construção de uma pedagogia teatral a partir do fazer.

No que se refere à experimentação e variedades estéticas nesse contexto de formação teatral, Carminda Mendes André defende que:

Se os teatros de hoje apresentam espetáculos que realizam o teatro dramático, o teatro épico, o teatro mítico e a *performance*, se na rua os artistas executam intervenções com variações diversas, entende-se que a mesma multiplicidade deva ser encontrada nas práticas escolares relacionadas ao ensino do teatro. (2011, p. 172-173)

Embora a autora trate do ensino do teatro na escola, o espaço de educação não formal também exige tais cuidados, ainda que tenha maior liberdade para sistematizar seus próprios meios de ensino.

REFLEXÕES FINAIS: AS INTERVENÇÕES EM NÓS

Entre outras produções realizadas no Curso, relatei a intervenção por ter se tornado uma das ações mais relevantes para compreender o processo como formação, aprofundando questões temáticas e ampliando as referências artísticas dos atores para tratar do tema escolhido. Posso dizer que o título da obra, *IN-TER-VIR*, reflete todo o processo: entreviu em nós e na rua, nos ensaios, durante e após a apresentação.

Compreendi que a experimentação em sala de ensaio tem seus aspectos formativos, acende outras possibilidades técnicas e poéticas. Ao ator, foi atribuído também a condição de criador. A prática da sala vai de encontro à pesquisa consistindo num trabalho único, rompendo a fronteira que antes separava a reflexão crítica da obra de arte. Na formação teatral atual, tendo em vista as múltiplas possibilidades cênicas, todos os integrantes de um processo criativo dialogarão com a multiplicidade e deverão dispor-se a experimentar continuamente novas formas de construir seu discurso.

Como parte do Curso *Teatro (in)formação*, *IN-TER-VIR* serviu de suporte para as discussões e compreensão dos assuntos que posteriormente foram abordados com o espetáculo de conclusão.

Outro aspecto, no sentido de criação coletiva, é que os atores perceberam diferentes caminhos de criação cênica e como adequar-se, enquanto artistas, a



diferentes coletivos. Considerando que eram processos criativos distintos, aprenderam que as relações exigiam comportamentos diferenciados no sentido de coletividade e compromisso com a equipe, trabalho técnico e logística de produção.

No sentido didático-pedagógico, experimentei mais uma possibilidade de condução de processo, chegando a outra compreensão de resultado artístico junto à turma, além de expandir dentro de nós a natureza do tema que trabalhamos. Ter desenvolvido uma experiência artística (com processo e produto) como parte da montagem de um espetáculo resultou no entendimento de caminho de ensino/aprendizagem teatral como espaço de flexibilidade e aceitação do que melhor se adequa às especificidades de cada processo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, C. M. **Teatro pós-dramático na escola**: inventando espaços. Estudos sobre a condição do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BRITO, M. S. **O teatro que corre nas vias**. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MARQUES, I. **O artista/docente**: ou o que a arte pode aprender com a educação. V. 10, nº. 2. Uberlândia: Ouviouver, 2014. p. 230-239.

PUPO, M. L. S. de B. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Comunicação e Educação, 1999.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processos de criação artística. 6ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013.



DANÇA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES DO PROJETO ENGENHO DE COMPOSIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JEQUIÉ – BAHIA

Silvana Ribas dos Santos¹ (vana_ribas@hotmail.com)
Amélia Vitória de Souza Conrado² (ameliaconrado@ufba.br)

RESUMO

Esse estudo consiste em analisar o *Programa de Extensão Engenho de Composição* a partir do seu viés pedagógico. Estruturado como uma atividade extensionista contínua que integra os estudantes do Curso de Licenciatura em Dança e Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a proposta do *Engenho de Composição* consiste em oferecer para o público espetáculos concebidos nas disciplinas do curso, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa. Deste modo, o programa é organizado com intuito de articular pesquisa artística, ensino e extensão. A interação com a comunidade é o ponto crucial que faz do programa um ambiente para compartilhamento de experiências, formação e mobilização social. No que diz respeito ao desenvolvimento dos processos criativos, o *Programa de Extensão Engenho de Composição* pode ser considerado como uma ação de formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Dança. Enraizado nas disciplinas do curso, o programa contribui para a formação do artista, estimulando o desenvolvimento da autonomia dos discentes. O *Engenho de Composição* constrói possibilidades de interação entre produção de novos conhecimentos em dança e reflexão sobre a própria prática. Dessa forma, esse espaço é constituído de ações provocadoras que instigam os envolvidos a criar, a pensar e a questionar o seu fazer. É de interesse desse artigo voltar o olhar para a dimensão pedagógica presente nos processos artísticos pedagógicos que fazem parte das disciplinas vinculadas ao programa, e, dessa forma, problematizar como o programa é um espaço de experimentação que contribui para a formação dos futuros professores de dança. Compreende-se que um projeto de extensão na universidade abre um leque de possibilidades para a aprendizagem dos discentes, é um dos espaços que estudantes e professores tem a oportunidade de mostrar as suas ideias, experimentar as pesquisas: é um espaço de diálogo onde a academia percebe a sociedade como potencialidade de saberes, ao mesmo tempo em que torna a atividade de extensão como uma ação emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Dança. UESB.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Dança (Universidade Federal da Bahia – UFBA); Especialista em estudos contemporâneos em Dança – UFBA; Licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Licenciada em Educação Física pela UFPE. É professora Associada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.



DANCE AND UNIVERSITY EXTENSION: REFLECTIONS OF THE COMPOSITION MILL IN THE TRAINING OF TEACHERS IN JEQUIÉ – BAHIA

ABSTRACT

This study consists of analyzing the *Composition Mill Extension Program (Programa de Extensão Engenho de Composição)* from its pedagogical bias. Structured as a continuous extensionist activity that integrates the students of the Licentiate Degree in Dance and Theater of the Southeastern State University of Bahia (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB) the proposal of the Composition Mill is to offer to the public, shows designed in the course subjects both for the academic community and for the external community. Thus, the program is organized aiming to articulate artistic research, teaching and extension. Interaction with the community is the crucial point which makes the program an environment for sharing experiences, formation and social mobilization. With regard to the development of creative processes, the *Composition Mill Extension Program* can be considered as a formation action for students of the Licentiate Degree in Dance course. Rooted in the course subjects, the program contributes to the formation of the artist, stimulating the development of the autonomy of the students. The *Composition Mill* builds possibilities of interaction between the production of new knowledge in dance and reflection on the practice itself. Thus, this space is constituted of provocative actions that instigate those involved to create, think and question their doing. It is of interest in this article to turn the gaze to the pedagogical dimension present in artistic pedagogical processes which are part of the subjects related to the program and, in this way, problematize how the program is a space of experimentation that contributes to the training of future dance teachers. It is understood that an extension project at the university opens a range of possibilities for the students' learning, is one of the spaces that students and teachers have the opportunity to show their ideas, experience researches: is a space of dialogue where the academy perceives society as a potentiality of knowledge, at the same time that it makes the activity of extension as an emancipating action.

KEYWORDS: Extension. Dance. UESB.

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de reflexões acerca da extensão universitária na formação de professores de dança. Essas reflexões nos permitem pensar no percurso da formação dos discentes do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, situado na cidade de Jequié – BA. Esse percurso diz respeito aos trajetos e experiências que foram construídas através das vivências proporcionadas pela extensão, sendo ações fundamentais para a formação no nível superior.



Ao problematizar a questão de ações extensionistas no ensino superior é necessário mencionar a realidade da mesma nas universidades. Dentre as atividades de pesquisa, ensino e extensão, essa última tem pouca visibilidade dentro das instituições de nível superior, os investimentos são restritos, existe um número de estudos reduzido voltado para essa temática e dentro do espaço acadêmico pequenos grupos se interessam em se empenhar na área da extensão.

Aparecendo, como aquela que, apesar de ser importante e de ser a tarefa que “dá mais trabalho”, não é qualificada o suficiente pelas direções ou colegas de trabalho e não possui financiamento. Mas, apesar de ser vista como uma atividade secundária no rol das tarefas ilustres da universidade, a extensão é citada como aquela que possibilita o contato com um “outro”, que não o aluno ou professor e pressupõe um trabalho coletivo. De qualquer maneira o que se observa nos projetos em geral é a superficialidade ou inexistência da discussão conceitual sobre a extensão, levando a ambiguidades, pouca clareza e a ausência de chaves de leitura para a extensão. (CASTRO, 2004, p. 7)

A extensão ganha sentido ao extrapolar os muros da universidade e caminhar em direção a comunidade em busca de compartilhar os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, como também, aprender com os saberes da comunidade, essa articulação cria uma relação de preocupação com a socialização diante do cidadão. A extensão possibilita o acesso da sociedade a universidade, dissolvendo a ideia de que a universidade é detentora de todo o conhecimento, aquela que sabe, e a comunidade a que recebe os conhecimentos, definida como aquela que não sabe, isso não tira o papel do ensino e da pesquisa de desempenhar essa aproximação, mas é comum proliferar a ideia de que apenas a extensão é responsável por essa demanda. Segundo o documento de Política Nacional de Extensão, elaborado no FORPEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior

[...] a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (FORPROEX, 2012, p. 15-16)



Isso pressupõe pensar que é necessário romper com os paradigmas hegemônicos ainda presente nas instituições de nível superior no Brasil e valorizar as experiências, a interação, a incerteza e a insegurança, propor um desapego com as hierarquias do passado da modernidade e vislumbrar uma perspectiva do conhecimento democrático onde todos podem ter acesso. Essa postura, pode levar à redução da distância ainda existente entre as práticas acadêmicas e as necessidades da nossa sociedade no âmbito da educação, saúde, artes, tecnologia, medicina, administração e demais campos, vislumbrando diminuir o “fosso”, existente entre esses segmentos sociais. Nesse aspecto, pode-se destacar que a extensão pode se aproximar do conhecimento do senso comum, do conhecimento do cotidiano que guia as ações do cidadão, uma experiência que faça sentido para a vida.

Ainda que se tenha como prioridade a base para a formação universitária a tríade *ensino/pesquisa/extensão* sabemos que existe um longo caminho a trilhar no que se refere a atenção dada a essa última. No contexto das universidades, estudantes que estão cursando graduação ou que passaram pela universidade sabem que o investimento dado ao ensino e pesquisa é diferente dos investimentos da extensão, ou seja, são recursos restritos que impossibilitam a mesma de se fortalecer. Para Boaventura de Sousa Santos

Esta é uma área, que para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são os mais variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais, governos locais; o setor público; o setor privado. (SANTOS, 2004, p. 54)

A extensão propõe uma abordagem de valorização da experiência, do outro, e da construção do conhecimento coletivo, por isso se faz necessário discutir as consequências desse segmento educacional, na formação de futuros professores de dança e entender como esse processo reverbera para uma universidade emancipadora.

A organização desse artigo se configura através de duas etapas e serão abordados ao longo da discussão. Inicialmente na primeira será apresentada: (1) breve descrição do *Programa de Extensão Engenho de Composição*; em seguida (2)



contextualizo a dimensão pedagógica presente nos processos artísticos-pedagógicos que fazem parte das disciplinas vinculadas ao programa, onde será abordada as relações da extensão e a formação.

Para abordar o tema em questão que envolve a dança numa perspectiva de educação e extensão universitária, nos valem da contribuição de alguns autores, tais como, Santos (2004), Setenta (2012), Castro (2004), que dão suporte aos argumentos e problemáticas aqui levantadas.

SOBRE O PROGRAMA

Antes de descrever as etapas que compõe o programa é importante mencionar o contexto do qual o mesmo integra. Ele surge em 2010, mesmo ano de implantação do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Assim a UESB, campus de Jequié, recebeu uma área do conhecimento que pertence as Artes, a realidade da instituição consiste em cursos da área de humanas, exatas e saúde, ainda assim, existia a Companhia de Dança da UESB que era formada por estudantes de vários cursos e pessoas da comunidade externa, essa companhia foi desativada entre os anos de 2010 e 2011, assim, os primeiros rastros de manifestação artística dentro da instituição começou com esse grupo, liderado pela diretora e coreógrafa Artunice Rocha, conhecida entre os artistas como Tuca.

Existia grupos de dança, teatro e outras manifestações culturais na cidade, mas apresentavam-se em ocasiões pontuais ou festas, era acontecimentos potentes, porém a distância entre um evento e outro, ocasionando uma desmotivação desses grupos. A implantação do curso chegou para agregar, possibilitando que essa esfera artística pudesse crescer.

É importante apresentar ao leitor e trazer detalhes do funcionamento do programa, além de especificar as características do mesmo. Estruturado como uma atividade extensionista contínua que integra os estudantes do Curso de Licenciatura em Dança e Teatro da UESB. O *Engenho de Composição* consiste em oferecer gratuitamente para o público espetáculos concebidos nas disciplinas do curso, tanto para a comunidade acadêmica quanto externa. A realização é semestral, durante três dias na semana. O Programa é formado por docentes e discentes do curso,



esses reúnem-se com o propósito de partilhar o que produziram ao longo de um semestre, permeado por estudos, investigação e produção.

O objetivo principal é, portanto, estimular a produção artística e o hábito cultural de apreciação de espetáculos de dança e teatro em Jequié. Neste sentido, é composto de duas ações entrelaçadas, que caminham juntas: a primeira, com ênfase na criação, consiste da vinculação entre os espetáculos apresentados e os processos criativos realizados nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Dança e Teatro; a segunda, com ênfase na difusão, diz respeito a apresentação dos espetáculos e sua relação com a comunidade.

No que diz respeito a relação do *Engenho de Composição* com a comunidade, destacam-se três atividades que foram criadas no intuito de fortalecer o diálogo entre a comunidade do território e a Universidade: (1) *Seminário de Criação*; (2) *Interfaces Poéticas* e (3) *Diálogos da Cena*.

O *Seminário de Criação* é caracterizado pelo compartilhamento e discussão dos processos criativos com o público, com foco no debate das especificidades de cada um, e sua relevância no campo da produção artística. Esta ação é realizada aproximadamente um mês antes da Mostra Cênica e Didática, já se configurando como um momento de sensibilização e mobilização de espectadores.

Interfaces Poéticas, criado pelo Prof. Ms. Aroldo Fernandes, tem o objetivo de apresentar exposições, instalações e apresentações artísticas de curta duração, realizada pelos estudantes do curso de Dança e Teatro e outros artistas da comunidade de Jequié. O projeto *Interfaces Poéticas* acontece paralelamente aos espetáculos, realizados em duas sessões, normalmente às 19h e às 21h. Entre as sessões ocorrem as apresentações do *Interfaces Poéticas*, priorizando a diversidade de linguagens artísticas. Por exemplo, quando a programação inclui um espetáculo de dança, prioriza-se sua composição com uma performance ou leitura dramática dos estudantes do curso de Licenciatura em Teatro. Do mesmo modo, quando a programação compreende uma peça teatral, propostas de dança são apresentadas no *Interfaces Poéticas*.

Finalmente, o *Diálogos da Cena* constitui um espaço de discussão e reflexão, onde docentes e discentes da universidade são convidados para debaterem e fazerem uma análise crítica dos espetáculos. Convém ressaltar que



estudantes dos cursos que não participam do processo criativo, também integram o *Diálogos da Cena*, colaborando com o debate.

Ainda no âmbito da mobilização de público, os estudantes da UESB visitam as escolas públicas de Jequié para falar sobre os espetáculos, divulgar as apresentações e convidar os alunos da educação básica para prestigiar a programação. Durante estas visitas ocorre, geralmente no horário do intervalo, um *flash mob* para reunir os alunos, um tipo de intervenção artística para estabelecer um contato prévio. O impacto da iniciativa é tal que as escolas vêm se organizando para viabilizar a ida dos alunos para apreciação dos espetáculos na semana das apresentações. Sendo assim, acredito que cada ação que constitui o programa propicia atravessamentos de novas experiências para os discentes.

Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnicoadministrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. “Sala de aula” são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico “estudante – professor” é substituído pelo eixo “estudante – professor – comunidade”. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. (FORPROEX, 2012, p. 18)

As ações supracitadas caracterizam o programa, acompanho a trajetória do mesmo desde a sua implantação, participei dos processos criativos, fiz parte da equipe de produção e dentre outras ações que estive envolvida durante o tempo da graduação, a minha imersão junto ao programa trouxe provocações para a minha formação enquanto professora de dança, foi um momento onde pude traçar o perfil da profissional que desejava ser. Assim, no tópico seguinte tenho interesse de refletir sobre a dimensão pedagógica inerente aos processos artísticos e, dessa forma, problematizar como o programa contribui para a formação de professores.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

No que diz respeito ao desenvolvimento dos processos artístico-pedagógicos, o Programa de Extensão *Engenho de Composição* pode ser



considerado como uma ação estruturante de formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Dança. Enraizado nas disciplinas do curso, ele contribui para a formação do artista, estimulando o estudante a ser protagonista da sua ação, assim, a presença do programa no currículo formal é uma via que firma compromisso com a extensão.

Existe na proposta dos currículos dos cursos de Dança e Teatro da UESB as disciplinas de tronco comum, onde no I e II semestres os estudantes de ambos os cursos fazem as mesmas disciplinas. No primeiro semestre temos a de *Processos de criação I: Teatro e contemporaneidade*, aqui os alunos de ambos os cursos passam pela experiência de participarem da montagem de um espetáculo de teatro, no segundo semestre é *Processos de criação II: Dança e contemporaneidade*, onde os estudantes participam da montagem de um espetáculo de dança. A partir do III semestre os discentes de ambos os cursos seguem produzindo na sua área específica.

Ainda no III e IV semestres os discentes do curso de Licenciatura em Dança, participam de processos criativos, uma espécie de estágio investigativo sobre a criação artística e seus processos na dança. Faz parte do III semestre a disciplina *Estágio de criação em Dança I: Vanguardas Modernas* e do IV semestre a disciplina *Estágio de Criação em Dança II: Dança e Contemporaneidade*. As disciplinas mencionadas são responsáveis pelos processos criativos que resulta em espetáculos que são levados para o *Programa de Extensão Engenho de Composição*. Até o IV semestre o programa se constitui enquanto um espaço de aprendizagem. Essa reflexão tem o intuito de pensar sobre os tipos de experiências que estão sendo estimuladas na universidade.

Neste contexto, os graduandos se apropriam efetivamente dos saberes que foram compartilhados nas disciplinas para enfrentar as questões que estão relacionadas ao ato de criar, o que conseqüentemente resultará no espetáculo. O *Engenho de Composição* constrói possibilidades de interação entre produção de novos conhecimentos em dança e reflexão sobre a própria prática. Dessa forma, esse espaço é constituído por ações provocadoras que instigam os envolvidos a criar, a pensar e a questionar o seu fazer.



A extensão universitária, pelas características apresentadas através dos projetos, tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: coloca-se como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializando, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. (UNESCO, 2004, p. 324)

Para falar em formação é necessário destacar os trajetos feitos até aqui e compreender como as etapas de aprendizado foram importantes nesse processo. Assim, convém ressaltar que o contato com as disciplinas de diversas naturezas, desde as de cunho teórico ao prático, cursadas do primeiro semestre até o IV semestre tem sido provocadora de conhecimentos, de percepção estética e de experimentação para os graduandos do curso de Licenciatura em Dança. Por este olhar que desenvolve a formação artística e docente através da experiência, o documento que rege a Política Nacional de Extensão referente ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras afirma:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. (FORPROEX, 2012, p. 19)

Os processos artísticos pedagógicos em dança caracterizam-se como uma possibilidade de ação que gera aprendizados. Destaca-se pelo seu caráter de experimentação, invenção e de sensibilidade artística, é marcado pela aquisição de novos aprendizados em relação ao corpo, experiência de transformação de pensamento, além de despertar a criatividade.

Dessa forma, por meio do processo de criação, os discentes estreitam laços com elementos da cena, fazem as suas escolhas, pensam coletivamente, assumem uma postura crítica enquanto dançarinos. O corpo é visto nesse processo como elaborador de falas performativas, entendimento que dialoga com a noção de performatividade abordada pela professora e pesquisadora Jussara Setenta (2006; 2012). Em suas palavras:



Esta proposição trata o corpo como um auto-organizador de enunciados e em constante movimento por definir-se. Neste sentido carrega a compreensão na qual o corpo se dá em estados de provisoriedade, transformação, inquietude, permeabilidade, investigação e reflexão crítica. O corpo está todo o tempo num constante movimento que colabora para sua constituição. Neste constituir-se vai reunindo e pondo em discussão aquelas informações possíveis de serem acessadas ao longo do processo constitutivo. Vai-se organizando uma coleção de informações que somos, cada um de nós, a cada instante de nossas vidas. (SETENTA, 2012, p. 3)

Nesse sentido, pode-se pensar que os processos artísticos pedagógicos viabilizam que as experiências atravessam o corpo estabelecendo saberes e conhecimentos sobre a própria prática. O processo criativo em dança consiste num ambiente heterogêneo, no qual predominam distintos discursos que guiam os comportamentos dos sujeitos que atuam no espaço de criação.

Quando o dançarino entra no processo de criação, conseqüentemente está apto a se relacionar com as provocações que surgem nos momentos de criar; está apto a desafios que instigam o aprendizado individual ou grupal, passa por um eixo no qual o discente pesquisa e acessa o repertório de conhecimentos existentes em sua experiência de vida e experiência artística que está sendo desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Programa de Extensão Engenho de Composição* possui uma potencialidade na sua forma de atuar, no espaço da universidade e na comunidade, o trabalho contínuo, desenvolvido a cada semestre mostra um compromisso com os eixos estruturantes de ensino/pesquisa/extensão afetando a formação dos futuros professores de dança.

A política da extensão na universidade pública é uma esfera que demanda discussão, pois é uma trajetória de existência que caminha entre a estabilidade e desestabilidade, diante das dificuldades e desafios. Acredito que é possível democratizar o acesso ao conhecimento através da extensão, os impactos causados aos estudantes e outros participantes propicia uma formação cidadã.

São vastas as experiências, nota-se que a extensão desenvolve o grau de compromisso dos alunos com o trabalho desenvolvido, o discente assume outros papéis, o professor é um orientador nesse contexto, o aluno escolhe, seleciona, dirige, coreografa, perpassa em distintas instâncias, o trabalho em equipe é



estimulado e os fatores de formação estão entrelaçados nesse processo artístico pedagógico. O programa é, portanto, uma ação transformadora, que questiona e que faz pensar, intervindo na formação de futuros professores de dança em uma perspectiva política emancipatória.

Torna-se imprescindível na contemporaneidade ampliar um pensamento de dança que transcenda as posturas elitistas ainda presentes no espaço acadêmico tanto de formação, quanto de produção. A articulação entre dança e ação social, dança e diversidade, dança e projeto social e comunidades são possibilidades de ampliação do conceito de extensão universitária neste campo específico de conhecimento em artes.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, L. M. C. **A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**: (Ainda existem utopias realistas). Rio de Janeiro, 2004, 185 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- CORRÊA, E. J.; CUNHA, E. S. M.; CARVALHO, A. M. (Re)conhecer diferenças, construir resultados. **2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- FORPROEX. **XXXI Encontro Nacional Do FORPROEX**: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior. Carta de Manaus. Maio de 2012. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- SETENTA, J. S. O Fazer-Dizer de Corpos: modos de fazer dança e performance. **Encuentro Latino Americano de Investigadores Sobre Cuerpos y Corporalidades En Las Culturas**. Rosario, agosto, 2012. Disponível em: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/setenta_jussara_GT7.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Jequié, 2011.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ACESSO E INOVAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO EM DANÇA

Zélia Priscila Nogueira Rodrigues dos Santos¹ (zeliapriscila@yahoo.com.br)
Orientadora: Marcia Virgínia Mignac da Silva² (m.mignac@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo busca apresentar o curso de graduação de Licenciatura em Dança na modalidade de ensino a distância (EAD), oferecido pioneiramente pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em polos localizados nas cidades de Lauro de Freitas, Vitória da Conquista e Juazeiro. Objetiva-se assim discutir a inserção da EAD na contemporaneidade, bem como levantar argumentos favoráveis a legitimação da formação em dança diferentemente do que está posto tradicionalmente. Nesse sentido, o campo de atuação, assim como a minha experiência enquanto professora tutora a distância do curso, no polo de Lauro de Freitas, na turma 05 que é composta inicialmente por 29 cursistas, servirão como objetos de análise para a discussão. Buscar-se-á também apresentar alguns impactos iniciais dessa formação, a partir do compartilhamento das proposições e experiências artístico-pedagógicas vivenciadas pelos cursistas, com o desdobramento em suas comunidades de origem. Em específico, exemplificará com dois casos circunstanciais de grande impacto na área de dança: 1) cursista atuante na comunidade quilombola de Acupe, localizada no distrito de Santo Amaro – BA e 2) cursista atuante no contexto escolar, no município de Alagoinhas – BA. Para tanto, a metodologia escolhida se ancorará no estudo de caso, com a análise dos referidos exemplos e dados coletados, com base na aplicação de entrevista semiestruturada. O recorte teórico priorizará autores que investiguem relações estabelecidas entre dança, educação a distância, formação pedagógica docente e procedimentos de ensino-aprendizagem em dança, a exemplo de Beloni (2001), Santos (2010), Freitas (2005), Almeida (2003), Vasconcellos (2004), Freire (2013), Morin (2002), Petraglia (1995), Oliveira (2008), Katz e Greiner (2007) e Tridapalli (2008). Por fim, espera-se ainda refletir sobre a democratização do acesso ao ensino superior público, por meio de novos regimes formação. Propondo ainda, reavivar a crença na educação, entendendo o trinômio docente-professor tutor-discente, como uma relação potente no processo formativo emancipatório em dança.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação a distância. Emancipação. Formação.

DISTANCE EDUCATION: ACCESS AND INOVATION – BUILDING NEW WAYS IN THE FIELD OF DANCE GRADUATION

ABSTRACT

This article seeks to present the distance education course of Dance (Licenciatura em Dança), a higher education course that forms dance teachers, offered by the

¹ Estudante do Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Licenciada em Dança pela UFBA.

² Professora Dra. na Escola de Dança da UFBA.



Federal University of Bahia (UFBA) in the cities of Lauro de Freitas, Vitória da Conquista, and Juazeiro. We aim to discuss distance education nowadays, as well as to come up with some positive points that contribute to ensure the validity of the studies of dance in a different way from how they currently happen. This way, the field of action, as well as my experience as a tutor in this distance education course, in the city of Lauro de Freitas, in the class 05, that is formed by 29 students, will be the material for this paper. We will also seek to present some impacts of this course, by sharing some artistic and pedagogical proposals and experiences lived by the students and how they worked with this knowledge in their own communities. Specifically, we will talk about two cases with major impact in the field of dance: 1) active student in the quilombola community of Acupe, located in the district of Santo Amaro – BA and 2) active student in the school environment, in the city of Alagoinhas – BA. That way, the methodology chosen will be based on study case, analyzing the examples given and data collected, using a semi-structured interview. The theoretical framework will consist of authors that research the relations among dance, distance education, pedagogical formation of teachers, and methods of teaching and learning in dance, like Beloni (2001), Santos (2010), Freitas (2005), Almeida (2003), Vasconcellos (2004), Freire (2013), Morin (2002), Petraglia (1995), Oliveira (2008), Katz and Greiner (2007), and Tridapalli (2008). To sum it up, we aim the reflection over the democratization of the access to public higher education through new ways of teaching. Also, we suggest the rebirth of the belief in education, understanding the trinomial professor-instructor-student as a strong relation in the emancipatory formative process in: dance, distance education, emancipation, formation.

KEYWORDS: Dance. Distance education. Emancipation. Formation.

INTRODUÇÃO

A graduação em Licenciatura em Dança na modalidade de educação a distância (EaD), se constitui como o primeiro curso a ser oferecido nesse gênero pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). De partida, se caracteriza como uma proposta de educação inovadora e potente no que diz respeito ao cenário de formação em Dança no país. Desse modo, interessa aqui apresentar o Projeto Pedagógico referido curso, objetivando discutir a inserção da EaD na contemporaneidade.

O Curso está estruturado de forma bimodal, combinando as modalidades de ensino a distância e presencial. Assim, parte das atividades acadêmicas será realizada presencialmente através de encontros nos Polos de Apoio e outros espaços adequados ao desenvolvimento prático dos trabalhos de dança. Nos encontros presenciais, que acontecem três vezes no semestre letivo, são desenvolvidos estudos e experimentações práticas laboratoriais abordando o movimento corporal, a criação em dança e a pedagogia da dança. Com uma escolha



metodológica através de projetos cooperativos, que favoreçam a socialização dos estudantes e a construção de vínculos entre os atores envolvidos no processo.

Na etapa Não-Presencial, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA – Moodle) se configura como um espaço de interação entre os cursistas e professores. É na aposta no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), assim como dos diversos recursos de mídia, como fóruns de discussão por exemplo, que se encontra o desafio de desenvolvimento de competências e habilidades específicas esperadas para o futuro profissional e educador de Dança.

Para iniciar a reflexão sobre os impactos do curso de EaD na formação do sujeito, para além da “sala de aula”³, a abordagem metodológica ancorada no estudo de caso, procedimentos de investigação – aplicação de entrevistas semiestruturadas e análise dos dados coletados, se tornou peça chave na elaboração desse artigo. Nesse sentido, foram colhidos relatos e compartilhamentos das proposições e experiências artístico-pedagógicas vivenciadas por duas cursistas⁴, que tiveram desdobramentos em suas comunidades de origem e atuação.

Fez-se necessário ainda, refletir sobre a democratização do acesso ao ensino superior público, pensando em novos regimes de afeto, entendendo o trinômio “docente-tutor-discente” como uma relação potente no processo de ensino-aprendizagem em dança.

RASTROS HISTORIOGRÁFICOS DA DANÇA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Na década de 50 houve no Estado da Bahia, a criação das Escolas de Arte (Música, Dança, Teatro) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), se caracterizou como um projeto inovador para o contexto da época, e até mesmo utópico para muitos. Com esse investimento na formação profissional e produção de arte e cultura, a UFBA propiciou um terreno de grande efervescência cultural, no estado que reverberou nacionalmente, pois para além

³ O termo sala de aula, neste caso refere-se ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

⁴ S.B. – residente e atuante na comunidade quilombola de Acupe, distrito de Santo Amaro da Purificação – BA. e M. O. – residente e atuante no município de Alagoinhas – BA.



[...] dos grandes eventos promovidos pelas escolas de arte, o fato de ser a universidade, como instituição, a promotora de ações culturais ousadas e inovadoras, ressoava na comunidade artística como impulso de produção e disseminação da arte de forma livre, coesa e aglutinadora. Isto fazia do movimento modernista na Bahia um fenômeno extremamente forte e decisivo para a formação das futuras gerações artísticas e para a arte em geral (no âmbito nacional). (ARAÚJO, 2005, p. 67)

A Escola de Dança da UFBA é, portanto, um pilar fundamental e um símbolo importante no cenário da formação acadêmica em Dança no Brasil. Ela foi uma das pioneiras no que diz respeito à formação de nível superior em Dança, contribuindo para o cenário artístico e cultural baiano e brasileiro.

Com o passar do tempo, a escola foi solidificando seu perfil acadêmico e dilatando seus objetivos. O currículo que norteia a formação atualmente na Escola difere de um modelo tradicional, e propõe outras formas de se pensar a relação de ensino-aprendizagem em um curso de formação superior em Dança. Amparado pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que compreendia novos paradigmas educacionais, este Projeto Pedagógico⁵ propõe a organização curricular por módulos de estudos, abolindo, por exemplo, a ideia de pré-requisitos entre os componentes. Abarca ainda um outro modo de se pensar o discente e docente, entendendo como mediador, facilitador e sujeito crítico em seu processo respectivamente.

Importa informar, que a Escola de Dança implantou o primeiro Programa de Pós-Graduação em Dança do país, que oferece além do curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, o primeiro programa de Mestrado em Dança em âmbito nacional, e caminha para a implementação do Mestrado Profissional em Dança. Esclarece-se ainda que atualmente além destes, a Escola oferece dois cursos de graduação: Licenciatura e Bacharelado⁶, reafirmando seu pioneirismo e compromisso com a produção de conhecimento em Dança.

Afirmando esse lugar histórico de referência e vanguardismo no que diz respeito ao ensino da Dança no país, no ano de 2016, foi implantado o primeiro curso de Licenciatura em Dança na modalidade de EaD, que com o objetivo principal visa

⁵ Projeto Pedagógico intitulado Curso de Licenciatura em Dança: uma nova proposta político-pedagógica para o Curso de Graduação em Dança.

⁶ <http://www.danca.ufba.br/> Acesso em: 05 dez. 2017.



Contribuir para a formação de professores da Educação Básica minimizando o déficit educacional do Estado da Bahia e estimular a inclusão efetiva da Dança enquanto linguagem artística nos currículos escolares em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁷.

Nesse sentido a possibilidade de estudar Dança nesta modalidade aparece como um novo caminho de educação, que propicia o acesso ao ensino superior público em dança a sujeitos atuantes do cenário artístico e pedagógico, residentes nas variadas regiões do Estado da Bahia.

EAD – TRILHAS DE CONSTRUÇÃO

A modalidade de Educação a Distância (EaD) não é algo recente e de nosso tempo, estudos apontam que o primeiro curso nessa modalidade data do ano de 1728, nos Estados Unidos. Ao longo desse período, houveram alterações, modificações e adaptações até chegar ao que conhecemos hoje. Historicamente a EaD

[...] sofreu várias discriminações pelos mais tradicionais acadêmicos, sendo considerado, durante muito tempo, como ensino de segunda categoria destinado às classes menos favorecidas economicamente. Pode ser dito, que foi a partir da implantação bem sucedida da Universidade Aberta da Inglaterra no final do século XX, que a respeitabilidade do ensino a distância começou a deslançar. (FREITAS, 2005, p. 66)

De início a comunicação era feita por correspondência, no Brasil o primeiro curso data de 1940. O correio impresso era a forma mais utilizada, contudo com o advento de outros meios de comunicação a correspondência começa a dar lugar ao rádio, telefone, televisão, computador e posteriormente a internet. Freitas (2005) aponta ainda que por muito tempo a comunicação escrita entre professor e estudante foi um símbolo para a EaD, entretanto, havia resistência com relação a essa nova possibilidade de estudo, por parte de acadêmicos mais tradicionais.

A EaD traz consigo possibilidades e reconfiguração no que diz respeito a processos de ensino-aprendizagem. Uma expansão e promoção de acesso, para além de levar informação para locais distintos e distantes, a EaD abre um campo de possibilidade de formação para sujeitos que não teriam disponibilidade ou

⁷ Trecho retirado do Projeto Pedagógico do curso, versão impressa. Escola de Dança – UFBA.



acessibilidade a universidade. Contudo, cabe ressaltar que se trata um processo educacional interativo, que proporciona para os indivíduos o acesso à educação de forma qualificada. Pois a

[...] EaD não é apenas uma solução paliativa para atender alunos situados distantes geograficamente das instituições educacionais nem trata da simples transposição de conteúdos e métodos de ensino presencial para outros meios telemáticos. Os programas de EaD podem ter o nível de diálogo priorizado ou não segundo a concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica. (ALMEIDA, 2003, p. 334)

As Tecnologias de informação e comunicação (TIC), possibilitam que a expansão da EaD e a democratização do acesso à educação, de forma que os estudantes possam ser autônomos em seu processo de construção de conhecimento. Deslocado de um processo de aprendizagem unilateral e com o foco no acúmulo de informação.

Nesse sentido, ao contrário de uma perspectiva de educação bancária (FREIRE, 1997) onde todo conteúdo é depositado no indivíduo, a aprendizagem não estaria limitada somente a acúmulo de conhecimento. Trata-se de educação enquanto ação, onde o professor-tutor é o mediador, e os estudantes são sujeitos autônomos em seu processo, que interagem por meio da tecnologia, produzindo assim conhecimento. Assim percebe-se que a possibilidade do “aprender” não se restringe aos moldes tradicionais de uma sala de aula presencial ou em um espaço virtual de aprendizagem, onde o professor/tutor despeja todo conhecimento e os estudantes são “convidados” a receber, absorver e muitas vezes decorar. Se faz importante complexificar e articular o processo de ensino-aprendizagem, entendendo esses sujeitos envolvidos como ativos na relação que se estabelece entre estudante-tutor/professor, estudante-sala de aula, considerando ainda a realidade social e histórica trazida por cada um.

No que diz respeito a EaD, entende-se o processo de educação pautado na relação professor-estudante mediado pela tecnologia, no qual, a interatividade permite que os indivíduos façam parte desse processo como propositores e não como recipientes da informação. Nesse sentido, cabe pensar nas TIC enquanto potencializadora desse processo. Assim a EaD não se caracteriza como simples transposição de uma metodologia de ensino presencial, ou uma medida paliativa



para atender indivíduos que estão distantes geograficamente das instituições de ensino, para além disso

[...] a educação a distância em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper com as distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas a priori. (ALMEIDA, 2003, p. 335)

Se pretende assim, uma interação que permita ao estudante trazer suas inquietações, experiências e conhecimento e participar junto em um processo de construção de conhecimento, compreendendo a rede que se estabelece e a complexidade desse processo. Almeida (2003) salienta ainda que

A par disso, a ótica presente na regulamentação do artigo 80 da LDB, do Decreto nº 2.494 de 10/02/98, indica como característica da educação a distância a auto-aprendizagem mediada por recursos didáticos, sem salientar o papel do aluno e do professor, bem como as respectivas interações e intencionalidades implícitas em todo ato pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. (ALMEIDA, 2003, p. 333)

Nesse contexto a formação em Dança na modalidade EaD, passa por esse lugar de complexidades e de potencialidades. As TICS vão atender uma demanda social de formação de profissionais que já atuam, e com isso levantar uma discussão acerca dos entendimentos da modalidade presencial como a única formação acadêmica legítima. Cabe desmistificar a condição da presença na construção de conhecimento, uma vez que as TIC trazem outras possibilidades e estratégias no desenvolvimento do aporte teórico, como também os aspectos práticos constitutivos no curso superior de dança.

Assim, pensa-se o ensino-aprendizagem da dança na modalidade EaD como uma educação de qualidade que promove atenção à diversidade cultural e regional, em especial com a formação social dos sujeitos dentro de um processo educativo que estimula a construção de conhecimentos com base na interação e na participação de todos os envolvidos.



FORMAÇÃO DO SUJEITO

Os processos de ensino-aprendizagem ultrapassamos limites da relação cursista, professor e instituição, e constituem processos formativos complexos, por tratarem também da formação humanística e construção do sujeito. Percebe-se ainda, que essa construção está diretamente relacionada ao contexto de atuação, no qual o sujeito está inserido. Sendo assim, aqui, cabe pensar em uma educação que considere tal complexidade e atenda as demandas postas, de acordo com Paulo Freire (1979),

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1979, p. 21)

Para tanto, o sujeito não é passivo nesse processo, posto que os sujeitos, contextos e a própria relação ensino-aprendizagem se encontram em uma rede dialógica e aberta as transformações.

Há, no entanto, deixar claro que o Curso de Licenciatura em Dança EaD da UFBA foi pensado prioritariamente no alcance do público do interior do Estado da Bahia, com interesse na capacitação profissional. Direcionado assim para professores já atuantes nas redes públicas de ensino, a professores de dança de escolas e academias particulares, a profissionais da dança diversos e ao público em geral que possui experiência em dança, com pretensões no seguimento profissional como professor qualificado e graduado.

O arranjo da primeira oferta da graduação modalidade EaD em Dança, foi pensado geograficamente em atendimento a 3 polos – Juazeiro, Lauro de Freitas e Vitória da Conquista, com a abrangência de residentes de outros municípios ao redor destes. Uma primeira amostra, que possibilita a democratização de acesso ao ensino superior gratuito. Para além disso, essa modalidade de ensino de dança, vem como uma resposta a uma demanda social e de transformação da própria realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

Para fins desse artigo, entrevistou-se duas cursistas do polo de Lauro de Freitas, que representam casos circunstanciais de grande impacto na área de dança em suas cidades no estado da Bahia. A saber: **S. B.** – 24 anos, cursista do 3º



semestre, residente e atuante artística e pedagogicamente na comunidade quilombola de Acupe, localizada no distrito de Santo Amaro – BA e **M. O.** – 30 anos, cursista do 3º semestre, residente e professora de dança atuante no contexto escolar, no município de Alagoinhas – BA.

Ambas destacam em suas falas a importância e a necessidade desse curso. A cursista S. B. aponta que: “A modalidade EAD veio no momento certo pra mim... Não tenho muita disponibilidade de tempo, e sem falar que não tenho como morar em Salvador para poder cursar o integral”. Destaca-se aqui, que este espaço de formação legítimo e potente ganha força e amplitude, na medida que os próprios cursistas reconhecem esse lugar.

Dentro desta discussão cabe destacar a Resolução, nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação⁸ que aborda o atendimento as questões étnico-raciais no processo de formação de professores, fortalecendo assim uma formação que atenda a essa população, reforçando a ampliação e diversidade na educação. A formação em Dança EaD aparece como uma possibilidade de inclusão, acesso e pertencimento desses sujeitos, atendendo a essa demanda de uma forma possível, em que possam ser atores de seu processo, trazendo seus saberes e experiência e dialogando com a universidade. S. B. relata que

[...] hoje busco a cada dia me qualificar mais para continuar ajudando o projeto que não tem fins lucrativo algum. Sou Coreógrafa, professora e outras funções necessárias, já que faço de tudo para manter o projeto em pé. [...] Espero que através dessa formação possa ajudar minha comunidade que é tão rica em cultura, quero me realizar profissionalmente, e conseguir realizar meu sonho em fazer levar a dança pra onde for, construir sonhos através do meu amor por essa arte.

A cursista que possui uma trajetória de 22 anos (foi aluna e hoje é professora e desenvolve outras funções) no projeto dentro da comunidade quilombola, vê na graduação uma forma de qualificação para o seu fazer cotidiano e também como uma forma de devolução para esse contexto,

Hoje mais do que nunca tenho muito orgulho de tudo que passei e venho passando para continuar com esse projeto. Por quê percebo o quando

⁸ Artigo 13, inciso 2. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf.

<http://www.simposiodasartes.ufba.br>



ajudo a vida de vários pessoas, principalmente dos jovens que antes não tinha oportunidades em construir um futuro melhor. Hoje muitos que fazem e fizeram parte do Projeto são gratos por tudo que fizemos na vida deles, meninos e meninas sem sonhos e expectativas de vidas, manipulados por um governos injusto, sem chances e motivos para sorrir. É gratificante pra me ouvir deles obrigado Pró... O impacto no contexto artístico do Projeto na comunidade tem muito valor, mas pra mim a transformação pessoal que acontece na vidas dos alunos são muito mais importantes. (S. B.)

Trata-se aqui de um processo de formação para a vida, com impactos não somente no sujeito, e sim nos contextos de inserção. O educador aparece como um agente de transformação, não de forma passiva e estática, mas em movimento constante, de organização das ocorrências, numa perspectiva de construção de si enquanto sujeito em coevolução com o ambiente. Nesse sentido ao discorrer sobre o pensamento de Edgar Morin⁹, Petraglia (2014) aponta que

Sujeito é o “eu” que se coloca no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço. sua concepção é complexa, por isso o “eu” precisa da relação com o “tu” e ambos pertencem ao mundo. O sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo a partir de sua auto-organização, que é a capacidade que o ser humano tem de transformar-se sempre. (PETRAGLIA, 1995, p. 58)

Portanto, percebe-se ainda um processo de conhecimento de si e que se relaciona com o contexto em que o sujeito está inserido, “é a partir desse processo organizador de auto conhecimento que o individuo – sujeito transforma-se, constrói sua identidade e aprende sempre, colocando seu aprendizado em função de seu ambiente (PETRAGLIA, 1995, p. 70).

Ademais, entende-se que o processo de educação em dança via experiência do sujeito em seu fazer, está para além das escolhas metodológicas e abordagens teórico-práticas. Importa considerar o perfil do sujeito e o seu contexto, potencializando a experiência vivida e os regimes de afeto constitutivos no e pelo corpo dançante. Entende-se aqui que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]” (BONDÍA, 2002, p. 21). Desse modo pensa-se em uma prática de ensino que objetive a autonomia do indivíduo em relação ao seu processo e possibilidade de construção de conhecimento contextualizada.

⁹ Antropólogo, sociólogo e filósofo francês, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade, que inclui perspectivas anglo-saxônicas e latinas.



Nesse sentido ao contrário de uma perspectiva de educação bancária onde todo conteúdo é depositado no indivíduo, a aprendizagem em dança não estaria limitada somente a acúmulo e aumento de conhecimento técnico, mas pensa-se em uma concepção onde “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47).

Outro aspecto relevante diz respeito a noção de que o educador/corpo se relaciona com o ambiente que está inserido e troca informações com ele o tempo todo, ele agencia, negocia, transformando este, e a si mesmo, em um processo de fluxo constante. Assim diferentemente de outras mídias de comunicação o corpo atualiza em tempo real as informações se adequando ao espaço e ao contexto, se afeta e afeta. Nesse sentido o corpo é mídia de si mesmo, não mais uma ideia de depositário. De acordo com a Teoria Corpomídia desenvolvida pelas professoras Helena Katz¹⁰ e Christine Greiner¹¹, o

[...] corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia ao qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 131)

Tais entendimentos apresentam o corpo um propositor, articulador e negociador de informações em tempo real. Também a esse respeito, pode-se compreender o corpo e ambiente como instâncias inseparáveis, pois o ambiente no qual o corpo se insere e interage, interfere diretamente na forma como essas informações são reorganizadas e corpadas.

Observa-se negociações constantes entre corpo, espaço, contexto social, procedimentos, posicionamento político e ideológico concepções de arte e dança, caracterizando assim uma multiplicidade de ocorrências no corpo dialogando e

¹⁰ Pesquisadora, crítica e palestrante nas áreas de Comunicação, Cultura e Artes. Professora Dra. no Curso Comunicação e Artes do Corpo e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, na PUC – SP. Desenvolve, em parceria com a Profa. Dra. Christine Greiner, a Teoria Corpomídia.

¹¹ Jornalista, professora e pesquisadora no campo da dança. Professora Dra. na PUC – SP. Desenvolve a Teoria Corpomídia em parceria com a Profa. Dra. Helena Katz. É especialista em estudos do corpo no Oriente.



tecendo acordos. Nesse sentido convém explicar que o corpo não é algo estático e imutável, ou seja, “O corpo é sempre um estado provisório da coleção de informações que o constitui como corpo. Este estado vincula-se aos acordos que vão sendo estabelecidos com os ambientes em que vive” (KATZ, 2011, p. 22).

Avançando na discussão, referir-se ao corpo que dança em um contexto de Educação a distância, carrega preconceitos iniciais. Estes pautados em entendimentos que legitimam o fazer prático presencial, como uma única condição para a formação acadêmica em dança. Equívocos que permanecem diante da eleição em uma lógica formativa apoiada no desenvolvimento de competências operacionais e técnicas, em detrimento a uma lógica crítica-reflexiva em dança.

Neste sentido, uma questão sempre ecoa nos discursos em que se questiona a EaD em dança: “como pode um curso em dança a distância? E a prática?” Assim, um pensamento mais imediatista remete a impossibilidade e inviabilidade do mesmo. Entretanto um entendimento de corpo, movimento e dança mais ampliado nos permite pensar que a graduação presencial não é a única formação legítima neste campo. Pois, a atuação complexa do corpo nos fazeres da dança não podem ser reduzidos a uma formação tecnicista, na qual o corpo responde a um apronte de coreografias.

Aqui, interessa creditar a importância dos encontros presenciais do EaD em Dança, na medida em que agrega todos os ambientes de aprendizagem vividos via interação com as TICs, orientação da tutoria e mediação dos professores. É também no encontro com os outros agentes, que o corpo se abre para validar a experiência artístico-pedagógica da formação à distância. Percebe-se a potência do corpo que aprende em uma rede contributiva e processual, que não se encontra isolado e sim faz parte de uma rede opera constituindo conexões e acionando informações já estabelecidas. Além disso nos encontros presenciais¹² nota-se a partilha coletiva com regimes de colaboração onde um aprende com o outro.

Nesses laboratórios, é possível desenvolver competências e apresentar ferramentas importantes para a prática (seja ela artística ou pedagógica) de dança. Assim, outro aspecto relevante a ser observado, diz respeito as pontes estabelecidas entre a universidade e os impactos nos respectivos contextos de

¹² Os encontros acontecem três vezes por semestre, nos polos, com laboratórios teórico-prático desenvolvidos e mediados pelos professores responsáveis por cada componente curricular.



atuação, no sentido da própria prática. M. O., por exemplo, que atua em projetos como Mais educação, AABB Comunidade, no município de Alagoinhas, destaca que a sua entrada na graduação já reflete em seu fazer em sala de aula.

Tento mostrar que o ensino da dança é muito mais amplo do que a cultura da apresentação, espetáculo (para a escola), e que é muito mais do que o vídeo que ensina coreografia na internet (educandos), é um trabalho árduo, mas não impossível. Aos poucos percebo que estou conseguindo me aproximar e mostrar outras possibilidades. (M. O.)

Trata-se, portanto de um processo de apresentação e afirmação da Dança enquanto linguagem artística, produtora de instruções específicas e firmada como área de conhecimento. Desmontando o entendimento da dança, no senso comum, como atividade artística de caráter recreativo, apenas um acessório ou alegoria de outros conteúdos pedagógicos. Além disso, S. B. relata que

após o ingresso no curso conseguir ir muito mais além, criando possibilidades para minha formação. Enriqueceu muito minha vida, ampliei ainda mais meus conhecimentos em relação ao estudo correto da dança, sobre o corpo, a emoção, os sentidos, as nomenclaturas, e diversos conteúdos. Só tive avanço com esse curso, e espero que possa crescer ainda, desejo que juntos possamos construir, aprender e multiplicar a arte. (S. B.)

No que diz respeito à formação dos cursista, em específico os artistas e os educadores, atuantes percebe-se o **trinômio docente-tutora-discente** como um encontro potente para ação transformadora neste processo. Essa hipótese é confirmada no modo como o curso se estabelece e opera, apostando na relação efetiva dessas três instâncias, entendendo que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2013, p. 25).

O tutor a distância é o responsável pela condução dos conteúdos de cada componente curricular junto aos cursistas por meio do AVA, no caso deste curso o Moodle; Cabe ainda mediar a comunicação entre o professor (conteudista¹³) e os cursistas através de fóruns, *chats* e outros meios de comunicação. Nesse sentido essa relação, ainda que mediada pela tecnologia, se torna próxima e se estabelece

¹³ Entende-se por professor conteudista, o responsável por toda estrutura e conteúdo da disciplina.
<http://www.simposiodasartes.ufba.br>



vínculos de confiança e de afetos que potencializam o próprio percurso acadêmico dos cursistas.

Através desses elos estabelecidos, pensa-se em uma perspectiva de educação em dança transformadora e produtora de autonomia para os indivíduos, para que os mesmos sejam sujeitos de sua própria história e itinerário profissional. Trata-se, portanto de uma educação ativa, onde o professor/tutor é o mediador do processo. Ademais pensa-se em um processo formativo em Dança com a qualificação profissional, visando a inserção e qualificação no mercado de trabalho, como professor graduado – rede de ensino pública e privada, e como artista da dança.

CONCLUSÃO – A BIOPOTÊNCIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Diante do exposto, até aqui percebe-se que o trinômio docente-discente-tutor possibilita criar novos circuitos de afeto nas relações estabelecidas, construindo um campo aberto de possibilidades. Nota-se um viés de formação social cidadã e transformadora que oportuniza informações com fins de instrumentalizar esses sujeitos para que se tornem interventores de suas realidades.

Nesse sentido a biopotência será entendida a partir da visão Espinosa, pois de acordo com Peter Pál Pelbart¹⁴ (2013) ao citar Espinosa¹⁵, “o poder de afetar e ser afetado equivale à potência (PELBART, 2013). Potência no contexto educacional do EaD se traduz também pela importância do poder de agir, de estabelecer vinculação afetiva, o cuidado de si e do outro, que implica de partida uma participação vital e contributiva em ações contextualizadas.

O acompanhamento da proposição do trinômio docente-discente-tutor como ação biopotente nos processos artístico-educacionais do EaD de dança, se reverbera nos impactos da formação dos sujeitos, para as comunidades e contextos de atuação. Assim cabe pensar nessa formação e qualificação como uma proposta ao mercado de trabalho, mais também de enfrentamento ao neoliberalismo e a

¹⁴ Professor Doutor no Departamento de Filosofia e no Núcleo de Estudos da Subjetividade do Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP. Estudioso da obra de Gilles Deleuze. É membro da Cia Teatral Ueinzz.

¹⁵ Filósofo. Foi um dos grandes racionalista do século XVII dentro da chamada filosofia moderna, juntamente a René Descartes. Nasceu em Amsterdã, e é considerado o fundador do criticismo bíblico moderno.



mercantilização da educação. Pensa-se em uma proposta de transformação por meio das microrrelações, no fazer cotidiano.

Ademais, cabe ressaltar a importância de propor novos circuitos de afeto no sentido de contaminação dessas esferas onde os sujeitos estão inseridos. Qualificar professores e profissionais da dança interessados na formação inicial do Licenciado em Dança, numa perspectiva de qualificação, emancipação e transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, v. 29, nº. 2, p. 327-340. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2017.

ARAÚJO, L. V. C. Graal – o segredo da Dança na Bahia: noção de Vanguarda Artística Aplicada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. In: LOBATO, L. F. (Org.). **Vanguardismo, também uma questão da Dança**. Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2005.

BELONI, M. L. **Educação a distância**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 out. 2017.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 15-48.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. V. 1. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 57-68. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EADnaUFBA.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

KATZ, H. Do que fala o corpo hoje? In: ALTEMEYER JUNIOR, F.; BOMBONATTO, V. I. (Orgs.). **Teologia e comunicação: corpo, palavra e interfaces cibernéticas**. São Paulo: Paulinas, 2011. P. 15-27. Disponível em:



<<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz21311859908.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2017.

_____. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 125-136. Disponível em:
<<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz61162410109.jpg>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____.; GREINER, C. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. III, nº. 2, dezembro de 2001. P. 65-74. Disponível em:
<<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, S. C. Inteligência, Afetividade e Aprendizagem. In: **Debatendo sobre o Papel do Tutor na Educação a Distância**. Coletânea de Textos apresentados durante o I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância. Ribeirão Preto, 2006.

PELBART, P. P. **Viver não é sobreviver**: para além da vida aprisionada. 2013. Disponível em: <<http://www.redehumanizasus.net/63635-viver-nao-e-sobreviver-para-alem-da-vida-aprisionada-segunda-parte>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

PETRAGLIA, I. C. **Edgard Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.



(DE)FORMAÇÃO EM DANÇA: UM PLANO DE COMPOSIÇÃO

Bruno Parisoto¹ (bruno.parisoto1@gmail.com)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a noção de formação em dança a partir de uma discussão de cunho estético-político que se vincula a tal processo. Partindo de uma análise da proposição de “corpo contratado” (FOSTER, 2014), este artigo propõe que a dança e o corpo possuem dinâmicas de transformação correlacionadas e que, na contemporaneidade, o corpo está imerso a regimes de técnicas e códigos, muitas vezes, divergentes. Esta capacidade de abarcar um regime múltiplo e heterogêneo de sistemas formativos configura um aspecto cartográfico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) do corpo e o caracteriza enquanto um plano de composição (LEPECKI, 2010). A coexistência de regimes de formação, muitas vezes díspares, deve ser tratada enquanto diálogos políticos com/no corpo que dança e, logo, nas suas configurações estéticas. Esse processo constante de transformação e diálogo põe o corpo em um estado de (re)invenção de si e propõe um deslocamento da exclusividade do conceito de formação – enquanto uma constituição de segmentos – para o de deformação. A deformação – vista enquanto micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 2012) – é a característica que possibilita o corpo dialogar, diferenciar-se e, finalmente, permanecer. Para tanto, este artigo vincula-se a um discurso pautado na análise da matriz curricular da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, bem como na proposição de blocos de pensamento/diálogo de diferentes questões que abarcam a análise proposta. Reconhece-se, neste contexto, um distanciamento das abordagens e epistemologias contemporâneas em relação à formatação curricular, o que dimensiona um conceito de formação, desde sua estrutura, vinculado ao dissenso. Deste modo, percebe-se o dissenso enquanto elemento característico dos corpos em regimes contemporâneos, vinculando-se a proposições dialógicas, heterogêneas, processuais e, portanto, metaestáveis, isto é, em devir-outro. Podemos compreender, assim, que a gestão de conhecimentos em dança configura um posicionamento político que reverberará em suas proposições estéticas e, logo, no seu modo de se relacionar com o ambiente. A deformação apresenta-se, portanto, enquanto uma tática de questionamento constante e de manobra para fora do espaço de espetacularização da dança.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. (De)Formação. Plano de Composição. Política.

(DE)FORMATION EN DANSE: UN PLAN DE COMPOSITION

RÉSUMÉ

Cet article vise à réfléchir sur la notion de formation en danse à partir d'une discussion esthétique-politique qui est liée dans ce processus. Partant d'une analyse de la proposition de «corps embauché» (FOSTER, 2014), cet article propose que la danse et le corps ont des dynamiques de transformation corrélée et que, dans la

¹ Mestrando em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA/bolsista CAPES). Licenciado em Dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Intersecções (UFBA/CNPq) e ARTDIFE: Arte, Diferença e Educação (UERGS/CNPq). E-mail: bruno.parisoto1@gmail.com.



contemporanéité, le corps est immergé dans les régimes des techniques et codes, souvent, divergentes. Cette capacité de couvrir des régimes multiples et hétérogènes des systèmes formatifs configure un aspect cartographique (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) du corps et lui caractérise en tant qu'un plan de composition (LEPECKI, 2010). La coexistence des régimes de formation, souvent contrastés, doit être traitée en tant que des dialogues politiques avec/dans le corps qui danse et, donc, dans les configurations esthétiques. Ce processus constant de transformation et dialogue propose le corps dans un état de (re)invention de soi et propose un déplacement de l'exclusivité du concept de formation – en tant qu'une constitution des segments – pour cela de déformation. La déformation – vue tant que micropolitique (DELEUZE ; GUATTARI, 2012) – est la caractéristique qui permet le corps dialoguer, se différencier et, finalement, rester. À cette fin, cet article est lié à un discours marqué par l'analyse de la matrice curriculaire de l'Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, bien comme dans la proposition des blocs de pensée/dialogue de différentes questions qui couvrent l'analyse proposée. Il est admis, dans ce contexte, un éloignement des approches et épistémologies contemporaines en relation au formatage curriculaire, ça dimensionne un concept de formation, dès sa structure, liée au dissensus. De cette manière, on peut percevoir le dissensus en tant qu'un élément caractéristique des corps en régimes contemporaines, liées aux propositions dialogiques, hétérogènes, procédurales et, donc, métastable, c'est-à-dire, en devenir-autre. On peut comprendre, ainsi, qui la gestion des connaissances en danse configure une position politique qui réverbère dans les propositions esthétiques et, donc, dans sa mode de se rélacioner avec l'environnement. La déformation se présente, enfin, comme une tactique de questionnement constant et de manoeuvre en direction à l'extérieur de l'espace de spectacularisation de la danse.

MOTS-CLÉS: Danse. (Dé)Formation. Plan de Composition. Politique.

O termo política tem origem na palavra grega *polis* (cidade-estado grega). Neste sentido, tudo é político na medida em que faz relação à cidade. O ser humano vive em sociedade, que põe em convivência pessoas, que são desejantes, isto é, em uma abordagem platônica, seres inclinados àquilo que lhes falta. Deste modo, a sociedade configura-se enquanto um conjunto de seres humanos que buscam saciar seus desejos e que porventura se esbarram aos desejos dos outros. Logo, faz-se necessário uma espécie de contrato, de modo a resolver a problemática dos desejos sem violência. A isto se dá o nome de política. Esta mesma dinâmica política de desejos está presente na constituição de corpos em dança, no âmbito de sua formação, nomeado por Susan L. Foster (2014) de “corpo contratado”. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação em dança enquanto um ato político e encontrar fissuras para outros discursos (de)formativos.



Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43)

O conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) faz-se muito pertinente para reflexões sobre formação, tendo em vista que assume uma posição sistêmica não hierárquica, isto é, aquilo que o compõe não se articula de modo a estabelecer uma relação de dominância, mas interdependência. Deste modo, aquilo que afeta um elemento do rizoma, não o altera parcialmente, mas como um todo. Neste sentido, o rizoma é uma metáfora valiosa para compreender o corpo enquanto complexidade e transitividade, isto é, devir. Enquanto devir, um rizoma não está submetido à um início, meio ou fim, e, deste modo, configura-se sem General. A figura do General, também tratado por Nietzsche como Ídolo (NIETZSCHE, 2014), é aquilo que instaura o caráter transcendente de uma epistemologia, ou seja, o juízo que transcende a conduta.

O juízo impede a chegada de qualquer novo modo de existência. Pois este se cria por suas próprias forças, isto é, pelas forças que sabe captar, e vale por si mesmo, na medida em que faz existir a nova combinação. (DELEUZE, 2011, p. 173)

A pós-modernidade, como tratada por Jean-François Lyotard (1988), mostra-se como campo propício às abordagens que findam as verdades absolutas, o paraíso, o ideal, as metanarrativas universais. Período caracterizado, portanto, por uma multiplicidade de narrativas que coexistem e que se fundamentam não mais na verdade única e universal, mas na probabilidade, na transitoriedade dos múltiplos contextos heterogêneos que configuram a realidade.

A dança está sempre se (re)inventando, visto não estar apartada de contextos históricos, de influências filosóficas, de configurações políticas, etc. Quanto mais nos aproximamos de estéticas contemporâneas em dança, principalmente dos anos de 1960 em diante, percebemos um caráter, cada vez mais, múltiplo e heterogêneo para o conceito de dança. As variadas poéticas que configuram diferentes coreógrafos pressupõem elementos bastante diversificados, fazendo da(s) dança(s) contemporânea(s) um campo de difícil identificação. As qualidades do conceito e da produção em dança contemporânea fazem ressonância



às problemáticas instauradas no paradigma pós-moderno. E, visto que a dança não pode ser pensada distante do corpo, este também está sujeito às mesmas questões. Neste sentido,

Se o artista não tem em sua formação o estímulo para lidar com as complexidades de um percurso criativo e encontra apenas a prática composicional reprodutora, que torna planas as configurações de um corpo que pensa e dança, ele não será capaz de acionar distintas camadas de percepção do corpo em movimento e de sua habilidade criativa. (MUNDIM, 2014, p. 58)

A dança, o corpo e o conhecimento não estão, portanto, segmentados. O artista da dança trabalha com as questões do corpo em movimento, todavia, seu corpo não está separado das dinâmicas afetivas do mundo em que vive.

O corpo é tomada de posições, de escolhas ético-políticas.

Embora cada abordagem reivindique ser inteiramente versátil e universalmente competente para qualquer tipo de movimento, cada uma repercute características distintas que marcam o corpo para desempenhar um determinado tipo de função. Estou, experimentalmente, nomeando esses corpos de corpo balético, corpo industrial e corpo despojado [...]. (FOSTER, 2014, p. 83)

Sinteticamente, o corpo balético mostra-se enquanto padrão de excelência técnica ainda hoje, sendo, muitas vezes, aspecto essencial do treinamento diário de bailarinos aspirantes a variadas companhias de dança. O corpo industrial, por sua vez, configura-se na mistura de diferentes linguagens, como o *hip hop*, o balé, o *jazz*, a ginástica, as artes marciais, o sapateado, etc. e possui um apelo à aparência. Estas características provêm do que Susan L. Foster (2014) chamou “corpo de vídeo”, isto é, um culto a imagem do corpo dançante fortemente vinculado à câmera. É um corpo com grande popularidade, muito bem exemplificado no programa de televisão “So You Think You Can Dance”. Ambos – corpo balético e industrial – estabelecem-se no trabalho árduo em prol de uma maestria, isto é, trabalham na busca de uma proficiência. Por outro lado, o corpo despojado “[...] tem trabalhado para desfazer a ineficiência” (FOSTER, 2014, p.85). Vincula-se, para tanto, às características da eficiência cuidadosa e sem esforço. Além destes três modos de analisar, acrescenta-se todos àqueles que se movem contra os padrões técnicos propostos pelos corpos supracitados, como, por exemplo, o corpo do *butoh* e das



danças indianas, que apesar de uma rigorosa competência técnica, não se estruturam com bases no balé, no apelo à aparência e mesmo ao caráter despojado.

Tendo em vista a inserção da dança no cenário global, muitas vezes, enquanto uma mercadoria, cabe ao artista da dança encontrar modos de

[...] manobrar para fora destas restrições que espetacularizam a dança, insistindo em práticas de exibição normativa que asseguram hegemonias econômicas e desigualdades políticas. (FOSTER, 2014, p. 91)

A formação, que aqui se diminui na ideia de treinamento, está submetida a “procedimentos de controle do discurso” (FOUCAULT, 2014), isto é, as escolhas por procedimentos formativos e mesmo técnicas específicas mostra-se enquanto uma decisão, por ventura, manipulada por todo um sistema de referências, tal como a televisão, o *YouTube*, as redes sociais, etc. Neste contexto, retorna-se ao argumento apresentado no início do texto, em que a dança trabalha com as questões do corpo em movimento, sendo que este não está apartado das dinâmicas afetivas do mundo. Estas mesmas dinâmicas que permitem as constantes mudanças instauram os sistemas de controle. Afinal, o que seria mais poderoso do que dominar a capacidade de se afetar? Parece um tanto absurdo pensar na possibilidade de algo ou alguém dominar o afeto, tendo em vista que este é da ordem individual, neste sentido cada um se afeta independente de qualquer coisa, visto que o afeto é aquilo que modifica o sujeito e o mundo em uma troca recíproca. Todavia, percebe-se, na sociedade contemporânea, uma tendência à seleção “automática”, em uma lógica maquínica de produção do tipo custo-benefício, onde o momento de afetação está, de certo modo, anestesiado. É na palavra “automático” que podemos encontrar, talvez, aquilo que o corpo vem processando enquanto o “correto”, o “desejado”, e que, em certa medida, configura-se enquanto um automatismo colonizado.

Tomando como tática a ideia de “manobrar para fora das restrições” de Susan L. Foster (2014), verifica-se na dança contemporânea um espaço de potência poético e, portanto, de (re)invenção de corpos. Obras como propostas na *Judson Church* nos anos de 1960, por exemplo, apresentam uma qualidade de (re)criar as relações dos bailarinos com seus corpos e com o *outro*, na busca de diálogos democráticos. A *small dance* de Steve Paxton, mostra-se enquanto uma ferramenta



de batalha ao modo anestesiado da sociedade contemporânea apresentada anteriormente. A arte da performance põe-se neste espaço de reivindicação dos discursos normativos. Estas ações instauram-se enquanto micropolíticas (DELEUZE; GUATTARI, 2012), isto é, componentes em ressonância a macropolítica. A micropolítica caracteriza-se pela resistência aos discursos hegemônicos e as dinâmicas de dominação dos interesses. Tendo em vista que “[...] toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 99) e que estas se configuram enquanto uma gestão dos interesses, podemos reconhecer, nas ações de artistas como os supracitados, movimentos que permitem a (re)invenção de um determinado campo, no caso, a dança. Isto porque o interesse (desejo)

[...] nunca é separável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semióticas, etc. O desejo nunca é uma energia pulsacional indiferenciada, mas resulta ele próprio de uma montagem elaborada, de um *engineering* de altas interações [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 101)

A evolução pode ser pensada, neste contexto, enquanto a capacidade de repetição e diferença, possibilidade esta que devem do nível molecular. As ações moleculares, que configuram as micropolíticas, permitem a modificação dos estados de segmento e codificação. Sendo assim, refletir sobre as ações de artistas enquanto micropolíticas, nos oferece um campo de investigação para pensar a relação de (re)invenção da dança como (re)invenção do corpo e vice-versa. Neste contexto, percebe-se que a formação corporal de um artista vai para além de suas configurações estéticas, pelo menos quando a estética vem desconectada da ideia de política. Abordar a formação de bailarinos é, portanto, compreender o contexto político destes corpos.

O bailarino, em especial o contemporâneo, possui como formação uma variedade de técnicas que se vinculam a épocas e, logo, contextos político-econômicos completamente diversos. É interessante notar, neste sentido, que o corpo, imbricado em um processo heterogêneo de formação, caracteriza-se, em certo aspecto, a um plano de composição.



Um plano de composição é uma zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma “unidade”. Todo objeto estético envolve na sua construção a ativação de pelo menos mais do que um plano de composição. (LEPECKI, 2010, p. 12)

Além de pensar a composição coreográfica enquanto plano de composição, isto é, a ressonância de elementos heterogêneos sem unificação, podemos verificar no próprio corpo a constituição de tal plano. Podemos, assim, nos questionar: de que modo convivem, politicamente e esteticamente, o balé clássico e as abordagens de Steve Paxton em um só corpo? Tal questão nos determina a possibilidade de coexistência de sistemas dispares em um mesmo plano e, que de algum modo, eles ressoam e configuram a poética de um corpo em dança. Não foi só a dança que deveio contemporânea, mas o corpo. É, neste contexto, que a abordagem cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) mostra-se de grande importância para compreender essa ocorrência de sistemas dispares em um único plano. A cartografia, tal qual o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) propõe o regime de signos muito diferentes, em uma estrutura sem começo nem fim, onde um ponto conecta-se a outro ponto qualquer sem qualquer necessidade de relação por natureza mas, principalmente, por uma dinâmica de afetação e ressonância. Além disso, “a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Esta inversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). Podemos, a partir desta abordagem, considerar o corpo – enquanto plano de composição | cartografia – um conceito em constante transformação, múltiplo, conectivo, complexo e instaurado no devir, isto é, nas condições de sua emergência.

Percebe-se que a dança e o corpo possuem dinâmicas de transformação correlacionadas e que, na contemporaneidade, o corpo está imerso a regimes de técnicas e códigos muitas vezes divergentes, por exemplo um bailarino que possui uma prática constante de balé clássico, contato-improvisação, yoga e danças em contexto informais (como balada, ritos religiosos, etc.). Esta capacidade de abarcar um regime múltiplo e heterogêneo de sistemas formativos configura o aspecto cartográfico mencionado anteriormente. A coexistência de regimes de formação – como no corpo industrial observado por Susan L. Foster – deve ser tratada enquanto um diálogo político com/no corpo que dança e, logo, nas suas configurações



estéticas. Esse processo constante de transformação e diálogo põe o corpo em um estado de (re)invenção de si. A (re)invenção de si propõe, mais do que a formação de segmentos, sua deformação. A deformação pode ser entendida, assim, enquanto micropolítica, isto é, possibilidade de resistência e diálogo, características estas fundamentais a noção de transformação ou diferenciação. Esta qualidade de diferenciar-se permite o movimento da energia do plano de composição instaurado pelo/no corpo e, logo, sua permanência. O corpo do bailarino mostra-se assim, a partir da análise categórica de Susan L. Foster – balético, industrial e despojado – em níveis diferentes de heterogeneidade e, portanto, de capacidade de diálogo as variadas proposições contemporâneas em dança. Não cabe aqui determinar uma hierarquia entre o corpo mais dialógico e o menos dialógico, mas reconhecer que esta estrutura, determinada pela aprendizagem de técnicas específicas, além de delimitar contextos estéticos, configura tomadas de posições políticas.

É neste contexto que se reforça a necessidade de pensar a (de)formação de bailarinos, em especial no ambiente acadêmico, enquanto um processo que não aparta técnica de política e estética e, portanto, da criação em dança. Deste modo,

[...] enfatiza-se a necessidade de se planejar e instituir programas específicos para o criador em dança. É no tempo e por meio de estratégias de estudo e de pesquisa, que modos de explorar o corpo, o movimento e possibilidades criativas em dança podem se estabelecer coevolutiveamente. Do mesmo modo, é necessário tempo para a emergência de outros modos de perceber, agir e de se relacionar com as informações selecionadas para explorar, investigar e compor em dança. (VELLOSO, 2013, p. 78)

Grande parte dos currículos em dança nas universidades brasileiras possuem segmentos bastante demarcados, são eles: 1) estudos do corpo e técnicas corporais; 2) estudos coreográficos; 3) estudos teóricos. À licenciatura se acrescentaria o segmento das abordagens educacionais e ao bacharelado um segmento com ênfase em produção. De modo geral, são currículos que, em suas estruturas, promovem certos binarismos típicos – e problemáticos – da dança, dentre eles: teoria-prática e técnica-criação. Cabe aqui ressaltar que esta colocação é uma observação sobre a estrutura curricular, o que não diz respeito ao modo como estes componentes se articulam, que podem, porventura, proporcionar este lugar de diálogo sem unificação. Estabelecer este lugar em que a criação, a técnica, a teoria e a prática se borram e ressoam é fundamental para compreender a relação corpo-



dança e sua dimensão estético-política na formação do bailarino e em suas ações no mundo. O currículo abarca, assim, uma tomada de posição política que reverbera nas concepções em dança e, logo, nos modos de pensar o corpo, visto a reciprocidade anteriormente tratado entre corpo-dança. Não cabe desenvolver aqui, mas a relação corpo-dança está imbricada a um campo ainda maior, a saber, o ambiente.

Na graduação em dança: licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante o período em que cursei (2013-2016), o currículo era dividido em três grandes eixos: 1) Criação em Dança e Análise do Movimento; 2) Teoria e Crítica de Dança; 3) Técnicas Corporais e Educação em Dança. Como observado anteriormente, nesta concepção estrutural dá-se visibilidade às dicotomias anteriormente mencionadas: teoria-prática e técnica-criação. Teríamos, assim, três grandes eixos, com os seguintes componentes curriculares:

Criação em Dança e Análise do Movimento	Teoria e Crítica de Dança	Técnicas Corporais e Educação em Dança
Improvisação e Análise do Movimento em Dança; Introdução à Coreografia; Dramaturgia da Dança; Estudos Coreográficos.	História da Dança; Dança e Cultura; Teoria da Dança; Pesquisa em Dança.	Técnicas Corporais; Metodologia e Prática de Ensino da Dança; Estágio Supervisionado em Dança.

Além dos componentes apresentados no quadro, têm-se àqueles de caráter transversal e geral, são eles: Língua Portuguesa, Processos de Investigação Científica, Anatomia, Fisiologia do Movimento, Cinesiologia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Elementos Musicais para a Dança, Mídia e Prática Pedagógica, História das Artes, Língua Estrangeira, Produção Cultural, Elementos da Linguagem Visual, Políticas Educacionais, Educação e Pluralidade Cultural e Trabalho de Conclusão de Curso. Apesar da clara segmentação teoria-prática, técnica-criação e, ainda, criação-educação, esta análise se dá apenas em nível de nomenclatura e da organização estrutural do currículo. Neste sentido, não



seria verídico afirmar que a formação não problematizou estas questões e, além disso, possibilitou um processo sem estas dicotomias. O que se percebe é, portanto, um dissenso entre as concepções contemporâneas da dança que não preveem tais dicotomias e a estrutura segmentar do currículo universitário. De qualquer maneira

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 92)

A configuração curricular está submetida assim a uma macropolítica que determina parâmetros mínimos de consolidação para um curso de educação superior, e ao mesmo tempo permeada pelos atos micropolíticos instaurados em sala de aula e, neste caso, nas produções em dança. O currículo exerce, neste contexto, uma dinâmica formativa pautada na segmentaridade, característica típica de uma educação industrial. A micropolítica apresenta-se, assim, enquanto um elemento de resistência à submissão do corpo à formação, instaurando processos de deformação e, logo, tomando um posicionamento estético-político que reverbera nas dinâmicas corpo-instituição, tendo em vista que a política, como anteriormente mencionada, é uma espécie de fita de Möbius², na qual as fases poderíamos chamar: micropolítica e macropolítica.

Figura – *Mobius Strip* – escultura de Richard Ferguson



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/37788084346145665/>>. Acesso em: 02 set. 2017.

² Figura constituída pela colagem das duas extremidades de uma fita, sendo que uma delas possui uma meia volta. É uma figura muito utilizada pela LMA (*Laban Movement Analysis*) para compreender a imbricação de conceitos, muitas vezes, considerados binários, como: externo-interno, movimento-pausa, etc. Sua colaboração é, principalmente, em sua capacidade de borrimento das fronteiras entre binarismos, suscitando, assim, uma visão mais coimplificada dos fatores – e quem sabe holística – de um processo.



Podemos compreender, a partir dessas breves reflexões, que corpo-dança são elementos imbricados assim como técnica-criação. Deste modo, a formação corporal de um bailarino diz respeito a uma dimensão muito maior do que a simples repetição de um código ou aperfeiçoamento de uma habilidade motora. Sua gestão de conhecimentos em dança configura um posicionamento político que reverberará em suas proposições estéticas e, logo, no seu modo de se relacionar com o ambiente. Neste contexto, dá-se preferência aos processos deformativos, isto é, àqueles que visam à resistência a discursos hegemônicos, constituindo-se enquanto linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2012). São processos que oferecem espaço ao diálogo e ao dissenso e que, por isso, dá um aspecto de indeterminação ao corpo do bailarino. A deformação é uma tática de questionamento constante, com intuito – reforçamento à ideia de Susan L. Foster apresentada no começo deste artigo – de “[...] manobrar para fora destas restrições que espetacularizam a dança [...]” (FOSTER, 2014, p. 91). Assumir um posicionamento crítico em relação à formação é, portanto, compreender sua dimensão macro e micropolítica, de modo a delinear planos de ações engajadas para produção de rupturas em um sistema tal qual o universitário. Abrir, assim, espaços para o dissenso e o diálogo, de modo a manter o lugar corpo-instituição em movimento e, portanto, diferenciando-se, visto que a única possibilidade de permanência de um sistema está na sua qualidade de devir-outro. Um currículo-devir para um corpo-devir.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. Para dar um fim ao juízo. In: DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOSTER, S. L. Coreografias por contrato. **DANÇA** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança. Salvador, v. 3, nº. 2, p. 81-92, jul./dez., 2014.



LEPECKI, A. Planos de composição: dança, política e movimento. In: GREINER, C.; ESPIRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Orgs.). **Cartografia**: Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. P. 12-20.

LYOTARD, F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1988.

MUNDIM, A. C. R. Dramaturgia, corpo e processos de formação em dança na contemporaneidade. **DANÇA** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador, v. 3, nº. 1, p. 49-60, jan./jul., 2014.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofia com o martelo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, V. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

VELLOSO, M. Processos de formação para criadores em dança: o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras como aspecto coevolutivo a procedimentos de criação. **DANÇA** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador, v. 2, nº. 2, p. 67-80, jul./dez., 2013.



SUPERVISORAS E BOLSISTAS PIBID DANÇA UFBA: POR UMA RELAÇÃO DO AFETO

Clarice Nunes Muniz Contreiras (claricecontreiras@gmail.com)
Juliana Fernandez Castro (julianafernandez77@hotmail.com)
Rita de Cássia Nascimento Rodrigues (ritarodrigues_danca@hotmail.com)
Orientadoras: Virgínia Maria Suzart Rocha (vigamaria@gmail.com)
Ludmila Pimentel (ludmilapimentel@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre aspectos da relação de afeto entre professoras supervisoras e bolsistas do PIBID Dança/UFBA e de como essa relação modifica a aprendizagem no ambiente escolar. Compreendemos que afetar significa exercer/sofrer uma ação sobre/de alguém ou coisa, o sentido de afetar aqui está relacionado a um estado da sensibilidade. A capacidade de sentir, inspirada numa compreensão complexa das interrelações pessoais, dialoga com o paradigma da complexidade de Morin (2007) no sentido em que, nessas relações, não há espaços para determinismos, hierarquismos e nem reducionismos. Implica numa teia das possíveis articulações entre as peculiares contribuições, principalmente, no exercício de compreensão por uma superação das disjunções clássicas do paradigma ocidental dominante, que trata tais relações de maneira hierárquica sob uma lógica comunicacional de transmissão de informação. Consiste em ampliar o olhar sobre o modo como os licenciandos e profissionais docentes são afetados entre si na práxis da dança nas escolas parceiras: Escola Municipal Anjos de Rua, Escola Municipal José Calazans e Colégio Democrático Bertholdo Cirilo dos Reis localizadas em bairros distintos como: Piatã, Nordeste de Amaralina e Plataforma. Pretendemos refletir de que maneira, nós supervisoras do PIBID Dança, afetamos os bolsistas nos caminhos da docência. Os trabalhos desenvolvidos por nós supervisoras estão sob a orientação das coordenadoras: Virgínia Maria Suzart Rocha (UFBA) e Ludmila Pimentel (UFBA) e tem como tema gerador: Dança, Políticas de corpo e Sociedade. Esta temática vislumbra que a dança se torne política do/no corpo construindo saberes, cidadania e empoderamento (GUZZO, 2015). A base metodológica do trabalho dialógico participativo possibilita as trocas de informações e conhecimento entre todos que atuam nas escolas parceiras e no programa PIBID Dança configurando, deste modo, como um espaço de conhecimento e transformação mútua, pois as relações são permeadas por sentimentos de acolhimento, cooperação, respeito e da potencialidade que a área de conhecimento Dança tem na formação do indivíduo. Utilizando como estratégia de enfrentamentos “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2009) dialogamos com: Edgard Morin, Paulo Freire, Marina Guzzo, Paquay, Sennett e Francisco Ortega. Ao medirmos o conhecimento afetamos e somos afetados por este trânsito de informação mútua sob a política da amizade (ORTEGA, 2009). As estratégias utilizadas com a participação de todos os sujeitos envolvidos se configuram em ricas experiências metodológicas colaborativas. Acordos são nutridos e convergem com noções conceituais de base comum, necessários à reflexão e produção de saberes mobilizados por meio da ação político-artística.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Dança. Afeto.



SUPERVISORS AND BOLSISTS PIBID DANÇA UFBA: BY A RELATIONSHIP OF THE AFFECT

ABSTRACT

This article presents reflections on aspects of the relationship of affection between teacher supervisors and scholars of the PIBID Dance/UFBA and how this relationship modifies learning in the school environment. We understand that affecting means exercising/suffering an action on/from someone or thing, the sense of affect here is related to a state of sensibility. The ability to feel, inspired by a complex understanding of personal interrelationships, dialogues with the paradigm of the complexity of Morin (2007) in the sense that, in these relationships, there are no spaces for determinism, hierarquism or Reducing. It implies a web of the possible articulations between the peculiar contributions, mainly in the exercise of understanding by an overrun of the classical disjunctions of the dominant western paradigm, which treats such relationships in a hierarchical manner under a logical Communicational information transmission. It consists in broadening the look on the way the licensors and teaching professionals are affected among themselves in the Praxis of dance in the partner schools: Municipal School Angels of Street, municipal school José Cabral and Democratic college Bertholdo Cyril of the Kings located in neighborhoods Distinguished as: Piatã, northeast of Amaralina and platform. We intend to reflect in what way, we supervisors of the PIBID dance, we affect the scholars in the ways of the teaching. The works developed by US supervisors are under the guidance of the coordinators: Virginia Maria Suzart Rocha (UFBA) and Ludmila Pimentel (UFBA) and has as theme generator: Dance, Politics of body and society. This theme envisions that dance becomes the policy of the body building know-how, Citizenship and empowerment (GUZZO, 2015). The methodological basis of the participatory dialogic work enables the exchange of information and knowledge among all who act in the partner schools and in the PIBID dance program, thus configuring as a space of knowledge and mutual transformation, because the relationships are Pervaded by feelings of welcoming, cooperation, respect and the potentiality that the area of knowledge dances has in the formation of the individual. Using as “action-reflection-action” confrontational strategy (FREIRE, 2009). We dialogue with: Edgard Morin, Paulo Freire, Marina Guzzo, Sennett, Paquay and Francisco Ortega. By mediating the knowledge we affect and are affected by this transit of mutual information under the Politics of Friendship (ORTEGA, 2009). The strategies used with the participation of all the subjects involved are configured in rich methodological collaborative experiences. Agreements are nourished and converge with common basic conceptual notions, necessary for the reflection and production of knowledge mobilized through political-artistic action.

KEYWORDS: Teacher Training. Dance. Affection.

QUEM SOMOS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID surge no cenário da educação das escolas básicas de ensino público com os objetivos de



contribuir para a valorização do magistério; promover a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem e criação, participação em experiências metodológicas; mobilizar os professores das escolas públicas de educação básica a serem coformadores dos futuros docentes, tornando-os deste modo protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

O subprojeto, PIBID Dança/UFBA, *Políticas do Corpo e Sociedade*, conta com a participação de duas coordenadoras professoras da Escola de Dança/UFBA, três professoras supervisoras em escolas da rede pública de ensino municipal e estadual e vinte bolsistas graduandos do curso de Licenciatura em Dança. Apresentando-se assim como um lugar de diversidade e complexidade em pensamento, ações e interrelações entre os sujeitos envolvidos neste subprojeto.

E é sobre esta relação de coformação e afeto entre professoras supervisoras e licenciandos em Dança que este artigo pretende refletir. O fluxo de saberes e experiências entre supervisoras e bolsistas acontecem no momento em que os graduandos passam a participar do cotidiano escolar. A tentativa é integrar o ensino superior e a educação básica, com a intenção de fortalecer a atuação dos professores em sala de aula e a formação dos bolsistas graduandos, enriquecem as ações desenvolvidas, oxigena a prática docente e afeta a todos os envolvidos. Sendo importante compreender aqui, que afetar significa exercer/sofrer uma ação sobre/de alguém ou coisa, afetar está relacionado a um estado da sensibilidade.

A inserção dos bolsistas graduandos no cotidiano destes espaços e na formação dos sujeitos envolvidos visa compreender a Dança enquanto arte do corpo, interagindo com o meio, afetando e sendo afetado por suas experiências internas e externas, o que motiva de um modo particular um pensamento sobre o mundo nos e dos corpos de todos que estão produzindo conhecimento pela Dança, de maneira crítica, reflexiva e política. Sejam eles professores, bolsistas ou estudantes. Segundo Marina Guzzo, artista, pesquisadora de artes do corpo,

[...] a dança teria papel privilegiado nesse sentido, pois, como arte do movimento, apresenta uma experimentação na forma primária de existência e organização humana que é o corpo. A própria definição de dança como prática reflexiva do corpo já é um processo social que pressupõe uma



mobilização. O movimento gerado por um corpo que dança é uma proposta, uma ruptura, um recomeço, um fim. (GUZZO, 2015, p. 8)

Portanto, a capacidade de sentir, vivenciar, trocar experiências é inspirada numa compreensão complexa das interrelações pessoais que dialoga com o paradigma da complexidade de Morin (2007) no sentido em que, nessas relações, não há espaços para determinismos, hierarquismos e nem reducionismos. E implica numa teia das possíveis articulações entre as peculiares contribuições que se formam no convívio entre os sujeitos sociais.

Principalmente, perceber a relação que existe e se constitui entre os diversos saberes partilhados no exercício da docência e da formação acadêmica, tentando superar as disjunções clássicas do paradigma ocidental dominante, que trata tais relações de maneira hierárquica sob uma lógica comunicacional de transmissão de informação. Compreender antes de tudo, de acordo com o pensamento de Morin (2007), que o homem, o meio e os sistemas de ideias interagem entre si por meio de trocas. E assim, afetam-se mutuamente.

As Unidades de Ensino parceiras do programa PIBID Dança/UFBA e os alunos bolsistas que participam ou participaram são incentivados após o período de observação e diagnóstico, a interagirem com os estudantes do ensino fundamental I e II nas aulas de Dança das escolas, orientadas pelas supervisoras e coordenadoras. A inserção destes alunos em formação no ambiente e cotidiano escolar promove uma atitude positiva para todos os envolvidos no processo, criando novos desafios e possibilidades.

Às professoras supervisoras que estão atuando diretamente com os bolsistas cabe a tarefa de inserir o graduando na rotina de uma sala de aula, deixando claro que existem situações adversas que tornam esta rotina bastante flexível, o que se pode entender como um desafio para ambas às partes.

Como estratégia para que a equipe do subprojeto consiga vencer este desafio é realizado ao início de cada mês, em cada U. E., o planejamento em conjunto das atividades que serão propostas no ambiente escolar. Dando vez e voz para todos os envolvidos, o que torna o grupo mais coeso nas proposições e atuações.

A chegada dos bolsistas leva a professora supervisora a uma reflexão crítica de sua prática docente, percebendo que ambos estão em formação e que é



necessário levar em consideração os saberes trazidos por eles. A intenção é somar a toda atividade que venha ser desenvolvida e compreender a educação como um processo permanente. Paulo Freire (2009) chama esse conjunto de interações de inacabamento do sujeito. “Inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas, para aprender’, exercitaremos tanto e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar” (FREIRE, 2009, p. 59).

Neste trânsito entre realidade escolar e universidade é preciso estar atento e disponível para a diversidade de conhecimento e formas de pensar. Compreender que a disponibilidade para o diálogo é imprescindível neste espaço de coformação e que é nesta relação que se constituem os laços de afeto e assim nos afetamos mutuamente. Dar vez aos bolsistas para que estes possam propor aulas atuando junto a supervisora é um modo de entrar em contato com os estudos que estão sendo realizados na universidade, ressignificados e vivenciados em sala de aula. A curiosidade e criatividade devem estar presentes na prática docente. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo” (FREIRE, 2009, p. 32).

Assim, quando começam a tomar decisões e a propor atividades dividindo o espaço em sala de aula com a supervisora, produzindo tanto individualmente quanto no coletivo percebem o lugar de autonomia do professor em sala de aula respeitando a identidade do grupo como um todo e as particularidades de cada indivíduo. O aprendizado maior neste momento passa a ser a capacidade de enfrentar a complexidade que se constitui estar em sala de aula, uma vez que as relações são permeadas por sentimentos de acolhimento, cooperação, respeito e da potencialidade que a área de conhecimento Dança tem na formação do indivíduo.

ENLACE

Os laços afetivos entre os estudantes, bolsistas e supervisoras em sala de aula e fora dela, tende a reforçar o interesse pelo estudo e entusiasmo dos alunos-bolsistas e, por meio de ações significantes podem então vivenciar situações de aprendizagem e criação.

O Psicopedagogo Paquay em companhia do sociólogo Perrenoud et al. (2001) nos ensina que: “o professor profissional é o articulador do processo de ensino no qual interage nas significações partilhadas em situações da



aprendizagem”. Para o autor, cabe ao profissional docente cercar-se de competências, conhecimentos e habilidades; de atitudes de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Duas funções lhes são atribuídas, a saber: “a função didática de estrutura e gestão das ações orientadoras da aprendizagem e a gestão pedagógica de regulação interativa do saber em sala de aula” (PAQUAY, 2001, p. 26).

O autor nota ainda que a competência no **ato de ensinar** é condizente não apenas ao domínio dos conteúdos, mas também a busca de saber **como** descobrir e organizar materiais necessários à sua formação profissional. A apropriação, experimentação e eficácia em dada situação da aprendizagem são necessárias **para que** o profissional possa: saber colocá-la, ser capaz de refletir e de saber adaptar-se procurando dar resposta e fazendo ajuste a cada nova situação em contexto variado. E, além disso, saber relatar conhecimentos. É nesse jogo de regras que o professor-supervisor, pesquisador e produtor de conhecimento pode instigar o aluno-bolsista a saber manter a reflexão crítica sobre a aprendizagem.

Paquay revela-nos que “o saber se constrói na interação entre conhecimento e informação entre sujeito e o ambiente, pela mediação e por meio dela” (PAQUAY, 2001, p. 27). Nesse contexto consideramos a interação e reciprocidade em situação de ensino e aprendizagem, na qual o aluno é visto como centro da práxis e o professor-supervisor como orientador (mediador), aberto a ação interventiva do aluno-bolsista em contato com os estudantes e, portanto, de comunicação e de conhecimentos para além dos Muros da Universidade.

[...] no trabalho interativo o ensino é concebido como um processo de tratamento da informação, da tomada de decisão em sala de aula no qual o pólo da dimensão relacional e da situação vivida com o aluno em determinado contexto é tão importante quanto o pólo de conhecimento propriamente dito. (PAQUAY apud TARDIF, 2001, p. 27)

Coadunamos com o autor quando reconhecemos a importância do tratamento da informação entre os pares, da comunicação e tomada de decisão em situações de aprendizagem que potencialize a reflexão e autoavaliação do licenciando. Nesse sentido, a aluna-bolsista (N. H.) aponta a aprendizagem alcançada na relação de tempo e espaço: “Em sete meses de trabalho a minha formação recebeu uma carga muito grande de informações acerca de metodologias de ensino da Dança, orientadas para o nível fundamental II”.



O que nos remete a exigência da abertura do profissional que coopera e colabora com **o conhecimento plural e aberto a aplicabilidade, o respeito ao outro, as representações e o domínio das emoções**, e aqui, vale ressaltar que, o domínio das emoções está relacionado à ação ocorrente no organismo e pelo corpo. A aprendizagem e poética leva em conta o contexto ético-estético, a sensibilidade e a sensualidade do corpo imerso no ambiente escolar serve de exemplo para a construção da autonomia e cidadania.

Esse engajamento vai potencializando a formação do futuro professor, na medida em que o plano de ação e experimentação leva em conta a história que cada licenciando carrega, desde os primeiros contatos com os supervisores. Segundo a bolsista (U. M.), “cada estudante carrega uma experiência com as artes e uma visão pessoal das possibilidades que a mesma pode lhe oferecer. A superação de problemáticas pelas ações interventivas propostas pela professora-supervisora foi o que ficou como experiência significativa”.

A perspectiva dialógica cooperativa e colaborativa de Sennett (2015) atenta para as competências e habilidades necessárias nas mediações em sala de aula, as quais levam em conta a natureza dos bolsistas, enquanto sujeito social.

A mediação de conhecimentos no cotidiano escolar ancora numa cooperação colaborativa tendo como base dois tipos de interação proposto por Sennett (2015): a dialética e a dialógica. Na primeira, observamos que o envolvimento perpassa pela atenção ao modo como cada bolsista se relaciona com os pares, deixando aflorar o sentimento dado pela *simpatia* compreendendo este termo, segundo o autor como um sentido de identificação, superação e divergências em situações de aprendizagem. “A ação imaginativa permite dar um salto da diferença para a semelhança de uma experiência do outro que passa a ser nossa própria” (SENNETT, 2015, p. 30). A simpatia é atribuída ao pensamento de tese-antítese-síntese cuja reação simpática é a identificação e a imitação.

Nessa relação é que, o professor-supervisor, afeta significativamente a formação do licenciando. De acordo com a fala de uma das bolsistas (N. H.) é possível observar a relevância do professor-supervisor na sua formação: “Acredito que o Supervisor tem o poder de conduzir seu bolsista e permitir que o mesmo experimente à sua maneira (metodológica) e encontre a sua forma de ensinar”.



Na segunda, o envolvimento pela *empatia* costuma ser reservada; a pessoa reconhece o que o outro está fazendo; a curiosidade é considerada como elemento mais forte do que na simpatia; o ouvinte precisa sair de si mesmo para escutar os próprios termos, gestos e mensagens sinalizadas pela pessoa. Isso permite ao professor-supervisor agir como mediador em assuntos relacionados à diversidade racial e étnica, em consonância com o objeto de estudo do aluno-bolsista. A tentativa de saída do problema é reunir pessoas de interesses diferentes que possam não se sentir confortáveis umas com as outras ou que possuam dificuldades de se entenderem. “O desafio consiste em reagir aos outros nos termos deles, como em geral acontece em toda gestão de conflitos” (SENNETT, 2015, p. 16).

O vínculo direto entre as duas formas reconhece, no jogo dialético o sentimento de um abraço como recompensa emocional; e no diálogo a empatia marcada pela curiosidade do encontro inacabado que possui a “sua própria recompensa emocional” (SENNETT, 2015). Esses reconhecimentos são necessários para em momentos diferentes e formas diferentes praticar a cooperação em ação e experimentação.

Para articular este pensamento, trazemos uma situação ocorrida na aula de dança afro-brasileira, em que a aluna se recusa a participar em virtude da sua religião. O sentimento de empatia, nessa situação específica, foi causado pela resistência de duas alunas evangélicas à estética africano-brasileira. Neste momento ocorreram duas questões: a da aluna-bolsista que se sentiu excluída e a da professora-supervisora que buscou mediar à situação, observando e propondo outra metodologia, para que a aluna participasse e entendesse como os elementos circulam a cultura popular brasileira, no qual todos nós estamos inseridos.

Neste sentido, Sennett (2015) nos ensina, na terceira corporificação do capítulo – **Oficina Fazer e Consertar** – que os encontros do artesão com a resistência física estão relacionados aos encontros sociais difíceis. A resistência se manifesta “na matéria física e também no empenho de entender a matéria, e muitas vezes o segundo tipo de dificuldade é desencadeado por ferramentas mais aperfeiçoadas” (SENNETT, 2015, p. 252).

Contudo, o intercâmbio ensino superior e educação básica potencializa “políticas do corpo”, cuja “fala” se encontra aberta para o acontecimento, para o



novo, para a invenção, para a experimentação e produção de conhecimento que enlaça o contexto “intersubjetivo de constituição identitária”.

Em acordo com Arendt apud Ortega (2009) “é somente no espaço público que o sujeito pode constituir a identidade, pois é nele que revelamos ‘quem’ somos e não ‘o que’ somos”. A conversa com esses pressupostos tece a experiência no processo de ensino e aprendizagem e amplia o olhar sobre o jogo de afetos que demarca responsabilidades nas relações institucionais e pessoais.

CAMINHOS EM FLUXOS

O intercâmbio do saber, que se aprende para além dos Muros da Academia, exige do professor-supervisor a articulação do objeto de estudo do futuro profissional docente entrelaçado ao plano de trabalho escolar.

Como ponto de partida, utilizamos no planejamento: a elaboração do diagnóstico escolar, planos de atividades com base no objeto de estudo de cada licenciando, ação e experimentação na aprendizagem e criação; leituras, resumos, elaboração de relatórios mensais e relatos de experiências, comunicação oral em eventos acadêmicos. Em acordo com o diagnóstico adentramos o diálogo que circula: a seleção de ações orientadoras da aprendizagem que visa conhecer conceitos, princípios, leis, fatos e atitudes (valores e crenças), para saber fazer e aplicar em espaços de educação e cultura. A ordem didática integra conceitos que mobilizam o conhecer que age por meio das ações experimentais corpóreas dentro da prática educativa.

A visão crítica nasce no terreno escolar, tendo como centro o saber fazer (desenvolvimento de habilidades e procedimentos) e o saber ser (atitudes e valores). Tais ações integram conceitos envoltos em acontecimentos (abstratos) que exige a memorização. No caminho em fluxos de informação, interação e comunicação compartilhamos colaborando com a boa amizade condizente com os valores, ético e estético, missão e compromisso social.

O aspecto interativo de significações partilhadas em situações de aprendizagem entre o professor-supervisor (articulador) e alunos-bolsistas acerca das competências, conhecimentos e habilidades considera funções atribuídas ao professor, enquanto gestor de estruturas de aprendizagem e gerenciamento (Paquay) das ações orientadoras da práxis da dança.



O espaço aberto em situação de aprendizagem dialógica (Sennett) recai sobre o exercício da “ação-reflexão-ação” (Freire) voltada para o diagnóstico escolar. Enquanto política do corpo e sociedade tais ações integram habilidades afetivas recheadas pelo sentimento de cooperação.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A construção de laços afetivos envolve os pares, no tempo e espaço do ambiente escolar, despertam interesses, entusiasmos perceptíveis em situações de aprendizagens diversas. O Professor supervisor enquanto articulador exerce um papel fundamental nesse fluxo de informação, interação, comunicação e conhecimento.

É neste jogo de regras entre quem somos, o enlace e os caminhos em fluxos, que instigamos e somos instigados a manter uma reflexão crítica da aprendizagem da Dança, nas unidades de ensino, enquanto políticas do corpo e sociedade. A autoavaliação como exercício constante na construção da autonomia e confiança junto aos pares, promovem aos sujeitos envolvidos construir identidades ampliando o olhar sobre os afetos que demarcam as responsabilidades, educativas, nas relações institucionais e pessoais.

Portanto, cabe salientar a importância do papel do supervisor como gestor de equipe, em cada unidade de ensino, haja vista o clima afetivo, derivado da intensa convivência, que resulta no amadurecimento para o campo de atuação desses que serão os futuros professores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUZZO, M. S.; SPINK, M. J. Arte, Dança e Política(s). In: **Revista Psicologia & Sociedade**. Porto alegre: Ed. ABRAPSO, 2015.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, E. **O método 4**. Porto Alegre: Sulina. 2002.

ORTEGA, F. **Para uma política da Amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Sinergia. Relume do Mará, 2009.



PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2015.



A FRUIÇÃO E A DOCÊNCIA EM DANÇA: PROJETO DE RESIDÊNCIA ARTÍSTICA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA

Juliana Fernandez Castro (julianafernandez77@hotmail.com)
Clarice Nunes Muniz Contreiras (claricecontreiras@gmail.com)

RESUMO

O artigo aborda a experiência vivida, no ano de 2016, por duas professoras de Dança, da rede municipal de ensino, da cidade de Salvador/BA, que participaram da residência artística do projeto Arte no Currículo e tem o objetivo de corroborar, a partir das nossas experiências enquanto docentes da rede e participantes do projeto, sobre a necessidade da fruição artística continuada para a qualidade da docência em Dança. Neste artigo pretendemos nos ater ao eixo do projeto referente aos sujeitos, que trata da formação continuada para capacitação e atualização dos professores de Arte e a ressignificação da Arte no currículo escolar a partir da prática de processos de criação artística como processos de ensino-aprendizagem. Algumas questões emergiram durante os encontros realizados na formação: como a maioria de nós depois de ter nos “tornado” professores havíamos esquecido o “ser” artista? Quais as possibilidades de oxigenar e gerar novos processos pedagógicos nas aulas de Dança? Ao perceber as necessidades do grupo a coordenadora geral do projeto, professora Beth Rangel (UFBA), propôs residências artísticas para os professores de Arte. No caso da Dança foi convidada a professora e coreógrafa Lia Robatto, para dirigir encontros semanais a fim de produzir, exercitar, rememorar, mover criativamente e acionar os mais variados sentidos de um corpo que é criador/propositor/educador. Consideramos, aqui, que a “experiência” da fruição artística como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Coadunando com o sentido da experiência da fruição artística, Marques (2010) salienta que os professores que atuam na área da Dança precisam ter a Arte no corpo, ou seja, experienciar processos criativos significativos diversos e deste modo perceber que as experiências artísticas modificam a educação de todos os agentes envolvidos. Nesse sentido, a residência configurou-se, por oito meses, como esse espaço vivo das relações entre o ser/fazer do docente artista. Sob uma “metodologia dialógica” (FREIRE, 2010), a residência nos proporcionou o reconhecimento de “como fazia falta dançar”. A partir de indicações sugeridas pela coreógrafa, Lia Robatto, como: exercícios de acionamento de memórias e emoções; estudos dos elementos do movimento; possibilidades de criação a partir da música, poesia e escultura; partimos para uma construção coreográfica colaborativa, interativa e em rede. A Dança na escola é um modo de conhecer o corpo, suas possibilidades comunicativas históricas e sociais. É de um “corpo político” (GUZZO, 2015) e atuante que desejamos para os nossos alunos, capaz de reproduzir seu discurso também pelo movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Formação de professor. Fruição Artística.



FRUITION AND TEACHING IN DANCE: PROJECT OF ARTISTIC RESIDENCE WITH TEACHERS OF THE MUNICIPAL NETWORK OF SALVADOR/BA

ABSTRACT

The article covers the experience experienced in the year 2016 by two dance teachers, the municipal Education Network, the city of Salvador/BA, who participated in the artistic residency of the art project in the curriculum and has the objective of corroborating, from our experiences while teachers of the network and participants of the project, on the necessity of continued artistic enjoyment for the quality of the teaching in dance. In this article we intend to stick to the axis of the project concerning the subjects that deals with the continuing training for training and updating of the art teachers and the ressignificance of the art in the school curriculum from the practice of processes of artistic creation as processes of Teaching Learning. Some questions emerged during the meetings made in training: as most of us after having become teachers we had forgotten the “being” artist? What are the possibilities of oxygenating and generating new pedagogical processes in dance classes? In realizing the needs of the group the General coordinator of the project, Professor Beth Rangel (UFBA), proposed artistic residencies for the art teachers. In the case of dance was invited the teacher and choreographer Lia Robatto, to conduct weekly meetings in order to produce, exercise, reminisce, creatively move and trigger the most varied senses of a body that is creator/Purposer/educator. We consider, here, that the “experience” of artistic enjoyment as “what passes us, what happens to us, what touches us. Not what is happening, not what happens, or what it touches” (BONDÍA, 2002, p. 21). Collaborative with the sense of the experience of artistic enjoyment, Marques (2010) stresses that teachers who work in the area of dance need to have art in the body, that is, to experience meaningful creative processes diverse and thus realize that the artistic experiences They modify the education of all the agents involved. In this sense, the residence was set up, for eight months, as this living space of the relations between the being/make of the teacher artist. Under a “dialogic methodology” (FREIRE, 2010), the residence provided us with the recognition of “how needed to Dance”. From indications suggested by the choreographer, Lia Robatto, as: exercises to drive memories and emotions; Studies of the elements of the movement; Possibilities of creation from music, poetry and sculpture; We set out for a collaborative, interactive and networked choreographic construction. The dance in school is a way of knowing the body, its communicative historical and social possibilities. It is of a “political body” (GUZZO, 2015), and active that we wish for our students, able to reproduce their speech also by the movement.

KEYWORDS: Dance. Teacher training. Artistic enjoyment.

O PROJETO ARTE NO CURRÍCULO E A QUESTÃO

O projeto Arte no Currículo surgiu em 2015 a partir do convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED e a Universidade Federal da Bahia/UFBA, com realização e coordenação da Escola de Dança, envolvendo as escolas da rede municipal, que trabalham com Arte no currículo.



Tendo como objetivo qualificar e potencializar o processo artístico-educativo no âmbito da Educação Básica na cidade de Salvador o projeto buscou, inicialmente, mapear e diagnosticar quais seriam as escolas que possuíam aulas de Arte em seus currículos e identificar os sujeitos, contextos e conhecimentos de Dança, Música e Teatro presentes na rede municipal de educação. Ao final do ano de 2015, após o mapeamento, foram realizados encontros com os educadores de Arte da rede municipal de ensino. Configurando assim, o início do processo de formação continuada para capacitação e atualização dos professores de Arte que se estendeu no ano de 2016.

O projeto articulou os eixos de ensino, pesquisa e extensão, com a participação de professores dos cursos de Licenciatura em Arte, estudantes de Graduação e Pós-Graduação, além de consultores da área de Arte. Os princípios norteadores do projeto estavam baseados em: reconhecer a Arte enquanto área de conhecimento, tecnologia educacional e a sua contribuição na constituição de corpos-sujeitos, em especial de crianças e jovens; exercitar a indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica; experimentar e sistematizar os processos artísticos educativos como processos de ensino-aprendizagem; experimentar a vivência estética e artística como possibilidade de desenvolvimento do fazer-sentir-pensar no ato pedagógico; explorar a prática colaborativa como possibilidade do fortalecimento das redes nas escolas e na educação básica; reconhecer a formação e educação integral com base em princípios estéticos e éticos de maneira a contribuir para a formação cidadã de crianças e adolescente.

Neste artigo pretendemos nos ater ao eixo referente aos sujeitos, que tem como objetivos centrais: formação continuada para capacitação e atualização dos professores de Arte e a ressignificação da Arte no currículo escolar a partir da prática de processos de criação artística como processos de ensino-aprendizagem. Ambos referem-se aos professores e estudantes da rede municipal e aos graduandos da universidade que participaram do projeto. Como objetivos específicos são destacadas ações de: reconhecer, valorizar e estimular o empoderamento dos professores de Arte da rede municipal; reconhecer e valorizar os estudantes da Rede Municipal como corpos-sujeitos com necessidades de formação integral e com potencialidades específicas a serem estimuladas e desenvolvidas.



A partir das nossas (autoras) experiências como participantes do projeto e da residência artística, o objetivo aqui é o de corroborar, enquanto docentes da área e da rede municipal, sobre a necessidade da fruição artística continuada para a qualidade da docência em Dança. A vivência artística é um dos fatores primordiais para aqueles que desejam a docência em Arte. Coadunando com Marques (2010), os professores precisam ter a Dança no corpo, ou seja, experienciar processos criativos significativos diversos e deste modo perceber que as experiências artísticas modificam a educação de todos os agentes envolvidos.

A FRUIÇÃO ARTÍSTICA COMO MODO DE OXIGENAR A AÇÃO DOCENTE

Ao perceber as necessidades do grupo a coordenadora geral do projeto, professora Beth Rangel (UFBA), propôs residências artísticas para os professores de Artes. No caso da Dança foi convidada a professora e coreógrafa Lia Robatto, para dirigir encontros semanais a fim de produzir, exercitar, rememorar, mover criativamente e acionar os mais variados sentidos de um corpo que é criador/propositor/educador.

Nos encontros oferecidos pelo projeto Arte no Currículo era bastante verbalizada, entre os professores, sobre importância daquele momento para todos os envolvidos, pois, para muitos, fazia falta retornar a dançar. Algumas questões emergiram durante os encontros: como a maioria de nós depois de ter nos “tornado” professores havíamos esquecido o “ser” artista? Como fugir de um fazer pedagógico mecânico já enraizado em nossa formação e no próprio sistema da rede de ensino público de Salvador? Quais as possibilidades de oxigenar e gerar novas maneiras de pensar e atuar na docência em Dança?



Figura 1 – Foto da residência Rafael Rebouças



Fonte: Arquivo.

O ato de fruir está contemplado aqui como ação que envolve: gozo, desfrute, prazer, imersão, contentamento, paixão e investidura. É na experiência com essa fruição que nós, artistas docentes da escola básica e pública de ensino, necessitamos enquanto prática de formação continuada. A fruição foi tratada por Eco (1989) como um processo de interpretação e execução contínuo. A partir de um entendimento de “obra aberta”, o autor, propõe o sujeito como interpretante de uma teia de relações infinitas, instaurando “sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída...” (Ibid., p. 40).

Segundo Coli (1986) a fruição “não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura” (p. 115). Isso significa entender que a experiência da fruição, seja como autor ou como sujeito intérprete, enriquece com o tempo, com o diálogo, com o contato, com o interesse pela arte.

Os autores advertem que a fruição da arte depende de um grande esforço, acima de tudo de um ato de interesse: “Ouvir uma sinfonia é escutá-la e reescutá-la; olhar um quadro é examiná-lo, observá-lo” (COLI, 1986, p. 121). Consideramos, então, que enquanto artistas docentes, os canais que se abrem após esta vivência geram reencontros de nós mesmos. E, que, tais reencontros reverberam na nossa prática docente em amplo aspecto: na motivação, na responsabilidade com as



especificidades de aprendizado da área, na criatividade, na sensibilidade, no contato com o outro, com o ambiente e etc.

Figura 2 – Foto da residência Rafael Rebouças



Fonte: Arquivo.

Para compreensão da arte, e aqui salientamos a dança, é necessário entender como ela se constitui em conhecimento e, para isso, é preciso estar nela para então compartilhá-la, sobretudo por significações que possam ser compreendidas.

ENCONTRANDO CAMINHOS: A RESIDÊNCIA

A experiência artística como modo de (re)conhecer as possibilidades pedagógicas da Dança, foi premissa básica nos encontros da residência. Sob uma metodologia do encontro, do diálogo, a residência nos proporcionou o reconhecimento de “como fazia falta dançar, criar”. Uma vez por semana, ao longo de oito meses, foi o tempo dedicado por nove professores a dançarem sob as indicações sugeridas pela coreógrafa Lia Robatto.



A partir de exercícios de acionamento de memórias e emoções; dos elementos do movimento (tempo, espaço, forma, fluência e peso); das possibilidades de criação a partir da música, poesia e escultura; fomos caminhando para uma construção colaborativa, interativa e em rede, produzindo sentidos múltiplos entre corpos que cruzaram afetos, experiências, apresentaram similaridades e disparidade.

Partes do processo de criação vivenciadas na residência artística foram transformadas em uma obra coreográfica com direção artística de Lia Robatto. A circulação da obra ocorreu em espaços públicos e contou com a presença de estudantes e gestores da rede municipal como apreciadores. Apesar de uma mobilização ainda pequena de membros da secretaria e diretores das escolas, foi possível perceber caminhos de valorização do ensino da Dança e de seus profissionais como, por exemplo, o de promover projetos de formação que assegurem a fruição como formação continuada para o professor de Dança.

Figura 3 – Tirada na residência por Rafael Rebouças



Fonte: Arquivo.

O docente/artista propõe diversas transformações importantes que reverberam para além dos muros da escola em que está inserido. A residência nos possibilitou o ressignificar da nossa atuação em sala de aula. Romper com o



tradicional, promover uma comunicação a partir de histórias, memórias, angústias e conflitos, são possibilidades que perpassam pelos processos criativos promovidos por nós autoras e que interferem diretamente na formação de um corpo educando politizado e articulado.

Neste ponto de dar novos sentidos, recorreremos à fala de Paulo Freire (2002) visto que retomar a experiência da fruição da dança, nos motivou a desenvolver um trabalho ainda mais significativo dentro da nossa área, pois:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 14)

A experiência na residência, aqui, sinônimo de fruição, envolveu paixão, entusiasmo, imersão e transformação. Atentas aos sentidos, às reflexões do vivido, as possibilidades de transformação pessoal fomos rememorando os caminhos da “ação-reflexão-ação” pela fruição. Olhar para quem somos, o que fazemos, para quem fazemos e o como fazemos ganhou novos sentidos.

Segundo Larrosa (2016), experiência significa “o que nos passa” e para isto requer percepção, “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião” (Ibid., p. 2). Visto que é necessário estar aberto ao desconhecido sem antecipar um julgamento, ou “pré-ver” as situações, libertando do condicionamento ao qual o sujeito moderno está acostumado para tornar o mundo e as coisas pautáveis e conhecidas. E deste modo aprender de fato com a experiência vivida sem automatismo da ação, ouvindo, vendo e sentindo deixando perpassar por todos os sentidos encarnando o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

A Dança é um modo de conhecer o corpo, suas possibilidades comunicativas históricas e sociais. É de um corpo político e atuante que desejamos para nós e para os nossos alunos, capaz de reproduzir seu discurso também pelo movimento. Porém, como perceber as pistas dessa comunicação pela Dança sendo um “corpo docilizado” (FOUCAULT, 2010) fechado nas lições padrões da ação



pedagógica e nos inúmeros problemas inerentes as escolas públicas de educação básica?

Uma dança é política, de acordo com Guzzo e Spinker (2015), quando se propunha a um movimento crítico sobre a realidade transformando a nossa existência. Portanto, o conhecimento da dança, sobretudo nos espaços formais de ensino, passa pelo objetivo de coconstrução de sentidos e significados da vida.

Neste caso, nós agentes envolvidos na educação da Dança, precisamos exercitar e compreender, no corpo, esta linguagem como uma forma expressiva e dialógica no modo como todos nós, professores/artistas e educandos, estamos no mundo e a potência política que é possível produzir em um corpo ativo que se reconhece quando se movimenta, afinal a Arte não está separada da vida e das experiências vividas.

Visto que a fruição se trata de um exercício de imersão, reflexão e transformação, e, como elemento do processo de construção de conhecimento da Arte, ela deve ser aprendida. Aprender/ensinar a fruir não é tarefa simples, sobretudo para o docente de Dança, da escola pública, que se encontra limitado a uma carga horária extensa de trabalho fechado em uma sala de aula. E neste ponto percebe-se que há uma dificuldade dos gestores das escolas e secretarias de educação em compreender todo este processo como trabalho deste profissional, o artista docente.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em fev. 2017.

COLI, J. **O que é arte**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ECO, U. **Obra Aberta**. Lisboa: Difel, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.



GUZZO, M. S.; SPINK, M. J. Arte, Dança E Política(s). **Revista Psicologia & Sociedade**. Porto alegre: Editora ABRAPSO, 2015.

MARQUES, I. **Dançando para ensinar a dançar**. 2010. Disponível em:
<<https://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-58.pdf>>. Acesso em jan. 2017.

PORPINO, K. O. Experiências do Movimento e a Formação do Professor de Dança. **Revista HOLOS**. Ano 30, v. 5. RNIFRN. 2014.



O CORPO “SOFRIDO KAHLO” NA ESCOLA: CORPOS ESTRANHOS QUE REEXISTEM!

Juliano Ribeiro de Faria¹ (juliano.r.faria@hotmail.com)

Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira² (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Duas ideias de corpo estranho ilustram nossas discussões teóricas – o apresentado no exercício cênico “SoFridoKahlo” (2017), realizado na disciplina de “Teoria e Prática de Interpretação”, e o espectro corpóreo da artista mexicana Frida Kahlo, este objeto de uma pesquisa maior que desenvolvemos vinculada ao PIBIC/Modalidade Avançada, ambos desenvolvidos no curso de Artes Cênicas da UEMS –, a partir de Walter Mignolo (corpo-política) e Jacques Derrida (pulsão de morte) que sustentam nossas argumentações de que o corpo que está na sala de aula de Arte na contemporaneidade sofre e é estranho ao espaço disciplinar e moderno das escolas. Do primeiro (contra) modelo de corpo, do exercício cênico “SoFridoKahlo”, exploramos a ideia de que o corpo que dança, que “*si*-move-se” e que está ali ex-posto, e não apenas disposto a aprender, pois esse também ensina, não é o mesmo corpo disciplinar constituído pelo pensamento moderno (século XVI) que dividiu razão e emoção. Já do segundo corpo estranho – o espectro da artista Frida Kahlo – nos serve para orientar a ideia de que a arte, do Renascimento até à Arte Moderna, esta última mesmo brasileira, situou-se na ideia de continuísmos artísticos e da exclusão do sujeito autor das obras, enquanto a artista mexicana “*si*-faz-se” imagem e semelhança em suas obras. Portanto, nosso trabalho quer discutir, tendo a ideia de que o corpo estranho que está na escola, que não são poucos na atualidade, sofre e, obrigatoriamente – à medida das suas possibilidades – tenta reexistir! Ou seja, o corpo que não dança, que não movimenta e que não aprende e apreende é visto na escola atual como um corpo estranho – indisciplinado, mal-educado, gordo, homossexual, entre outros estereótipos – porque não se enquadra nos modelos padrões. Do mesmo jeito, o corpo estranho não pode “ex-por-se” no contexto artístico ou escolar, a ideia mais pertinente no Ensino de Arte na contemporaneidade é metodológica e histórico-disciplinar, portanto, proíbe o sujeito ser seu próprio objeto (autobiográfico) de ação e reflexão através da arte. Nessa ordem de discussão, a ideia de “corpo-política” bem como a noção de “pulsão de morte”, de “espectros”, tornam-se fundamentais para pensar corpos que nunca foram considerados corpos visíveis nas escolas ou nos espaços da arte, imaginemos, pois, se esses corpos estranhos um dia puderam reexistir.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo estranho. Artes Cênicas. Reexistência corpórea.

¹ Graduando do 3º ano do curso de Artes Cênicas. Pesquisador PIBIC/Modalidade Avançada/UEMS – “A representação de Frida Kahlo no ‘cenário’ das Artes Cênicas”. Membro do NAV(r)E/CNPq/UEMS.

² Doutor em Artes Visuais IA/UNICAMP. Professor do curso de Artes Cênicas e no PROFEDUC da UEMS/UUCG. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E/CNPq/UEMS. Membro do NECC/UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais/UNICAMP.



EL CUERPO “SOFRIDO KAHLO” EN LA ESCUELA: CUERPOS EXTRAÑOS QUE RE-EXISTEN!

RESUMEN

Dos ideas de cuerpo extraño ilustran nuestras discusiones teóricas – el presentado en el ejercicio escénico “SoFridoKahlo” (2017), realizado en la disciplina de “Teoría y Práctica de Interpretación”, y el espectro corpóreo de la artista mexicana Frida Kahlo, este objeto una investigación más grande que desarrollamos vinculada al PIBIC/Modalidad Avanzada, ambos desarrollados en el curso de Artes Escénicas de la UEMS, a partir de Walter Mignolo (cuerpo-política) y Jacques Derrida (pulsión de muerte) que nos tienen nuestras argumentaciones de que el cuerpo que se encuentra en el aula de Arte en la contemporaneidad sufre y es extraño al espacio disciplinario y moderno de las escuelas. En el primer (contra) modelo de cuerpo, del ejercicio escénico “SoFridoKahlo”, exploramos la idea de que el cuerpo que baila, que “se mueve” y que está allí *ex-puesto*, y no sólo dispuesto a aprender, porque este también en seña, no es el mismo cuerpo disciplinario constituido por el pensamiento moderno (siglo XVI) que dividió razón y emoción. En el segundo cuerpo extraño – el espectro de la artista Frida Kahlo – nos sirve para orientar la idea de que el arte, del Renacimiento hasta el Arte Moderna, esta última misma brasileña, se sitúa en la idea de continuísimos artísticos y de la exclusión del sujeto autor de las obras, mientras que la artista mexicana “se-hace” imagen y semejanza en sus obras. Por lo tanto, nuestro trabajo quiere discutir, teniendo la idea de que el cuerpo extraño que está en la escuela, que no son pocos en la actualidad, sufre y, obligatoriamente – a la medida de sus posibilidades – intenta reexistir! Es decir, el cuerpo que no baila, que no mueve y que no aprende y aprende es visto en la escuela actual como un cuerpo extraño-indisciplinado, mal educado, gordo, homosexual, entre otros estereotipos – porque no se encuadra en los modelos patrones. De la misma manera el cuerpo extraño no puede “ex-por-si” en el contexto artístico o escolar, la idea más pertinente en la Enseñanza de Arte en la contemporaneidad es metodológica e histórico-disciplinaria, por lo que prohíbe al sujeto ser su propio objeto (autobiográfico) de acción y reflexión a través del arte. En este orden de discusión, la idea de “cuerpo-política” así como la noción de “pulsión de muerte”, de “espectros”, se vuelven fundamentales para pensar cuerpos que nunca fueron considerados cuerpos visibles en las escuelas o en los espacios del arte, imaginemos, pues, si esos cuerpos extraños un día pudieron reexistir.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo extraño. Artes Escénicas. Reexistencia corpórea.

A tradição do ensino de dança tem se aprimorado ao longo dos séculos na construção de conchas para seres humanos: primeiramente, as conchas das danças codificadas – que vão do balé clássico ao hip hop, das danças da mídia ao flamenco, passando pelas manifestações de danças brasileiras, pelo jazz e pela dança contemporânea. Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar concha prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais. (MARQUES, 2001, p. 32)



Do excerto de Isabel Marques acima apresentado várias coisas (corpos) podem ser destacadas. Mas importa-nos prioritariamente discutir que as escolas que deveriam dar lugar epistêmico aos corpos estranhos/desconsiderados pelo pensamento moderno, acabam por enclausurar em conchas disciplinares os saberes *outros* que esses corpos que reexistem no sistema formulam. Portanto, da passagem entendemos também que a escola acaba por excluir os corpos que não conseguem dominar a técnica e que não fazem parte das

categorias estabelecidas de gênero, raça e classe construídos pelo Projeto Hegemônico Europeu [corpos que] não existem e menos ainda têm ideias, razões e emoções. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 2)

a exemplos dos corpos que vêm sendo “considerados” preto, índio, gordo, deficiente, andrógono, gay, trans, travesti, lésbica, entre outros corpos estranhos, que quase não são vistos no espaço escolar.

Pois a Escola da contemporaneidade ainda está assentada no pensamento moderno de gênero, raça e classe e se vale do ensino tecnicista para (re)formar. Serve como exemplo a Dança, mas também vemos corpos técnicos/metodológicos no Teatro e nas Artes Visuais e até na Música para moldar/educar os corpos estranhos indisciplinados que (não) ocupam seus espaços. A consciência moderna serve como método para fazer a manutenção dos corpos, já disciplinados, fazendo sobreviver/reviver em seus corpos as memórias e histórias alheias postas pelos discursos hegemônicos, deixando seu corpo sempre preso ao corpo heterossexual branco e europeu, por meio de movimentos preestabelecidos que acabam por não permitir que o corpo disciplinado/alienado veja seu corpo para além do corpo modelo europeu posto pela instituição de ensino formal e mesmo informal.

Os corpos estranhos que habitam a Escola sofrem, pois, no Brasil, tudo acontece “sempre de perspectivas que têm dois lados: certo/errado” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 2), e os corpos estranhos sempre estiveram do lado errado e hoje vemos esses corpos ainda sendo *kahlados* e negados nos espaços/ensino da Escola brasileira. Aqui, portanto, veremos e discutiremos duas ideias de corpos estranhos, corpos que buscam em meio a sua *inexistência* de tanta negação imposta pelo pensamento moderno o direito de voz e de vez de *si*-mostrar-se como corpo que também produz conhecimento. Como um desses corpos tomaremos do



corpo “SoFridoKahlo” (2017) que nasceu no exercício cênico realizado na disciplina de “Teoria e Prática de Interpretação” (2017), e em seguida tomaremos do espectro corpóreo da artista mexicana Frida Kahlo; este último fora tomado como objeto de uma pesquisa maior que desenvolvemos vinculada ao PIBIC/Modalidade Avançada, e ambos foram/estão sendo desenvolvidos no curso de Artes Cênicas da UEMS e também se encontram no espaço da Escola e nos orientaram em nossas discussões³.

O corpo SoFridoKahlo e outros corpos estranhos “move-se e *si-move* de acordo com sua condição social, cultural, política, econômica e física, mas movem-se! Não são corpos estáticos e estáveis” (BESSA-FARIA, 2017, p. 10). Os corpos estranhos quando se movem dentro da Escola, pulsam um espectro corpóreo sofrido de Frida Kahlo que também teve seu corpo invadido, destroçado no acidente que sofreu. Quando a artista tinha 18 anos de idade o ônibus em que se encontrava foi abalroado por um bonde, Bastos (2017, p. 38) nos relata a violência que o corpo de Frida – já estranho como artista da sua época – sofreu:

O acidente provocou o rompimento de sua coluna vertebral em três locais da região lombar, teve fraturada a clavícula, a terceira e quarta costelas. A perna direita, delgada pela sequela da poliomielite [que teve aos 6 anos de idade], foi então quebrada em 11 lugares, e o pé direito, violentamente deslocado e esmagado.

O corpo de Frida ficou caído no chão entre a vida e a morte, toda ensanguentada, porém ela apresentava resistência à morte e ao mesmo tempo apresentou reexistência para a vida. E o mesmo, podemos dizer, acontece com os corpos estanhos que se encontram no “chão” da escola. Corpos que sobrevivem à negação múltipla do outro que não lhes dão o direito de ser considerados gentes⁴.

O corpo SoFridoKahlo o tempo todo é atravessado pelo espectro corpóreo da artista mexicana Frida Kahlo, assim como os demais corpos estranhos que estão

³ Cabe registrar que esses corpos foram encontrados no espaço escolar quando da nossa presença nessas para realização de Estágios Supervisionados.

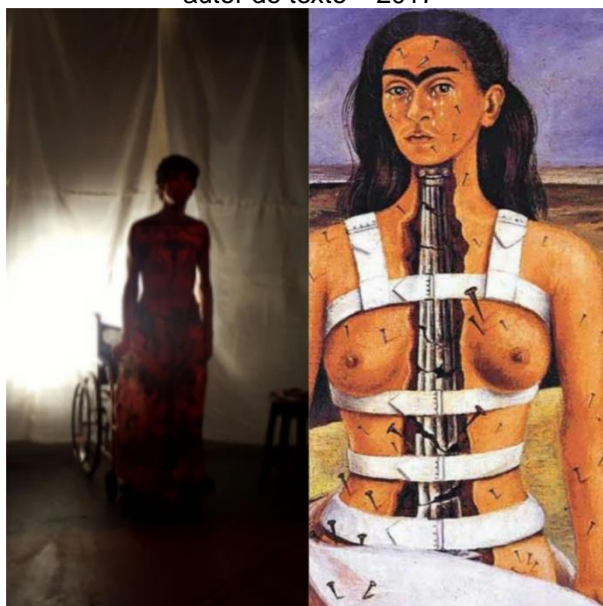
⁴ É importante dizer que os corpos estranhos e indisciplinados aqui ressaltados são negados de diferentes formas pelo sistema moderno escolar. Ou seja, não precisando falar também das negações várias no sistema social, esses corpos na escola sofrem por não poder correr, andar, brincar, sofrem com *bullying* de diferentes tipos: porque tem cabelo crespo, porque são negros, ou índios, ou baixos, gordos, magros, ou altos demais. E o que é pior, de todos os outros sujeitos: alunos iguais a eles, professores, dirigentes etc. Esses corpos sofrem! E por isso, são corpos que precisam reexistirem cotidianamente para suportar a convivência ao sistema escolar moderno posto no país como quase um todo.



no âmbito escolar também o são. Corpos que acabam por se tornar estranhos quando a Escola exige deles que se adéquem ao seu modelo (Moderno) de corpo e movimento. Um corpo que só existe porque supostamente pensa de maneira dúbia o mundo como quis Descartes. No corpo SoFridoKahlo (nos corpos estranhos) pulsa a imagem da obra “A Coluna Quebrada” que Frida pintou em (1944) que acaba por representar o interior do seu corpo.

Como já dito, a imagem mostra um corpo destruído na exterioridade por um acidente de trânsito. Mas que, de forma bastante íntima, ilustra os destroços cotidianos nos corpos estranhos que o sistema cartesiano implantado desde 1500 no Brasil e mantido nas escolas a mais de 100 anos provoca; ainda que sejam corpos estranhos que tentam transitar e reexistirem mesmo que à margem do sistema: embora esses corpos estejam dentro deste sistema. “A Coluna Quebrada” (1944) de Frida evidencia que as marcas em vida são para sempre, portanto, sobrevivem à memória, às histórias e tornam-se marcas que são evidenciadas todas as vezes que lidamos com os espectros desses sujeitos que foram (de)marcados por sistemas impositivos. Portanto, a imagem da obra da artista mexicana a seguir posta ilustra melhor nossas reflexões.

Imagem 1 – SoFridoKahlo e a obra “A Coluna Quebrada” (1944) de Frida – manipulação feita pelo autor do texto – 2017



Fonte: Juliano Ribeiro de Faria, 2017.



A composição imagética, da união do meu corpo estranho ao corpo nada tradicional de Frida Kahlo apresentados na imagem, revela que seu corpo e sua pele são repletos de cicatrizes e que esse corpo não possui um centro que da suporte para realizar movimentos considerados “certo, de originalidade etc.” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 5) e espetaculares que a Escola almeja, porém, a instituição ignora esses corpos com suas histórias e memórias estranhos ao pensamento que mantém imóvel o corpo diferente ao corpo disciplinado.

Fazendo questão de colocar seu corpo estranho atrás dos corpos modelos em todas as apresentações da Escola ou na própria experimentação da atividade proposta pelo professor na sala de aula, “por ser menos aptos a realizar a coreografia” (TOMAZZONI, 2012⁵), os corpos estranhos têm que reexistir o tempo todo. Isso acontece com variados corpos estranhos que apresentam “capacidades motoras, emocionais, cognitivas [entre outras anomalias]” (TOMAZZONI, 2012), diferentes dos corpos disciplinados. Os corpos que são estranhos sempre ocupam o lugar do fundo para deixar a coreografia uniforme ou as apresentações teatrais e musicais mais belas, mas sempre os espectadores percebem os movimentos estranhos escondidos no fundo que se sobressaem em relação aos outros corpos uniformemente sincronizados.

Os corpos estranhos acabam sendo considerados mal-educados, burros, chatos, relaxados, entre outras palavras que fazem demonstração de exclusão do diferente nas semelhanças que os corpos modernos devem apresentar. Os corpos estranhos (corpo do SoFridoKahlo) sempre passam por “pressões familiares, sócias, morais” (BERTHERAT, 2010, p. 11) por serem diferentes. Thérèse Bertherat (p. 11-12) ainda complementa dizendo que as cobranças familiares e sociais levam o corpo a se tornar estranho a si mesmo:

“Ande assim. Não se mexa. Tirei a mão daí. Fiquei quieto. Faça alguma coisa. Vá depressa. Onde vai você com tanta pressa...?” Atrapalhado, você dobrou-se como pôde. Para conformar-se, você deformou. Seu corpo de verdade – harmonioso, dinâmico e feliz por natureza – foi sendo substituído por um corpo estranho que você aceita com dificuldade, que no fundo você rejeita.

⁵ Texto “Dança para crianças ou jogo dos sete erros???”. Disponível em: <<http://criancabrincandodanca.blogspot.com.br/2012/04/danca-para-criancas-ou-o-jogo-dos-sete.html?m=0>>. Acesso em: 17 jun. 2017.



Até então esse corpo era apenas estranho aos olhos da Escola e de outros sujeitos da sociedade, com tanto desprezo, ataques pelo seu jeito de “ser, sentir e saber” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 1) o mundo passou a ser estranho a si mesmo, “até [perder] a vida, pois se perdeu de vista” (BERTHRAT, 2010, p. 2). É o desejo do sistema moderno realizado, os corpos estranhos que vivenciaram este momento se vão do âmbito escolar, por não aguentarem a rejeição naquele lugar enraizado pelo machismo. A estética do belo, padrão de corpo perfeito, engessamento da atividade que está implícita no currículo escolar, nos corredores, nas paredes, na sala de aula, entre outros lugares da instituição de ensino, contribuem para fazer dos corpos estranhos corpos que não existem, por isso esses têm que reexistir.

Acontece que na contemporaneidade tem corpos estranhos como o corpo do SoFridoKahlo que vem resistindo após ter consciência de que seu corpo é sua casa, não se importando mais com seu modo de movimento diferente dos corpos disciplinados, passando a ter

o domínio [a chave] do [seu corpo que] circunscreverá sua própria reivindicação de direito, autonomia e à vida. Neste sentido, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio. (BUTLER, 2002, p. 110)

Isso fica mais claro quando pensamos o espectro corpóreo do corpo sangrento de Frida caído no chão, exilada em si mesma, já estava provendo sua sobrevivência, por mais que o mundo dissesse que ela não era mais capaz de viver, dela já emergia seu discurso de vida: “não estou morta e, mais do que isso, tenho uma razão para viver. Essa razão é pintura” (BASTOS, 2010, p. 40). Frida se vale da sua própria vida – dos altos e baixos momentos, das alegrias e das tristezas, dos ódios e dos amores, das políticas públicas e de fatos privados –, da sua memória para construir seus autorretratos (auto)biográficos sendo a maior parte com sua imagem corporal sofrida, perturbada, rejeitada. Porém quando Frida se pinta ela afirma que ainda está viva e que ninguém apagará sua imagem, por mais que seu corpo seja limitado a *si-mover-se*, ela “*si-faz-se*” sozinha consigo mesma e presente em variados lugares e mesmo depois de morta ainda continua sobrevivendo entre nós.



Quando os corpos estranhos fazem rondar o espectro corpóreo de Frida dentro da Escola é o momento que assumem suas estranhezas sofridas e *kahladas*, contra as normalidades que a Escola impõe para reprimir seus corpos/movimentos que acabam por apresentar seus corpos-políticas donos de seus discursos de suas individualidades, corpos (auto) biográficos que Bessa-Oliveira (2017, p. 6) nos explica assim:

[...] *corpos-políticas*: é o corpo como dono dos seus discursos e de suas fronteiras que se permite ou não afetar-se pelos contatos, pois o corpo-política aqui é entendido como corpo-fronteira que somente si toca e é tocado por aquilo que si permite e é um corpo que emerge em diferentes lugares enunciativos que são, por conseguinte, corpos *biogeográficos* múltiplos.

Portanto, são corpos *biogeográficos* que se tocam inconsciente ou conscientemente pela dor, “são sujeitos situados em territórios geográficos específicos com corpos específicos que sustentam configurações outras de corpo, território, espaço e biografias” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 6) já que apresentam à Escola que “existem outras maneiras de pensar e de ser” (SANTOMÉ, p. 168), para além do modelo de corpo europeu.

Os corpos estranhos querem ser pensados a partir dos estudos de culturas, pois compreendem que existem políticas da diferença que fazem emergir corpos nunca vistos dentro da sala de aula e acreditam que através desta política somos capazes de construir um mundo melhor e uma educação mais justa para todos os corpos estranhos. Alguns corpos estranhos podem ser aqui mais uma vez ilustrados por Frida em sua obra “O que a água me deu” (1938).



Imagem 2 – “O que a água me deu” (1938)



Fonte: Christina Burrus, 2010.

A pintura de Frida, portanto, ilustra corpos que podem estar neste exato momento sofrendo no espaço escolar com o ensino tecnicista que busca domar seus corpos, branqueá-los como os corpos-modelo europeus. Vejo a importância de (re)pensarmos com urgência o ensino sobre práticas (artísticas ou de qualquer outra atividade que envolva o corpo) que envolva os corpos estranhos, *kahlados* e negados no âmbito da Escola. Também é imprescindível pensarmos esses corpos como produtores de conhecimento, especialmente a partir de suas diferenças, ancorado nos estudos de culturas ⁶ que tem surgido para levar educação democrática e dar voz aos sujeitos marginais, considerados pelo projeto moderno Europeu como incapazes de produzir conhecimento.

Essas discussões nas quais estamos nos valendo, dos estudos que tomam das culturas para reformularmos o ensino no Brasil, que sempre esteve relacionado com o conhecimento trazido de fora, por meio de métodos de aprendizagem da técnica ou de modelos de “escolas” fordistas, que possuem currículos escolares não flexíveis e com conteúdos hegemônicos, excluindo os corpos que são corpos estranhos por não conseguirem compreender esses corpos, quer discutir a não

⁶ O que chamamos aqui de Estudos de Culturas vêm sendo desenvolvido pelo professor Marcos Antônio Bessa-Oliveira a partir de bibliografias culturais que tomam a educação, escola e movimentos – para fazer referência as discussões aqui propostas – a partir das experiências dos sujeitos com seus espaços *biogeográficos*. Portanto, nas discussões do professor, se os Estudos Culturais ainda são tomados, não o são do mesmo jeito que foram muitas vezes equivocadamente tratados até hoje nas discussões sobre multiculturalidade, interculturalidade, etc.



aceitação por aqueles das suas diferenças, suas culturas, suas produções artísticas e suas fronteiras que se dão em perspectivas diferentes. Nessa ordem, mais uma vez as discussões de Bessa-Oliveira (2017, p. 8) nos explicam sobre a situação de fronteira moderna e a cultural:

A fronteira, na perspectiva moderna de compreensão de mundo, toma apenas da ideia de separação, criação de distanciamentos. Enquanto que na perspectiva cultural e mais ainda ancorada na *condição* pós-colonial, fronteira é tomada com lugar que separa e ao mesmo tempo aproxima, mas que produz um conhecimento cerzido no interior (intervalar) do espaço que é “entre” que o pensamento hegemônico europeu nunca vai alcançar para compreender as práticas artísticas ali produzidas como arte, cultura e menos provavelmente ainda como produtores de conhecimentos de conhecimentos que emergem desse lugar do intervalo: que se situa no lugar até onde o pensamento (fronteira) moderno europeu dual alcança e está para além da ideia do que está separando alguma coisa, quando na verdade junta as diferenças.

Na fronteira moderna visível dentro da Escola como tradição habitam os corpos distantes de si mesmos, os corpos disciplinados e colonizados que ainda continuam com o pensamento moderno de “arte pela arte”. No período moderno no Brasil, fomos retratados a partir das interpretações de nossos colonizadores, acabamos sendo negados na história com nossas marcas identitárias, como produtores de arte, cultura e produtores de saberes e ainda continuamos sendo desconsiderados pelo olhar de fora e pelo nosso próprio olhar, sendo que ainda insistimos em reproduzir artes, culturas e conhecimentos alheios vindos de fora.

Os corpos estranhos que vivem na fronteira cultural, invisíveis no espaço escolar, são corpos brincantes que transmitem conhecimento do conhecimento de gerações para gerações, produzem sua arte e a sua cultura, são corpos distantes do ensino tradicional e por isso muitos deles sofrem como o SoFridoKahlo; quando a técnica ou o método querem corrigir seu corpo, mostrando que os corpos não disciplinares estão errados por inserir seus corpos (auto)biográficos em movimentos codificados como o bale clássico, por exemplo.

É um equívoco continuarmos afirmando que os corpos estranhos (corpos culturas) não produzem saberes. Como Rizzi (2012) aborda em seu texto “Caminhos metodológicos”, sujeito e objeto de conhecimento, juntos, produzem conhecimentos outros. Frida Kahlo é um exemplo, porque através de suas obras podemos ter a oportunidade de conhecer recortes das paisagens mexicanas, os trajés indígenas,



pois, se colocando junto à cultura mexicana, a artista nos mostra o mais importante: *o ser, o sentir e o saber* ser humano através da arte para perceber o mundo em que vive, estes são pontos que a arte moderna e o ensino tradicional não permitem e não alcançam.

O projeto de pesquisa intitulado “A Representação de Frida Kahlo no ‘cenário’ das Artes Cênicas”, vinculado ao PIBIC/modalidade avançada no curso de Artes Cênicas, em desenvolvimento, objetiva analisar as produções artísticas da contemporaneidade que tratam da *persona* de Frida. A partir de pesquisas realizadas naquele projeto, observamos que na atualidade Frida não pode estar em um único lugar como a crítica tradicional a deixou como artista plástica, já que seu *espectro* está presente em variadas linguagens artísticas. Por exemplo, no espetáculo de dança “Dance & Concep / Coreografia Kahlo” (2012). Neste encontramos com corpos dançantes gerando *sobrevida* a Frida Kahlo para além de Frida pintora, uma Frida dançante que dança a partir das escritas de si e do seu contexto em que vive que é atravessado pela dança contemporânea; se constitui na cena a partir das impressões dos corpos dançantes, que contam parte da vida de Frida criando imagens, padrões através de movimentos que beiram aos extremos do suportável por corpos vivos, disciplinados, a fim de fazer pulsar o *espectro* de Frida na contemporaneidade, um *espectro* sofrido, perturbado.

Imagem 3 – “Dance & Concept / Coreografia Kahlo”, (2012)



Fonte: imagem retirada do vídeo que se encontra no *YouTube* pelo autor do texto.

Em outro momento tratamos da criação do exercício cênico o “SoFridoKahlo” (2017) que já foi construído na disciplina de “Teoria e Prática de



interpretação” no curso de Artes Cênicas que, na sua *condição* de corpo periférico, não domina a técnica como os corpos dançantes do espetáculo “Dance & Concep / Coreografia Kahlo” (2012). Portanto, o espetáculo que eu, Juliano, teci é permeado pelo lugar geográfico no qual moro: Campo grande – Mato Grosso do Sul. Com minha individualidade particular, contribui para estampar ilustrações e paisagens em corpos alheios, promovendo aproximações de biografias de corpos que *si-movem-se* mesmo sendo excluídos no espaço que habitam.

Conseguimos, assim, como os corpos dançantes do “Dance & Concep / Coreografia Kahlo” (2012), corpos do centro, pulsar para além da morte o espectro de Frida, para além da estética moderna de beleza. Trazendo meu corpo Frágil com minhas histórias e memórias, junto com as de Frida Kahlo, não existindo a separação do objeto de estudo (Frida Kahlo), pois somos como uma *retroalimentação* de emoções, de conhecimentos, de arte e de cultura um do outro.

Imagem 4 – “SoFridoKahlo”, (2017)



Fonte: Juliano Ribeiro de Faria, 2017.

Por fim, compreendo com os exemplos trazidos do projeto de pesquisa e as reflexões que venho pensando neste trabalho, que cada corpo tem sua maneira de se relacionar com Frida, sua impressão, a sua estética, sendo ela moderna ou como uma noção de “estética” outra – nominada de Brugesca (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 17), porém, ambas conseguem alcançar o mesmo objetivo: fazer a Frida pulsar para além da morte. Nos apresentando que o ensino na atualidade deve se dar a



partir da *diversalidade* que é entendida por Walter Mignolo pela “quantidade” de diferença que postulam leituras diversas que devem ser tratadas todas na horizontalidade e não mais privilegiar um único modelo de corpo disciplinado/normatizado em masculino ou feminino como a Escola, o professor, a sociedade até hoje preza como correto. Fazendo os corpos estranhos sofrerem e **REEXISTIR** por suas estranhezas sempre desviarem da fronteira moderna que tem como objetivo a limpeza, a homogeneização a brancura. Os corpos estranhos são desprezados na hora das comparações, porém se fazem presentes e perturbam o docente inconscientemente para que este aprenda a respeitar as diferenças dos corpos presentes na sala de aula. Esses corpos estranhos ainda ensinam que é possível trabalhar com as duas fronteiras a moderna e a cultural ao professor e que a *humanização* nunca vai se dar, e enquanto o ensino for *opressor* e fragmentado teremos uma sociedade preconceituosa e injusta.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. M. **Frida Kahlo**: para-além da pintora. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Arte e cultura de Mato Grosso do Sul no ensino de Artes**: uma “abordagem” epistêmica descolonial do ser, sentir e saber. 2017, acervo do autor. (Texto no Prelo).

_____. (Trans)bordar Fronteiras: Estética Bugresca para Descolonizar Corpos Biogeográficos. In: **Memória ABRACE XVI** – Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Anais. Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BERTHEART, T. **O corpo tem suas razões**: antiginástica consciência de si. Thérèse Bertherat, com a colaboração de Carol Bernstein. Tradução Estela dos Santos Abreu. 21ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BURRUS, C. **Frida Kahlo**: pinto a minha realidade. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARQUES, I. A. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. In: **Caderno Pedagógico**. Lajeado, 8 (1), 2011, p. 31-36. Disponível em:



<<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewArticle/75>>. Acessado em: 13 jun. 2017.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIZZI, M. C. de S. L. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.



POR UMA PEDAGOGIA QUEER: PARA ALÉM DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Leonardo dos Santos Silva¹ (leonardo.ufba1@gmail.com)

RESUMO

A pesquisa de Mestrado em andamento, no PPGDança da UFBA sob orientação da professora doutora Lenira Peral Rengel, pretende analisar as formações docentes para gênero e sexualidades nas licenciaturas em Dança, no imbricamento das discussões dos Planos de Educação. Ressaltar a importância destes conhecimentos na formação do professor de Dança, especialmente na sua atuação profissional, corrobora com as lutas de combate a homo/lesbo/transfobia e no fortalecimento da educação como ação transformadora. Partindo de uma investigação das discussões dos atuais Planos de Educação, procura-se questionar as (im)posições políticas, sociais e culturais, para a não inclusão dos conceitos de identidade de gênero e sexualidades nos currículos do Ensino Básico. Com isso, perceber as ações curriculares nas estruturas acadêmicas das graduações em Dança auxilia na relevância da área para tal problematização. Análise dos documentos para a construção dos Planos, especialmente o Nacional e o do Estado da Bahia, uma abordagem crítica sobre as estruturas curriculares em Dança e uma interlocução com teóricas/teóricos que veem na educação potencialidades socioculturais, propiciarão uma visão sobre as demandas políticas para gêneros e sexualidades. Para tal, um estudo sobre a composição dos Planos de Educação (REIS; EGGERT, 2017), a produção de ferramentas para um ensino para as diferenças (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2016), as deficiências nas versões finais dos Planos Nacional e Estadual da Bahia de Educação (BRASIL, 2014; BAHIA, 2016), das sexualidades e gênero (COLLING, 2013; 2015) os estudos da estruturação dos currículos das graduações em Dança no Brasil (MOLINA, 2008) são indispensáveis para uma interlocução com os assuntos abordados para a permanência do estado de precariedade (BUTLER, 2016) de pessoas LGBTTTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer* e Intersexo). Compor novos entendimentos sobre os currículos de Dança, especialmente nas licenciaturas, sugerido pelo entendimento de pedagogia *queer*, potencializa os/as profissionais, o campo e a sociedade estimulando pesquisas, pensamento crítico e abordagem eficaz, principalmente quando não se encontra nos documentos institucionais tais indicações educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Dança. Pedagogia *Queer*. Gêneros e Sexualidades. Planos de Educação.

POR UNA PEDAGOGÍA QUEER: MÁS ALLÁ DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN

RESUMEN

La investigación de Maestría en marcha, en el PPGDança de la UFBA bajo orientación de la profesora doctora Lenira Peral Rengel, pretende analizar las formaciones docentes para género y sexualidades en las licenciaturas en Danza, en

¹ Licenciado, Especialista e Mestrando em Dança, pela Universidade Federal da Bahia.



la relación de las discusiones de los Planes de Educación. Resaltar la importancia de estos conocimientos en la formación del profesor de Danza, especialmente en su actuación profesional, corrobora con las luchas de combate a homo/lesbo/transfobia y en el fortalecimiento de la educación como acción transformadora. A partir de una investigación de las discusiones de los actuales Planes de Educación, se busca cuestionar las (im)posiciones políticas, sociales y culturales, para la no inclusión de los conceptos de identidad de género y sexualidades en los currículos de la Enseñanza Básica. Con ello, percibir las acciones curriculares en las estructuras académicas de las graduaciones en Danza auxilia en la relevancia del área para tal problematización. El análisis de los documentos para la construcción de los Planes, especialmente el Nacional y el Estado de Bahía, un abordaje crítico sobre las estructuras curriculares en Danza y una interlocución con teóricos/teóricas que ven en la educación potenciales socioculturales, propiciarán una visión sobre las demandas políticas para los géneros y las sexualidades. Para ello, un estudio sobre la composición de los Planes de Educación (REIS; EGGERT, 2017), la producción de herramientas para una enseñanza para las diferencias (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2016), las deficiencias en las versiones finales de los Planes Nacional y Estatal de la sexualidad y el género (COLLING, 2013; 2015) los estudios de la estructuración de los currículos de las graduaciones en Danza en Brasil (MOLINA, 2008) son indispensables para una son indispensables para una interlocución con los asuntos abordados para la permanencia del estado de precariedad (BUTLER, 2016) de personas LGBTTQI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgéneros, *Queer* e Intersexo). Conceber nuevos entedimientos sobre los currículos de Danza, especialmente en las licenciaturas, sugerido por el entendimiento de pedagogía *queer* potencializa a los/las profesionales, el campo y la sociedad estimulando investigación, pensamiento crítico y enfoque eficaz, principalmente cuando no se encuentra en los documentos institucionales tales indicaciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Formación en Danza. Pedagogía *Queer*. Géneros y Sexualidades. Planes de Educación.

Os instrumentos criados por estruturas sociais, tendem, a certo espaço-tempo, moldar características culturais. Com os caminhos educacionais não seria diferente. Diante de um processo de virtualização de relações (especialmente nas redes sociais), questões, debates são fomentados, compondo estratégias de libertação ou precarização dos corpos (BUTLER, 2016). Muito se tem discutido sobre as identidades de gênero e as sexualidades, sejam nos campos das Artes, Sociologia, Antropologia, Educação, etc. tanto quanto nas Teologias e religiões², partidos políticos. São algumas destas configurações sociais, em conjunto, que

² “A Teologia está voltada para o estudo da fé, mas sempre de uma religião específica” (Guia do Estudante, 2017), e na Religião “existem objetos ou ideias simbólicas que representam algo a ser reverenciado e admirado” e “[...] esses símbolos estão ligados a rituais ou cerimônias, dos quais a comunidade de fiéis participa ativamente” (Site UOL).



interferem de maneira direta nas informações que chegam a grande parte das pessoas. Entretanto, são em alguns ambientes que essas coligações, significando estas uma união feita por setores para a destruir os argumentos que não concordam e, por conseguinte, não respeitam, estão mais interessadas em agir, por exemplo, (e não ingenuamente) nas escolas. A escola como campo de sociabilização (muitos de nós construímos relações duradouras com pessoas que conhecemos na escola, que podem ter vínculo até hoje), é estrategicamente escolhido como campo minado. A qualquer momento pode-se estourar uma bomba. Para os campos que pesquisam as identidades de gênero e as sexualidades é um ambiente profícuo para criar novas composições entre pessoas. Seria a escola, o local de *start* para as mudanças reais nas questões das diferenças. Seria neste contexto que as pessoas (ainda crianças) “aprenderiam” que o diferente não lhe “inimigo” e que é nas construções das relações a partir das diferenças que se possibilita as transformações socioculturais. Mas também é na escola que as imposições conservadoras têm agido, de forma contundente, nos bloqueios a tais problematizações com sujeitos em formação. Tal “composição conservadora”, que inclui, pessoas religiosas, principalmente àquelas que se baseiam em princípios do cristianismo, políticos que levantam a bandeira da “moral e dos bons costumes”, fazem terrorismo social com questões que saiam à normatização (FOUCAULT, 1977), principalmente se forem relacionadas aos construtos pedagógicos.

Durante os últimos 20 anos, no Brasil, discussões sobre o que seria identidade de gênero e orientação sexual³ (REIS; EGGERT, 2017), têm se propagado de maneira corrente e criando possibilidades de perspectivas diferentes de acesso à informação. Tal alargamento nas suas discussões, foi potencializada, possivelmente, com o desenvolvimento da *internet*⁴, onde os diálogos, confronto de ideias e ideais tornaram-se mais imediatos (quase instantâneos!), contribuindo para uma relação muito mais aproximada, de grande parte da população, com discursos que antes eram pertencidos a grupos de pessoas – como a intelectuais, ativistas, ONG e pessoas interessadas. Neste processo, a Educação não fica imune (obviamente), desestabilizando conceitos (até então engessados), permitindo que

³ Prefiro o termo: sexualidades, pois encerraria uma ideia de “orientar para...”, entendendo a sexualidade como algo inerente ao ser humano.

⁴ Com sites específicos como o *Twitter*, o *Facebook* e o *WhatsApp*.



novas formas de se pensar, sobre incontáveis assuntos, sejam (re)formulados. Mas essa abertura também permitiu que os fundamentalistas (principalmente os políticos das chamadas bancadas religiosas) e pessoas conservadoras estabelecessem suas diretrizes e seus acessos, que foram fortalecidos pelo aumento de pessoas participantes de igrejas protestantes. A arena⁵ de luta se expande e a guerra se mantém acirrada (muito mais forte para os conservadores), fazendo da escola o troféu em disputa.

Como espaço a ser conquistado, o ambiente escolar foi alvo de batalhas cheias de lutadores determinados⁶. E foi a partir de 2008 que essa guerra tomou proporções enormes. No âmbito de institucionalização dos currículos e metas para a Educação, proposto a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que os Planos de Educação, seja o de caráter nacional ou regional, tornaram-se os focos para a inserção (ou não) de uma discussão da responsabilidade da Escola em ser local de pertencimento e que as estruturas, até então em prática, não ajudavam na construção de transformação de normas instituídas pela heteronormatividade⁷. Possibilitar no ambiente pedagógico as percepções de que todas e todos são iguais (como diz na Constituição Federal do Brasil, de 1988), em todas as características sociais e culturais e perceber nesta igualdade as singularidades e especificidades, era o discurso daquelas e daqueles que propuseram a inserção de identidade de gênero e as sexualidades na construção curricular. Criaram-se transversalidades com as disciplinas, mostrando que a escola já reproduzia formas e contextos de exclusão, especialmente quando relacionadas a gênero (em especial às mulheres, e aquelas/aqueles que borram as fronteiras), a cor da pele, e as sexualidades (principalmente as que saem da criação heteronormativa) e que tais problematizações potencializariam modificações de forma real nas formas de ser vivível (BUTLER, 2016) no mundo. De forma contrária, as bancadas religiosas, que se encontram nas Câmaras de Vereadores, Assembleias e no

⁵ Na “arena”, estariam todos(as) aqueles(as) que poderiam se reconhecer ou ser reconhecidos(as) a partir das categorias enunciadas no sujeito político do movimento, sem, no entanto, estarem diretamente envolvidos(as) no cotidiano da militância (FACCHINI, 2005).

⁶ Tal frase é descrita no “masculino”, com a proposta de fortalecer que são esses sujeitos “maioria” política e de maior engajamento na manutenção da família tradicional no Congresso, onde também são maioria.

⁷ A heteronormatividade “especifica a tendência, no sistema ocidental contemporâneo referente ao sexo-gênero, de considerar as relações heterossexuais como a norma, e todas as outras formas de conduta social como desvios dessa norma” (SPARGO apud COLLING, 2013, p. 89).



Congresso Nacional, iniciou, com auxílio de instituições que procuram manter uma lógica binária de ser corpo (exemplo homem e mulher cis⁸), um levante para derrubar qualquer manifestação favorável às diferenças. Com um discurso populista e calcado nas matrizes religiosas fundamentalistas, fizeram da proposta, de se discutir questões pertinentes a boa parte das pessoas (como forma de garantir condições suficientes para viver de forma digna), um palanque escatológico contra qualquer maneira de se estabelecer equidades, com a propagação do discurso de que os especialistas das áreas sociais, estavam criando, o que eles denominaram como: “ideologia de gênero”.

A “ideologia de gênero” nasce do pressuposto de que as pessoas que construíram, de maneira sólida e dentro dos avanços epistemológicos sobre o corpo e sua correlação com o ambiente, especificidades para tratar de identidade de gênero e as sexualidades nos currículos, estavam construindo um conceito que permitiria às crianças confusões sobre quem de fato elas eram. Falar de gênero nas escolas, segundo o nicho religioso iria contra os dogmas presentes nas suas denominações (católica, protestante, etc.) de que as pessoas eram separadas, biologicamente, culturalmente e espiritualmente entre homem e mulher (dentro de um conceito de cisgeneridade) e possibilitariam “crises de identidade”. Neste sentido, identidades de gênero e sexualidades, serviriam como forma de doutrinação científica, querendo se sobrepor à criação divina.

Na verdade, o que as pessoas ligadas ao campo do gênero e sexualidades queriam (SECADI/MEC, 2015), na inserção das discussões das diferenças nas escolas, era provocar ebulição nas estruturas congeladas do patriarcado, da heteronormatividade e da heterossexualidade compulsória⁹, presentes nas composições curriculares, nas gestões administrativas e nas ações pedagógicas das e dos profissionais. Era, também, mostrar as desigualdades e disparidades encontradas nas relações entre meninos e meninas, entre brancos e negros, entre heterossexuais e as outras possibilidades de sexualidade, que já são enraizadas no campo educacional e que falar sobre esses assuntos, de forma coerente, e com embasamento institucional promoveria mudanças sociais críveis. Um pensamento,

⁸ O homem ou mulher cis, são sujeitos que nas esferas cognitivas, sociais e culturais se identificam com o corpo fisiológico com qual nasceram.

⁹ A heterossexualidade compulsória entende todas as pessoas dentro da construção heterossexual, não aceitando outras formas de sexualidade e conviver em sociedade.



de forma proposital ou não, próximo das perspectivas formuladas pela Pedagogia *Queer*.

Os Planos de Educação Nacional (2014) e do Estado da Bahia (2016), foram alvos de grandes embates durante suas composições. Inicialmente foram criados grupos de trabalho/pesquisa, que em um certo período, junto com as/os políticas/os, a sociedade civil, as/os profissionais da educação e outros setores científicos, iriam promover indicativos para a Educação nos próximos 10 anos. Assim, o que se esperava, é que os Planos desenvolvidos e debatidos nos Conselhos ou Fóruns fossem acatados de forma mais ampla possível, permitindo que as diretrizes pensadas pudessem ser absorvidas de maneira consistente pelo Estado. O que se viu, com as proposições das questões de gênero e sexualidades, foi, de forma violenta, buscas por silenciamentos e de uma manutenção dos estados de precariedades¹⁰ (BUTLER, 2016), fortalecendo normas que colocam os corpos (especialmente os “fora da norma”) como não pertencentes às reais condições de existência. De acordo com o site “De Olho nos Planos” (2016) 22 dos 27 Planos de Educação estaduais aprovados, retiraram as palavras gênero e orientação sexual dos relatórios e colocaram sobre o guarda-chuva do respeito à diversidade. Com isso, a formação das/dos profissionais da Educação para assuntos como identidade de gênero e sexualidades ficam quase nulos, e as ações pedagógicas continuam a reproduzir as formas de controle dos corpos dentro do binarismo (homem e mulher) potencializando o machismo, o sexismo, a misoginia, e a homo/lesbo/trans/bifobia, contribuindo, continuamente pela evasão escolar das pessoas LGBTQI.

Como enfrentar, argumentar contra as (im)posições fundamentalistas sobre os Planos de Educação? Poderia existir, e certamente existe, diversas respostas. Poderia existir, e certamente existe, diversas respostas. A proposta que é trazida para este contexto é a Dança (e todas as artes). Um dos pressupostos epistemológicos que pesquisadores da Dança trabalham, atualmente, é que o corpo não é dividido entre materialidade e mente (divergindo totalmente de um corpo dualista), ou seja, carne e pensamento, etc. Neste sentido, só com esse posicionamento já se contribui de forma contundente e aprofundada com as áreas

¹⁰ Precariedade, segundo Judith Butler (2016) “[...] designa essa condição politicamente induzida em que certas populações sofrem por conta de redes insuficientes de apoio social e econômico mais do que outras, e se tornam diferencialmente expostas à injúria, violência e morte” (p. 33).



que estudam as identidades de gênero e as sexualidades, por pensarem no corpo de forma ampla, sem dualismo corpo *versus* mente, sem outras dicotomias que deste dualismo advêm e sem limitações normativas (ou normatizadas). As formações de professoras/es em Dança, não deve também estar apartada dessas proposições em Dança que divergem das ideias fomentadas pelos que pregam a “conservação dos bons hábitos” e dos “desígnios de Deus”. No corpo que dança, compreendendo a Dança como uma área de conhecimento e não como passos isolados, o corpo é pleno de informações, de questões, inclusive, evidentemente, das de identidades de gênero e as sexualidades. Entretanto, mesmo corroborando com as perspectivas de que a Dança – que tem no corpo e na relação com o ambiente sua inesgotável fonte de pesquisa (artística, pedagógica, política...) – as problematizações dessas demandas são parcamente contempladas nas estruturas formais de ensino.

De fato gênero e sexualidades são assuntos recorrentes nas redes de diálogo na Dança, das formas mais diversas possíveis (espetáculos, performances, intervenções) mas o que se vê nas licenciaturas em Dança, pelo menos nas análises dos seus currículos, projetos políticos pedagógicos é uma reprodução, mesmo que de forma não intencional, dos discursos dos fundamentalistas quando se propõe abordagens pedagógicas com ênfase na diversidade. O conceito de diversidade, neste sentido, coloca toda uma conjunção epistemológica sobre gênero e sexualidades em locais de subaproveitamento, possibilitando e permitindo uma homogeneização das pessoas, ao não perceber que mesmo na diversidade a diferença se faz presente. É uma busca pela educação pela diferença (MILSKOLCI, 2016) que se propõe a Pedagogia *Queer*.

Enquanto a perspectiva da diversidade tenta inserir diferentes na sociedade evitando contato em nome uma questionável harmonia, a perspectiva das diferenças nos convida sempre ao contato, ao diálogo, as divergências, mas também as negociações de consensos e à transformação da vida coletiva como um todo. (MILSKOLCI, 2016, p. 53)

IDEOLOGIA DE GÊNERO, LEIS, PLANOS E AÇÕES

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, foi subsidiado a partir das Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – CONAE (2010 e 2014), também com as



respectivas etapas municipais e estaduais (REIS; EGGERT, 2017), e nos seus encontros foram propostas iniciativas que problematizassem as questões de gênero e sexualidades nas escolas, dentro das políticas públicas e nas configurações curriculares. Assim o currículo, segundo Molina (2008), como

um elemento da organização do processo educacional, um olhar atento sobre sua articulação dentro do próprio sistema educativo pode localizá-lo como mediador na interação entre política educacional e os anseios da sociedade (Ibid., p. 58),

ajudaria a modificar estruturas de violências destinadas ao gênero (no caso da violência contra a mulher) e as sexualidades dissidentes (as não heterossexuais). Em 2012, duas publicações institucionais, as Diretrizes Nacionais da Educação para Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, formularam perspectivas para a valorização, promoção e agenciamento dos direitos humanos para temas como

gênero, identidade de gênero, raça e etnia, [...] orientação sexual, [...] bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL apud REIS; EGGERT, 2017, p. 13-14)

Contudo, quando o Plano Nacional de Educação chegou ao Congresso Nacional, tais referências foram debatidas e – pressionadas pelas bancadas que se diziam “favoráveis à família” e contra a ideologia de gênero – retiradas. É notável que assim como quaisquer construções de estruturas midiáticas, o termo ideologia de gênero que buscou, nas suas ações, construir abalos culturais, ficou embasado principalmente por uma ideia de orfandade da/o cidadã/o com as políticas estatais e embalado por uma necessidade de proteção às configurações fixas, como a família. Foram deturpadas as teorias que dialogam sobre identidade de gênero e sexualidades. Criou-se um pânico moral, no qual tais termos iram influenciar as crianças e adolescentes a entrar num aspecto de promiscuidade, em inversão de papéis fixados pela natureza e a prática antecipada de atos sexuais. É perceptível que todas essas relações são referentes ao corpo, na procura de uma ideia de normalização, que segundo Michel Foucault (1999), “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a população que se quer regulamentar”



(Ibid., p. 302). “Através de múltiplas estratégias de disciplinamento” (LOURO, 2000, p. 28) são fortalecidos discursos sobre uma “pedagogização dos corpos” (LOURO, 2000) que, se não problematizados, contribuem para uma cultura dos silenciamentos.

O Plano de Educação do Estado da Bahia (PEE/BA), teve nas suas fases de construção, debates intensos sobre os termos que deveriam ser inseridos no que era referente a “gênero” e “sexualidade”. Nos fóruns criados os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, estavam na forma de proposição para o Plano, por entenderem que

a promoção de uma cultura de valorização e reconhecimento das questões em torno do gênero, das sexualidades, da diversidade sexual, tem o potencial de promover novas formas de aprender, reconhecer, ser, agir, pensar e sentir, sem desconsiderar as diferenças, contudo não fazendo destas, pontes para as desigualdades e discriminações. (SJDHDS/BAHIA, 2015)

É perceptível neste discurso proferido pelos conselheiros para assuntos LGBT, da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia, que o conceito de diversidade é presente, mas ainda sim outros conceitos mais potentes são ditos e propostos. Infelizmente, foi neste intuito de fortalecer o conceito de diversidade que “serve a uma concepção horizontal de relações sociais que tem como objetivo evitar a divergência e, sobretudo, o conflito” (MISKOLCI, 2016, p. 52), que os opositores às diferenças se apegaram e foi esse o guarda-chuva que ficou. O PPE/BA foi sancionado em 2016 e o Governo ainda tentou manter as indicações dos fóruns e conselhos de especialistas, inclusive utilizando uma nota técnica do Ministério da Educação (2015) que propunha que os estados – (diferente do Governo Federal que acatou a decisão de excluir tais termos) –, a partir dos pressupostos epistemológicos estabelecidos e desenvolvidos nos conceitos de gênero e sexualidades, segundo “[...] a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação” (SECADI/MEC, 2015, p. 5), reiterasse

[...] a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. [E que] É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. [E] É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e



continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas.

Não foi isso o que aconteceu. No documento do Plano Educação da Bahia é a palavra diversidade que surge como pressuposto para todas as formas de discriminação (racismo, sobre gênero e sexualidades, étnicos, de classe, etc.) e que neste sentido deve ser combatido pelas políticas educacionais e seus atores sociais. Com isso, se trabalha, nessa proposição com a ideia de neutralidade do currículo e das questões educacionais com relação às diferenças (MISKOLCI, 2016). Assim, são premissas do PEE/BA:

[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;

[...] estimular que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento transversal pelos professores, bem como pelas Instituições de Ensino Superior nos currículos de graduação, respeitando os Direitos Humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de suprallegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro;

[...] assegurar, por meio de normativa do Conselho Estadual de Educação, que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento didático-pedagógico transversal no desenvolvimento dos currículos das escolas de Ensino Médio, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de suprallegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro;

[...] assegurar que as questões de diversidade cultural, étnica, religiosa e sexual sejam tratadas como temáticas nos currículos de formação inicial e continuada de professores, sob égide do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. (BAHIA, 2016)

PROPOSTAS DE UMA PEDAGOGIA QUEER: TENSÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS

Impulsionadas/os, talvez, por uma leitura equivocada (se é que existente) das obras da teórica norte-americana Judith Butler, principalmente Problemas de Gênero (1990) e Corpos que Importam (1993), no qual a autora vai defender – a partir dos estudos de Michel Foucault, Jacques Derrida, J. L. Austin e Simone de Beauvoir – a ideia de que o gênero é uma constituição cultural, social e histórica e, portanto, posições fixas e uma performance estariam fadadas à manutenção de desigualdades, o termo “ideologia de gênero” se propagou. De forma sistemática tal termo tornou os discursos favoráveis à inclusão de conceitos de identidade de



gênero e sexualidades nas estruturas curriculares, em alvo de mais vigilância, cerceamentos e silenciamentos. Tal embate proporcionou ao país uma efervescência nas discussões em espaços não comuns – diferentes dos espaços universitários, de política governamental, etc.

Mas é possível encontrar outros caminhos educacionais para problematizar identidade de gênero e sexualidades nas escolas, mesmo sem o apoio institucional? Respostas variadas devem coexistir e, entre elas, as propostas pela Pedagogia *Queer*. A pedagogia *queer*, é uma das vertentes criadas a partir das contribuições epistemológicas da Teoria *Queer*, que se constitui como “uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexual, mas se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral”. Assim um dos pressupostos *queer*, “nos obriga a considera o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitted pensar.” (SILVA, 2000, p. 107) (grifo nosso). É importante considerar, assim como propõe a teoria *queer*, que não são nas estruturas rígidas que se pode ter uma reviravolta cultural, e esse pensamento pode, e deve, se deslocar para a pedagogia *queer*.

Pensar nas ações educacionais, enquanto local de discussão das diferenças e não de uma busca pela harmonia dos sujeitos (MISKOLCI, 2016) “passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado” (LOURO, 2015, p. 50) contribuindo, deste modo, para um aprendizado para e pelas diferenças. Contestando o caráter de diversidade aos que os currículos estão empregados (inclusive e fortemente em cursos de formações de professoras/es), a pedagogia *queer* busca desestabilizar as construções heteronormativas da educação:

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados [que enfatiza a diversidade], em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidade exótica. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. (LOURO, 2015, p. 49)

A Dança, que pensa o corpo de forma múltipla e suas questões, deveria, assim como as demais áreas de conhecimento, constituir possibilidades de aprendizado a partir dos pressupostos *queer*. Os currículos das licenciaturas de Dança, ao propor tais implicações teórico-práticas potencializariam as formações de



seus/suas professores/as ao provocar debates sobre o que são essas indagações acerca de identidade de gênero e sexualidades.

Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhes espaço, deixá-lo falar [...] Às vezes, salvar alguém se impõe ao nosso próprio direito de autopreservação. (MISKOLCI, 2016, p. 66)

Por isso:

Pensar Dança, em conexão com outros saberes é de uma importância para encontrar caminhos para os mesmos problemas e até mesmo poder observar tais problemas a partir de outros referenciais. A universidade pode ser um campo bastante profícuo para esse tipo de arranjo. (MOLINA, 2008, p. 38)

É indispensável se ter em acordo que não existe uma “fórmula” para uma pedagogia *queer*, já que a sua proposição não está na fixidez de ideia e de estratégias, pois “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (LOURO, 2015, p. 53-54). Contudo, as ideias e os ideais conservadores buscam a todo momento desfazer quaisquer debates sobre a importância de problematizar gênero e sexualidades, afim de não mexer nas estruturas da heteronormatividade e da heterossexualidade compulsória (e suas ações, como o machismo, homo/lesbo/bi/transfobia). Entretanto, os campos de resistência são profícuos e enérgicos quanto à demanda conservadora e tornar conceitos culturais sobre identidades de gênero e sexualidade para a sociedade. Assim é demanda urgente

b) Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista. (BRASIL, 2010, p. 143)

Efetivamente, a pedagogia *queer* não tem parâmetros e objetivos concretos e definidos, já que “tal como os sujeitos de que fala, a teoria *queer* é, ao mesmo



tempo, perturbadora, estranha e fascinante” (LOURO, 2015, p. 54), colaborando com as epistemologias com as quais dialoga a Dança, mostrando que

o processo de formação de professores de Dança se caracteriza como um campo híbrido, no qual as tensões entre formação geral e formação específica reverberam na atuação destes profissionais e nas suas respectivas atividades. Há, portanto, um caminho de mão dupla: o profissional modifica o meio, que por sua vez também modifica o profissional. Desta forma, as instituições e suas estratégias de formação profissional não podem fechar os olhos para estas características de hibridação e permeabilidade disciplinar entre áreas distintas de conhecimento como a Dança e a Educação. (MOLINA, 2008, p. 45)

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Lei 13.559 de 11 de Maio de 2016 – **Plano de Estadual de Educação**. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica nº 24/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota- tecnica- no- 24- conceito- genero- n o- pne- mec.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L. (Org.) **Dissidências Sexuais e de Gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21-42.

COLLING, L. Mais visíveis e mais heteronormativos: a performatividade de gênero das personagens não heterossexuais nas telenovelas da Rede Globo. In: _____.; THURLER, D. (Org.) **Estudos e políticas do CUS** – Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: EDUFBA, 2013.

DE OLHO NOS PLANOS. **Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência a igualdade de gênero**. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-degenero/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GUIA DO ESTUDANTE. **Teologia**. Disponível em:
<<https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/teologia/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade In: _____. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Série Cadernos da Diversidade, 6. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2016.

MOLINA, A. J. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, jan. 2017, v. 38, nº 138, p. 9-26.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UOL. **O que é religião?** Disponível em:
<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/o-que-religiao.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2018.



O ENSINO DE ARNOLD JACOBS COMO MODELO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA PARA ALÉM DA METODOLATRIA

Michele Girardi (michigira@yahoo.it)
Helena de Souza Nunes

RESUMO

Esse artigo, identificado com o GT5, *A formação dos educadores nos diversos campos das artes*, apresenta os fundamentos pedagógicos do ensino de Arnold Jacobs (1915-1998), enquanto um possível modelo de fuga da experiência educativa musical reduzida à técnica. Para Freire, na *Pedagogia da autonomia*, esse tipo de experiência “equivale a amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2015, p. 34-35). O método é referência importante; todavia, perde em valor, se submetido à “Metodolatria”. Aos professores e músicos, cabe refletir criticamente sobre as instruções, certificando-se de que elas ofereçam benefícios amplos aos estudantes. Sobretudo, certificando-se da consciência de que quem faz música é o aluno enquanto ser, não um objeto nem a pura agilidade para tirar dele algum som. Por meio de revisão bibliográfica, conclui-se que, na visão de Arnold Jacobs, quem faz música não é o instrumento, mas a pessoa; o instrumento é apenas uma ferramenta de expressão que o músico utiliza para comunicar sua mensagem, uma ideia musical que é rica em emoções, sentimentos, beleza e personalidade. Baseado exclusivamente na música e sustentado pelo foco do pensamento na canção (*song*) e no sopro (*wind*), o ensino de Arnold Jacobs merece ser presentificado. Se entendido, enriquecido com os conhecimentos contemporâneos e experimentado com uma visão crítica voltada à prática musical instrumental e vocal, em especial quando coletiva, pode ser um modelo válido para que se vá além da experiência educativa como pura submissão ao método rumo à técnica pura.

PALAVRAS-CHAVE: Arnold Jacobs. “Metodolatria”. Educação musical.

THE ARNOLD JACOBS' TEACHING AS A MODEL OF EDUCATIONAL EXPERIENCE BEYOND METODOLATRY

ABSTRACT

This article presents the pedagogical foundations of Arnold Jacobs' teaching (1915-1998), as a possible escape model from the musical education experience reduced to pure technique. According to Freire, in the *Pedagogy of Autonomy*, this type of experience “is equivalent to amusing to what is fundamentally human in the educational exercise: its formative character” (FREIRE, 2015, p. 34-35). The method is an important point of reference; however, it loses in value if subjected to “Methodology”. Teachers and musicians must reflect critically on the instructions, making sure they offer generous benefits to students. Above all, teachers have to make sure that the person who makes music is the student as a human being, not an object nor the pure agility to make sound of it. Through a bibliographical review, it is concluded that, in Arnold Jacobs' view, the one who makes music is not the instrument, but the person itself; the instrument is just an expression tool used by the musician to communicate his message, a musical idea that is rich in emotions,



feelings, beauty and personality. Based exclusively on music and sustained by the focus of thinking on song (*song*) and blow (*wind*), Arnold Jacobs' teaching deserves to be presented. If understood, enriched with contemporary knowledge and experienced with a critical vision focused on instrumental and vocal musical practice, especially when collective, it could be a valid model to go beyond the educational experience as mere submission to the method towards pure technique.

KEYWORDS: Arnold Jacobs. "Methodolatry". Musical education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe reflexões sobre a formação docente, com foco na área de música. Discute-se a natureza da prática educativa enquanto prática formadora, em favor da autonomia e da livre expressividade do ser dos educandos. Como afirmado por Paulo Freire, "formar é muito mais do que treinar o aluno no desempenho de destrezas" (FREIRE, 2015 p. 39) e a prática docente deveria cada vez mais se conscientizar do fato que quem faz música é o aluno enquanto ser humano, envolvendo nela suas habilidades, suas emoções e seus sentimentos; e não apenas a mera técnica instrumental ou a prática rotineira de um método.

Essa visão já era presente nos fundamentos pedagógicos de um renomado professor que, na década de 1950, ajudou milhares de músicos, os quais viajavam até Chicago para estudar com ele, na certeza de receberem grande benefício. Arnold Jacobs não foi unicamente um dos primeiros grandes tubistas do mundo, tendo permanecido na Chicago Symphony Orchestra durante os anos 1944-1988; mas tornou-se também um dos professores mais procurados por instrumentistas de sopro e cantores, de todo o mundo. Ele foi um músico e professor visionário e inovador, especialista em fisiologia da respiração, psicologia e aplicações motivacionais, que "estava décadas à frente do seu tempo em suas filosofias musicais, e ajudou a transformar a forma de fazer e entender a música" (BYRNE; GROSE, 2015, p. 41). Jacobs tinha a capacidade de compreender a pessoa em sua humanidade, sua fisiologia e, o mais importante, suas mentes musicais. Conseguia personalizar seu ensinamento, adaptando-o às necessidade de cada aluno, empregando para isso um modo de ensinar baseado na conversa, com frases curtas, precisas e ricas em informações, assim como na demonstração prática. Na maioria das pessoas que o procuravam conseguiu estimular uma mudança positiva, extraordinária, no modo de tocar.



Os ensinamentos de Arnold Jacobs são tão relevantes hoje como eram na década de 1960, quando seu ensinamento decolou, ainda mais porque ele estava muito avançado na aplicação de técnicas que passaram a ser entendidas como parte integrante do treinamento e remapeamento do cérebro. (BYRNE; GROSE, 2015, p. 41)

O ensino do professor Jacobs é baseado apenas na música, no modo de comunicar uma ideia musical, pois é o músico que toca o instrumento, que como ele disse “é um estúpido pedaço de bronze que não tem cérebro” (BYRNE; GROSE, 2015, p. 41). O instrumento é apenas uma ferramenta de expressão que o músico utiliza para comunicar uma mensagem, uma ideia musical que é rica em emoções, beleza, personalidade e sentimento, os quais, de acordo com Reimer, “é parte da vida humana assim como o ar é parte dos corpos humanos; é tão difícil conceber a vida humana sem sentimento assim como sem ar” (REIMER, 1970, p. 34).

Um dos mais importantes bordões de Arnold Jacobs é *Song and Wind* (canção e vento/sopro). Esse foco, como veremos mais tarde, mostra a grande importância que ele deu à concepção musical: “Estude o produto, não o método. Mentalize a música fazendo declarações, não perguntas” (FREDERIKSEN, 1996, p. 139).

OS “MÉTODOS TÉCNICOS”

Frequentemente, deparamo-nos com situações onde a prática de ensino instrumental, e não somente, está muito ligada ao aspecto técnico da execução, sem considerar um fator muito importante: quem faz música não é o instrumento, mas a pessoa, o ser humano que o toca. De acordo com Reimer, quando fala a respeito da formação de professores, “infelizmente, a formação de professores em música continua a ser massivamente orientada à técnica” (REIMER, 1970, p. 137). Todavia, é possível perceber a necessidade de se pensar em como contribuir para uma formação de professores que, na prática do ensino, possa dar uma maior atenção ao valor da música como forma de arte, em vez de limitar o aprendizado musical à mera técnica: “o significado de expressão musical não pode ser vivenciado se nós situamos somente e sempre nos intervalos ou valores rítmicos” (SWANWICK, 1999, p. 62).



Tais afirmações nos levam a uma análise de questões relacionadas às práticas educacionais e à formação de professores em música. Nos Estados Unidos, o professor Thomas Regelski, da State University de Nova York, desenvolveu um trabalho analítico e crítico sobre a questão do ensino da música como prática (práxis) crítica e reflexiva. Com foco na formação de professores em música, nos Estados Unidos, Regelski afirma que:

A preparação típica do professor de música num curso de graduação consiste, predominantemente, no treinamento musical com pouca formação dedicada a como tornar-se *educadores* de música nas escolas. Algumas disciplinas de desenvolvimento e psicologia educacional extremamente básicas, geralmente, são ensinadas, mas sem uma aplicação específica às necessidades musicais dos estudantes de idade escolar. A teoria curricular e os fundamentos sociológicos e filosóficos raramente são incluídos. [...] a unilateralidade de qualquer classe que enfatize esse ou aquele método com exclusão de todos os outros, e a falta de premissas teóricas equivale à doutrinação, não à educação. (REGELSKI, 2002 p. 105)

Dessa forma, a maioria dos novos professores, sendo ensinados sem muitas alternativas e sem uma abordagem crítica aos métodos nem aos materiais destinados à sala de aula, adotam a prática e o domínio das técnicas associadas a um ou mais métodos. Assim, lidam com recursos, como tecnologias, por exemplo, utilizando-os como “métodos técnicos”, renomados e já standardizados, que geralmente são considerados práticos e transferíveis de um professor e de uma situação escolar para outra; todavia, limitam-se serem sistemas fechados. O foco da maioria desses métodos está, exclusivamente, no domínio das estratégias de ensino como *techne*¹; enquanto mera técnica. Como consequência, nas aulas, acaba havendo pouca disposição ética para refletir sobre a qualidade dos resultados efetivos, certos para os estudantes em termos holísticos, isto é, em termos de seus benefícios pragmáticos, tangíveis e duradouros para a vida.

Aristóteles chamou de *phronesis* esta disposição ética para os resultados efetivos e certos, ou seja, uma necessidade de observar padrões de cuidados. Assim, o conhecimento prático para ajudar as pessoas é chamado de *praxis* e envolve o critério ético da *phronesis*; tal plenitude decorrida da *phronesis*, entre outras condições, distingue as *praxis* profissionais da mera *techne*. (REGELSKI, 2002, p. 104)

¹ Os Gregos chamavam de *techne* a técnica artesanal necessária para criar um artefato útil, como, por exemplo, um pote.



Essa preocupação excessiva com o mero *techne* faz do ensino um ofício, não uma profissão, porque, como afirmado no discurso de Regelski, a função do professor se parece mais com a de um trabalhador de linha de montagem em uma fábrica, do que a de um profissional criativo e crítico. Ao que se observa, refletir criticamente as instruções em termos de benefícios tangíveis para os alunos não é, normalmente, um elemento dos métodos técnicos. O objetivo é unicamente a entrega das instruções ao professor por meio de ferramentas exclusivas. O problema, segundo Regelski, “é o pressuposto técnico que as ferramentas são o currículo por si só, independentemente do que elas possam ou não produzir regularmente” (REGELSKI, 2002, p. 110). Assim como não são as ferramentas que fazem um bom carpinteiro, mas com que finalidades elas são usadas, no ensino da música existe uma riqueza de recursos que podem ser conscientemente utilizados, quando orientados por resultados curriculares válidos e por uma responsabilidade profissional focada em resultados certos.

Pensando na analogia da carpintaria, a situação pode ser comparada ao ensinar o conceito de serrar, martelar, escarrar e rotear como atividades ou habilidades isoladas, deixando os alunos totalmente incapazes e desinteressados em construir qualquer coisa para uso no mundo real, fora da sala de aula. (REGELSKI, 2002, p. 110)

Alguns professores de música, afirma Regelski, em vez de se envolver no diagnóstico reflexivo das condições locais e da filosofia necessária para escrever o currículo, adotam esse ou aquele método “técnico” como programa e o seguem de modo acrítico, ensinando o que nele consta, em nome de um “currículo”. Tais métodos são assim utilizados, sem uma consideração significativa nem prévia sobre, por exemplo, “bom, para quais fins?”. Dessa forma, os bens pessoais, sociais e musicais, que seriam o que, na vida musical, é o “bom para”, são menosprezados. Em favor deles, tais métodos são apenas meios ou ferramentas, e não convém que sejam aceitos como se trouxessem benefícios automáticos. Nessa prática rotineira, os resultados da entrega de meras instruções, legitimadas por meio de métodos, tendem a trazer efeitos reais e relevantes apenas para a sala de aula; mas pouco representam para e no mundo fora da escola. Os resultados derivados de um ensino puramente técnico são, muitas vezes, inconsistentes, variáveis e imprevisíveis, além de serem ineficazes para promoverem a competência e os valores musicais que



capacitam para uma prática musical regular, habitual e independente, nas vidas dos alunos, agora e para o futuro.

A devoção e o engajamento com as doutrinas desses métodos “técnicos”, como diz Regelski, estão “perto da adoração de ídolos religiosos” e, conseqüentemente, se refere a essa prática como “metodolatria” (*methodolatry*), isso é, como reverência irracional e fé cega, que equivalem à idolatria, onde o bom ensino é simplesmente uma questão de uso padrão de um bom método (REGELSKI, 2002, p. 111). Dessa forma, o método

é visto como uma “linguagem universal”, onde ações são impermeáveis a questões de raça, classe social, sexualidade, ou mesmo credo. O método se diz um elemento unificador e equalizador. (BENEDICT, 2008, p. 10)

Enquanto professores, muitas vezes se torna difícil determinar um desejo real, para que determinadas situações sejam mantidas ou renovadas, pois nossas práticas são, na maioria das vezes, seguras e familiares. De uma forma imediata, como afirmado por Benedict, “o repensar dessas noções significa um rompimento, ainda que parcial, com a nossa própria existência” (BENEDICT, 2008, p. 11). Por outro lado, para Freire, “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, é próprio do pensar certo” (FREIRE, 2015, p. 36); e, “pensar certo não é *que-fazer* de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (p. 30). Continuando com Freire, sobre a tarefa de quem pensa certo, no caso o educador:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2015, p. 39)

ARNOLD JACOBS, O PROFESSOR

Escolhendo apresentar os recursos didáticos e as ideias desenvolvidas em cerca de setenta anos de ensino por Arnold Jacobs como modelo para evitar os efeitos da metodolatria, é relevante apresentar primeiramente a figura do professor.



Na entrevista concedida a Eileen Meyer, em 1985, Jacobs fala sobre sua visão pessoal do perfil do professor; embora a função principal do ensino seja desenvolver as habilidades artísticas, o talento, etc., a capacidade de aprender a comunicar é importante, porque:

Se um quer ser professor, é preciso que tenha a capacidade de transmitir conhecimento. Um professor deve ter um bom sentido da mensagem, a capacidade de dedicar-se, e a de influenciar a mente de um jovem. Um professor deve ser capaz de se comunicar também com um instrumento, porque nesta forma de arte estamos lidando com o som. (MEYER, 1985)

A função do professor é a de transmitir informações e orientar o aluno através do seu desenvolvimento e, como defendido por Regelski,

capacitar os alunos, aumentando o alcance das escolhas e capacidades musicais pelas quais eles podem se auto-atualizar musicalmente, independentemente do professor. (REGELSKI, 2002, p. 113)

Como os alunos são músicos,

se você quer atuar nessa profissão, você tem que fazê-lo como músico [...]. Tocamos um instrumento, mas somos artistas, músicos, e o instrumento é apenas um meio que nós escolhemos para nos expressar. (FREDERIKSEN, 1996, p. 92)

O atual professor da Northwestern University, Rex Martin, aluno de Jacobs durante muitos anos, escreveu:

Jacobs tinha um completo domínio da comunicação musical. Tudo o que ele trabalhou com seus alunos foi para ajudá-los a comunicar idéias musicais para um público. Como ele definiu, esta é a psicologia da performance. Aprender a pensar como um grande artista foi o passo mais importante para se tornar um grande artista. (BYRNE; GROSE, 2015, p. 41)

A prática instrumental, *performance*, segundo Reimer é um componente essencial da educação musical como educação estética, cuja função “é promover a partilha mais completa possível dos discernimentos (insights) sobre a subjetividade humana contida nas qualidades estéticas das coisas” (REIMER, 1970, p. 53). Além disso, a mesma fornece um contato íntimo com o som expressivo que oferece um potencial ilimitado para o desenvolvimento de uma verdadeira compreensão musical



e, para cumprir esse potencial, o professor “tem que ajudar seus alunos, primeiramente através da criação real de sons, em perceber e reagir à expressividade dos eventos tonais trazidos à vida” (REIMER, 1970, p. 136).

Arnold Jacobs ensinou a centenas de alunos, ao longo das décadas. Estudantes de todos os instrumentos de sopro vieram até ele, em busca de orientação, muitas vezes afirmando que eles nunca tocaram tão bem ou com tanta facilidade como fizeram em sua presença. Como afirmado por Michael Grose, “Jacobs teve a capacidade de inspirar e ajudar rapidamente o aluno para se concentrar em sua mensagem musical” (BYRNE; GROSE, 2015, p. 42). Através dos seus estudos em medicina e psicologia, Jacobs conseguia enfatizar o desenvolvimento da mente musical do aluno. Ele sabia como o modo de ensinar muda na forma e na função, através da música, não vice-versa.

O trabalho que Jacobs fez com seus alunos não tinha como objetivo o desenvolvimento técnico instrumental; mas, sim, o trabalho apoiado nas funções respiratórias deles, tendo certeza de que seus músculos não estariam envolvidos nos aspectos errados de pressão ou de imobilização. Com o seu ensino, ajudou também músicos mais velhos a solucionar problemas pertinentes à capacidade pulmonar reduzida ou ao nervosismo. Além disso, Jacobs entendia completamente como o cérebro cria e influencia uma ação física, o que, de fato, é tocar um instrumento. Quando tocamos, o cérebro envia comandos aos nervos motores (atividade psicomotora), isso é, são os processos mentais que estimulam funções motoras (o movimento dos dedos, a embocadura, a vibração dos lábios). Como Arnold Jacobs disse:

É o aspecto psico-motor de ser músico. Você usa nervos diferentes. Seus pensamentos têm que vir do cérebro e são transmitidos a outra pessoa como uma forma de comunicação [...]. Dessa maneira a performance será sempre capaz de contar uma história por meio da música, mesmo a um nível mais elementar. A atitude deve ser sempre a de alguém que transmita conhecimento a outra pessoa, mesmo enquanto está aprendendo. (FREDERIKSEN, 1996, p. 136)

Em 1995, durante uma palestra pelo International Brass Fest em Bloomington, Indiana, Jacobs explicou: “Minha abordagem da música é expressa como *Song and Wind* (Canção e Vento). Isso é muito importante para comunicar uma mensagem musical ao público” (FREDERIKSEN, 1996, p. 139). A palavra *Song*



implica a canção na mente, ou seja, a parte psíquica da disciplina. Para Jacobs, isso representa 85% da concentração intelectual no ato de tocar um instrumento, e está baseado em o que queremos que o público escute. Conceptualizar o som, a frase, etc., era uma parte importante de seu ensino: “Quando um conceito é desenvolvido na mente, é muito mais fácil que se toque bem sucedido no instrumento, imitando o conceito” (THE LEGACY, 2014). Seguindo essa linha de argumentação, Jacobs cita uma entre as frases mais utilizada:

Você deve ter duas tubas: uma em seu pensamento e uma em suas mãos. A tuba em suas mãos deve ser um espelho da tuba em seus pensamentos. Mas é a tuba em seus pensamentos que é mais importante. (THE LEGACY, 2014)

Durante uma entrevista com Roger Bobo, publicada em 1981 na revista Brass Buletin, à questão “O que você pensa quando toca?”, Jacobs respondeu:

Eu canto na minha cabeça o que tem que sair pelo instrumento [...]. Eu não me importo como o lábio se sente; Eu não me importo como eu me sinto. [...] Você está sempre enviando uma mensagem. [...] Minha concentração não está no que eu sinto, mas em que eu quero que o público ouça. É como contar uma história, mas em vez de palavras você utiliza conceitos de som. (BOBO, 1981)

Para alimentar a mensagem conceptual da canção na mente, precisa-se de *Wind*. Essa palavra, traduzida como Vento (sopro), representa para Jacobs a parte física (motora) da disciplina, fonte de energia para os músicos de sopro. O ar, por meio do sopro, permite a vibração dos lábios, que representam o motor musical e geram uma vibração da coluna do ar dentro do instrumento. Isso permite uma ressonância e a amplificação da vibração, que gera e projeta o som no ambiente externo.

CONCLUSÃO

De fato, o método é uma referência importante, uma ajuda e, às vezes, um desafio; mas, enquanto músicos e professores, cabe refletir criticamente sobre as instruções, em termos de benefícios tangíveis, para nós e nossos estudantes, dentro e fora do contexto escolar. Acima de tudo, é necessário que, cada vez mais, nos conscientizemos de que quem faz música é o aluno, enquanto ser, e não apenas um



instrumento. Assim, para que se alcance um resultado “técnico”, é preciso pensar e imaginar uma mensagem, a beleza do som, contando uma história, por intermédio de um instrumento. A música é “uma forma de *discurso* que significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmo e sobre o mundo” (SWANWICK, 1999, p. 18).

Os fundamentos pedagógicos desenvolvidos por Arnold Jacobs, se entendidos, enriquecidos com os conhecimentos contemporâneos e experimentados com uma visão crítica voltada à prática musical instrumental e vocal, podem ser um válido modelo de fuga da experiência educativa como puro treinamento técnico que, como afirmado por Freire, “equivale a amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Concluindo,

se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2015, p. 34-35)

REFERÊNCIAS

- BENEDICT, C.; SCHMIDT, P. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 7-17, 2008.
- BOBO, R. An Interview with Arnold Jacobs. **Brass Bulletin**, USA, nº. 33, p. 43-50, 1981.
- BYRNE, F.; GROSE, M. Arnold Jacobs reconsidered: Reflections on a Legacy at the Centennial of His Birth. **International Tuba Euphonium Association Journal**, USA, v. 43, nº. 1, p. 40-44, 2015.
- FREDERIKSEN, B. **Arnold Jacobs: Song and Wind**. USA: WindSong Press Limited, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. 52ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- MEYER, E. Career Counseling: Interviews With Arnold Jacobs and Frank Crisafulli. **The International Trombone Association Journal**, USA, [S. I.], 1985.
- REGELSKI, T. On “Methodolatry” and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. **Philosophy of Music Education Review**, Indiana, v. 10, nº. 2, p. 102-123, 2002.
- REIMER, B. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.



*Simpósio Internacional
Arte na Educação Básica*

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 1999.

THE LEGACY of Arnold Jacobs: an interview with Michael Grose. **The Brass Herald**, Cambridge, n.º. 55, 2014.



OS CONTOS DE FADAS COMO TEMA DA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA E A ARTE: ÉTICA, ESTÉTICA E POÉTICA EM A BELA E A FERA

Paula Mastroberti (paulamastroberti@gmail.com)

RESUMO

Relato da formação em extensão universitária *Os contos de fadas na cultura midiática: ética, estética e poética*, realizada na UFRGS, cuja finalidade foi desenvolvimento de projetos educativos e a promoção da interdisciplinaridade entre artes plásticas e literatura. Seu público-alvo eram os Bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) para a elaboração de seus planejamentos, mas como extensão ele foi estendido a alunos de outras licenciaturas e aos educadores em geral, introduzindo-os nos temas mitos, lendas e contos de fadas e suas influências no imaginário e na cultura midiática, a partir da seleção do conto de fadas *A Bela e a Fera*. O conto foi selecionado devido ao lançamento do filme da Disney em 2017, oportunizando a ação educativa. Para além da leitura das diferentes versões do conto, passando pelo mito *Eros e Psiquê*, suas versões francesas de autoria feminina até sua transmediatização para o cinema, foi disponibilizada aos alunos uma bibliografia teórica composta por, entre outros, Vladimir Propp, Maria Tatar, Angela Carter, Marina Wagner, Afonso Sanchez-Vazquez e Humberto Eco. A metodologia utilizou recursos EAD (Plataforma Moodle) para armazenamento de materiais produzidos.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas e interdisciplinaridade. O belo e o feio em *A Bela e a Fera*. Cultura midiática e contos de fadas.

THE FAIRY TALES AS A THEME OF EDUCATION FOR CULTURE AND ART: ETHICS, AESTHETICS AND POETICS IN *THE BEAUTY AND THE BEAST*

ABSTRACT

This is a report on the formation in university extension *The fairy tales in the miditic culture: ethics, aesthetics and poetics*, held at UFRGS, whose purpose was the development of educational projects and the promotion of interdisciplinarity between fine arts and literature. Its target audience was the PIBID (a brazilian scholarship educational program) sponsorship holders for the elaboration of its teaching plans, but it was extended to students of other degrees and educators in general, introducing them in the themes myths, legends and fairy tales and their influence on the imaginary and media culture, from the selection of the fairy tale *The Beauty and the Beast*. The tale was selected due to the launch of the Disney movie in 2017, giving opportunity to our educational actions. In addition to reading the different versions of the story, including *Eros and Psyche* myth and its French versions of female authorship, a theoretical bibliography was made available to the students, composed of, among others, Vladimir Propp, Maria Tatar, Angela Carter, Marina Wagner, Afonso Sanchez-Vazquez and Humberto Eco. The methodology used EAD (Moodle Platform) resources for the storage of produced materials.



KEYWORDS: Interdisciplinary in Fairy tales. The beautifulness and the ugliness in The Beauty and the Beast. Media culture and fairy tales.

AS FADAS EM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Ao incluir a interdisciplinaridade como uma de suas diretrizes, o Edital de 2013/14 da CAPES para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permitiu a inclusão de projetos que reunissem diferentes áreas em torno de uma ação comum. Como uma das coordenadoras do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS no período a ser cumprido conforme este edital, e como docente com formação em duas áreas – artes plásticas e letras – atuei, ora em colaboração com outros colegas coordenadores, ora de forma isolada, no sentido de integrar as artes das formas, cores, traços, texturas, materiais e tecnologias às artes literárias. Como pesquisadora e como artista-escrivã, não dissocio o verbo das demais poéticas no território que nos limita ao que denominamos “linguagens”. Sempre considerei inaceitável a separação entre a poesia das palavras e a poesia das formas.

No início do ano de 2017, o último da atuação no nosso Subprojeto, resolvi retornar a um tema que sempre me foi muito caro, embora eu ainda não o tivesse sistematizado em âmbito científico. Ainda que profundamente envolvida, desde a juventude, por interesse pessoal e artístico, com os contos de fadas ou contos maravilhosos, lendas, anedotas populares e sua presença na arte e no imaginário, essas narrativas nunca foram, de minha parte, objeto oficial de pesquisa. É com frequência, porém, que eu recebo convites e aceito me manifestar sobre o assunto, por via de palestras, oficinas, cursos, entrevistas e outros.

Em que pese o interesse pessoal que eventualmente respinga em minhas atividades acadêmicas, a proposta de aprofundar o conhecimento nessa temática para a produção e aplicação nas atividades *pibidianas* derivou, principalmente, de um evento cultural midiático de entretenimento: o lançamento, pelos estúdios Disney, do *live action A Bela e a Fera*, baseado na animação de 1991 produzida pela mesma empresa e inspirado, por sua vez, no pouco conhecido conto de Madame Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, publicado na França em 1757.

Ao apresentar a proposta de trabalho às equipes que compõem o Subprojeto, obtive uma entusiasmada adesão □ ninguém é imune ao encanto das fadas. Sobretudo, uma das minhas supervisoras, que apesar de assumir a disciplina



e o PIBID Artes Visuais na sua escola, é professora de Português, ficou encantada com a possibilidade de participar de um projeto que integrasse as artes e as letras e que oferecesse aos alunos um estímulo não só para a leitura do conto francês, mas também para uma reflexão sobre a sua transmediatização para o cinema e suas repercussões no imaginário infantil e juvenil.

Assim, organizei e criei uma ação de extensão na minha universidade especialmente para este fim. Entretanto, percebendo o potencial da ideia, resolvi ampliar o leque de ação registrando-o como um programa, visando possíveis investimentos em ações futuras e a possibilidade de abordar outros contos. Temos então o Programa de Extensão *Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética*, cujo objetivo mais amplo é a capacitação para o tema mitos, lendas e contos de fadas e suas influências no imaginário e na cultura midiática. No recorte preparado para o ano de 2017, estudamos em especial a literatura e a mídia envolvente da narrativa francesa *A Bela e a Fera (La Belle et la Bête)* em suas variadas versões autorais femininas, sua origem genética no excerto “Eros e Psiquê” da obra *Metamorfose* ou *O asno de ouro*, escrita no século II d. C. pelo romano Apuleio, passando pela revisão de sua filmografia desde Jean Cocteau até a última versão da Disney. Em torno desse recorte, foram discutidos seus elementos semiótico-discursivos e poéticos, suas implicações éticas e estéticas, resultantes do diálogo entre as diferentes versões narrativo-midiáticas e a história e a sociocultura.

MÉTODOS DE ENCANTAMENTO

A primeira edição do Programa *Contos de fadas na cultura midiática: ética, estética e poética* recebeu 54 inscrições, inclusive de outras de localidades do país, a partir do entendimento de que ele seria oferecido em modalidade à distância. O equívoco ocorreu porque, entre as informações divulgadas pelo Portal de Extensão da Universidade, constava que ele se serviria em até 50% da Plataforma Moodle para o cumprimento de algumas atividades. Contudo, embora a realização de encontros presenciais fosse imprescindível dentro da concepção metodológica elaborada para essa edição, receber manifestações de interesse de inscritos da Bahia e do Rio de Janeiro fizeram com que eu considere a possibilidade de reoferecê-lo em formato acessível a localidades mais longínquas.



Uma outra importante verificação foi o caráter multidisciplinar da turma de participantes: embora a maioria fosse composta de estudantes do Curso de Artes Visuais da UFRGS, frequentaram também esta edição do Programa professores de redes públicas, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio até o EJA. Também recebi professores formados em Pedagogia, Geografia e História. Em adição, participaram estudantes da área de Letras, da Filosofia e da Comunicação. Dessa última área, tivemos entre nós uma mestranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, São Leopoldo – RS) cujo tema de pesquisa envolvia contos de fadas e para cuja banca fui, em virtude do curso, convidada. Ao todo, no final, 27 alunos cumpriram o programa. O curso foi oferecido gratuitamente, um critério que sigo tendo em vista meu papel de educadora em uma universidade pública, cuja obrigação é, no meu entendimento, atender sem ônus às comunidades.

Figura 1 – Um dos encontros no auditório da Editora Paulus



Foto de Liana Keller, bolsista PIBID.

A formação obedeceu às seguintes abordagens, tratadas em sete (7) encontros presenciais de quatro horas de duração, sempre aos sábados pela manhã, com apoio da Editora Paulus, que gentilmente nos ofereceu o espaço de seu Auditório, localizado no Centro Histórico de Porto Alegre:

1 – Introdução aos contos de fadas e sua relação com mitos e lendas em todo o mundo: conceitos sobre contos de fadas, suas relações com a cultura popular, com as narrativas orais (mitos e lendas) e com a literatura;

2 – Análise semiótica e discursiva dos contos populares e maravilhosos: sistema linguístico e poético;



3 – Estudo de caso “A Bela e a Fera” I (eixo histórico): origens mitológicas e ritos afins, desde o mito *Eros e Psiquê* e suas comparações com as narrativas europeias e de outros continentes e países, incluindo o Brasil;

4 – Estudo de caso “A Bela e a Fera” II (eixo filosófico): conceitos de belo, sublime, feio e grotesco a partir da filosofia e da teoria da arte com foco na iconologia;

5 – Estudo de caso “A Bela e a Fera” III (simbologia): imagens arquetípicas e fabulações sobre o homem-fera e a mulher-bela ou vice-versa, metamorfoses e associações entre o animal e o ser humano e seus significados simbólicos e arquetípicos;

6 – Estudo de caso “A Bela e a Fera” IV (eixo psíquico e sociocultural): o conto da perspectiva da psicanálise e da sociedade (gênero, sexualidade e etnia, etariedade e contextos socioeconômicos e socioculturais);

7 – Estudo de caso “A Bela e a Fera” V (eixo midiático): os contos de fadas e suas mídias de transmissão, versão e adaptação, com foco no conto *A Bela e a Fera*.

Para embasar as discussões, utilizamos textos aplicados às áreas das artes, da história, da psicanálise, da filosofia, da linguística e da literatura, como Maria Tatar (2013), Marina Warner (1994), Angela Carter (2005), Vladimir Propp (2001), Humberto Eco (2015a; 2015b), Afonso Sanchez-Vazquez (1999), Diana e Mario Corso (2006; 2011), Carl Jung (s. d.). Também trouxe, para o caso específico do conto *A Bela e a Fera*, as leituras de Mme. Leprince de Beaumont e Mme. de Villeneuve (2016), Apuleio (2009), compilações de lendas e mitos de localidades de todo o mundo, incluindo o Brasil, além da divulgação de sites especializados como Sur La Lune¹ e o banco de dados sobre mitos, lendas e sagas populares organizado por D. L. Ashliman², da Universidade de Pittsburg.

Nossos encontros foram enriquecidos por um material didático visual, farto e variado, de modo a estimular o debate crítico apontado para a abordagem proposta em cada encontro, dos quais elenquei aqui algumas imagens:

¹ HEINER, H. A. **Sur La Lune fairy tales**. *Website* da autora. Disponível em: <http://www.surlalunefairytales.com/index.html>. Último acesso: fevereiro de 2017.

² ASHLIMAN, D. L. **Professor D. L. Ashliman**. *Website* hospedado na Universidade de Pittsburg, 1998-2016. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~dash/ashliman.html> Último acesso: fevereiro de 2017.

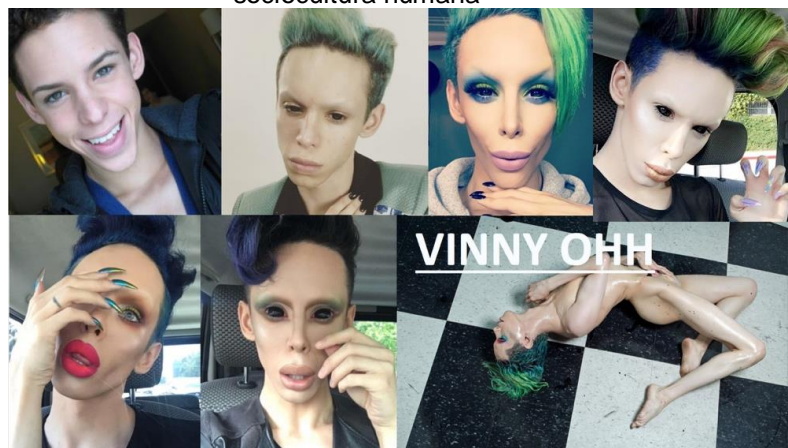


Figura 2 – Logomarca de divulgação do Curso, com imagem editada do filme *La Belle et la Bête*, de Jean Cocteau



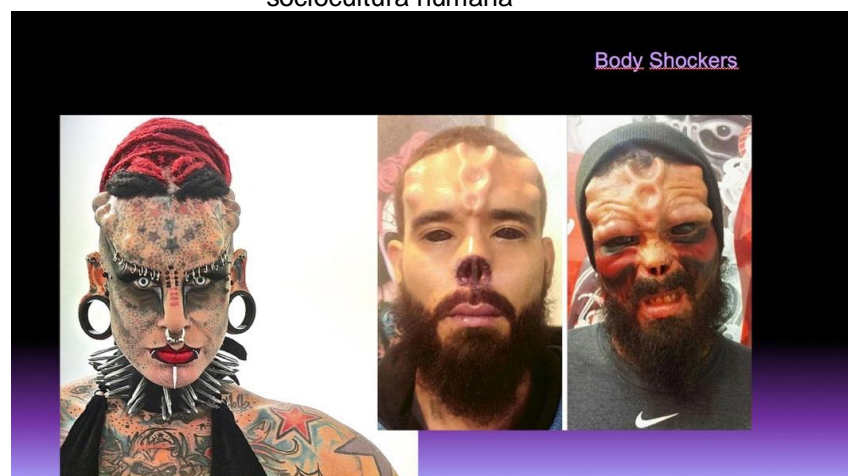
Arquivo da autora.

Figura 3 – Slide de apresentação para discussão sobre as categorias de beleza na sociocultura humana



Arquivo da autora.

Figura 4 – Slide de apresentação para discussão sobre as categorias do grotesco na sociocultura humana



Arquivo da autora.



Figura 5 – Slide de apresentação comparativa entre as duas versões midiáticas da personagem Fera



Arquivo da autora.

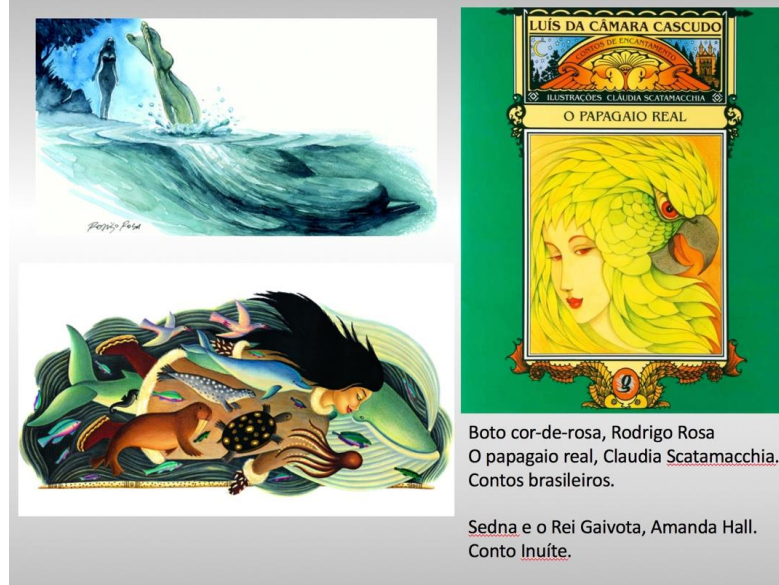
Figura 6 – Slide de apresentação comparativa entre as duas versões midiáticas da personagem Bela



Arquivo da autora.



Figura 7 – Slide de apresentação das variações populares do conto no Brasil e no mundo



Arquivo da autora.

Figura 8 – Slide de apresentação de ilustradores de *A Bela e a Fera*



Arquivo da autora.

E O QUE, AFINAL, AS FADAS COCHICHARAM EM NOSSOS OUIDOS?

Partimos da delimitação do gênero ordinariamente denominado “conto de fadas”, a partir da leitura de textos de Tatar, Carter e Warner, entre outros autores citados ao longo do curso. A partir dessas autoras, compreendemos que a denominação “conto de fadas” pode incluir as diversas manifestações narrativas



orais, populares e anônimas, presentes nas mais diversas localidades do mundo, posteriormente compiladas em formato literário e atualmente midiaticizadas pela indústria cinematográfica e outros sistemas presentes em nossa cultura midiática). Contudo, sabemos que muitos são os autores que se apropriaram desses contos para metaforizar sobre suas visões de mundo, suas crenças e afirmar valores éticos e estéticos. Tal é o caso de *La belle et la bête* (A Bela e a Fera), conto que, segundo Warner, percorreu uma longa trajetória na cultura oral a partir da disseminação do conto romano *Eros e Psiquê* de Apuleio, cujo sentido alegórico reúne o amor e a alma indissolúvelmente.

Não cabe aqui nos alongarmos em sua gênese francesa e de autoria feminina, começando por Mme. d'Aulnoy, passando Mme. Villeneuve até a pedagógica versão que influenciou a Disney, de autoria de Madame de Beaumont, mas salientar a discussão comparativa que surgiu a partir das leituras realizadas pelo conjunto de participantes. Elas nos conduziram a uma reflexão sobre a importante carga informativa histórica, social e cultural que nos trazem contos de fantasia para além da sua consistência poética. Do tema *A Bela e a Fera* e seus mitos e lendas correlatos, emulamos valores relacionados à corporeidade e comportamentos diversos, como condutas sexuais e escolhas amorosas, identidade e etnia.

Tais estudos propiciaram o desenvolvimento de projetos educativos e criativos em artes e literatura, como foi o caso dos desenvolvidos dentro do PIBID para investigação dos paradigmas culturais e comportamentais dos alunos das escolas onde atuamos. Os *pibidianos* apresentaram propostas de atividades que induziam os estudantes a ponderações críticas sobre questões de beleza e de feiura e suas associações com a moda, cores, representações do corpo e de identidade (personalidade, valores éticos), obras de arte e outras.

Figura 9 – Registro de um trabalho realizado com o Ensino Médio sobre valores éticos e estéticos de beleza e feiura

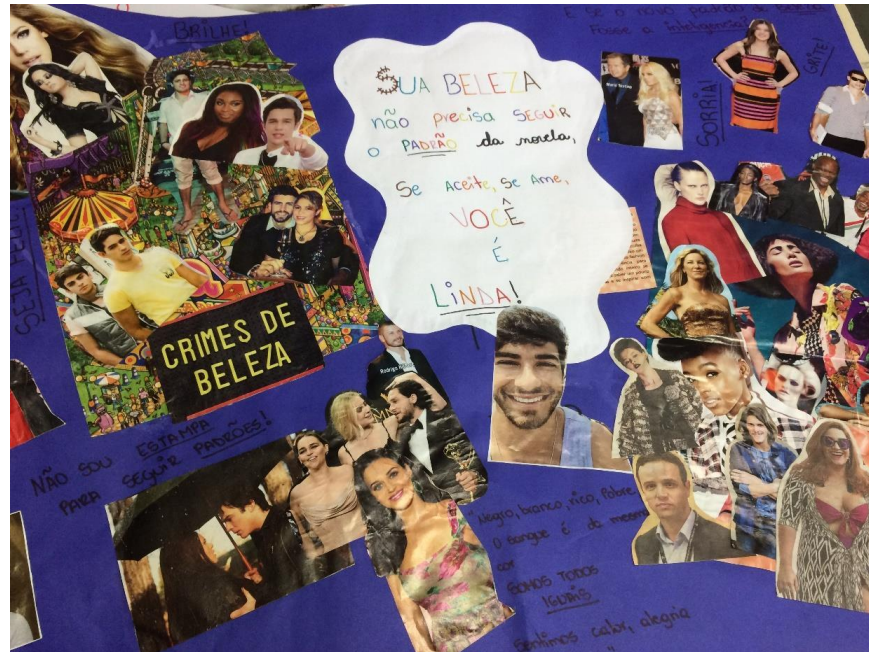


Foto de Felipe Veeck, bolsista do PIBID Artes Visuais. Arquivo da autora.

Figura 10 – Registro fotoperformático de um trabalho de criação de “máscaras-feras” do PIBID Artes Visuais desenvolvido por Liana Keller, realizado com o Ensino Médio sobre os valores éticos que se revelam ou não sob uma aparência monstruosa



Foto de Liana Keller, bolsista do PIBID Artes Visuais. Arquivo da autora.



Ainda falando em PIBID Artes Visuais, promovemos algumas atividades interdisciplinares a partir da exibição do *live action* *A Bela e a Fera*, verificando a receptividade desse conto de fadas remidiatizado junto às diferentes idades escolares. Para além disso foram incluídos, na lista de leituras, a versão de Mme Leprince de Beaumont e o conto Eros e Psiquê, adaptado por João Pedro Roriz³. Um dos projetos bem-sucedidos a partir dessas leituras foi a recriação narrativa coordenada pela bolsista *pibidiana* Raquel Boff para exibição em teatro de sombras, realizado em conjunto com os alunos do 6º ano. Os alunos produziram três minicontos dentro do título principal “A verdadeira beleza vem de dentro”, e criaram um miniteatro a partir de materiais como papel vegetal, celofane e acartonados, caixa de papelão e lanternas, como mostra a foto abaixo.

Figura 11 – Imagem de uma das apresentações do Teatro de Sombras para as Séries Iniciais, montado pela turma do 6º. ano sob orientação da bolsista do PIBID Raquel Boff



Foto de Solange Martino, supervisora do PIBID Artes Visuais. Arquivo da autora.

O Teatro de sombras foi exibido a toda a comunidade escolar e também pode ser assistido em versão gravada em vídeo, em nosso canal do *YouTube*⁴.

Também obtivemos uma proposta poética, advinda de nossa bolsista de extensão voluntária Bruna Cavalheiro Müller, que desenvolveu uma série de imagens fotográficas geradas a partir da performance de um casal de *cosplayers*, que interpretaram seres que incorporam as dicotomias presentes no conto e

³ Editora Paulus, 2011.

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/6jEvGC7R3fo>.



confundem, em seus corpos, tanto os atributos de gênero (sexo, espécie ou etnia) quanto os valores do belo e do feio.

Figura 12 – Foto da produção de *Belas-feras*, ensaio fotoperfomático de Bruna Cavalheiro Müller. Algumas fotografias foram exibidas durante o SIAEB, na modalidade exposição artística

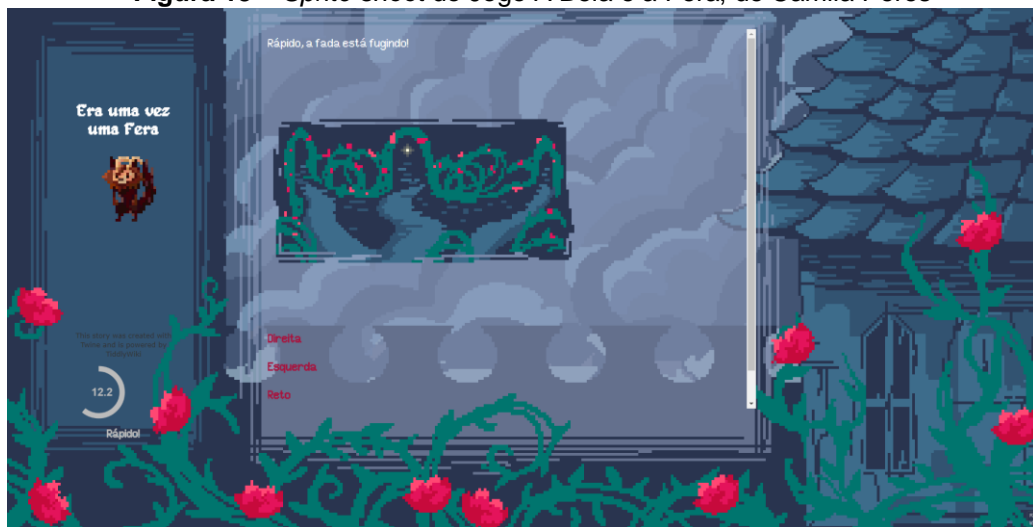


Foto e arquivo da autora.

Por fim, os contos de fadas enquanto estrutura básica para geração de narrativas complexas, abriu a possibilidade, através da análise semiótico-discursiva, para o desenvolvimento de roteiros para jogos narrativos em sistemas fechados ou abertos, como os da modalidade *role-playing game* (RPG), desenvolvido pela bolsista de extensão, Camila Peres:



Figura 13 – *Sprite shoot* do Jogo *A Bela e a Fera*, de Camila Peres



Cedido por Camila Peres. Acesso ao jogo completo em: <https://camilaperes.itch.io/a-fera?secret=ldzOK3WP0tzjKQjBeiYiEkgWvo>. Arquivo da autora.

O conto também mostrou, segundo projetos apresentados pelos participantes de outras áreas, ser um forte estímulo para o desenvolvimento de propostas educativas em ciências humanas em geral, pois a partir dele poderiam ser abordadas as questões de espaço real e imaginário, história da França e movimentos de classe, ficção e história, relações de ética e estética em filosofia, questões de gênero, de etnia ou de comportamento sociocultural.

ACREDITANDO EM FADAS

No oitavo e último encontro, foram apresentados todos os projetos educativos desenvolvidos pelos participantes e também as possibilidades de aplicação artística dos estudos realizados sobre o conto *A Bela e a Fera*. Dessa apresentação, em formato de seminário, algumas foram executadas; apresentei aqui aquelas desenvolvidas pelos *pibidianos* participantes.

Numa avaliação do curso, realizada por via de um formulário disponibilizado online aos participantes, obtivemos diversos comentários que, em comum, revelaram a vontade de estender o tempo de duração do curso, devido às inúmeras provocações suscitadas pelos assuntos discutidos e à intensidade e a riqueza dos debates. Muitos também se manifestaram favoráveis à continuação do curso como um programa de extensão, não só para estudo de um novo recorte (em verificação sobre o conto de fadas de preferência dos participantes, o destaque obtido foi *Branca de Neve*), mas para retomar temas não esgotados nessa primeira edição.

Figura 14 – Encontro final para apresentação de projetos educativos tendo por base o conto *A Bela e a Fera*



Foto de Camila Peres, bolsista de extensão. Arquivo da autora.

No todo, percebi que, ao propor “contos de fadas” como objeto de formação em extensão foi, por si só, bastante provocativo, destacando-se em meio às demais extensões promovidas pela Universidade, ao obter espaço de divulgação na seção de notícias da Pró-Reitoria de Extensão⁵.

Surgido a partir da ideia de promover a integração interdisciplinar entre artes plásticas/visuais e literatura para fins educacionais, ele obteve resultados para além do que eu havia previsto.

Narrativas ancestrais e populares têm o poder de fascinar pessoas de todas as idades. Mitos, lendas e contos de fadas registram e traduzem a experiência humana por via do simbólico e do poético. Temas como a morte, o amor, o ódio, a amizade, o nascimento, amadurecimento, relações familiares, costumes e outros comportamentos psíquicos e socioculturais, podem ser abordados através dessas narrativas de modo acessível e atraente a todos, independente de idade e localidade sociocultural. Trata-se, portanto, de um tema amplo e de interesse da educação em todos os níveis.

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/conto-de-fadas-a-bela-e-a-fera-e-tema-de-curso-de-extensao/>. Último acesso: 22 de novembro de 2017.



Para o Curso de Artes Visuais, sobretudo para suas Licenciaturas, trabalhar com contos de fadas e, dentro dele, a história *A Bela e a Fera* mostrou-se sobretudo contributivo para o enriquecimento do imaginário, do aprofundamento das questões estéticas que interrelacionam o belo e o bem, o feio e o mal e suas contradições. Valores semióticos visuais atribuídos às diferentes versões e mediações dessa narrativa em livros ilustrados e filmes, concepções tipológicas de seus diversos personagens e planejamento cenográfico contextualizando a atuação em determinada época, entre outros elementos destacados durante o curso, foram verificados e expostos a luz crítica por mim e pelos participantes.

O sucesso da edição subtematizada em *A bela e a fera* leva-me, sem dúvida, à continuidade deste programa. Se for possível, procuraremos atender àqueles que haviam se inscrito, na esperança de uma formação à distância. As fadas já cochicharam em nossos ouvidos o próximo conto...

REFERÊNCIAS

APULEIO, L. **Eros e Psiquê**. São Paulo: FTD, 2009.

ASHLIMAN, D. L. **Professor D. L. Ashliman**. *Website* hospedado na Universidade de Pittsburg, 1998-2016. Disponível em: <<http://www.pitt.edu/~dash/ashliman.html>>. Acesso em: out. 2017.

BEAUMONT, J.-M. L de; VILLENEUVE, G. S. B. de. **A bela e a fera**. São Paulo: Zahar, 2016.

CARTER, A. **103 contos de fadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CONDON, B. (Dir.). **Beauty and the Beast**. EUA, 2017.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **A psicanálise na Terra do Nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, Humberto (Org.). **A história da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2015a.

_____. **A história da feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2015b.

HEINER, H. A. **Sur La Lune fairy tales**. *Website* da autora. Disponível em: <<http://www.surlalunefairytales.com/index.html>>. Acesso em: out de 2017.



JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s. d.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Copy Market, edição digital, 2001.

TATAR, M. **Annotated classic fairy tales**. London/New York: Norton, 2002.

_____. **Contos de fadas**: edição definitiva, comentada e ilustrada. São Paulo: Zahar, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WALT DISNEY (Prod.). **Beauty and the Beast**. Animação. EUA, 1991.

WARNER, M. **From the beast to the blonde**: on fairy tales and their tellers. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1994.



A FORMAÇÃO DO SUJEITO-CRIADOR-PESQUISADOR EM TEATRO: O JOGO DE ENSINAR/APRENDER

Rodrigo Tomaz da Silva¹ (tomaz.artesintegradas@gmail.com)

RESUMO

Neste texto apresento percepções sobre formação pedagógica em teatro, expondo e analisando experiências práticas em sala de ensaio com alunos/atores em processos artísticos com jogos de criação de cena, a fim de refletir sobre o processo de formação do sujeito-criador-pesquisador. Inquieto com a questão: “quais valores sensíveis, pedagógicos, criativos, estéticos e científicos podem ser despertados pela reinvenção diária das possibilidades de jogo que emergem na sala de aula/ensaio num processo de criação cênica?”, disserto com o olhar do próprio sujeito da pesquisa, analisando diários de bordo e cadernos de encenação na tentativa de responder essa questão através de práticas de experimentação cênica e ensino do teatro com atores e não atores. Para compreender essa reinvenção constante do percurso criativo, necessária ao sujeito jogador, paralela à sua formação sensível e pedagógica, tomo como base abordagens de Jorge Larrosa Bondía (2002) sobre o saber de experiência e as relações com os processos de ensino/aprendizagem, bem como fundamentos teóricos de Flávio Desgranges (2010), Narciso Telles (2012) e Adilson Florentino (2012) para articular o pensamento em torno da formação do sujeito-criador-pesquisador diante das práticas em questão, tecendo diálogo entre função criativa, conhecimento técnico, ensino e pesquisa científica em Artes. Os aspectos apontados pelos referidos autores são complementares entre si dentro das experiências analisadas neste estudo e suscitam uma compreensão dos valores inseridos no tabuleiro do que estou chamando de “jogo de ensinar/aprender”, no qual faço escolhas de jogadas metodológicas e arrisco nos avanços do campo desconhecido da investigação. No final, reflito sobre essa formação híbrida e simultânea, onde o estudo de conceitos e a experiência de produção e compartilhamento de saberes estão aliadas nas partidas desse jogo. Interpreto que o ensino de teatro na educação básica rompe a relação professor/aluno, configurando um jogo de comunicação entre ambos com troca e construção de saberes sem que haja emissor e receptor definidos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo de Ensinar/Aprender. Formação. Sujeito-criador-pesquisador.

THE TRAINING OF THE SUBJECT-CREATOR-RESEARCHER IN THEATER: THE TEACHING/LEARNING GAME

ABSTRACT

In this work, I present thoughts regarding the pedagogical training in theater. In order to reflect upon the development process of the creator-researcher-subject, I will be

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Cumpre serviços culturais desde 2002. Atualmente, produz nas áreas de ensino do teatro, figurino, trabalho do ator e encenação, com pesquisa teórico/prática em processos educacionais em teatro e formação do artista/pesquisador/docente.



showing and analyzing rehearsal room experiences and practices with students/actors in artistic processes in staging scenes. Unrest with the question “which sensitive, pedagogical, creative, aesthetical and scientific values may be awakened by the daily reinvention of acting possibilities that arise from a Rehearsal/class room in the creation process of scenes?” I dissert with the researched subject’ eyes, analyzing classroom diaries and staging notebooks, trying to answer this question through experimental staging practices and theater teaching with actors and non-actors. To comprehend this creative path constant reinvention, which is needed for the subject player, parallel to his sensitive and pedagogical education, I use Jorge Larrosa Bondía’s (2002) approach of the experience’s knowledge and the relations between the teaching/learning processes, as well as Flávio Desgranges (2010), Narciso Telles (2012) and Adilson Florentino (2012), theoretical principles to articulate the idea around the researcher-creator-subject development in face of these practices, weaving a dialogue between the creative function, technical knowledge and scientific research in Arts. The aspects pointed out by the above authors complement themselves inside the analyzed experiences of this work and create an understanding of the values inserted in the board I call “teaching/learning game”. In it, I make choices of methodological plays and risk the advances into the unknown field of investigation. Thus, I reflect about this hybrid and simultaneous development, in which the study of concepts and the experience of production and knowledge sharing align in these game rounds. I understand that the theater teaching in basic education breaks the teacher/student relationship, configuring a communication game between both with the exchange and creation of knowledge without the definition of an issuer or receptor.

KEYWORDS: Teaching/Learning game. Development. Creator-researcher-subject.

INTRODUÇÃO OU JOGO: LOGO APRENDO, LOGO ENSINO, LOGO EXISTO!

Este artigo visa expor e analisar experiências práticas em sala de ensaio com alunos/atores em processo artístico com jogos de criação de cena, a fim de refletir sobre a formação do sujeito-criador-pesquisador em teatro. Com olhar do próprio sujeito da pesquisa, disserto através da função de encenador que assumi no interior da experiência relatada.

Com o jogo descrito aqui, incluído na série que chamo de Jogos de Ensinar/Aprender na pesquisa que desenvolvo atualmente no curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, compreendo que a sala de ensaio é lugar de construção e troca de saberes, não havendo quem só ensine, tampouco alguém que só aprende, agregando a experiência trazida por cada integrante para potencialização do coletivo.

No jogo cotidiano da sala de ensaios, aprender e ensinar são complementares. A capacidade de jogar criativamente com essas duas cartas



fundamentais, por parte de todos os envolvidos, leva à criação artística, ao desenvolvimento sensível do sujeito, à formação do professor de teatro e aos caminhos para uma pesquisa científica em Arte. A disponibilidade para descobertas nos apresenta desafios constantes, revelando a dinâmica de transformação que é ensinar/aprender Arte, pois é nesse universo que percebemos nos experimentadores de formas sempre provisórias.

Nas abordagens que seguem, defendo que a formação do sujeito-criador-pesquisador acontece no ato da criação, tendo a sala de ensaio como lugar de jogo que agrega nossas relações com o fazer artístico, com o outro e com o mundo. Sentir, entender e refletir: estratégias fundamentais para avançar nesse jogo de afetar e afetar-se, ensinado e aprendendo.

JOGOS DE ENSINAR/APRENDER OU AQUECENDO PARA UMA PARTIDA

O jogo que descrevo a seguir foi registrado em diário de bordo de encenação e transcrito aqui com acréscimo da parte que chamo de *elaboração*. Os informações que não estavam originalmente no diário são necessárias porque se relacionam com o objetivo deste trabalho, que é compreender o processo do formador também como jogador na sala de ensaio e suas estratégias de elaboração de indutores² de jogo a partir do que é gerado em cada partida.

Essa prática direciona para as reflexões que trago do subtítulo 3 – pensando o jogo, no qual busco compreender a sala de ensaio em seus aspectos formativos, acendendo outras possibilidades técnicas e poéticas que somente a descrição do jogo não daria conta de abordar.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS OU SE ARRISCANDO NAS PARTIDAS

Nome do Jogo: Imagem e Identidade. É um grande jogo dividido em partidas. As partidas são divididas em etapas, algumas ocupam o tempo de um encontro inteiro com os jogadores (ou até mais de um encontro), outras se resolvem mais rapidamente e podem ser realizadas mais de uma no mesmo encontro.

Esta partida se refere ao primeiro contato com uma turma mista, formada por atores de teatro, não atores, artistas de outras linguagens e estudantes do

² Chamo aqui de “indutor” a peça chave que desencadeia o jogo, a força motriz que impulsiona toda a prática em cada etapa do jogo.



ensino básico. O desafio consistiu em conhece-los e integra-los ao coletivo que trabalharia junto por 6 meses em um curso de formação teatral com montagem de espetáculo no final.

As descrições que seguem são feitas de forma sistemática para expor as jogadas de avanço em cada etapa, pois a abordagem crítico reflexiva a qual versa este texto se concentra nas estratégias de avanço entre uma etapa e outra, ou seja, na *elaboração* de cada jogada. Nela, exponho reflexões que me levaram a formular cada *indutor de jogo* das etapas seguintes, considerando os aspectos éticos, poéticos, estéticos, teatrais e políticos identificados nos resultados das etapas e concentrando esforços para que o avanço mantenha os objetivos iniciais do processo como um todo. Neste caso específico, referente ao Curso Teatro (in)formAção³, o objetivo foi desenvolver montagem cênica com temática emergente dos próprios integrantes.

1ª etapa: O jogador com seus referentes.

Indutor de jogo: Palavra e Imagem.

1ª ação – 1 rodada com nomes e uma palavra que o define cada jogador;

2ª ação – 1 rodada de apresentação com imagem: dispõe-se um generoso (em quantidade e versatilidade) acervo de imagens impressas pela sala. Cada integrante escolhe uma na qual se identifique por alguma razão e se apresenta por meio da imagem falando sua relação com ela, as razões da escolha etc. Não há problema se mais de uma pessoa escolher a mesma imagem, o que interessa são as razões da escolha e o exercício de se apresentar para a grupo.

Elaboração: A 1ª etapa levantou muitas questões sobre identidade, ponto de partida para perceber a turma e fazer perceberem-se entre si, visto que a atividade foi desenvolvida em ambiente que abarca público distinto. A turma apresentou diferentes formações culturais. Mesmo que todos os integrantes fossem do triângulo Crajubar⁴, o Curso reuniu pessoas de diferentes classes sociais e gerações (como abrimos para pessoas a partir dos 14 anos de idade, vieram

³ Curso oferecido junto ao Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB), unidade Cariri, no período de junho a novembro de 2016 e teve como princípio uma formação teatral por meio de processo de criação colaborativa, onde trabalhei como encenador.

⁴ Triângulo que une as idades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, na região do Cariri, interior do Ceará.



peças entre 14 e 50 anos). Com as imagens escolhidas pela turma, montei três grupos temáticos.

Grupo de imagens I – Formas e Símbolos: com imagens abstratas e composições complexas, sem significados óbvios e que pudesse estimular sensações e diferentes interpretações entre os jogadores. Como elas seriam indutores da partida seguinte, objetivei, com esse grupo temático, reunir referências que expandisse as possibilidades de movimentos corporais da turma, visto que muitos ali não tinham experiência com teatro e os que tinham, traziam vícios de imitação e *savoir-faire* limitado⁵.

Figura 1 – Pintura A Noite Estrelada, de Vincent Van Gogh, 1889



Grupo de imagens II – Memória, Patrimônio e Identidade: foi considerável o número de imagens escolhidas que apresentavam signos regionais do Cariri, como danças populares, lugares históricos e ritos religiosos. Portanto, achei relevante categorizá-las num mesmo grupo, pois essa reunião de referências locais poderiam gerar material de criação dramaturgia posteriormente.

⁵ Termo sugerido por Jean-Pierre Ryngaert para definir as exposições dos vícios inconscientes que os atores trazem para a sala. Na tentativa de mostra que “sabem fazer” ou já fizeram teatro, mantêm-se sempre nos limites do que sabem.



Figura 2 – Romaria em devoção ao Padre Cícero. Juazeiro do Norte, Ceará. Grupo de imagens II



Figura 3 – Trajes típicos da dança do Reisado nos festejos do Dia de Reis. Grupo de imagens II



Grupo de imagens III – Ação: nesse grupo, reuni as imagens de cunho mais “cênico”, como fotos de espetáculos de teatro e dança, cinema, pinturas clássicas com figuras humanas realizando alguma atividade, enfim, tudo que pudesse traduzir, na primeira vista, alguma ação definida. Estrategicamente, coloquei-o como 3º grupo pra que os corpos passassem por um processo de investigação de movimentos antes de cair na reprodução das ações dessas imagens.



Figura 4 – Cena do espetáculo *WWW para Freedom*, do Barracão Teatro, Campinas/SP. Grupo de imagens III



Figura 5 – Intervenção urbana *Luto*, de Maycira Leão, Aracaju/SE. Grupo de imagens III



2ª etapa: Os referentes no corpo.

Indutor de jogo: Grupos Temáticos de Imagens.

1ª ação – Aquecimento Coletivo: em duplas, os jogadores devem se movimentar livremente a partir de onde o outro toca.

2ª ação – Cartograficamente, divido a sala em três espaços com um grupo temático de imagens em cada. Em dança livre, os jogadores passam pelos espaços tentando criar com o corpo imagens sugeridas pelas imagens impressas (como no aquecimento individual, só que agora, criando movimentos sugeridos pelas



imagens). Ritmo, fluxo, exploração dos níveis e outras instruções de dinâmica de movimento foram dando seguimento à exploração, mas mantendo nosso foco na percepção das imagens e exploração corporal destas. Ao final, para observação da turma, cada participante faz o percurso dos três espaços exibindo suas descobertas. Essa é uma forma de dar um formato “teatral” ao jogo, no sentido da relação ator/espectador.

P.S.: Ao final da partida, pedi que trouxessem algum objeto/adereço que se relacionasse com a imagem escolhida na 1ª etapa (o jogador com seus referentes). A indicação era que fosse um elemento que o caracterizasse, dizendo de si, seus gostos pessoais e identidade.

Elaboração: o aquecimento coletivo foi mais um passo na interação entre a turma. Como iniciantes, jogar com o outro tirou um pouco do foco de si, natural de quem teme “fazer feio” e sentir-se ridículo diante do outro. O toque físico nessa etapa foi fundamental para começar a conscientizá-los de que práticas de jogos nunca são individuais. O aquecimento os fez interagir com descontração e leveza, a ponto de perceberem que cada um tem suas habilidades, deixando-se revelar e reconhecendo o outro corpo como porta para novas possibilidades. Nessa reflexão sobre o que aconteceu em sala, mesmo a turma tendo-se mostrado disposta à experimentação e descobertas, percebo que há muito a se caminhar para perderem o medo de propor, merecendo insistência nessa etapa (principalmente nas 1ª e 2ª ações) para que a turma sintasse-se segura nas suas criações livres e individuais. Para a etapa seguinte, continuei tratando do tema Identidade com turma e inseri mais possibilidades de experimentação cênica. Juntei aos resultados já obtidos uma prática com objetos.

3ª etapa: Teatralizando os Referentes.

Indutor de jogo: Objeto.

1ª ação – com o objeto solicitado na 2ª etapa, explorar individualmente seus usos cotidianos, como numa exploração de partituras, desenvolvendo ações simples e objetivas, mas pensando-as teatralmente como composições para serem vistas: preocupar-se com posicionamento de cena e público; começo, desenvolvimento e fim da ação; etc. Formar pequenos grupos para apresentarem suas criações.



2ª ação – explorar usos extra cotidianos dos objetos trazidos pelos colegas, todos ao mesmo tempo. Depois, apresentações no mesmo grupo para mostrar essa parte da exploração.

3ª ação – exploração de ações em grupo, com trocas de todos os objetos entre si e apresentação de cena improvisada para a plateia formada pelo restante da turma.

Elaboração: a expansão da exploração individual, com a carga corporal que já desenvolveram na etapa anterior e somada aos objetos, favoreceu a exploração em grupo. Teatralizar e se colocar na situação de palco com plateia incita diretamente a organização das ideias cenicamente. Ainda que “frouxas”, nas composições de cena surgidas na 3ª etapa percebi que os integrantes já conseguem relacionar a composição de narrativa com os jogos que, até então, pareciam exercícios que não levariam à cena. Senti que a famosa pergunta “professor, qual dia começaremos a fazer teatro?”, comum com jogadores iniciantes, foi abolida dessa turma antes que fosse feita. Notei que perceberam que as práticas foram cumulativas de podem ser usadas na cena propriamente dita.

ENSINAR/APRENDER À LUZ DE TEORIAS OU JOGANDO COM CARTAS- CONCEITOS

Minhas cartas *Inspirações*: essa escrita sistemática sobre jogos, referente ao subtítulo *Descrição das práticas ou Se arriscando nas partidas*, é diretamente influenciada pelos autores Augusto Boal e Jean-Pierre Ryngaert. Boal, por conta dos objetivos sociopolíticos, clareza na condução e variações de um mesmo jogo. Seus exemplos estão em todo o arsenal de jogos construído em viagens por vários países e publicados em seus livros. Ryngaert, pelos diversos indutores de jogo, indicações de atitudes favoráveis e obstáculos enfrentados pelos jogadores (em sua concepção, tanto o formador quanto o ator são jogadores). Ambos os autores, além de apresentarem os sistemas de jogos resultantes de suas experiências práticas, trazem reflexões críticas acerca da funcionalidade e adaptabilidade dos jogos em processos educativos. Principais colaboradores da minha atual pesquisa, tenho-os como cúmplices, pois os reconheço como sujeitos de suas investigações em práticas teatrais que, mesmo em lugares e tempos distintos, consideraram contextos históricos e sociais como fatores aliados à expressão artística.



Minha carta *artista-docente-pesquisador*. Narciso Telles (2012), em *Paragens de um artista-docente-pesquisador*, fala de pesquisa em Artes Cênicas através de sua visão como próprio sujeito da pesquisa. Abrindo o texto com as perguntas *como pesquisamos? Para quem escrevemos? E como escrevemos?*, o autor estimula a maior parte das abordagens das reflexões que faço. No referido texto, Telles apresenta a discussão de Boaventura Souza Santos sobre a ciência moderna, em que o paradigma de conhecimento científico exige um paradigma social e tem como principais características: a perda do sentido entre o real e o construído; entender que o conhecimento é local e total; pluralidade/transgressão metodológica; ressaltar o sujeito pesquisador na produção do conhecimento; diálogo entre os saberes cotidiano e o científico/analítico (TELLES, 2012).

Essas características da ciência moderna deixam evidente que o caminho para o desenvolvimento do conhecimento científico exige mudança de paradigmas, principalmente, se tratando da área das Artes. Digo mudança porque, como campo de saberes sociais, as Artes estão em constante transformação de acordo com espaço e tempo, estando diretamente relacionada às condições culturais de quem as faz. Compete à ciência acompanhar essas transformações e constituir-se delas.

A reflexão sobre aspectos formativos identificados nos jogos partem do ponto de vista de minhas próprias experiências de aprendizado. Esse formador é entendido como sujeito-criador-pesquisador, o qual julgo melhor definir as qualidades desse sujeito que assumo aqui, criando cenicamente, arriscando como jogador e relacionando-se como pesquisador da sua própria prática.

Sentidos ético, estético e técnico também conduzem minha escolha pela apropriação desse termo. *Ético* no que diz respeito ao que trago como convicções de ser professor, pois minhas crenças no ensino de Artes Cênicas perpassam pelas práticas de jogo envolvidas na pesquisa. *Estético* no sentido de reafirmação da identidade poética que tenho desenvolvido como encenador a partir de referências artísticas e experimentações em sala de ensaio e que levo para a sala de aula quando o foco é montagem de cenas, pois essa busca por desenvolver e afirmar identidade permeia ambas as salas. *Técnico* porque, independentemente de onde o jogo foi vivenciado, o caminho estético se relaciona diretamente com as questões técnicas, pois os jogos carregam uma poética de criação que dependem diretamente de seu planejamento técnico.



Minha carta *Formação*: Reúne ensino e aprendizagem, compreendendo minha trajetória de formação para chegar numa compreensão de pesquisa em Arte até aqui.

Atualmente, teoria e prática estão associadas e se fortalecem nas salas de ensaio dos grupos profissionais, nas universidades, nas oficinas de formação artística, nas aulas para não atores através do ensino de teatro nas escolas e nas instituições não formais, como centros culturais e projetos sociais. Esse pensamento de formação artística em que teoria e prática avigoram uma à outra, no Brasil, é impulsionado por grupos independentes que começam a perceber que, em suas próprias práticas de trabalho, há um caminho para desenvolver sua formação artística, refletir criticamente sobre seus fazeres e sistematizar metodologias de ensino do teatro. Se instaura uma consciência pedagógica de que a formação acadêmica deve dialogar diretamente com as produções situadas fora da universidade, espelhando-se nas práticas de grupos, onde a investigação de novas formas era o princípio mais frequente. Com esses aspectos, a pesquisa em Artes Cênicas têm seus paradigmas rompidos e fica cada vez mais claro que devemos considerar contextos, regiões e identidades específicas para desenvolver metodologias de ensino/aprendizagem.

CONCLUSÕES OU AVANCE MAIS UMA CASA

No jogo de ensinar/aprender descrito, meu lugar de sujeito-criador-pesquisador foi evidenciado pela condição de redescoberta que exige. Percebendo-me jogador, despertei um olhar mais apurado a cada encontro, atento ao que estava ou não funcionando com os atores. Isso favoreceu meu desempenho como formador, sendo mais claro nas conduções, falando somente instruções necessárias e estimulando o que cada jogador apresentava de mais potente para suas criações.

Sistematizar o jogo *Imagem e Identidade*, dentre os jogos de ensinar/aprender que desenvolvi em sala de ensaios e agora se tornaram objeto de estudo no Curso de Mestrado no PPGAC – UFBA, me leva a perceber a importância de revisitar processos formativos em Teatro. Como produção crítico-reflexiva sobre o formador em estado de jogo, há muito para se compreender com a *elaboração* entre uma etapa e outra, de forma que, como perspectiva de pesquisa, projeto reaplicar os jogos em outros contextos para descobrir sua funcionalidade, adaptabilidade e



principalmente, perceber como contribuem para a formação do sujeito-criador-pesquisador. Ainda tenho muitas jogadas para avançar nessas reflexões, cartas a descobrir e, possivelmente, outras a descartar.

Vale pontuar que são necessárias mais estudos que tragam aproximação com teorias que ajudem a evidenciar o sujeito em formação - jogador ativo na criação -, descobrir autores que abordam sobre suas práticas com jogos em espaços de formação, bem como construir metodologias compartilháveis.

O ensino de teatro na educação básica pode se apropriar, bem como desenvolver, ferramentas educativas através de um processo com jogos. Como território de ensino e aprendizagem, a experiência que relatei rompe a relação formador e ator (que pode também ser chamada de relação professor/aluno), configurando uma comunicação entre ambos com troca e construção de saberes sem que haja emissor e receptor definidos.

A prática de sala de ensaio vai de encontro à formação e pesquisa, consistindo num trabalho único, rompendo a fronteira que antes separava a reflexão crítica da obra de arte.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Jogos para tores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BONDÍA, J. L. Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 19, abril. Rio de Janeiro, 2002.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro**: Provocação e Dialogismo. São Paulo: Editora Ucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FLORENTINO, A. A pesquisa qualitativa em Arte Cênicas: romper os fios, desarmar as tramas. In: TELLES, N. (Org.). **Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. V. 1/1. ARJ/Brasil. P. 1-17.

RYNGAERT, J.-P. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

TELLES, N. Paragens de um artista-docente-pesquisador. In: TELLES, N. (Org.). **Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.



KOHIXOTI-KIPÁE – DANÇA INDÍGENA – COMO CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA CULTURAL LOCAL¹

Sara de Melo Spinassé² (saraspinasse@gmail.com)

Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira³ (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

O Estado de Mato Grosso do Sul concentra a segunda maior população indígena no Brasil, porém o conhecimento produzido pelas sete etnias habitantes da região não é considerado como tal. No sistema formal de educação a produção de conhecimento indígena é reduzida à comemoração do “dia do índio” no “19 de abril”, o que reforça o estereótipo da figura indígena como se a etnia com seus costumes, traços físicos e línguas, cores e movimentos não estivessem presentes na população e no cotidiano, colaborando para a ampliar sua invisibilidade. O atual cenário político e econômico pautado sobre o agronegócio alimenta uma visão preconceituosa sobre as populações indígenas e corrobora com a extinção das suas culturas. O Estado possui ainda uma diversidade cultural devido às suas relações fronteiriças com os Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e com dois países latino-americanos: Bolívia e Paraguai. Além disso, no estado concentra-se a segunda maior população japonesa do Brasil, tendo também influências das culturas quilombola e árabe. Mesmo com tal diversidade étnica e cultural *ex-posta*, as diferenças dos povos nativos não são consideradas ou respeitadas. As manifestações artísticas dos indígenas não estão inscritas no eixo central de produções no Estado, como se elas não pertencessem a nossa cultura, por não se enquadrarem ao que é considerado Arte por aqueles que ditam o que é ou não arte. A formação da identidade cultural de Mato Grosso do Sul perpassa, ainda que sua construção seja situada em um contexto periférico em relação à produção artística brasileira, pelas produções artísticas das distintas etnias indígenas existentes no estado. Entende-se, neste artigo, que as manifestações artísticas indígenas são geradoras de conhecimentos para a construção da arte local. Diante disto, elegemos como unidade investigativa a etnia Terena, por possuir maior representatividade acadêmica na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), pois a entendemos como um grupo social que compõe e representa a “identidade cultural local na contemporaneidade”, bem como porque são povos originários do estado. Neste artigo abordaremos o estudo dos elementos culturais da etnia Terena, especificamente as pinturas corporais e as danças, compreendendo-as como arte formadora do processo identitário cultural local. Discutiremos, por conseguinte, a respeito do *Kohixoti-Kipáe*, conhecida também por “Dança da Ema” ou “Bate Pau”. Para tanto, faz-se necessário a observação das produções artísticas da etnia, bem como realizações de entrevistas com os indígenas da comunidade, no intuito de estabelecer um panorama étnico-cultural Terena dentro do contexto

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa que a primeira autora vem desenvolvendo como Pesquisa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq – no curso de Artes Cênicas da UEMS, sob a orientação do segundo autor, cujo título é “O kohixoti-kipáe como manifestação cultural da identidade terena”.

² Acadêmica do 3º ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS, Bolsista PIBIC/CNPq – UEMS – 2017-2018.

³ Doutor em Artes Visuais IA/UNICAMP. Professor do curso de Artes Cênicas e no PROFEDUC da UEMS/UUCG. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E/CNPq/UEMS. Membro do NECC/UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais/UNICAMP.



cultural local sul-mato-grossense. Pretende-se promover maior visibilidade das produções artísticas das etnias indígenas, proporcionando, assim, uma mudança de entendimento daquelas práticas como simples artesanatos para uma manifestação artístico-cultural formadora da identidade cultural dos indivíduos sul-mato-grossenses, bem como debater o cenário político e econômico que sustentam e dominam discursos negativos e excludentes sob os indígenas do Estado. Para o desenvolvimento deste artigo faz-se necessário o uso de bibliografias de diversas áreas – Antropologia da Arte, Teoria da Arte, Estudos Culturais entre outras –, a fim de melhor embasar nossas discussões.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Local. Arte Terena. Dança.

KOHIXOTI-KIPÁE – DANZA INDÍGENA – COMO CONSTRUCCIÓN IDENTIFICACIÓN CULTURAL LOCAL

RESUMEN

El Estado de Mato Grosso do Sul concentra la segunda mayor población indígena en Brasil, pero el conocimiento producido por las siete etnias habitantes de la región no es considerado como tal. En el sistema formal de educación la producción de conocimiento indígena se reduce a la conmemoración del “día del índio” en el “19 de abril”, lo que refuerza el estereotipo de la figura indígena como si la etnia con sus costumbres, rasgos físicos y lenguas, colores y los movimientos no estuvieron presentes en la población y en el cotidiano, colaborando para ampliar su invisibilidad. El actual escenario político y económico pautado sobre el agronegocio alimenta una visión preconcebida sobre las poblaciones indígenas y corrobora con la extinción de sus culturas. El Estado posee además una diversidad cultural debido a sus relaciones fronterizas con los Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo y Paraná y con dos países latinoamericanos: Bolivia y Paraguay. Además, en el estado se concentra la segunda mayor población japonesa de Brasil, teniendo también influencias de las culturas quilombola y árabe. Incluso con tal diversidad étnica y cultural ex-puesta, las diferencias de los pueblos nativos no son consideradas o respetadas. Las manifestaciones artísticas de los indígenas no están inscritas en el eje central de producciones en el Estado, como si no pertenecer a nuestra cultura, por no encajar en lo que es considerado Arte por aquellos que dictan lo que es o no arte. La formación de la identidad cultural de Mato Grosso de Sul atraviesa, aunque su construcción se sitúa en un contexto periférico en relación a la producción artística brasileña, por las producciones artísticas de las distintas etnias indígenas existentes en el estado. Se entiende, en este artículo, que las manifestaciones artísticas indígenas son generadoras de conocimientos para la construcción del arte local. En este sentido, elegimos como unidad investigativa a la etnia Terena, por poseer mayor representatividad académica en la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pues la entendemos como un grupo social que compone y representa la “identidad cultural local en la contemporaneidad”, así como porque son pueblos originarios del estado. En este artículo abordaremos el estudio de los elementos culturales de la etnia Terena, específicamente las pinturas corporales y las danzas, comprendiéndolas como arte formador del proceso identitario cultural local. Por lo tanto, discutiremos sobre el Kohixoti-Kipáe, conocido también por “Danza de la Ema” o “Bate Pau”. Para ello, se hace necesario la



observación de las producciones artísticas de la etnia, así como realizaciones de entrevistas con los indígenas de la comunidad, con el fin de establecer un panorama étnico-cultural Terena dentro del contexto cultural local sul-mato-grossense. Se pretende promover una mayor visibilidad de las producciones artísticas de las etnias indígenas, proporcionando así un cambio de entendimiento de aquellas prácticas como simples artesanías para una manifestación artístico-cultural formadora de la identidad cultural de los individuos sul-mato-grossenses, así como de debatir el escenario político y económico que sostienen y dominan discursos negativos y excluyentes bajo los indígenas del Estado. Para el desarrollo de este artículo se hace necesario el uso de bibliografías de diversas áreas - Antropología del Arte, Teoría del Arte, Estudios Culturales entre otras -, a fin de mejor basar nuestras discusiones.

PALABRAS CLAVE: Cultura Local. Arte Terena. Danza.

INTRODUÇÃO

A produção das Artes Visuais e Cênicas no Brasil alimenta-se do conhecimento gerado pelos ditos grandes centros culturais, que estabelecem modelos e parâmetros basilares para os artistas residentes no “resto” do território nacional. Essa perspectiva ideológica de produção reproduz um sistema que corrobora com a marginalização de artistas e grupos em localidades vistas como não geradoras de conhecimento para e com a produção das artes. O estado do Mato Grosso do Sul encaixa-se nesse contexto de marginalização. Estar à margem da produção artística visual e cênica significa dizer que existem produções que estão no centro! É a partir dessa dicotomia que se pretende, neste artigo, questionar o lugar destinado às artes em Mato Grosso do Sul. Com esta discussão queremos gerar uma “reflexão crítica periférica” a partir do contexto do marginal e (re)formular discursos que fundamentam ideologicamente a produção local.

Como ponto de partida escolhemos um grupo social que acreditamos ser gerador de conhecimento cultural para a produção local e que é colocado à margem da produção artística: os povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. Este estado possui a segunda maior população indígena no Brasil e conta com mais de sete etnias com costumes e línguas diversificados (IBGE, 2010)⁴. Dentre das distintas etnias foi selecionada, nesta pesquisa, a etnia indígena Terena, por ser a

⁴ Dados retirados do Censo 2010 realizado pelo IBGE. Disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_quadros_xls.shtm> e <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>>. Acesso em : 05 de ago. 2017.



de maior representativa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na Unidade Universitária Campo Grande (UUCG)⁵. Além disso, nomeamos como objeto de pesquisa um dos vários elementos das manifestações artísticas desse povo: (a Dança da Ema) *Kohixoti-kipáé*⁶ com o objetivo de estudar os movimentos corporais e as pinturas utilizadas durante a manifestação. A partir de observações, entrevistas e convivências com a população Terena, pretende-se conhecer mais profundamente os aspectos e elementos dos costumes da Terena. Para assim trazer à tona a discussão do ponto de vista de um grupo marginalizado e a importância do conhecimento gerado pelo indígena para a produção artística local sul-mato-grossense.

LUZ SOB OUTROS OLHARES

Mato Grosso do Sul é considerado um local à margem das produções artísticas em geral, não fugindo à regra as produções visuais e cênicas. Por mais que estejamos situados ao centro da Bacia do Prata⁷ – Centro da América Latina, mas esta é uma situação geográfica – culturalmente falando ainda somos vistos como um Estado situado na fronteira do fim do Brasil. Essas produções foram marginalizadas pela cultura hegemônica estabelecida pelos povos europeus sobre a população brasileira. E parece existir uma ausência de reflexão dos produtores de conhecimentos brasileiros (a crítica brasileira especializada), na sua grande maioria, sobre essa condição colonial que nos foi imposta.

⁵ A princípio a UEMS foi tomada como este ponto de partida da nossa investigação por manter algumas ações que possibilitam o acesso e permanência de indígenas na universidade, seja através de sistema de cota ou seja por disponibilização de bolsas para manutenção desses sujeitos na instituição. Neste sentido, a UUCG da UEMS torna-se um grupo investigativo importante porque detêm um número considerável de acadêmicos indígenas matriculados em seus diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

⁶ Em algumas aldeias e localidades onde residem indígenas da etnia Terena o *Kohixoti-Kipáé* é realizado no dia 19 de abril (dia do índio). A dança do *Kohixoti-Kipáé* e o *Putu-Putu* (dança realizada pelas mulheres) acontecem durante a realização de outros eventos marcados para o dia como atividades esportivas, por exemplo. Os participantes se concentram horas antes da apresentação para pintarem o corpo. Originalmente o *Kohixoti-Kipáé* era também conhecido como Dança da Ema devido a uma lenda contada pelos Terena, porém seu nome foi mudado para Bate-Pau. A dança também se utiliza dos elementos de arcos e flechas e faz alusão aos antepassados que guerrearam e saíram vitoriosos.

⁷ A Bacia do Prata é formada pelas bacias dos Rios Paraná, Paraguai, Uruguai e da Prata, possui aproximadamente 3.200.00 Km² nos territórios da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. Esta área corresponde a um terço do continente europeu.

Disponível em: <http://www.riosvivos.org.br/Noticia/Eixo+da+Bacia+do+Prata/6266>. Acesso em: 10 mar. 2013.



Nossos “críticos” reproduzem, sem ao menos promoverem a tradução, todas as teorias importadas e negam o rico repertório cultural desenvolvido em solo nacional. Os sujeitos nacionais e suas produções (de arte, cultura e conhecimentos) são determinados pela grande maioria da crítica local como continuidades da cultura hegemônica. É necessária a construção de uma reflexão crítica partindo (que emergja) dessas periferias, não nos serve mais uma crítica que analisa esses sujeitos subalternos, que questione esse lugar imposto e tente entender porque aceitamos e produzimos arte e conhecimentos ainda que em condição de subalternos. Quando o sujeito subalterno se apropria dessa discussão e reflete sobre sua condição, ele deixa de ser subalterno como nos levanta Bessa em seu texto:

[...] nesse caso deixa de ser subalterno aquele que fala por si mesmo. Elabora uma compreensão capaz de formular conhecimento que possa compreender sua própria condição de subalterno; seja na condição cultural, seja para a compreensão da sua produção artístico-cultural ou promoção do conhecimento da cultura enquanto reprodução do que entende por pertencer a sua cultura conhecida como subalterna. (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 254)

O debate surgido da periferia engendra possibilidades de produzir uma arte “genuinamente” local que está desatrelada das teorias importadas e que deixa de ser subalterna à medida que gera conhecimento para a produção local. Por conseguinte deixa de ser catalogada como continuidade daquela Arte imperial. Esse discurso sobrepuja a dicotomia entre aquilo que se encaixa ou não no modelo europeu/norte-americano, pois o subalterno quando questiona sua condição de colonizado entende que o seu lugar foi imposto nada naturalmente e que esse lugar pode ser visto como fornecedor de repertório cultural. Esse lugar onde foi-nos proibido falar (de, sobre e em) se abre em possibilidades de criação, pois nesse processo resgata-se a identidade cultural de um povo que foi cerceado desde os tempos da colonização até à contemporaneidade. As produções latino-americanas condicionadas à marginalidade podem agora se expressar e reverberarem suas identidades culturais em criações “genuínas”⁸. Entende-se por criações genuínas toda arte e produção de conhecimento (de fora dos centros) que esteja desvinculada

⁸ O termo genuíno aqui é grafado em destaque a fim de promover a ideia de que a arte Latino-Americana, quase sempre, foi tomada como uma arte que ilustra conceitos oriundos dos países colonizadores. Portanto, ao reportarmos uma ideia de genuinidade na produção artística Latina, entendemos promover uma arte, cultura e conhecimentos que emergem dos lugares subalternos.



da sequência cronológica e temporal da História da Arte e da ideia de construção apenas na Ciência europeias ou norte-americanas como norteadoras dessas práticas de arte e conhecimentos de culturas.

É necessário enxergar a condição à qual o estado de Mato Grosso do Sul está situado: primeiro sob a perspectiva ideológica de uma hegemonia cultural, não como um acontecimento fortuito e isolado, mas sim como um acontecimento proveniente da nossa história (im)posta enquanto sujeitos colonizados e que se delineou pela luta de contradições existentes entre grupos sociais; em segundo lugar pela sua condição geográfica mesma, fronteiro com outros dois países (Paraguai e Bolívia) que, da ótica dos centros, situam-se no lugar sempre dos distanciamentos, literalmente dos tráfegos e tráficos, enquanto que para nós, a fronteira também é local constante de aproximações. Nesse sentido uma abordagem à linha do materialismo dialético, que baseia o materialismo histórico para discutir a relação de poder existente entre o colonizador e o marginalizado e que permeia os conflitos de interesses políticos e econômicos no Estado, também nos situa (Mato Grosso do Sul) enquanto lugar emergente de discussões epistêmicas *outras*. Portanto, partindo do contexto de quando os europeus “chegaram” ao Brasil e impuseram um modo de produção e relação de produção baseada na exploração de recursos humanos nativos, nos acoramos para debater o lugar de subalterno que ocupamos e que é preciso ser considerado na nossa história por esse aspecto. Nesse sentido:

Se não existem fenômenos isolados no mundo, se todos os fenômenos estão ligados entre si e se condicionam mutuamente, torna-se claro que qualquer regime social e qualquer movimento social e na história deve ser avaliado não do ponto de vista da justiça eterna ou de qualquer outra ideia preconcebida, como fazem muitas vezes os historiadores, mas do ponto de vista das condições que geraram esse regime e esse movimento social e às quais estão ligados. (STALIN, 1938, p. 6)

Ao trazermos ao debate o materialismo histórico, abordamos sob a perspectiva da relação conflitante entre indígenas e homens brancos – oprimido e opressor – trazendo a discussão à lógica capitalista a qual nos serve como cenário para a situação do descaso à populações indígenas pelo Estado-nação. Valendo-nos ainda da discussão epistemológica a partir dos conceitos pós-coloniais e dos grupos marginalizados em Mato Grosso do Sul, utilizamos essa linha de pensamento entendendo a heterogeneidade dos locais subalternos e não a



utilizando como uma teoria estanque e aqueles como meros objetos analíticos. O que nos interessa sobremaneira é entender que a relação social e o conflito de interesses determinam aquelas culturas que são produtoras de conhecimento para arte mundial, enquanto as muitas outras culturas e suas práticas são meros objetos de ilustrações dos conhecimentos produzidos por aquelas.

A LINGUAGEM DA PERIFERIA: OS MOVIMENTOS E AS PINTURAS DO KOHIXOTI-KIPÁE SEM AS ROUPAGENS DOS COLONOS

A História contada nos livros didáticos da educação básica nem sempre contam o que aconteceu a partir da perspectiva dialética. Conta-se a História pela perspectiva de que os fatos acontecem acidentalmente. Aborda-se a perspectiva da história do Brasil pelo ponto de vista do europeu, branco, homem e que “descobriu o Brasil”. É negada a verdadeira história dos homens negros que, ainda que não se tornem objeto deste artigo no momento, foram para cá trazidos à força e negligenciados até a atualidade. Do mesmo jeito ignora-se a história pela perspectiva dos povos indígenas e não se discute como os europeus cercearam a cultura indígena, negaram seus conhecimentos e impuseram uma nova religião e cultura.

Essa imposição e desrespeito com os povos indígenas se arrasta até hoje na contemporaneidade. Como se a História do Descobrimento continuasse até os dias de hoje, o índio e o negro no Brasil são tratados a “Ferro quente” e “Balas de 44”. Roubaram suas terras por causa de interesses econômicos latifundiários e de poder geopolítico, hoje a população indígena luta com suas próprias vidas para recuperar o que lhes foi tomado. A relação do indígena com a terra (*tekoha guasu*⁹) é uma relação sagrada. Uma relação de conexão com a natureza e com o que a terra poderia lhes proporcionar, pois provia seus alimentos e é a fonte de suas vidas.

[...] uma vez que, historicamente, viviam livremente, sem limites territoriais, a não ser os definidos pelas próprias etnias: retiravam do seu espaço vivido o que necessitavam para sobreviver. Os indígenas sempre tiveram estreita ligação com o território, de onde retiravam seu sustento e estabeleciam seus rituais. (GUERRA, 2015, p. 6)

⁹ “[...] territórios tradicionais, *tekoha guasu*, de onde foram expulsos e dispersos.” **“Os motivos da luta dos Guarani e Kaiowá pelos territórios tradicionais, *tekoha guasu*”**. Disponível em: [http://www.ihu.unisinos.br/514794-os-motivos-da-luta-dos-guarani-e-kaiowa-pelos-territorios-tradicionais-tekoha-guasus#](http://www.ihu.unisinos.br/514794-os-motivos-da-luta-dos-guarani-e-kaiowa-pelos-territorios-tradicionais-tekoha-guasus). Acesso em: 30 jul. 2017.



Nesse cenário de conflito de poder e de total descaso às populações indígenas, as manifestações artísticas produzidas por esses povos parecem ocupar um lugar situado apenas no/do imaginário popular brasileiro; onde se percebe o índio como uma figura de folclore popular, assim como o Saci Pererê, o Curupira ou a Mula sem cabeça. A identidade indígena foi pautada pelo olhar dos europeus que os consideraram como seres diferentes – *inumanos* como vai dizer Walter Mignolo – e que necessitavam de instruções para moldar seus hábitos considerados pecaminosos. É nesse aspecto que levantamos o debate sobre a perspectiva do subalterno que ao questionar sua condição fortalece sua identidade cultural. Destarte abordarmos a identidade cultural indígena por esse viés e analisamos essa questão partindo da pesquisa de campo com a etnia Terena. Sobre identidade a autora escreve:

Um aspecto relevante à identidade é que essa produção realiza-se paralelamente ao trabalho de produção da diferença, pois ambas implicam um movimento de construção simbólica e discursiva: a noção da identidade e a marcação da diferença não podem ser separadas das relações mais amplas de poder. Ou seja, tanto a construção discursiva da identidade quanto da diferença jamais são inocentes, uma vez que elas requerem uma série de procedimentos que traduzem essas noções, tais como: inclusão/exclusão, questões de pertencimento, as que demarcam fronteiras como “nós e eles”, que classificam de “bons e maus” de “puros e impuros” de “desenvolvidos e primitivos” de “modernos e atrasados”. (GUERRA, 2015, p. 8)

Portanto, a identidade e a diferença indígenas não se circunscrevem no documento de identidade RG ou no cerceamento de espaços urbanos destinados a esses sujeitos pelo homem branco. Identidade e diferença para qualquer sujeito, ainda que não-índio, estão nas suas práticas artístico-culturais, portanto, no caso dos nossos sujeitos estão na Dança da Ema ou nas suas pinturas corporais.

A nossa abordagem sobre a dança *Kohixoti-Kipáe* como manifestação artístico-cultural da etnia Terena – a partir do coletivo indígena Terena da Aldeia Indígena Limão Verde em Mato Grosso do Sul, pelos registros de Naine Terena de Jesus – propicia-nos, por exemplo, considerar que a dança *Kohixoti-Kipáe* não se reduz a uma Obra de Arte branca, menos ainda, de uma prática vista apenas como um elemento alegórico da cultura Terena que encanta com o exotismo a cultura branca. Tomada como um artefato daqueles povos indígenas, como repertório



artístico, mas também identitário daqueles que dançam e dos que observam os que dançam, a dança *Kohixoti-Kipáe* e aquelas pinturas corporais compõem a matriz dos sujeitos que integram o estado de Mato Grosso do Sul. De uma perspectiva rápida, parece que a cultura indígena e seus elementos como a dança, as pinturas, culinárias, etc. são bastante utilizados/aceitos nas produções artísticas no Estado, porém, em sua grande maioria, são as práticas reproduzidas, bem como o sujeito indígena, apenas como uma figura alegórica do imaginário popular, uma figura que na vida real é preferível que não nos incomode.

Naine Terena de Jesus (2007) relata que a dança é formada por duas fileiras de índios, que chefiados por dois caciques que dançam, “apresentam-se” repetindo os passos. A dança acontece como uma prova de resistência, ou uma espécie de demonstração de técnica e força, pois o grupo ou fileira que resiste por mais tempo dançando ganha e o cacique é carregado em torno da aldeia por aqueles que participaram da dança. A dança acontece normalmente no dia 19 de abril, que é a data estabelecida em Lei para a comemoração pelo dia do índio. Na data a dança acontece como parte de uma comemoração que, na verdade, quando tomamos da perspectiva pós-colonial, por exemplo, deveria ser uma data para reclamar pelos abusos que sofreram e sofrem. Mas o evento envolve a participação da comunidade como um todo.

Para a realização da pintura corporal o grupo se reúne com antecedência e as pinturas são geralmente feitas pelos próprios participantes da dança. Como uma espécie de marcas autobiográficas, os indígenas vão sinalizando em suas peles cicatrizes autorais. Na pintura tradicional são utilizadas as cores azuis e amarelas para as listras e também pinta-se o olho da ema. Naine Jesus (2007) descreve que as pinturas variam a cada dança, como uma forma de experimentação, para ver qual ficaria esteticamente melhor. Parece-nos, portanto, haver uma ideia de “estética bugresca” como discutida por Bessa (2014) ao defender a necessidade de compreendê-la anteriormente ao contato com as práticas e artefatos indígenas em Mato Grosso do Sul. Devido a isso também são usadas pinturas vermelhas e pretas, utilizando carvão e urucum. Exatamente como fizeram seus ancestrais sem nenhum uso de tecnologias artísticas. Sobre os movimentos da dança Jesus (2007) descreve que acontece com o deslocamento das duas fileiras primeiro para trás e depois para frente, virando para um lado e em seguida para o outro. As fileiras ficam paralelas



uma à outra e os dançarinos batem os bastões uns nos outros. Daí provavelmente também o nome Bate-Pau que faz parecer um combate sincronizado entre os participantes. Ilustram abaixo algumas imagens postas nas figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 – Indígenas da etnia Terena executando a Dança do Bate-Pau



Fonte: Blog Timblindim Campo Grande-MS-Brasil (2009)¹⁰.

Figura 2 – Indígenas da etnia Terena executando a Dança do Bate-Pau



Fonte: Blog Timblindim Campo Grande-MS-Brasil (2009).

¹⁰ As três figuras estão disponível em: <<https://timblindim.wordpress.com/2009/05/18/a-danca-do-bate-pau/>>. Acesso em: 07 ago. 2017.



Figura 3 – Indígenas da etnia Terena executando a Dança do Bate-Pau



Fonte: Blog Timblindim Campo Grande-MS-Brasil (2009).

Segundo ainda Naine Jesus (2007) “a dança faz com que o indivíduo se torne parte de uma comunidade”. Igualmente aos salões de bailes *Funk* ou *Hip Hop*, aquela “composição” cênico-cultural indígena dá-se para aproximação daqueles sujeitos e suas identidades partícipes da ritualística. O evento na Aldeia Limão Verde no dia 19 de abril acontece todos os anos e a comunidade toda se mobiliza para organizar e se prepararem para aquela atividade festiva. A festa faz parte da cultura desse povo e a dança é um elemento fundamental de conexão entre os mais jovens e os mais velhos da aldeia e também uma manifestação da identidade Terena. Diferente da ideia de dança que muitas vezes os brancos têm implícita: sensual, puramente corpórea ou meramente como atividade de diversão. É através dela que a tradição, histórias, ritos e memórias dos indivíduos da aldeia se eternizam e são transmitidos como conhecimento dos conhecimentos de uma geração à outra. As danças coletivas Xamânicas originalmente possuem o caráter de coletividade em qualquer etnia (indígena ou africana) e mesmo em algumas crenças religiosas brancas – conexão do indivíduo com o coletivo. É através da dança que a



identidade, cultura e conhecimentos de um povo são também fortalecidos. Segundo Naine Jesus:

O *Kohichoti-Kipaé* torna-se uma fonte de investigação para a compreensão da memória coletiva do local e da identidade de um povo, sobretudo quando verificamos como ela se encontra nas lembranças dos indivíduos. Através dessa lembrança do *Kohichoti*, trazida pelos mais velhos e repassada aos mais jovens, vemos que o grupo reconstitui pela memória e pela dança, o tempo coletivo que se superpõe às rupturas. (JESUS, 2007, p. 62)

Pouco ou nada se fala dos índios no estado que possui a segunda maior população indígena do Brasil. As Escolas não abordam a perspectiva histórica da colonização a partir da população nativa. A sociedade cresce ouvindo opiniões de senso comum e carregadas de preconceito sobre esses povos, a mídia dá pouca visibilidade às questões indígenas ou reforça as opiniões preconceituosas sobre esse grupo, acentuando um discurso ideológico sobre a disputa de terras no estado. Enxerga-se o índio como usurpador de terras daqueles que produzem e que alimentam a maior fonte econômica do estado: a agricultura e a pecuária. Coloca-se o índio como um sujeito preguiçoso, alcoólatra e vagabundo (à imagem e semelhança equivocadas do significado de Bugre). Em contra partida, para nominar obras da artista que tem projeção já internacional na cultura local o mesmo “contexto” Bugre é supervalorizado pela crítica e pelo Poder Público no Estado. Enquanto o agricultor que é “Tech”, “Pop”, “é tudo” é visto como um sujeito trabalhador e esforçado.

A esses dois grupos, claro que mais uns pouco em detrimento de muitos poucos, a aquisição de terras serve para distintos objetivos: enquanto aquele indígena e sujeito histórico tem uma relação sagrada e de respeito com a terra e com a natureza que geram alimentos para se viver; este homem cada vez mais *high tech* nos campos nutre uma relação mercadológica com os animais e com a terra. O homem indígena em Mato Grosso do Sul tem valido bem menos que uma novilha nelore! Planta-se e cria-se gado para lucrar cada vez mais. A luta do índio pela demarcação das terras ancestrais indígenas é uma reivindicação no sentido de recuperar as terras que lhes foram tomadas e que lhes são de direito e sagradas. Hoje no Estado de Mato Grosso do Sul temos 20 milhões de cabeças de gado ocupando terras e se alimentando do bom e do melhor capim, enquanto os povos



indígenas sucumbem de fome, frio e falta de abrigo. Neste sentido, o índio é condicionado a um lugar de subalterno, quando não se reconhece e se nega os direitos mínimos que foram tomados dessa população. Portanto, da nossa perspectiva, não fosse o caráter também de manutenção da sua representação identitária em relação ao Nacional, não saberíamos dizer como ainda dançam e se pintam!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da identidade parece-nos ser fundamental para discutir a condição de subalternos que lhes foi imposta. O subalterno é aquele que não pode falar por si próprio e que, mesmo que esse sujeito fale os sistemas político, econômico e cultural postos não permitem que seja ouvido. Tem-se a impressão de que nossa raiz indígena e nossa identificação com a cultura desses povos foi negada ou simplesmente ignorada. Aceitamos o acultramento europeu e falamos, produzimos, criamos, agimos pela perspectiva do povo que nos dominou. Sucumbimos as nossas práticas originárias dia após dia! Uma reflexão mais profunda sobre as matrizes culturais que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul, mas também a América Latina como um todo, é necessária e emergente para promover novas formas de pensar e produzir artes visuais e cênicas, por conseguinte arte, cultura e conhecimentos, neste contexto sociocultural. Entender nossa identidade ajudará a entender que o subalterno pode se expressar. Que não falamos não porque não somos capazes, mas porque esse direito sempre nos foi negado. A ideologia dominante não aceita que os indígenas ocupem lugares que são seus por direito. Incomoda-se que ocupem espaços que foram condicionados a ser espaços do homem branco.

A partir da reflexão da dança *Kohixoti-Kipáe* torna-se possível, por exemplo, realizar uma reflexão crítico-cultural da produção artística indígena Terena, por conseguinte sul-mato-grossense, reconhecendo-as como manifestação da/para a identidade cultural indígena e local, respectivamente. Ambas passam a ser consideradas produtoras de arte, cultura e conhecimentos neste contexto epistêmico pós-colonial, subalterno e dialético sem perda de valores que sequer almejavam ter. Do mesmo jeito a primeira é reconhecida como produtora de conhecimento através das suas práticas de artes visuais e cênicas em Mato Grosso do Sul. Para tanto é



necessário entender a história do indígena sob a perspectiva do lugar de subalternos contextualizando-o com a contemporaneidade. Para entender este lugar é indissociável discutir a relação do atual cenário político, econômico e cultural sobre os indígenas e o agronegócio em Mato Grosso do Sul, bem como o lugar que os indígenas deveriam ocupar na produção artística do Estado.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Paisagens biográficas pós-coloniais**: retratos da cultura local sul-mato-grossense. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas: [s. n.], 2014.

_____. Paisagens Biográficas Descoloniais. **Revista Ráido**. Dourados, v. 7, nº. 14, jul./dez. 2013, p. 251-267. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=2562&path%5B%5D=1615>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GUERRA, V. M. L. As agruras do movimento identitário indígena Guarani Kaiowá. **Cadernos de Estudos Culturais**: povos indígenas. V. 7, nº. 13, jan/jun., 2015. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 119-141.

JESUS, N. T de. **Kohixoti-Kipáe, a dança da ema** – memória, resistência e cotidiano terena. Brasília: 2007. 132 p.

MIGNOLO, W. D. Desobediencia epistémica II. Pensamiento independiente y libertad De-colonial. **Otros logos** – Revista de Estudios Críticos. Año I. Nro. 1. 2010. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Humanidades. Neuquén – Argentina. p. 8-42.

STÁLIN, J. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico, edições Horizonte**. (1938). Rio de Janeiro, 1945. Transcrição e HTML de Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2017.



PROFESSOR-PERSONAGEM: CORPO, VOZ E INTERPRETAÇÃO NA DOCÊNCIA

Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira (uraniamaia@gmail.com)
Hélio José Santos Maia (heliomaia@unb.br)

RESUMO

A formação docente envolve várias competências, porém aquisições associadas à motivação e à preparação do professor para atuar como um professor-personagem representa a proposta do trabalho, a partir de experiência na formação inicial de professores na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). A pesquisa é qualitativa, com método da pesquisa ação participativa dentro da concepção de Creswell (2014). Objetiva, o debate e discussão da formação inicial de professores. Na fundamentação teórica são usadas a Antropologia teatral de Barba, partitura cênica de Pavis, subtexto e o método das ações físicas de Stanislávski e da Biomecânica de Meyerhold. Nos resultados a autopercepção dos estudantes aponta uma maior consciência corporal, motivando a construção e ampliação de uma partitura cênica para o trabalho na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação do ator. Partitura cênica. Professor-personagem. Trabalho docente.

TEACHER-CHARACTER: BODY, VOICE AND INTERPRETATION IN TEACHING

ABSTRACT

Teacher training involves several skills, but acquisitions associated with motivation and teacher preparation to act as a teacher-character represent the proposal of the work, from experience in initial teacher training at the Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). The research is qualitative, with research method action participatory within the conception of Creswell (2014). Objective discussion of initial teacher training. In the theoretical foundation are used the theatrical anthropology of Barba, scenic score of Pavis, subtext and the method of physical actions of Stanislavsky and Biomechanics of Meyerhold. In the results the self-perception of the students points to greater body awareness, motivating the construction and amplification of a scenic score for the work in the teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. Actor training. Scenic score. Teacher-character. Teaching work.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente envolve certo nível de formação que engloba a aquisição de várias competências, perpassando pela preparação técnica do profissional para atuação em determinada área, o que seria a aquisição do conhecimento sobre os elementos do componente curricular que atenderá no futuro, formação pedagógica



para a implementação na arte do educar no campo da didática, conhecimento do funcionamento dos sistemas educacionais, formação para o conhecimento das teorias pedagógicas com vistas ao entendimento de como se aprende. Porém, não é comum nos cursos de formação inicial de professores a aprendizagem de teorias motivacionais que ensine ao futuro professor como “atuar” em sala de aula de modo a conquistar seu público-alvo.

Observando um espetáculo teatral bem estruturado, onde todos os elementos cênicos, da dramaturgia em si, cenografia, iluminação, ambientação, sonorização, foram elaborados para surpreender e manter a atenção do espectador, é de se supor que esse requinte da motivação para a atenção também poderia fazer parte dos elementos necessários à formação inicial de professores. O trabalho cênico, a preparação do corpo, da voz, dos recursos de cena e sua utilização, podem contribuir de modo substancial na formação inicial de professores. Afinal, o trabalho docente em sala de aula possui certos atributos da atuação cênica. No ambiente de sala de aula se trabalha com um público, com recursos de apresentação, em certo nível com iluminação e sonorização. A aula como um “espetáculo” que motive de tal modo seu público que traga como efeito colateral a aprendizagem de conteúdos. O professor como “ator” em benefício da aprendizagem somaria ao processo de ensino, primeiro, no desenvolvimento de técnicas vocais que lhe trouxesse o conforto e o domínio de impostação de voz, segundo, a implementação de técnicas de posicionamento dramático de modo a conquistar sua “plateia”.

É certo que o trabalho como ator exige um acentuado grau de vocação para tal, mas, a atuação como professor também exige. É perceptível hoje nos repositórios de vídeos como o *YouTube*, professores fazendo aulas usando recursos artísticos como paródias para o ensino de processos complexos da biologia, fórmulas intrincadas da física, compostos complexos da química utilizando-se de técnicas teatrais. Além de manter a atenção, motiva os estudantes de modo a gerar autoeficácia¹ para a aquisição de conhecimento.

¹ Autoeficácia aqui na acepção de Albert Bandura (2008), como sendo a “capacidade geradora com que o indivíduo que executa uma ação improvisa maneiras de melhor traduzir suas habilidades pessoais em desempenho eficiente” (REEVE, 2006, p. 147).



Porém, nossas faculdades de educação não preparam o futuro professor para a exploração desse nicho ainda aberto na formação docente. São pensados recursos didáticos colocando o professor diante de técnicas pautadas em conhecimentos do funcionamento cognitivo dos indivíduos, mas, não se prepara o professor para acessar os domínios emotivos e afetivos dos estudantes. Possivelmente esteja no campo da emoção a porta de entrada para uma aprendizagem eficiente e duradoura. Para Reeve (2006, p. 217),

Gostar gera uma tendência motivacional de aproximação do objeto que gera a emoção; não gostar gera uma tendência motivacional de evitá-lo. Durante a avaliação², o indivíduo depende da memória e da imaginação para gerar vários cursos possíveis de ação a fim de lidar com o objeto do qual gosta ou não gosta. Quando um determinado curso de ação é decidido, o hipocampo cerebral ativa o córtex motor, o que produz a ação comportamental.

Desta maneira, traçar estratégias intencionais de atuação do professor em um caminho da construção de um personagem, que instigue, que motive, emocione, certamente pode atuar na emoção do estudante de modo a sensibilizar seu gostar dirigido a um elemento que se aprende.

A proposta neste trabalho é refletir a possibilidade da formação inicial de professores, envolver uma composição para atuação docente utilizando métodos de preparação do ator, bem como, a utilização de recursos da dramaturgia, preparação do corpo como extensão dos recursos e das estratégias didáticas, ampliando seu repertório no campo da atuação, onde o espaço da sala de aula seja o teatro, os estudantes, a plateia, os recursos e materiais didáticos, os elementos cênicos e os conteúdos, o texto. Tudo pensado como um trabalho de “engenharia” instrucional com o objetivo de ampliar a aprendizagem em seus diversos pilares, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver, dentro da concepção de Delors (2010). Ainda que de modo embrionário, a proposta presente neste artigo, para inserção na formação inicial de professores, está em processo de construção e ampliação, já traçando elementos teóricos que a suporte e sendo aplicada a estudantes neste processo inicial de formação para a docência.

² Avaliação é o constructo central em uma compreensão cognitiva das emoções. [...] É uma estimativa do significado pessoal de um evento - esse evento da vida é importante? Esse evento tem implicações para o meu bem-estar? (REEVE, 2006, p. 216).



METODOLOGIA

Dentro de uma práxis pedagógica, na concepção de Paulo Freire que a delimita como ação e reflexão, o trabalho docente é um “quefazer” unindo teoria e prática. O docente, neste sentido se transforma em pesquisador, buscando entender sua interação com os estudantes. Ao refletir, percebe um mundo dinâmico passível de transformações e projeta ações. Freire (2017, p. 167-168) nos ensina que,

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

Desse modo, a presente pesquisa se inscreve como qualitativa, utilizando-se o método de pesquisa ação participativa e é produto da atuação docente de um dos autores deste artigo na formação inicial de professores nas disciplinas de Dimensão Estética da Educação e Arte e Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Por pesquisa ação participativa Creswell (2014, p. 37), citando Kemmis e Wilkinson (1998), entende esta como possuidora de diversas características, entre elas pode-se citar, que a ação participativa, “é recursiva ou dialética e está focada no desenvolvimento de mudança nas práticas. Assim sendo, nos estudos de pesquisa ação participativa, os investigadores desenvolvem uma agenda de ação para a mudança”, o que leva a um dos principais objetivos dessa abordagem que é criar um debate e discussão política para que aconteça a mudança.

Outras características da pesquisa ação participativa, segundo Creswell (2014, p. 37) é que a mesma está

focada na ajuda aos indivíduos para se libertarem de restrições encontradas na mídia, na linguagem, em procedimentos de trabalho e nas relações de poder em contextos educacionais. Os estudos de participação frequentemente começam com uma questão ou posicionamento importante sobre problemas na sociedade, como a necessidade de empoderamento. [...] É prática e colaborativa, porque a investigação é realizada “com” outros e não “sobre” ou “para” outros. Em seu espírito, os autores participativos envolvem os participantes como colaboradores ativos nas suas investigações.



Como ponto de partida, um primeiro questionamento se estabelece: como fazer uma prática pedagógica na formação inicial de professores, para o desenvolvimento de habilidades no campo da atuação no corpo e na voz, como um trabalho interpretativo do professor-personagem? Na tentativa de responder essa questão, as atenções se voltaram para a reflexão da prática docente nas disciplinas mencionadas acima, em um esforço de pesquisa ação participativa, onde o professor em formação contribui ativamente com *feedback* sobre o trabalho na condução das disciplinas por meio de pequenos relatos, sugestões, anotações, enfim, um constante diálogo que permite a elaboração e reelaboração de atividades, adaptação de exercícios e outros caminhos que auxiliam na formação do que aqui será designado por *Partitura Cênica Docente*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que a relação com o corpo se dá a partir do repertório cultural que o ser humano possui. Nas sociedades orientais o corpo é absoluto, orgânico e sua relação com a mente é dialógica. Já no ocidente a tendência é uma ruptura corpo/mente. O corpo é relegado ao segundo plano e não lhe é atribuído sua verdadeira importância para a plenitude humana. Para o professor ocidental o corpo deve ficar imóvel, de preferência sentado atrás de uma mesa, ou estático durante a explanação dos conteúdos ou quando muito em movimentos discretos ao escrever na lousa, seu ponto de partida é o texto que lhe dar suporte para sua atuação docente. Esse é um professor prisioneiro da percepção de um corpo sem muita utilidade na práxis docente. É a sua voz e o seu texto que interessam. Mesmo assim, essa voz é limitada a altura. Não há nenhuma preocupação com as intenções, o colorido, a impositação vocal, e a dicção. Um professor com um corpo aprisionado na vida pessoal que necessita se abrir para o mundo. Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p. 227-228),

Mesmo normal, mesmo envolvido em situações inter-humanas, o sujeito, enquanto tem corpo, conserva a cada instante o poder de esquivar-se disso. No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas justamente



porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação.

Abrir-se ao mundo, portanto, é o ponto-chave para a aquisição de habilidades docentes mais plenas. Assim, nas nossas vivências estéticas com os estudantes de pedagogia estamos construindo uma base pedagógica, uma *Partitura Docente Cênica* voltada para a consciência da importância de um corpo expressivo, uma voz atrativa e uma atuação orgânica e inspiradora partir de uma plenitude de atuação.

Barba, diz que: “A maneira como utilizamos nosso corpo na vida cotidiana é substancialmente diferente daquela como utilizamos em situações de representação” (2012, p. 15). O professor no desempenho de seu ofício está, sem dúvida, numa situação de representação. Não é de se admirar que o espectador ao final de um espetáculo saiba reproduzir em detalhes nuances como falas, indumentárias dos atores, cenário e o próprio enredo da peça sem ter sido cobrado para isso. Já no cotidiano de sala de aula, o estudante não demonstra tão grande presteza para uma retenção substancial do que o professor ensina. Possivelmente, há uma lacuna no processo didático do “fazer” a aula e isto pode ser entendido como a falta dos elementos que permeiam a preparação do ator e a execução do “espetáculo-aula” em si. No cotidiano o corpo obedece ao que está programado cultural, social e familiarmente. Segundo Barba (2012) numa situação de representação esse corpo precisa de outra utilização, de uma técnica específica para um desempenho mais eficiente e produtivo. No caso da docência o professor precisa de uma técnica particular para o desenvolvimento de uma linguagem do professor-personagem que comunica algo.

Eis aí uma pista que Barba (2012) nos oferta. Para situações de representação o ator deve recorrer às técnicas extracotidianas do corpo. Para o professor o princípio pode ser o mesmo. Porém, precisamos compreender o que são essas técnicas extracotidianas do corpo para falarmos sobre elas no contexto da docência. A partir daí refletiremos sobre a criação de uma prática pedagógica cênica, cujo objetivo é despertar técnicas extracotidianas do corpo do professor-personagem e a conscientização de um novo corpo pedagógico, expressivo, flexível e sensível para uma comunicação mais eficaz e atrativa no desenvolvimento da sua práxis docente.



Para compreendermos o conceito de técnicas extracotidianas necessitamos ainda recorrer a Barba (2012. p. 16). Para ele:

As técnicas cotidianas do corpo são geralmente caracterizadas pelo princípio do menor esforço: ou seja, obter o máximo resultado como o menor uso de energia. Mas, com as técnicas extracotidianas do corpo acontece exatamente o contrário, elas estão baseadas no desperdício de energia. Às vezes parecem até sugerir um princípio espetacular com relação ao que caracteriza as técnicas cotidianas do corpo: o princípio do máximo uso de energia para obter um resultado mínimo.

A partir dessa compreensão podemos dizer que as técnicas extracotidianas do corpo do professor-personagem podem ser compreendidas como ações corporais fora dos padrões estabelecidos para o corpo do professor na sala de aula, atitudes corporais onde se exigem maior dispêndio de energia e veiculação de emoção para uma comunicação mais eficaz com os estudantes. Um corpo mais ativo, mais vivo, mais orgânico, mais próximo do corpo do discente. Para isso, o professor deve assumir um papel diferente do que o faz em seu cotidiano em situações de não sala de aula. Neste sentido, Reeve (2006, p. 176) nos explica que,

Em relação a uma pessoa que ocupa uma determinada posição social, um papel consiste nas expectativas culturais referentes a seu comportamento [...]. Cada um de nós ocupa diversas posições sociais diferentes (papéis), e o papel que assumimos em determinado momento depende da situação em que nos encontramos e das pessoas com quem estamos interagindo. De um ponto de vista sociológico, a interação de João e Maria, Suzana e José (indivíduos dotados de motivação e personalidades únicas) é diferente da interação do professor com as diversas pessoas que assumem o papel de “estudante”. Quando você sai da aula e vai trabalhar na clínica de psicologia, muito provavelmente seu papel irá mudar, uma vez que você assumirá o papel de psicoterapeuta ao interagir com seus clientes.

Todos os papéis, portanto, são introjetados de maneira espontânea e as transições de um para outro, não são tão intencionais assim. Mas, em situações profissionais da docência, a exposição a um público, a expressão pela fala com pausas, marcadores de clímax, exigem um posicionamento da emoção de modo intencional para sensibilizar a emoção do seu público-alvo. Neste entendimento o corpo necessita de trabalho deliberado, calculado, que só a preparação entusiasta construirá.



Sobre energia, presença viva e orgânica do corpo em situação de representação encontramos em Constantin Stanislavski³ a presença cênica como fonte de energia vital para a interpretação do ator. Ele reflete sobre a organicidade em cena e constata que os atores precisam criar a vida dos personagens a partir das leis naturais, ou seja, as Ações Físicas feitas pelos atores devem estar diretamente ligadas à própria vida comum. Para ele a presença cênica orgânica é assegurada pela verdade cênica das ações físicas realizadas. As Ações Físicas orgânicas carregadas de energia tornam a atuação mais verdadeira e convincente.

Para o trabalho corporal do ator Stanislavski propõe que os atores exercitem seu corpo numa disciplina radical para que com isso seja capaz de dominar sua técnica e controlar suas emoções. Nesse sentido, ele indica exercícios psicofísicos, do corpo e da mente. Como sua estética é realista Stanislavski crê na verdade das emoções e assim a abordagem psicológica aparece em seu método. O ator precisa criar a vida do espírito de seu personagem.

Stanislavski então se utiliza de exercícios a partir da rítmica para que os atores atinjam organicidade expressiva e equilíbrio de energia em seus atos. Ele dá ênfase à gestualidade e para Aslan (1994) os principais pontos de seu trabalho são: verdade cênica (em oposição a má teatralidade, ação mecânica, clichê); compreensão da vontade do personagem pelo ator; a emoção verdadeira precisa ser estimulada; o subtexto é importante para se encontrar nas entrelinhas do textos as intenções do personagem.

Stanislavski cria o método das Ações Físicas que consiste em estimular os atores a conseguirem criar um corpo a partir de um personagem e como consequência sua alma também se revela. As Ações Físicas são criadas a partir da conexão com o psicológico do personagem. O personagem age motivado por um sentimento ou emoção interior. As ações não são automáticas e mecânicas, são frutos da vida interior do personagem. Em resumo “As Ações Físicas” são tudo que o personagem faz, como age, como se comporta, o que pensa, de onde vem e para onde vai etc.

³ Constantin Stanislavski (1863-1938 – Rússia), ator, diretor e professor de teatro, desenvolveu várias teorias sobre interpretação teatral criando assim um sistema de atuação para atores. Suas propostas enfatizam técnicas de treinamento psicofísico desses atores.



O russo diretor, ator e teórico do teatro Vsévolod Meyerhold (1894-1940) que trabalhou com Stanislavski no Teatro de Arte de Moscou, se emancipando do seu mestre propõe um teatro onde preconiza uma Biomecânica na qual:

[...] o ator é convidado a aprender sua arte com os dançarinos, palhaços, acrobatas, mágicos, aproximando assim teatro, circo e music-hall. Deve saber dançar, cantar e representar, apoiando sua técnica num exercício plenamente consciente, num domínio total do corpo, na movimentação racional e num sentido rítmico. (AZEVEDO, 2002, p. 160)

Bonfitto (2003, p. 43) diz que a Biomecânica consiste em [...] um treinamento global, “que envolve o corpo e o cérebro” do ator. Este treinamento não era um sistema de interpretação, mas era pensado em correlação com o momento da interpretação.

Para Meyerhold esse domínio só poderia ser alcançado através da Biomecânica, método por ele criado como um:

Sistema de jogos, um guia seguro para o desenvolvimento do intérprete. [...] por isso os intérpretes precisam estudar as leis do movimento e procurar realizar “atos impossíveis” que envolvam coragem, agilidade, flexibilidade e precisão nos reflexos. A base desse intenso treino corporal reside no princípio de que um movimento exato e correto faz ecoar automaticamente o sentimento correspondente a ele; sentimento esse que surge também claramente manifesto. Todo e qualquer jogo de expressão por meio da ação obedece sempre a três etapas nítidas: intenção, realização e reação. [...] Partindo, sem dúvida, do método das ações físicas de Stanislavski, e auxiliada por ensinamentos dalcrozianos, a Biomecânica é um sistema de treinamento do ator a se desenvolver a tal ponto que possa exprimir sinteticamente a substância social do personagem. (AZEVEDO, 2002, p. 16)

Podemos compreender que o ator e no nosso caso o professor precisa praticar atividades físicas que treinam intensivamente o corpo como, por exemplo, esporte. Essa prática não deve ser automatizada e sim refletida. O ator ou o professor necessita estar consciente de todo movimento que faz se conectando com seu corpo e sua mente.

Consideramos importante destacar que Meyerhold se inspirou no teatro oriental se apropriando de dois princípios deste. A pré-atuação (pantomima preparatória) e a representação destruída (“trata-se, na verdade, de um aparte: o ator parando, subitamente, de fazer a personagem, o ator interpela o público diretamente, para lembrá-lo que está representando”) (AZEVEDO, 2002, p. 17).



Meyerhold se apropria do termo biomecânica da física. Seu significado vem do grego “*Bíos*” – vida e mecânica o ramo da física que estuda o equilíbrio e o movimento dos corpos.

O que Meyerhold está chamando de biomecânica são as leis do corpo-em-vida [...]. A lei fundamental da biomecânica é muito simples: todo o corpo participa de cada um dos nossos menores movimentos. (BARBA, 2012, p. 145)

Assim percebemos que os princípios da antropologia teatral foram criados a partir da hermenêutica dos princípios da Biomecânica de Meyerhold. Barba (2012) diz que Meyerhold falava de posições instáveis, equilíbrio precário, dinâmica de contrários, dança de energia usando outros termos. Ele afirma que Meyerhold costumava dizer que “Na arte, é melhor adivinhar do que saber” (MEYERHOLD apud BARBA, 2012, p. 145). Para Barba os princípios da Biomecânica inspiraram os mesmos princípios que norteiam a pré-expressividade do ator.

ABORDAGENS PRÁTICAS-METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento de uma Prática Docente cênica cuja linguagem esteja voltada para a concepção de um professor-personagem, que na formação inicial do pedagogo seja introjetada a ideia de um professor como um personagem que deve trabalhar como em um laboratório teatral, treinando corpo, voz e atuação cênica para assim estabelecer uma comunicação mais eficaz com os estudantes. A partir da compreensão da importância da linguagem corporal como facilitadora da conexão professor-estudante encontramos em Eugênio Barba (Antropologia Teatral) e em Constantin Stanislavski (Método de Ações Físicas) linhas de fugas para revermos o corpo do professor em atuação docente. Para isso nos utilizamos de alguns princípios da Antropologia Teatral e do Método de Ações Físicas com a intenção de criar uma *Partitura Cênica Docente* objetivando a elaboração de uma *Prática Pedagógica cênica na Formação Inicial de Professores*, com a expectativa de estimular o despertar de habilidades no campo da atuação cênica docente, no corpo e na voz, como um trabalho interpretativo do professor-personagem.

Para elaboração dessa *Prática Pedagógica Cênica* optamos por concebermos uma *Partitura Cênica Docente*. Consideramos importante fazer aqui



uma digressão quanto ao esclarecimento sobre o conceito de Partitura Cênica. Para isso recorreremos a Pavis (1999) que sistematiza esse procedimento como um tipo de linguagem de notação cênica entre encenadores e teóricos do teatro. Configura-se como uma metalinguagem, pois além dos passos do espetáculo, o texto pode ser visto como uma partitura e a partitura pode ser vista como texto. Existe também a subpartitura do ator que seria

um esquema diretor cinestésico e emocional, articulado com base nos pontos de referência e de apoio do ator, esquema esse criado e representado por ele, com a ajuda do encenador, mas que só pode se manifestar através do espírito e do corpo do espectador. (PAVIS apud PAVIS, 1999, p. 280)

Também se usa a expressão *subpartitura* como algo mais voltado para o trabalho do ator. Para Barba (2012, p. 122) a subpartitura

[...] não deve ser entendida como um pilar oculto, e sim como um processo profundamente pessoal, muitas vezes difícil de compreender verbalizar, cuja origem pode ser uma ressonância, um movimento, um impulso, uma imagem, uma constelação de palavras.

Stanislavski cria a ideia de subtexto que é uma forma específica de *subpartitura*, esta é constituída de características psicofísicas do personagem que não estão explícitas no texto. Esse diretor teatral tinha a compreensão da importância da expressão corporal do ator. Segundo Azevedo (2002, p. 8), “Stanislavski observou que, durante o estado criador, a liberdade do ator manifesta-se pela ausência de tensão muscular: o corpo sente-se livre para submeter-se às ordens do artista”.

Na nossa *Partitura Cênica Docente* utilizamos os exercícios teatrais de autores já mencionados e tentamos, a partir de livre inspiração, utilizar embrionariamente os princípios da *Antropologia Teatral* e o *Sistema de Atuação* de Constantin Stanislavski. Destacamos que a aplicação dos princípios criados por Barba não é simples, uma vez que sua proposta de trabalho se destina a seu grupo de teatro o Odin Teatret e requer um intenso treinamento dos atores, o mesmo se aplica ao Sistema de Stanislavski e as Ações Físicas. É necessário um intenso treinamento psicofísico e um estudo sistemático acerca da atuação orgânica.



RESULTADOS E CONCLUSÕES

Para tentar responder a nossa principal questão: como fazer uma prática pedagógica na formação inicial de professores, para o desenvolvimento de habilidades no campo da atuação, no corpo e na voz, como um trabalho interpretativo do professor-personagem? Primeiramente perseguimos o caminho da experimentação em sala de aula com os professores em formação inicial. Essa experimentação tem permitido a identificação de problemas e sua superação, pois dentro da metodologia de pesquisa ação, a reflexão da prática nos conduz ao aprimoramento em benefício da mudança e do aperfeiçoamento. A partir dos contributos dos estudantes pela expressão e posicionamento sobre a estruturação da *Partitura Cênica Docente*, vamos promovendo os construtos teóricos e conceituais, propiciando um constante retorno aos elementos introduzidos na formação com o intuito de um sempre refinamento. Assim, é possível afirmar que a construção de um trabalho interpretativo do professor-personagem é uma criação coletiva, produto da interação experimental do docente com os estudantes, onde experimentos satisfatórios estão sempre em progresso e os menos produtivos são suprimidos.

Entre os posicionamentos dos estudantes sobre o desenvolvimento desta técnica, é possível estabelecer uma matriz de categorias de percepção que tem auxiliado na elaboração do pensar sobre a proposta. Muitos posicionamentos se centram no desenvolvimento de habilidades emocionais e no convívio com as diferenças, como o apontado abaixo por uma das estudantes:

Penso que a proposta de formação voltada para a construção de um professor-personagem é importante para que se desenvolva habilidades não só de raciocínio lógico como também as habilidades emocionais. Através da relação corpo, voz e fazer pedagógico, isso possibilita ao aluno e ao professor serem mais flexíveis, conviver nas diferenças desenvolvendo um ensino-aprendizagem de forma completa e contribuindo para uma sociedade mais ética e mais humana. (Informação verbal)⁴

Há também manifestações de estudantes que enfatizam a preparação da voz e do corpo como uma via de desenvolvimento de habilidades para a atuação profissional, como apontado por outro estudante.

⁴ Manifestação realizada por estudante das disciplinas ministradas.



O professor no decorrer da sua vida profissional, utiliza a voz e o corpo como instrumento de trabalho. Muitas vezes sem ter consciência da sua atuação como personagem de uma profissão, que exige desenvoltura, capacidade de comunicação e que a todo momento a voz, o corpo e a expressividade se fazem presente. A relação professor-aluno é estabelecida pelo jogo do diálogo, da criatividade, do sentimento e das emoções. A proposta de uma atividade que propõe um trabalho específico de desenvolvimento de habilidades que trabalhem a arte de falar, de expressar, de movimento do corpo, enfim, de proporcionar aos professores autoconhecimento da sua própria atuação profissional, do seu meio de trabalho, da capacidade de promover conhecimento, partindo de aspectos do uso da voz, do corpo e da maneira de se expressar, no seu campo profissional é de grande importância para a formação daqueles que trazem na sua prática diária educacional a essência de um verdadeiro ator, que se utiliza da voz e do corpo para desempenhar sua atividade profissional. (Informação verbal)

Um dos posicionamentos chama a atenção para a centralidade da formação docente nas licenciaturas ocorrer no campo do racional e resume uma categoria muito presente nestes posicionamentos que é a centralidade da formação nos aspectos da aquisição do conhecimento técnico.

A verdade é que o corpo fala e todos nós estamos representando, tal como no teatro. Além disso, deve-se considerar que o ser humano é formado por corpo, mente e espírito. Porém, durante o curso de Pedagogia é desenvolvido prioritariamente a dimensão “mente”, o racional... O corpo e o espírito ficam esquecidos. O professor tem também emoções que precisam ser trabalhadas para obter equilíbrio e sabedoria, a fim de saber lidar com as possíveis adversidades em sala de aula (sabedoria é saber usar a inteligência no tempo certo). O professor tem também um corpo que precisa ser exercitado/preparado durante a graduação para saber usar na sala de aula corpo e voz juntos. Isto porque o corpo está intimamente ligado à voz, o corpo ressoa a voz; e mesmo sem voz o corpo fala. São habilidades que fazem diferença, quando bem desenvolvidas... Nesta perspectiva, geralmente, o que a gente percebe hoje é uma atuação docente sem vida e sem acolhimento; ou seja, uma atuação mecânica e ainda no modelo tradicional, onde o professor fica numa postura que parece ter engolido um cabo de vassoura ou sentado atrás de uma mesa apenas “despejando” o seu conhecimento. No entanto, o uso também do corpo em sala de aula facilita o aprendizado e promove verdadeiras inovações no processo de ensino-aprendizagem. (Informação verbal)

A formação para o trabalho com o corpo e a colocação da voz como uma condição para aproximar professor do aluno em prol da facilitação da aprendizagem pode ser lido no posicionamento abaixo:

Acredito ser importante um trabalho de corpo e de voz na nossa formação, pois ajuda ao professor a entender e conhecer os movimentos de seu próprio corpo e aumentar sua criatividade. Com essa habilidade desenvolvida, torna-se mais fácil se aproximar do aluno para que este



assimile melhor o que estiver sendo ministrado, quebre (com respeito) as barreiras que porventura existam entre professor e aluno. (Informação verbal)

Alguns *feedbacks* focam na diversificação da prática pedagógica como uma forma de atualização da formação docente, ao apontar que uma ruptura com o ensino tradicional começa com inovações na formação profissional do professor.

Pensar em educação requer que o professor tenha uma prática pedagógica diversificada, que fuja do ensino tradicional. Um professor que trabalha o corpo e a mente para sala de aula tem muito mais aproveitamento de desempenho em sala, com isso considero importante que a escola possa qualificar seu docente para a sala e um exemplo muito bom disso é trabalhar exercício de alongamento e desinibição do corpo e preparação da voz. A educação nos moldes atuais precisa de atualização e que isso possa começar pelo professor modificando o antigo (ainda usado) modelo de pedagogia tradicional. A formação inicial é a chave para essas mudanças com inovações como a proposta pela criação de uma partitura cênica docente. (Informação verbal)

Embora a maior parte dos posicionamentos dos estudantes aponte para aspectos que incentivam a iniciativa deste caminho para a incorporação na formação de professores de um trabalho de corpo e voz, que encaminhem um entendimento na construção do professor-personagem, há posicionamentos indiferentes e até críticos sobre o assunto.

A formação do professor é uma construção clássica e tradicional. O desempenho do professor em sala de aula, não dependerá necessariamente de um treinamento voltado para o corpo e a voz. Ainda que possa ajudar na formação, há muitos fatores que determinam a diferença entre o bom professor e o ruim. Como proposta, acho que vale a pena a experimentação, mas, dificilmente haverá adesão nos tradicionais cursos de formação de professores. Além do mais, nem todos gostam do enfoque que mexa com o corpo, sobretudo. (Informação verbal)

Pelo exposto, uma proposta que inove de alguma forma o trabalho de formação inicial de professores, como a apresentada, certamente não será unânime e nem pretende ser revolucionária. Tem apenas a pretensão de fomentar o debate e a atenção para uma área sensível ao futuro do país que é a condução da sua educação. O Brasil ainda possui um grande contingente de crianças e jovens na sua população, portanto, tem uma janela de oportunidades que representa um desafio: quem vai formar essas crianças e jovens se na base está a formação de professores



cada vez mais complexa, sobretudo em relação a atração de pessoas para as licenciaturas? A profissão professor encontra-se desprestigiada e possivelmente o país sofra nos próximos tempos com uma espécie de “apagão” na área. A complexidade do problema exige uma reflexão acurada que identifique todas as possibilidades analíticas. Como indica Gatti (2011, p. 92-93),

Atualmente, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos. Claro deve ficar que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao(a) professor(a) e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes.

Porém, propor a incorporação na formação de um trabalho que aproxime o professor de um exercício profissional mais confortável, em seus aspectos vocal e corporal, é preocupar-se com a profissionalização saudável desse professor, levando em consideração outros aspectos para além da sua formação técnica para a área que vai atuar. É humanizar a formação, sobretudo pelo envolvimento da emoção que exige uma centralidade maior no processo de formação que dê ao professor o destaque social que este merece. Como aponta Gatti (2011, p. 93), “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida”. Portanto, propor, experimentar, inovar são passos essenciais neste debate.

REFERÊNCIAS

ASLAN, O. **O ator no Século XX**. São Paulo: Perspectiva, 1994.



AZEVEDO, S. M. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBA, E; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Editora, Livraria e Distribuidora LTDA., 2012.

BONFITTO, M. **O ator compositor**: as ações físicas como eixo, de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CHEKHOV, M. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

CRESWELL, J. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. Participatory action research and the study of practice. In: ATWEH, B.; KEMMIS, S.; WEEKS, P. (Orgs.). **Action research in practice**: Partnerships for social justice in education (p. 21-36). New York: Routledge, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

PAVIS, P. **Dicionário do Teatro**. São Paulo: 1999

REEVE, J. M. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

SPOLIN, V. **Improvisação Para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



ESCAMBO DE IDEIAS: AÇÃO PERFORMÁTICA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM TEATRO DA UFRGS¹

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão sobre uma ação de cunho performático e colaborativo, proposta por um grupo de estudantes de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bolsistas do Subprojeto Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Ministério da Educação (Brasil). Mediante composições performáticas individuais reunidas num ambiente de acolhimento “aberto a visitas”, buscou-se compartilhar práticas e reflexões relacionadas à arte e à educação, de forma conectada a princípios que envolvem os estudos teatrais na contemporaneidade, especialmente no que se refere ao campo que atualmente se denomina Pedagogia do Teatro. Compreendida a partir das noções de “corpo cênico” (FABIÃO), “memória autobiográfica”, “autoficção” (ALICE) e a(r)tivismo (ALICE; MOTTA), a ação enfoca a experiência artística como “trégua” nas relações cotidianas e nos comportamentos estabelecidos, como compartilhamento de ideias e como encontro poético entre performers e visitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação à docência. Teatro. Performance colaborativa.

BARTER OF IDEAS: PERFORMATIC ACTION OF STUDENTS OF LICENCIATURA IN THEATER OF UFRGS

ABSTRACT

This text presents a reflection on a collaborative performance action proposed by a group of theater students from the Department of Dramatic Art of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participants of the Theater Institutional Program of Teaching Introduction (PIBID), from the Ministry of Education (Brazil). Through individual performance compositions gathered in a “open to visitors” reception environment, we intended to share practices and reflections related to art and education, in a direct way to principles that involve contemporary theatrical studies, especially in what concerns the field that today it is called theater pedagogy. Understanding from the notions of “stage body” (FABIÃO), “autobiographical memory”, “autofiction” (ALICE) and a(r)tivism (ALICE; MOTTA), the action focuses on the artistic experience as a “truce” in everyday relationships and established behaviors such as sharing ideas and the poetical encounter between performance artists and visitors.

KEYWORDS: Initiation to teaching. Theater. Collaborative performance.

¹ Texto adaptado de um artigo elaborado em coautoria com a bolsista Aline Ferraz, intitulado Escambo de ideias: ações performáticas colaborativas do Subprojeto Teatro (vide Referências).



Este trabalho parte de apontamentos realizados durante a observação de uma ação performática coletiva proposta por um grupo de estudantes² de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bolsistas do Subprojeto Teatro vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS, apresentada no evento intitulado “PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência”, ocorrido no XIV Seminário Institucional do PIBID UFRGS, em agosto de 2017, na cidade de Porto Alegre (RS).

O texto tem por objetivo narrar alguns acontecimentos do evento, no sentido de preservar a memória dos encontros ocorridos e das trocas sensíveis entre professores de teatro em formação e os espectadores que se fizeram presentes, relacionando-os a alguns autores referenciais do campo dos estudos teatrais, que discutem o conceito de performance.

A proposta da ação performática, que se denominou “Escambo de Ideias”, foi idealizada coletivamente pelo grupo de Bolsistas de Teatro, na intenção de compartilhar com colegas do PIBID de outras áreas e membros da comunidade participantes do evento práticas e reflexões relacionadas ao teatro, especificamente a alguns princípios caros aos estudos teatrais na contemporaneidade no que se refere ao campo que atualmente se denomina Pedagogia do Teatro.

A ideia central da proposta era promover uma intervenção de caráter coletivo, cênico, e performático, de modo a explorar determinados temas emergentes em discussões que se costuma travar nas reuniões do Subprojeto de Teatro, motivadas por estudos aprofundados por parte dos bolsistas, envolvendo aspectos teóricos e práticas pedagógicas passíveis de desenvolvimento na educação escolar.

No processo de organização da proposta, alguns bolsistas propuseram composições performáticas individuais, ao passo que outros ficaram responsáveis

² Estudantes de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS: Aline Ferraz, Aloisio Dias da Silva, Carla Maria Moreira Cassapo, Daniel Gustavo Oliveira Gonçalves, Flavia Reckziegel Kucera, Gildo Joaquim Carvalho dos Santos, Hayline da Rosa Vitoria, Jardel Rocha da Silva, Ketelin Abbady Morais da Silva; Lauro Francisco Fagundes Ferreira; Mayura Antunes de Matos e Raysa Lemos dos Santos; Supervisoras das escolas parceiras do PIBID: Professoras Priscila da Silva Correa, do Instituto de Educação General Flores da Cunha e Silvia Regina Ferrari Lucas Alves, do Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto; e a Coordenadora, Professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.



pela preparação do espaço da performance e recepcionar o público visitante; enquanto outros se dispuseram a registrar o trabalho, mediante anotações, imagens em vídeo e fotografia, com vistas a elaborar uma reflexão sobre suas reverberações.

Combinou-se que as performances individuais seriam realizadas simultaneamente, ou seja, ocupando um mesmo espaço cênico destinado à “ação performática coletiva”, o que demandava uma sala ampla, sem mobiliário, com possibilidade de ser escurecida, de modo a propiciar a montagem de efeitos de iluminação que viessem a delimitar o espaço, compondo os cenários das performances individuais e, assim, acolher os visitantes da forma esperada.

RITUAIS DE RECEPÇÃO

Na tarde dedicada ao evento, ocorrido numa sala de aula da Faculdade de Educação da UFRGS, o trabalho inicial foi tornar o espaço mais aconchegante adequado às intenções do grupo, o que aconteceu num clima de cumplicidade e parceria. As vidraças das janelas foram forradas com papel pardo, o que barrou um pouco a entrada da luz do dia, mas não chegou a escurecer a sala totalmente; e o espaço foi iluminado por diversas luzes indiretas, o que propiciou a delimitação dos “nichos” nos quais as performances individuais foram acomodadas.

No centro da sala, um abajur com um véu, pendendo do teto; numa das paredes, uma projeção de vídeo, tendo à sua frente algumas cadeiras; num canto, uma guirlanda de luzes multicores, disposta no chão em formato semicircular; noutra parede, uma escrivaninha, com uma luminária de mesa; e noutro canto, uma mesa baixa, iluminada por uma lãmparina. O cheirinho característico de café passado na hora, tomando conta do ambiente, despertando sensações e memórias, aguçando os sentidos pelo olfato. O café fresco e quente era um “mimo” oferecido aos participantes, para acolher e cativar suas atenções.

Cada *performer* ocupa seu nicho, onde estão dispostos os objetos que compõem suas performances, enquanto a equipe de bolsistas anfitriões se divide entre o “dentro” e o “fora” da sala, no aguardo da abertura dos trabalhos, que se dá com a entrada dos esperados visitantes. Tudo naquele espaço parece querer comunicar algo, estabelecer interação: o ambiente em geral, os detalhes de cada espaço cênico, os corpos, olhares, gestos e cuidados dos performers.



Fora da sala, no corredor em frente à porta, fechada por estratégia de recepção, uma faixa com o dizer: “Escambo de ideias”. Os anfitriões, convidam quem passa em frente à sala a entrar e deixar-se conduzir. Alguns passantes parecem desconfiados diante da porta fechada, e precisam ser encorajados pelos anfitriões; e os que se dispõem à aventura são convidados a cruzar a entrada um a um, com cuidado, passando pela abertura da porta, que logo é fechada. A intenção desse ritual de recepção é manter um certo mistério e manter a ideia de um espaço recluso, íntimo, cercado de cuidados.

No interior da sala, outros anfitriões recepcionam cada visitante: dão as boas vindas, fornecem breves explicações sobre as possibilidades de interação propostas pelos *performers*, acompanham a visita até que o seu olhar se habitue à penumbra, e oferecem o cafezinho. A maioria dos visitantes aceita a oferta e logo passa a transitar livremente pelo espaço, explorando os diferentes nichos, detendo-se num ou noutro, de forma mais ou menos interativa, saciando curiosidades e buscando vencer algum receio do inusitado, da complexidade que o espaço desperta e do ambiente um tanto caótico constituído pelos múltiplos estímulos, presenças e encontros sensíveis, dos quais emergem memórias, histórias e pensamentos.

Na perspectiva de Eleonora Fabião, o chamado “corpo cênico” é capaz de potencializar espaço e tempo em prol das relações que se estabelecem no momento da performance, o que tende a aguçar a criatividade e a receptividade do *performer*.

Para ativar circuitos relacionais, o ator deve trabalhar tanto no sentido de aguçar sua criatividade como sua receptividade. Geralmente a criatividade é privilegiada em detrimento da receptividade, a força criativa em detrimento do poder receptivo. Estamos mais habituados a agir do que a distensionar, a ponto de sermos agidos; somos treinados para criar e executar movimento, não para ressoar impulso; geralmente sabemos ordenar e dar ordens ao corpo mais e melhor do que sabemos nos abrir e escutar. A busca por um corpo conectivo, atento e presente é justamente a busca por um *corpo receptivo*. (FABIÃO, 2009, p. 324)

A receptividade, segundo Fabião (2009, p. 324), “é essencial para que o ator possa incorporar factualmente e não apenas intelectualmente a presença do outro”.

COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Logo na entrada da sala o visitante depara-se com um primeiro nicho: localizado bem em frente à porta e delimitado por cinco cadeiras, que, postas de



frente para a parede, formam uma pequena plateia. Quem se aproxima é convidado a sentar e assumir a posição de espectador. O convite é feito pelos bolsistas Gildo Santos e Ketelin Abbady, que iniciam a performance, informando os espectadores sobre a dinâmica da ação, acionando o projetor e acompanhando a exibição, tecendo comentários e fornecendo breves explicações, o que gera curiosidade sobre um ou outro aspecto por parte dos visitantes, motivando conversas sobre as ações do PIBID nas escolas.

As produções audiovisuais alternam sequências de fotografias e vídeos, exibindo registros de momentos de *oficinas de teatro* (modalidade oferecida em caráter extraclasse), *colaborações pedagógicas* (formato de aula que se realiza em parceria com professores de diferentes disciplinas do currículo das escolas) e apresentações cênicas realizadas nas escolas de Educação Básica nas quais os bolsistas do PIBID Teatro desenvolvem seus projetos de iniciação à docência.

Nas conversas revelam-se interesses comuns e afinidades práticas e teóricas, ideais educativos; compartilham-se desafios, limites, conquistas da docência na Educação Básica Pública; e identificam-se anseios de contribuir com a educação de crianças, jovens e adultos e de exercer a iniciação à docência na perspectiva interdisciplinar.

À esquerda da porta, disposta na parede, uma exposição fotográfica complementa a projeção, mostrando registros de trabalhos desenvolvidos nas escolas atendidas pelo Subprojeto Teatro.

NARRATIVAS DA INFÂNCIA

No chão, bem em frente à exposição de fotografias, uma guirlanda de luzinhas multicores, disposta em forma de meia-lua, delimita o espaço onde se localiza a proposta da performer Raysa Santos, que se faz anunciar num cartaz, disposto no chão, no qual se lê: “Histórias de Faz-de-Conta”.

A *performer* aguarda seus visitantes sentada no chão, convida-os a sentar-se com ela no interior do semicírculo formado pelas luzes e inicia a “contação” de uma história a partir das suas próprias memórias da infância. Os acontecimentos da história, assim como a maneira sincera de como são narrados, funcionam como estímulo para que os visitantes se encorajem a compartilhar histórias suas. Os narradores alternam-se, as histórias contadas parecem encontrar eco umas nas



outras, revelando identificações, levando a pensar nas relações entre a verdade dos fatos e a ficção, inerentes à ação de narrar.

A pesquisadora e *performer* Tânia Alice (2012, p. 2) recorre aos estudos pioneiros do teórico francês Philippe Lejeune (1975), que definiam “a ‘autobiografia’ como uma fala em prosa, com a temática do passado e um olhar retrospectivo sobre as memórias de quem escreve”; e que, numa formulação posterior (LEJEUNE, 1986), passa a considerar “‘autobiografia’ todo texto em prosa em que se observa uma identidade nominal entre autor, narrador e protagonista”. Na concepção de Alice (2012, p. 2),

quando estes limites não estão claramente definidos, estaríamos no campo do que Lejeune chama de “autoficção”: uma escrita cuja enunciação não é claramente definida, mas deixa pairar uma constante dúvida sobre a identidade de quem narra, bem como sobre a veracidade fatural do relato efetuado.

MESA DE CONVERSAS

Na parede da esquerda, mais ao fundo da sala, avista-se outro cenário, composto por uma mesa, tipo escrivaninha, entre duas cadeiras, dispostas frente à frente. Atrás da mesa, sentado de costas para a parede, o *performer* Lauro Fagundes aguarda os visitantes. A aproximação ocorre timidamente, entre risos e embaraços, talvez pela forma enigmática e inusitada que caracteriza o *performer*, que traja um *chambre* esvoaçante e um colar de pérolas, tendo os olhos fortemente delineados com lápis preto, lembrando uma vidente, ou cigana.

Em cima da mesa, alguns objetos cuidadosamente colocados: uma caixa aberta, contendo um livro de capa dura, dourado envelhecido, com a inscrição “diário do performer”, outro volume onde se lê “caderno de ideias” e uma edição do “O Livro dos Abraços”, do escritor Eduardo Galeano (2002). A performance é restrita a um participante por vez. Fagundes toma a iniciativa, convidando um visitante a sentar-se na cadeira à sua frente e desafiando-o a optar por uma das possibilidades de conversa que ele oferece.

A primeira possibilidade dá-se a partir da escolha, por parte do visitante, de um poema do livro de Galeano, a ser lido pelo performer e depois comentado pelo visitante. A ideia de incluir o “Livro dos Abraços” na mesa de conversa relaciona-se



ao princípio de “a(r)tivismo”, que, na perspectiva de Stéphanie Lemoine e Samira Ouardi (2010), compreende a articulação entre arte e ativismo político.

As reflexões a partir de Galeano ensejam conversas sobre as mazelas causadas pela exploração do capitalismo na América Latina; e as relações com acontecimentos recentes da história do Brasil são inevitáveis, dentre elas, a falta de compromisso do governo com as causas sociais; o descaso generalizado para com a cultura, o meio-ambiente, a educação e a saúde pública; e o autoritarismo exercido pela cultura midiática, a serviço do poder e da lógica de mercado.

A segunda possibilidade de conversa, que parece ter despertado mais curiosidade entre os visitantes, ocorre a partir da escolha aleatória de um trecho do diário do *performer*, ou seja, um fragmento da narrativa autobiográfica do *performer*, seguida da sua leitura e complementada por uma narrativa do visitante, envolvendo particularidades das suas memórias pessoais. De modo que, a cada revelação do diário do *performer* corresponda uma revelação memorial do visitante.

O tipo de interação que se estabelece nessa troca de memórias entre *performer* e espectador evidencia a potência relacional da performance, que se realiza numa perspectiva de diálogo “com uma dimensão maior, social, política e energética, potencializando a capacidade de afetação do gesto artístico” (ALICE, 2012, p. 3).

A ARTE NO COTIDIANO

No fundo da sala avista-se uma escada articulada, em cujos degraus equilibra-se o *performer* Jardel Rocha, Sua figura elegante lembra um “mestre de cerimônias”, pois traja uma vestimenta de gala em preto e branco e uma cartola preta e recebe seus visitantes com mesuras, reunindo-os em torno da escada e propondo-se a contar e ouvir histórias que tematizem experiências individuais com a arte.

Para além de cânones e definições rígidas de arte e estética, a proposta da performance é evidenciar a presença inequívoca da arte na vida cotidiana, que se processa através de experiências as mais diversas. A intenção é ultrapassar uma visão estrita de arte, em favor da compreensão da experiência estética como forma de ver o mundo e agir no sentido da transformação das relações entre os seres humanos.



Nesse sentido, a interação propiciada no diálogo entre colegas da licenciatura de diferentes campos do conhecimento revelaram importantes descobertas, possibilitando o cruzamento das referências de arte dos visitantes, pondo em xeque noções preestabelecidas de arte.

Um licenciando da área de Física, por exemplo, relatou experiências em dança folclórica gaúcha, vividas por ele desde menino; uma licencianda da área de Biologia mencionou a sua experiência relacionada à prática do desenho, à qual se dedica desde a infância; outros visitantes referiram-se à presença do teatro e da arte em diferentes momentos das suas vidas, a exemplo das brincadeiras infantis de faz-de-conta e dramatizações e do uso recorrente do teatro como recurso de aprendizagem em diversas etapas do processo de escolarização.

OLHOS NOS OLHOS

Localizada no centro da sala, e delimitada por uma pequena mesa, coberta por um pano preto, e cercada por duas cadeiras dispostas frente à frente, identifica-se a proposta apenas pela leitura do cartaz: “Jogo do Sério”. O *performer*, Aloisio Dias, permanece o tempo todo sentado em silêncio, numa das cadeiras, desafiando seus visitantes um a um. O convite a sentar-se na cadeira à sua frente é feito somente pelo olhar. Em absoluto silêncio, olhos nos olhos, *performer* e visitante transformam-se em jogadores. O desafio é permanecer sério, calado, imóvel.

Se, por um lado, o “Jogo do Sério” permite reviver uma conhecida brincadeira isenta de maiores compromissos e implicações, com a qual costumamos nos divertir desde a infância; por outro, na idade adulta, perpassada por restrições e constrangimentos, a proposta de sentar-se frente a um estranho e desafiar-se a permanecer quieto até que um dos dois desista, sucumba, “entregue os pontos”, parece constituir, de fato, um desafio. E a pensar nos tempos acelerados em que vivemos nas grandes cidades, O ato aparentemente simples de parar, deixar-se ficar ali, diante de alguém desconhecido, exige coragem, implica superar limites.

Do jogo proposto pelo performer, e aceito pelo visitante, resulta uma espécie de dramaturgia do silêncio, repleta de sensações que parecem explodir internamente, e que se manifestam nos corpos de forma sutil.

Fabião (2010, p. 322) refere-se ao que denomina “corpo da sensorialidade aberta e conectiva”, “cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio”. Corpos



presentes no “aqui e agora”, estabelecendo relações e fluxos energéticos, em comunicação. A ideia é provocar o espectador jogadora experimentar o corpo cênico, e ser provocado por ele.

RELACIONAR-SE COM O “OUTRO”

Ocupando outro canto da sala, a performer Flávia Reckziegel aguarda seus visitantes sentada numa cadeira, e tendo outra cadeira vazia à sua frente. A imagem que se vê é, no mínimo, intrigante, pois a performer está totalmente de costas para os visitantes e sua blusa preta estampa um pequeno cartaz no qual se lê: “Já praticaste *bullying*? Eu já. Quero te contar”. No chão, ao lado das cadeiras, outro cartão traz a seguinte definição: “*Bullying* é a prática de atos violentos intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas”.

A provocação proposta por Reckziegel é estabelecer conversas sobre um tema recorrente na cultura contemporânea, especialmente na cultura escolar, a partir de experiências pessoais consideradas tabu, com o propósito de fomentar interações significativas com os visitantes dispostos a ouvir e compartilhar vivências nesse sentido.

Como se sabe, o chamado *bullying* constitui uma prática fortemente condenada no meio educacional e familiar, e mesmo na mídia, e cuja reflexão costuma considerar o ponto de vista das suas vítimas. O que não é de se admirar, a julgar pelos transtornos, ressentimentos e sofrimentos causado por esse tipo de situação. Mas quanto à figura do agressor, do praticante de *bullying*, parece que se tem pouco a dizer. Ou seja, mesmo se sabendo que a cada vítima corresponde, pelo menos, um agressor, as ações educativas e os encaminhamentos no âmbito da família e da sociedade em geral costumam fixar-se na vítima, atribuindo a agressão a um “outro”, alguém distante ou diferente do “eu”. Ou seja: *quem pratica o bullying não sou eu. É sempre um outro, distante de mim: alguém a ser educado, a merecer punição.*

Joan-Carles Mèlich (1998, p. 170) chama atenção para a difícil tarefa de definir o “outro” e relacionar-se com ele. “Mas o que é o outro? Como é possível entrar em relação com ele? Como se pode falar dele?”, indaga o autor. Na sua



perspectiva, “a pergunta pelo outro é uma pergunta primeira”, entretanto, “as respostas que amiúde se tem dado têm sido totalitárias, reducionistas, cêntricas”.

Os estudos de Mèlich propõem uma revisão da noção de alteridade, em prol de uma “relação não alérgica com o outro”. Sob essa ótica, o autor considera:

O outro não é nem um oásis nem um inferno. O outro é chamada, interpelação, grito de auxílio. O outro fala em vocativo, o outro exige, porém, sua exigência não é à maneira de uma ordem política e ditatorial. A exigência do outro é um rogo daquele que é frágil e inofensivo. (MÉLICH, 1998, p. 175)

A oportunidade de compartilhamento de experiências de agressão, abuso ou violência do ponto de vista de quem pratica é, sem dúvida, inusitada. O propósito não é, de forma alguma, provocar confissão ou remorsos, ou expiar culpas, mas propiciar reconhecer esse “outro”, no próprio “eu”. Para além do desconforto e de possíveis constrangimentos, o narrador é motivado a estabelecer uma relação ampliada consigo mesmo e com o seu interlocutor.

RAÍZES

Outro nicho é delimitado pelo espaço ocupado por uma mesa baixa, retangular, coberta por uma manta de um amarelo vibrante, sobre a qual estão expostos diversos objetos (uma flecha, um pau-de-chuva e pequenos instrumentos de sopro e percussão) que remetem às matrizes africana e indígena, e livros que tratam dessas temáticas.

A *performer* responsável pelo nicho é Mayura Matos, uma jovem mulher negra que se apresenta usando vestes coloridas, e um turbante, e convida gentilmente os visitantes a explorar os objetos dispostos na mesa e conversar sobre a proposta de ensino das culturas e das sociedades africanas e indígenas na Educação Básica.

A proposta constitui outro exemplo de “a(r)tivismo”, na medida em que reúne reivindicação social e arte e apresenta uma provocação aos futuros professores, para que para que conheçam as leis que regulamentam o ensino dessas temáticas. Para que se tornem mais próximos das culturas dos povos originários do Brasil, e possam aproximar seus futuros alunos, difundindo a história dos nossos antepassados.



Alice e Motta (2012, p. 38) apontam a necessidade de uma “revolução da subjetividade” [...], que, segundo eles, “não afeta o movimento macro, mas, pela lenta e progressiva contaminação, se infiltra no micro, moldando as subjetividades de maneira criativa”. A ideia é ampliar a compreensão acerca do poder de transformação da arte, a ser proposta e vivenciada no coletivo, como atividade de resistência.

A sala que acolheu os visitantes esteve sempre repleta. As visitas que entravam e saíam. Umas eram mais alongadas, outras logo saíam, um tanto perplexas diante da dificuldade de transitar na penumbra, ou no caos, outras saíam e logo voltavam, trazendo outros visitantes, o que caracterizou um fluxo inconstante, impreciso. Colegas de PIBID, estudantes e docentes de Subprojetos das diferentes áreas, em intensa interação, em escambos de narrativas, emoções e sentimentos que envolveram a todos, de formas diversas.

Foram observados momentos de intensa co-labor-ação (ALICE; MOTTA, 2012), que configuraram, segundo os depoimentos de alguns visitantes, uma “trégua” no cotidiano e nas relações e comportamentos estabelecidos. Nesse *entre-lugar* criado pelas performances, a atividade do *performer* é relativa à do espectador por reciprocidade e complementaridade. A dramaturgia criou-se no “aqui e agora” por quem se propôs a rememorar uma experiência, a comentar o trecho de um livro, a jogar, a apreciar imagens, a compartilhar reflexões. Desenvolveu-se uma dramaturgia original, um espaço-tempo de convívio sensível, fundado em memórias reais ou fictícias e, fundamentalmente, na relação com o outro, que (re)cria sentidos.

Desde a entrada na sala, o estranhamento mescla-se à ansiedade por parte dos visitantes. A disponibilidade e o engajamento dos performers davam a sensação de se estar entrando num local minuciosamente preparado, cercado de cuidados. Era preciso inicialmente reconhecer o território, despir-se de expectativas e entregar-se, enfrentar a condição de instabilidade.

A partir dos corpos ali presentes, cria-se uma cena-não-cena, que incita múltiplas relações. A performance como linguagem ativa o corpo-potência-relação-mundo, desconstrói limites, propicia dramaturgias pessoais, estabelece diálogo entre arte e não-arte, provoca o impulso da lembrança, possibilita evocar experiências psicofísicas, de corpos suscetíveis a entrelaçamentos.



Um corpo pode ser visível ou invisível, animado ou inanimado, cadeira ou gente, luz, ideia, texto ou voz. Um corpo é sempre uma multidão de relações e, como tal, está permanentemente deflagrando relações. Corpo em relação com corpo forma corpo. O entre-lugar da presença é no nosso corpo o que não está em nós. (FABIÃO, 2010, p. 323)

Não há como estimar as relações processadas entre os agentes dos escambos processados naquele espaço-tempo. A diversidade dos corpos que ali passaram, com seus olhares, memórias, experiências e percepções, atravessando e sendo atravessados por olhares, memórias, experiências e percepções dos performers; a profundidade dos atravessamentos que os intercâmbios propiciaram; o conjunto de sentidos de sensações compartilhadas coletivamente; e o alento do encontro entre seres humanos cada vez mais intermediados pela tecnologia, pela violência, pela falta de empatia. Experiência sensível e poética intransferível, indizível.

REFERÊNCIAS

ALICE, T. A potência autoficcional na construção da cena performática. In: **VII Congresso Científico de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da ABRACE**. Porto Alegre, 2012.

_____.; MOTTA, G. A(r)tivismo e utopia no mundo insano. In: **Revista ArteFilosofia**. Nº 12, Ouro Preto, 2012.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: FLORENTINO A.; TELLES, N. (Orgs.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contraponto**. Eletrônica, v. 10, nº. 3, p. 321–326/set-dez, 2010.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MÈLICH, J.-C. A resposta ao outro: a carícia. In: BONDÍA, J. L.; LARA, N. P. de. (Orgs.) **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOS, V. L. B. dos; FERRAZ, A. Escambo de ideias: ações performáticas colaborativas do Subprojeto Teatro. In: HOFSTAETTER, A.; UBERTI, L.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.) **PIBID em movimento**: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência. São Leopoldo: Oikos, 2017.



PARA ALÉM DAS SALAS DE AULA: O SER-SUJEITO QUE DANÇA **“A” CONTEMPORANEIDADE**

Ademir Izidio da Silva Júnior¹ (ademirjunior.uems@gmail.com)
Marcos Antônio Bessa-Oliveira² (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como alguns estilos de danças, tais como o Funk, o Axé, a Dança de Rua e o Sertanejo, já que são essas que fazem parte de seus reais contextos sociais, estão sendo levadas para a sala de aula pelos alunos da educação básica na cidade de Campo Grande/MS e a partir disso tentar encontrar meios que possibilitem que essas danças sejam inseridas no processo de ensino-aprendizagem do aluno (ser-sujeito) dentro da disciplina de Artes. Quer-se então com este estudo explorar o conhecimento sociocultural do aluno, para dentro da sala de aula, em prol da sua formação, trabalhar o corpo-educação a partir de suas próprias experiências de movimentos. Mostrando aos alunos um olhar outro de “ver” as danças que seus corpos reproduzem “a” contemporaneidade diariamente, seja dentro ou fora da escola, fazendo com que a bagagem cultural do ser-sujeito se torne fator contribuinte para sua formação social, política, crítica, reflexiva e sensível através de um corpo-educação cultural que também dança. Para isso, estudos teóricos de natureza crítico-cultural têm me ajudado a melhor fundamentar minha pesquisa a fim de entender que assim como os estilos clássicos e modernos, outros estilos de dança também produzem movimentos que podem ser explorados no ensino de Artes através da linguagem da Dança. Valer-me-ei, sobretudo, de teóricos que falam dessa importância do contexto sociocultural do aluno estar/ser inserido em sua formação dentro da sala de aula, tais como Márcia Strazzacappa, Isabel Marques, Carla Morandi, Bessa-Oliveira, dentre outros. O que denomino aqui como ser-sujeito é o aluno que está muito além da sala de aula e que tem corpos contemporâneos que dançam “a” contemporaneidade múltiplice: o funk, o axé, as danças de rua e o sertanejo. Igualmente, portanto, pensado também como um corpo-educação sensível e cultural. Ressalto que não pretendo trazer nenhuma receita para tal feitura, muito menos tornar essas danças da contemporaneidade disciplinadas, mas quero tentar entender e encontrar caminhos para nos valermos desse conhecimento do conhecimento, cultural, o qual está tão presente nas salas de aula cotidianamente através dos próprios alunos. “Ilustra” que esta pesquisa se faz fundamental, para a emergência de ressignificar as noções (im)postas de corpo, sujeito, dança e escola disciplinados na contemporaneidade ainda com raízes modernas.

PALAVRAS-CHAVE: Ser-sujeito. Danças da contemporaneidade. Bagagem cultural.

¹ Graduado em Artes Cênicas e Dança – Licenciatura, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

² Doutor em Artes Visuais IA/UNICAMP. Professor do curso de Artes Cênicas e no PROFEDUC da UEMS/UUCG. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E/CNPq/UEMS. Membro do NECC/UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais/UNICAMP.



MÁS ALLÁ DE LAS SALAS DE CLASE: EL SER-SUJETO QUE BAILA “A” CONTEMPORANEIDAD

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo comprender cómo algunos estilos de danzas, tales como el Funk, el Axé, la Danza de Calle y el Sertanejo, ya que son las que forman parte de sus reales contextos sociales, se están llevando a la sala de clase por los alumnos de la educación básica en la ciudad de Campo Grande/MS ya partir de ello intentar encontrar medios que posibiliten que esas danzas sean insertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (ser-sujeto) dentro de la disciplina de Artes. Se quiere entonces con este estudio explorar el conocimiento sociocultural del alumno, dentro del aula, en pro de su formación, trabajar el cuerpo-educación a partir de sus propias experiencias de movimientos. En el caso de los alumnos, una mirada a otro de “ver” las danzas que sus cuerpos reproducen “la” contemporaneidad diariamente, sea dentro o fuera de la escuela, haciendo que el bagaje cultural del ser-sujetose convierta en factor contribuyente para su formación social, política, crítica, reflexiva y sensible a través de un cuerpo-educación cultural que también danza. Para ello, estudios teóricos de naturaleza crítico-cultural me han ayudado a fundamentar mi investigación para entender que así como los estilos clásicos y modernos, otros estilos de danza también producen movimientos que pueden ser explotados en la enseñanza de Artes a través del lenguaje de las artes la danza. Me valgo sobre todo de teóricos que hablan de esa importancia del contexto sociocultural del alumno estar/serinsertado en su formación dentro del aula, tales como Márcia Strazzacappa, Isabel Marques, Carla Morandi, Bessa-Oliveira, entre otros. Lo que llamo aquí como ser-sujeto es el alumno que esta mucho más allá del aula y que tiene cuerpos contemporáneos que bailan “la” contemporaneidad múltiple: el funk, el axé, las danzas de calle y el sertanejo. También, por lo tanto, pensado también como un cuerpo-educación sensible y cultural. Resalto que no pretendo traer ninguna receta para tal hechura, mucho menos hacer esas danzas de la contemporaneidad disciplinadas, pero quiero intentar entender y encontrar caminos para valernos de ese conocimiento del conocimiento, cultural, el cual está tan presente en las aulas cotidianamente a través de los propios estudiantes. “Ilustra” que esta investigación se hace fundamental, para la emergencia de resignificar las nociones (im)postas de cuerpo, sujeto, danza y escuela disciplinadas en la contemporaneidad aún con raíces modernas.

PALABRAS CLAVE: Ser-sujeto. Danzas de la contemporaneidade. Equipaje cultural.

INTRODUÇÃO

Sabemos que danças como o Funk, o Axé, a Dança de Rua e o Sertanejo são as danças mais acessadas e dançadas pela maioria dos alunos da educação básica nos dias atuais (falo isso da cidade de Campo Grande – MS, onde moro e pude perceber dentro de algumas escolas). Isto se dá também porque essas danças acabaram se tornando midiáticas e mercadológicas. Logo, tais danças estão



intrinsecamente enraizadas na cultura dos alunos campo-grandenses da educação básica, e sabemos também que, da forma em que estão postas, não possuem um objetivo específico voltado para a educação formal do sujeito.

São essas danças que estão cotidianamente dentro das casas, nos celulares e nas salas de aula; sejam elas cantadas, sejam dançadas pelos alunos. Esclareço que o que denomino sendo danças da contemporaneidade são as danças que cotidianamente são dançadas por esses alunos e, na maioria dos casos, é tudo o que eles conhecem de dança dentro de seu contexto sociocultural.

O que percebo em alguns discursos é que ainda existe muito preconceito em relação a essas danças da contemporaneidade, em especial com o Funk. Talvez por ser uma dança que esteticamente, pode-se dizer, seja “sensual”, e talvez por este motivo ela não deva ser levada/discutida dentro da sala de aula³.

Esse preconceito não está somente nas Universidades e Escolas, mas também na sociedade de modo geral, que associa o Funk às mulheres negras, de corpos exuberantes, que usam roupas curtas e que estão à margem dos grandes centros como bem enfatiza Gabriella de Azevedo Gomes que, em sua monografia na Graduação em Comunicação Social/Jornalismo faz uma análise sobre o Funk de Valesca Popozuda que diz:

[...] existe uma relação entre corpo, raça e classe social. O padrão “alta e magra” é um padrão eurocêntrico, que invisibiliza e marginaliza mulheres que não atendam a essas características, em sua maioria mulheres negras periféricas. Corpos voluptuosos são geralmente associados às mulheres de camadas sociais mais baixas, que fazem uso da exposição de seu corpo muitas vezes como arma de ascensão social, como no caso das mulheres frutas, das funkeiras, de passistas de escolas de samba etc. Além do corpo exuberante, as roupas curtas e apertadas entram em cena para formar essa “beleza vulgar” hiperssexualizada conferida às mulheres negras e faveladas no imaginário social, ao contrário da beleza branca de mulheres bem-nascidas, beleza que seria “superior”, “respeitável” e “pura” para contemplação e não para proveito sexual. (GOMES, 2016, p. 56-57)

O que não levamos em consideração é que por essas danças estarem cotidianamente nos corpos desses alunos elas acabam por ser o que esse indivíduo

³ Neste sentido podemos citar o Projeto de Lei nº 8.242/16, com autoria do Vereador Paulo Siufi (PMDB), Lei que ficou popularmente conhecida como “Lei da Mordaça”, que visa trazer um retrocesso para a educação nas escolas municipais da cidade de Campo Grande/MS. O objetivo da Lei é proibir a discussão de assuntos como Sexualidade, Política e Religião dentro das escolas da Capital. Assuntos esses totalmente necessários para a formação de um cidadão consciente podendo ser vetados em uma Lei bizarra que estaria beneficiando quem a idealizou por ter o objetivo único de alienar crianças e adolescentes.



tem de conhecimento cultural, especialmente no que diz respeito à dança enquanto linguagem. Em se tratando de cultura não existe certo ou errado, melhor ou pior, mas sim *minha* cultura e a *sua* cultura e que devemos sempre olhá-las de forma horizontal, respeitando suas diferenças e especificidades.

Discursos e pontos de vistas que relacionam essas danças, em especial o Funk, à vulgaridade e a sexualidade não deveriam e não podiam estar acontecendo nos dias atuais, uma vez que hoje temos inúmeras funkeiras como Anitta, Ludmila, a *rapper* Karol Conka, dentre outras cantoras, que emergiram justamente para dar uma visão outra de que o funk, bem como outras danças, não necessariamente precisa estar relacionado com a vulgaridade e a sexualidade. Isso não faz daquelas mulheres menos artistas pelo simples fato das cantoras e dançarinas do funk usarem roupas curtas em suas apresentações (que a sociedade não consegue ver como figurinos apropriados para esse tipo de dança, assim como tem no balé onde as bailarinas usam roupas específicas para dançarem) e na maioria de seus passos existir muito fortemente a presença da sensualidade⁴.

De modo geral, essas danças estão sendo levadas e reproduzidas pela maioria dos alunos também dentro das salas de aula. Então sobra a questão: o que fazer com elas no corpo do aluno?

Para conseguirmos dar um olhar outro a respeito das danças da contemporaneidade, ou seja, qualquer outra noção de cultura que o aluno traga consigo do seu contexto sociocultural, será preciso que a mudança ocorra primeiro dentro das Universidades, discutindo, debatendo, também dançando, buscando caminhos e possibilidades outros para essas danças que estão nos corpo-ser-sujeitos dos alunos da educação básica. Pois somos nós, professores, que precisamos estar atualizados com nossos alunos de hoje e entender que a sociedade e a escola já não é, ou pelo menos não deveria ser, a mesma de 20 anos atrás, época em que se formou grande parte dos professores que estão ministrando aulas nas universidades.

⁴ E mesmo que essas cantoras (funkeiras), ainda não tenham seu devido reconhecimento perante a sociedade (branca e machista), ou que ainda essa sociedade associe as mulheres negras de corpos exuberantes e o funk à sexualidade. Pois, elas trouxeram sim uma roupagem outra para as letras de suas músicas, onde se discute questões sobre os direitos das mulheres, o feminismo, sobre questões políticas, sociais e muitas outras antes atribuídas apenas a homens. E vale enfatizar que a maioria delas são negras e vieram das regiões periféricas da sociedade.



Os alunos, nas aulas de Artes, por sua vez, já não são mais agentes da passiva que recebem e reproduzem os conhecimentos transmitidos pelos professores, como se fossem alunos alienados. É outra urgência estabelecida no ensino de Artes, ou seja, correr a passos largos atrás desses alunos que já não se deslocam de bondes, cavalos, ou charretes entre bairros nada urbanos de uma cidade bucólica do interior do Brasil. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 69)

Como se utilizar dessas danças que, primeiramente, são manifestações culturais, porém, que acabaram por se tornar produtos da indústria cultural, já que estão dentro das salas de aula, ainda que não levadas pelos professores, mas reproduzidas pelos alunos? Como mostrar aos alunos outras formas de olhar esses estilos de danças fazendo com que as mesmas contribuam para a formação e construção de mais conhecimentos desses indivíduos?

A ideia de tratar deste assunto surgiu, primeiramente, a partir de algumas indagações pessoais, já que confirmo meu interesse por esses estilos de danças, e, logo em seguida, obrigatoriamente tornam-se demandas reforçadas a partir das minhas experiências de estágio supervisionado durante o curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Na Universidade tive a oportunidade de estar em salas de aula da Educação Básica ministrando aulas de Dança e Teatro. Onde, neste segundo caso, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio pude perceber que assim como eu, a maioria dos alunos também têm como referências primeiras de danças o Funk, o Axé, as Danças de Rua e o Sertanejo.

Com isso, quero encontrar meios que possibilitem esses corpos que dançam, a e na contemporaneidade, dentro das escolas, a perceber, analisar, criticar, formar e a encontrar um (re)olhar outro para essas danças às quais os seus corpos reproduzem. Neste sentido, acredito que o professor da Disciplina de Arte tem a liberdade e função de desenvolver e trabalhar com o aluno uma forma de que tais danças possam dialogar não como um objeto comparativo por serem diferentes, mas sim constituírem conhecimentos por uma perspectiva outra, diferente do que a mídia vem lançando mão para a sociedade contemporânea, pois sabemos que

[...] infelizmente o progresso e o avanço tecnológico trazem também, atrelados às coisas boas, as desgraças de *tira-colo*. Mas isso não pode ser entendido como um problema para análise que se pretende culturalista. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 69)



E é emergência também não se valer dessas danças não-disciplinadas somente para a formação crítica, reflexiva, sensível, e não apenas no âmbito acadêmico, mas principalmente fazer com que sejam reconhecidas também no âmbito cultural do ser-sujeito, pois sabemos que o corpo fala por si só e é também “[...] Suporte de identidades ao mesmo tempo em que [é] matriz de significados, o corpo é portador de signos [...]” (SIQUEIRA, 2006, p. 39). Desta forma a bagagem cultural trazida pelo e no corpo do ser-sujeito, o aluno, não será desvalorizada e estará inserida no ensino-aprendizagem desse ser-sujeito, entretanto, agora com uma finalidade outra daquela que vem sendo colocada pela cultura de massa: de (re)produção.

OS CORPO-SER-SUJEITOS ENQUANTO CORPOS ALUNOS E CORPOS PROFESSORES E O LUGAR DE ONDE FALA

Partindo desse pressuposto de que estamos num estado em que o grande diferencial cultural está realmente nas múltiplas diferenças que pra cá convergem, e sabendo que nosso estado se encontra às margens dos grandes centros, logo, é possível discernir que nossa cultura é tomada por grande parte da nação como cultura periférica. Em se tratando das danças mais acessadas e dançadas pela nossa população, isso fica bem evidenciado, pois, o Funk, o Axé, as Danças de Rua e/ou o Sertanejo são tidas como danças periféricas, mesmo que essas hoje sejam tratadas como cultura midiática/mercadológica e que também estejam nos grandes centros rendendo à alta cultura e ao alto mercado econômico dividendos incalculáveis⁵.

Essa bagagem cultural trazida pelos alunos para as salas de aula, sem tomar a princípio qualquer especificidade artística, acaba influenciando em seu aprendizado, uma vez que esses ser-sujeitos se baseiam naquilo que tem de conhecimento sociocultural para expor aquilo que entende e conhecem sobre determinada cultura; neste caso, pensamos esses diferentes ser-sujeitos a partir das danças.

⁵ Mais curioso ainda é constatar que se o sertanejo – trato aqui daquele que não está circunscrito na ideia exclusivista de caipira como defende a academia – nasce nas regiões do Centro-Oeste brasileiro, mais ainda o chamado hoje de Sertanejo Universitário que emerge de Mato Grosso do Sul, serem ambos considerados não dança e/ou música na cultura brasileira. Sobre esta questão caberia uma outra pesquisa, mas como não detemos de espaço suficiente, fica a observação a título de fazer saber sobre o que de fato é entendido por cultura!



Determinadas danças como o Funk, o Axé, as Danças de Rua, o Sertanejo e outras tantas que se situam fora do circuito acadêmico têm a finalidade única, quando tomadas pela indústria mercadológica da cultura, de entreter seu público, e na maioria dos casos nos apegamos tanto às coreografias e nos ritmos das músicas que deixamos o conteúdo que essas nos trazem passarem despercebidos. *Afinal, se é pra entreter, divertir e dançar, pra que vou me apegar ao que dizem algumas letras dessas músicas?* O que não podemos deixar acontecer é que essas danças da contemporaneidade, tão acessíveis nos dias atuais e tão *modinha* na sociedade contemporânea, acabem por nos alienar num conceito raso, mas sólido ao mesmo tempo, do que venha a ser a dança de modo geral⁶.

Para ilustrar ainda mais a discussão trago a fala de Isabel Marques que discorre sobre a importância de se falar e se dançar a contemporaneidade na sala de aula quando diz que:

Nem sempre o conhecimento da história da dança ou das danças garante aos alunos traçar caminhos próprios e que intervenham e contribuam para a participação crítica do indivíduo na sociedade contemporânea. A história que não serve como interlocutora entre a dança e a sociedade atual, a dança e a pessoa que dança, entre a dança e o meio em que esta dança está sendo interpretada é inútil em um processo que se pretende crítico e transformador. (MARQUES, 2012, p. 167)

De modo bem particular acredito que este conhecimento, ora limitado, ora fechado e nem por isso vazio de conhecimento sobre dança, é algo bem característico do lugar de onde estamos/viemos. Não quero generalizar ao dizer isso, mas venho do interior do estado de Mato Grosso do Sul onde cresci ouvindo e dançando essas danças às quais chamo de danças da contemporaneidade.

Desta forma, meu corpo traz características nítidas desses estilos de danças, e isto é algo já *tatuado* em meu ser-sujeito, são minhas bagagens culturais do lugar de onde venho. O que não quer dizer que não conhecesse outras danças,

⁶ Esperamos também que esteja ficando claro que a ideia da nossa discussão não é ressaltar um “modelo” de dança a ser trabalho nas escolas. Não estamos aqui defendendo este ou aquele estilo de dança, igualmente não estamos dizendo que deve haver uma dança específica que detenha a capacidade de produzir conhecimentos nos corpos dos alunos. Nossa discussão assenta-se na ideia de tratar todas as danças como produtoras de arte, cultura e conhecimentos para os alunos. Ou melhor, nossa ideia é discutir porque determinadas danças – vistas como não danças – não podem produzir conhecimentos nos corpos dos alunos assim como as danças consideradas aptas a isso? Será que o problema está na dança ou em quem ensina dança que se vale de um repertório clássico/moderno que é incapaz de avançar as suas discussões a respeito da linguagem da Dança na contemporaneidade?



porém esses eram os movimentos que conhecia como danças e era com o que tinha contato, as danças que meu corpo dançava e ainda (quer) continua(r) a dançar.

Desse modo acredito ser impossível passar por uma graduação/licenciatura de Dança sem se falar, discutir, dançar e buscar um olhar outro para essas danças da contemporaneidade. Pois dentro da nossa grade curricular do curso perpassamos desde as danças primitivas, até a dança contemporânea, (todas muito bem embasadas e dirigidas), porém ainda assim, eu enquanto futuro professor senti falta de falarmos e de haver discussões sobre essas danças que estão tatuadas nas peles dos povos na universidade. Especialmente porque essas danças estão nos e pelos corpos dos nossos alunos na Educação Básica, estão dentro dos muros das escolas, por mais que não as discutam, e no meu caso, muito bem registradas em/no/pelo meu próprio corpo. Agora, o que fazer com (d)esse registro corporal?

Já que falo de disciplinas, em se tratando de cultura, acredito que a universidade me deu uma percepção outra, um olhar outro das diversas outras culturas que estão cotidianamente se (ENTRE)cruzando umas às outras. Neste sentido, na universidade, em especial as disciplinas de ACR, DIND e DAFRO⁷ ampliaram a minha visão e despiram alguns preconceitos estabelecidos (de arte, cultura e conhecimentos) por mim construídos/em mim constituídos. Promovendo o entendimento de que toda cultura, independente se minha ou sua, desse ou daquele, têm suas qualidades e devem ter respeitadas as suas especificidades, pois cada sujeito é único mesmo vivendo em sociedade e cada cultura tem seu valor para quem a aprecia ou dela participa.

As disciplinas de Danças Afro-brasileiras e Danças Indígenas foram uma das disciplinas que me possibilitaram um olhar outro sobre as danças populares, por exemplo, pois fomos a campo, observamos e pesquisamos a cultura e as especificidades de cada lugar: seja uma tribo indígena ou um centro de umbanda e transformamos essa cultura (ora desconhecida, e até mesmo vista de uma forma preconceituosa pela falta de conhecimento) em um processo criativo em dança. O que me foi uma experiência muito rica e que afirmo ter sido uma possibilidade muito

⁷ ACR – Arte e Cultura Regional, ministrada pelo Professor Doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira. DIND – Danças Indígenas e DAFRO – Danças Afro-brasileiras, ministrada pelas Professoras Doutoradas Dora de Andrade e Gabriela Salvador. Ambas realizadas no 7º semestre do Curso de Artes Cênicas e Dança no ano de 2017.



boa para se trabalhar, dançar e discutir as danças da contemporaneidade dentro da universidade⁸.

Para melhor embasar minha fala, quando digo que toda cultura é geradora de conhecimento, e que sim, precisam estar e ser valorizadas dentro do ensino de Arte, faço referência a mais uma citação de Bessa-Oliveira ao dizer que:

Acreditamos não ser mais possível privilegiar essa ou aquela prática cultural como representante máxima de um ensino de Artes, muito menos apegar-se aos estudos históricos apenas. Pois entendemos que, assim como postulam os praticantes dos Estudos Culturais para pensar sua prática de estudo, o ensino de Artes não deve se prender a rótulos: como ensino de culturas específicas, como exemplo do folclore nordestino, baiano ou mineiro. O fato é que o ensino de Artes deve tratar essas diversidades a contento em suas especificidades, respeitando e relacionando-as entre: práticas culturais = alunos contemporâneos = professores Arte-educadores = meio social desses grupos. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 70)

Portanto, proponho utilizar-nos do conhecimento sociocultural do aluno a favor da sua formação: não os limitando à apenas essas danças, mas sim os mostrando uma visão outra e uma função outra dessas danças e de outras práticas com características iguais que estão atravessadas e registradas (atravessando e registrando) no corpo desse ser-sujeito para, depois desse entendimento, conseguirem “dançar” para muito além de apenas reproduzi-las mecanicamente em seu cotidiano.

Ressalto aqui que minha intenção não é disciplinar essas danças da contemporaneidade, pois elas estão muito além dos muros das escolas e academias, mas sim fazer com que esses alunos as vejam e as entendam num contexto muito mais amplo do que simplesmente dançar nas *baladas*.

A fim de entendermos que essa bagagem cultural/corporal trazida é indissociável do sujeito, seja pelo artista da cena, seja pelo aluno, ou seja ainda pelo professor, e que o corpo de cada ser-sujeito é um só, independente do lugar que o mesmo esteja ocupando, transcrevo uma passagem de Márcia Strazzacappa que diz que:

⁸ Esse processo criativo teve como resultado a apresentação de uma composição coreográfica realizada no desenvolvimento das aulas de DIND e DAFRO através das impressões, sensações e atravessamentos que tive durante a minha pesquisa de campo num centro de umbanda. E esse processo ainda está acontecendo mesmo com o término das disciplinas num projeto de pesquisa e extensão em Danças Brasileiras juntamente com alguns alunos do 4º Ano do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança – UEMS sob a orientação das Professoras Dra. Dora Andrade e Gabriela Salvador.



[...] fica evidente que o homem não pode negar sua cultura que, por meio de aprendizagens anteriores, lhe imprimiu características pessoais. Ao menos não pode negá-la sem esforço. Se quiser fazê-lo, deverá se submeter a novas aprendizagens, novos condicionamentos, tão fortes quanto os primeiros. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 44)

Neste sentido, inserir dentro da sala de aula aquilo que o aluno traz registrado em seu corpo sobre o meio em que está inserido, neste caso, as danças, possibilita ao aluno novos aprendizados, novos conhecimentos, novas experiências e um olhar outro sobre sua própria cultura e seu próprio corpo. Igualmente possibilita ao professor a proposição de múltiplas atividades mais relacionadas à esses alunos.

Para tornar possível esse entendimento de corpos diferentes como corpo-ser-sujeitos, se faz necessário entender qual a importância da dança dentro da escola. Na atualidade escolar a dança tem papel muitas vezes de festas comemorativas e/ou atividades físico-disciplinares nas aulas de Educação Física.

A dança, no nosso entendimento, vai muito além do simples dançar e deve ter relação direta com a vida do aluno, do ser-sujeito. Logo,

O ensino de dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. (MORANDI, 2009, p. 73)

Portanto, o objetivo desta pesquisa não é limitar o aluno a conhecer apenas determinados estilos de dança, mas utilizar-se desta bagagem cultural que está cotidianamente dentro das salas de aula reproduzidas pelos alunos com um objetivo outro. O que acaba também não restringindo a construção de conhecimentos ao que é exclusivamente do mundo particular do sujeito.

Trocas fazem parte de contatos culturais! Possibilitando, assim, uma desalienação da alienação causada pela indústria cultural, que se vale dessas danças da “cultura popular brasileira” como cultura mercantil, e valorizando também a cultura desse ser-sujeito. Com isso podemos trazer e ressaltar os verdadeiros valores dessas danças, que a indústria cultural acaba apagando e sufocando por conta dos fins lucrativos, e também fazer com que haja uma relação horizontal entre professor/aluno, onde exista e se estabeleça uma via de mão dupla, considerando que professor e aluno possam aprender juntos. Para isso se faz necessário também



que o professor vá muito além dos conceitos preestabelecidos como bem diz Bessa-Oliveira:

É preciso haver uma correspondência entre as informações do professor e dos alunos, o mais próximo possível a níveis de igualdade. Os professores precisam se abrir para esse universo tecnológico dos alunos que está em formação e ampliação constante, e, principalmente, os professores precisam se valer cada vez menos de conceitos hegemônicos e pré-estabelecidos pela história cultural tradicional da sociedade. Acreditamos estar a cargo do professor estabelecer essas relações de igualdades no plano de ensino e da aprendizagem. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 109)

Por conseguinte, acredito que a escola, a disciplina de Arte e a dança na sala de aula possam indiscutivelmente trabalhar e desenvolver juntamente com o professor e os alunos caminhos que possibilitem tal feitura apontada por Bessa-Oliveira. Com o intuito de enfatizar o que digo, aproveito de mais uma passagem de Isabel Marques que diz:

Proponho que o trabalho com dança em situação educacional baseada no *contexto* dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área da dança. (MARQUES, 2011, p. 100)

A fala da autora vem para afirmar que a dança na disciplina de Arte para que “aconteça” como propositora de conhecimentos tem que haver essa relação direta com o contexto sociocultural do aluno. Logo, vejo a necessidade de se trabalhar essas danças da contemporaneidade com esses corpos que dançam a contemporaneidade, sejam dentro ou do lado de fora da sala de aula.

Mas, fará a diferença, levando através dessas bagagens culturais específicas, um conhecimento teórico, crítico, reflexivo, sensível sob a formação desse aluno enquanto ser-sujeito/cidadão que vai muito além da simples reprodução de passos coreografados e/ou sensualidade por sensualidade.

Esta relação entre ser-sujeito/dança/escola/Arte/sala de aula está intrinsecamente ligada umas as outras, tornando-se assim indissociáveis. Pois o corpo que dança na casa, na rua, nas festas é o mesmo corpo que estará dentro da sala de aula. Talvez com algumas regras e imposições preestabelecidas pela sociedade escolar, mas ainda sim continuará sendo o mesmo corpo. Ainda que com suas marcas e registros de uma vida que está além dos muros das escolas e que



sempre estará além de conceitos e limites impositivos e preestabelecidos, também dentro das escolas, mas seja o lugar qual for onde este corpo estiver ocupando.

A ARTE-EDUCAÇÃO E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO ALUNO ENQUANTO SER-SUJEITO

Entendo que na sociedade contemporânea em que vivemos, não devemos mais nos “deixar” enganar de que nos valem apenas daquilo que está posto nos referenciais teóricos seja suficiente e necessário para os alunos de hoje. Pois os tempos são outros, os alunos não são mais os mesmos.

Faz-se necessário repensarmos o fato de que os conteúdos precisam ser (re)verificados. Pois ainda hoje, agora falando especificamente da Dança na disciplina de Artes, esta tem como um dos conteúdos principais a História da Dança e as Danças Populares. Por muitas vezes esses referenciais acabam por priorizar aquilo que vem de fora, dos grandes centros e acabamos assim por desvalorizar nossa própria cultura, nossa própria dança.

Não estou dizendo que conteúdos da História da Dança e das Danças Populares não precisam estar nos conteúdos de Dança, mas sim que esses conteúdos devem estar diretamente relacionados com o cotidiano do aluno enquanto ser-sujeito, pois se não houver essa relação entre passado e presente o conhecimento poderá ser ineficaz. Pois

[...] o conceito histórico de Arte não terá a menor importância para os alunos e, por conseguinte, continuaremos a formar cidadãos, pela Arte, passivos e indiferentes às manifestações artísticas culturais, sejam elas locais, nacionais ou universais. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 106)

Hoje em dia devemos pensar um Ensino de Artes atravessados pela tecnologia e trazendo a tona o respeito e a diversidade cultural existentes em nossa sociedade. Mostrando aos alunos a importância cultural de cada ser-sujeito, quer você partilhe daquela cultura quer não. Utilizar-se dessas danças da contemporaneidade é trabalhar com a diferença, é se valer do conhecimento sociocultural do aluno.

Porém essas danças da contemporaneidade, ser/estarem na cultura midiática acabam por criar nos professores e na sociedade, de modo geral, alguns



preconceitos em relação a essas danças dentro das salas de aula. Para melhor enfatizar minha fala, coloco uma passagem de Isabel Marques que diz:

O senso comum ataca as danças dos jovens sob alegação de que estariam gerando comportamentos socialmente inaceitáveis. Todavia, as danças populares trazem nelas embutidos tantos conceitos de corpo, de dança, de cidadão, de sexualidade quanto as danças das mídias – embora, obviamente, de formas diferentes. O que podemos questionar, obviamente, é a qualidade estética e artística das danças da moda, mas não o fato de incorporarem ensinamentos implícitos no corpo e nas construções coreográficas. (MARQUES, 2012, p. 166)

Assim não desvalorizamos o conhecimento adquirido pelo aluno, do meio sociocultural em que vive e poderemos, talvez, proporcionar uma desalienação, ou uma conscientização corporal para esse ser-sujeito. Pois se essas são as danças que o corpo desse ser-sujeito quer dançar, “[...] a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 66). Precisamos aprender a escutar este corpo que “fala”. Logo, entendo que a Arte-Educação tem por finalidade fazer com que o aluno vá além dos limites encontrados em seu cotidiano para expressar suas sensações, emoções e desejos e não fazer reprimir suas manifestações artístico-culturais.

UM OLHAR OUTRO DO SER-SUJEITO [POSSIBILIDADES] PARA O CORPO QUE DANÇA A CONTEMPORANEIDADE

Para entender melhor o que se pretendeu com esta pesquisa, em que me embasei em estudos de alguns teóricos que falam especificamente da dança na escola e também que falam sobre a importância do conhecimento cultural adquirido pelo aluno além dos muros das escolas, torna-se condição compreender o lugar de onde articulam teóricos como, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Carla Morandi, Bessa-Oliveira, Nolasco e alguns outros textos não menos importantes, os quais me ajudaram a construir de forma crítico-cultural tal discussão.

Como dito anteriormente, não pretendi com esta pesquisa formalizar uma receita que com a qual conduza a mim ou outro professor a trabalhar esses estilos de danças dentro da sala de aula. Mas sim levantar uma discussão da real importância de suscitarmos isso dentro das escolas, para dentro das salas de aula.



Promovendo com essas danças, que nos dias atuais se tornaram produtos da indústria cultural, mas que muito antes disso nasceram de manifestações culturais criadas pela sociedade, propulsoras de conhecimento.

Mostrar aos alunos a importância de suas culturas, aprendendo a ter um olhar outro sobre suas próprias culturas, a (RE)conhecer e participar da cultura de outros ser-sujeitos e principalmente aprendendo a respeitar as diferenças, não somente culturais, mas também sociais de raça, credo, cor, orientação sexual e muitas outras. Pois a Dança é o que acredito ser uma manifestação que nos permite a ter liberdade de se relacionar com o outro, com o desconhecido e, com isso, encontrar uma relação e um (re)conhecimento com o outro. Para isso transcrevo a fala de Ana Angélica Freitas Gois que fala sobre a dança no contexto escolar onde diz:

Dançar é buscar compreender a diversidade em seu processo de existência, esse é o grande enredo para construir coreografias que trazem e harmonizam as diferenças entre tantos seres humanos, de corpos culturais que dançam também nas diferentes escolas da contemporaneidade. (GOIS, 2011, p. 62)

Com isso estaremos respeitando a multiculturalidade dentro da sala de aula, o que considero ser primordial, pois falamos de um lugar onde o grande diferencial é a diversidade cultural, e mostrando a este aluno, enquanto ser-sujeito, uma visão outra daquilo que o seu corpo outrora apenas o reproduzia, desalienando-o e dando uma roupagem outra e uma liberdade corpórea que este corpo talvez não tivesse. Tornando-o sujeito ativo e consciente daquilo que seu corpo faz, é capaz de fazer e comunica.

Primeiramente do professor que tem como objetivo buscar mecanismos e meios de se valer dessas danças da contemporaneidade para a formação do aluno enquanto ser-sujeito. Só assim esse aluno, esse ser-sujeito terá um olhar outro da cultura em sua volta. Ai este terá vez, voz, gostos próprios, serão donos e conscientes de seus próprios corpos. Trazendo, assim a liberdade e a valorização dessas danças que não julgo serem menos importantes do que qualquer outra, e que por este motivo, e por estarem tão relacionadas com o a história corpórea desse ser-sujeito, devem e precisam ser levadas para as salas de aula, não somente



reproduzidas pelos alunos, muito menos de forma disciplinada, pois acho praticamente impossível isso acontecer.

Sabemos que “[...] a dança é um saber construído além das salas de aula, academias de balé, escolas de samba, praças, existe em importantes âmbitos da arte e da educação” (GOIS, 2011, p. 61). Então cabe a nós futuros Arte-Educadores encontrar primeiro esse olhar outro para as diversidades culturais, nesse caso através das danças trazidas por nossos alunos de seu contexto sociocultural enquanto ser-sujeito para as salas de aula.

Finalizo meu texto dizendo que esta pesquisa vai muito além do que essas poucas laudas até aqui escritas, mas acredito estar no caminho certo para que futuramente eu possa afirmar e ver essas danças inseridas pelo professor dentro da sala de aula na disciplina de Arte, e que seja dada a elas a mesma importância histórico-social-cultural que outras têm. Estejam elas cotidianamente relacionadas ao contexto sociocultural do ser-sujeito-aluno ou não. Pois, quando se trata de corpo, sujeito, dança, cultura e conhecimento, não existem limites (fronteiras) e um ponto final que possam delimitar esses corpos que dançam a e na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVIERA, M. A. Artes visuais de ser, saber e sentir: uma proposta (política, teórica, prática e pedagógica) descolonial do/no campo. In: ARAÚJO, A. P. de; NOAL, M. L. (Orgs.). **Educação do Campo**: concepções, planejamento e práticas político-pedagógicas. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014, p. 1-22. (Livro no Prelo).

_____. **Ensino de Artes X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-Educação?** 22ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

GOIS, A. A. F. A Dança no ritmo escolar. In: CHARLOT, B. (Org.). **Dança, Teatro e Educação na sociedade contemporânea**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2011.

GOMES, G. de A. **Beijinho no ombro**: uma análise sobre Valesca Popozuda e sua ascensão na mídia. 2016. 68 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://zonadigital.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2014/02/Monografia-Gabriella-de-Azevedo-Gomes-FINAL.pdf>> Acesso em: 21 out. 2017.



MARQUES, I. A. **Ensino da Dança Hoje.** Textos e contextos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIQUEIRA, D. da C. O. **Corpo, comunicação e cultura:** a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores associados, 2006.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência:** a formação do Artista da Dança. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2009.



CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO: A HUMANIZAÇÃO, O AFETO E AS RELAÇÕES COM O OUTRO

Adenilson de Andrade Argolo (adenilson.argolo@hotmail.com)
Cassius Fabian Costa Souza (cassfabian28@gmail.com)
Nilson Rocha (junjuniooster@gmail.com)
Orientadora: Célida Salume Mendonça (celidasm@gmail.com)

RESUMO

O texto provoca dialogismos nas ações do subprojeto PIBID Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir do ponto de vista de estudantes da Licenciatura em Teatro da UFBA. O Programa objetiva incentivar o licenciando a entrar em contato o mais cedo possível com a realidade escolar. Nesta discussão, é dada especial atenção à formação docente baseada no diálogo entre a universidade e a escola, refletindo sobre o perfil educador deste profissional: o professor de Teatro. As reflexões contemplam ainda um ponto de intersecção entre o programa PIBID e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), onde bolsistas egressos do primeiro programa e participantes do CELULA – Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos investigam o impacto das ações do PIBID Teatro sob os aspectos enfocados: a humanização, o afeto e as relações com o outro. A experiência do fazer teatral nas escolas contribui para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional, e as possíveis implicações para a formação dos participantes do programa (estudantes da Licenciatura em Teatro e professores de Teatro da rede pública de ensino). As reflexões levam em conta a atual crise na educação, que interfere diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e solicita a busca de novas proposições diante do contexto de violência escolar e de um espaço inóspito e desumanizado. Em oposição a esse panorama, percebemos no conceito de amorosidade e afetividade de Paulo Freire a possibilidade de recuperação do sentido de educar. Na mesma direção, os conceitos de sensibilização e humanização enfocados pelo filósofo Daisaku Ikeda corroboram com esta concepção. Seu pensamento nos devolve a responsabilidade, pois a possibilidade de mudança desse contexto reside em nossas ações, na interação entre estudantes e professores, e na criação de valores no ambiente educacional. Nos procedimentos metodológicos recorreu-se à realização de grupos de discussão com estudantes bolsistas e seus respectivos supervisores em reuniões gerais do subprojeto PIBID Teatro e à análise dos relatórios apresentados nos anos de 2016 e 2017 referente à atuação em diferentes escolas da rede pública de ensino. Os resultados sugerem que as ações do subprojeto favorecem a criação de um espaço sensível de construção de uma nova relação com o conhecimento, integrando diferentes saberes e um exercício mais consciente da linguagem artística, imprescindível para a leitura do mundo. O professor de Teatro exerce um papel singular nesse processo através do caráter lúdico das experiências instauradas e de sua mediação, tornando a relação afetiva entre professor e aluno algo fundamental para sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Programa PIBID. Ensino de teatro. Afetividade. Humanização.



CONTRIBUTIONS OF THE PIBID PROGRAM FOR THE THEATRE TEACHER TRAINING: THE HUMANIZATION, THE AFFECTION AND THE RELATIONS WITH THE OTHER

ABSTRACT

The text brings dialogisms in the actions of the subproject PIBID Teatro of the Teaching Scholarship Institutional Program (PIBID) from the point of view of Theater Students of UFBA. The program aims to encourage the student to be in contact, as soon as possible, with the school reality. In the present discussion it is devoted special attention to the teacher training based on the dialogue between university and school, reflecting upon the educator profile of such professional: the Theater Teacher. The reflections also contemplate an intersection point between PIBID program and Scientific Initiation Scholarship Institutional Program (PIBIC), in which scholarship holders from the first program and participants of CELULA – Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos investigate the impacts of PIBID Teatro actions under the focused aspects: the humanization, the affection and the relations with the other. The experience of making theater in schools contributes to overcome the distance between education and professional practice spaces and the possible implications for the education of the program participants (Theater students in Licentiate Degree and Theater teachers from the regular public schools). The reflections consider the current education crises, which directly interferes in the quality of the teaching and learning process and requests the search of new propositions within the context of school violence and of an inhospitable and dehumanized space. In contrast to such picture, we realized in Paulo Freire's concept of lovingness and affectivity the possibility to recover the sense of educate. In the same direction, the concept of awareness and humanization focused by the philosopher Daisaku Ikeda corroborates it. His thought brings back to us the responsibility since the possibility of change in this context lies in our actions, in the interaction between students and teachers and the creation of values in the school environment. Methodological procedures were used to hold discussion with scholarship holder students and their respective supervisors in general meetings of PIBID Teatro subproject and to analyze reports presented in 2016/2017 regarding the performance of different schools from the public school system. The results suggest that the actions of the subproject enhance the creation of a sensitive space to build a new relation with knowledge, integrating different knowledge and a more conscious exercise of artistic language, indispensable for reading the world. Theater teacher plays a unique role in this process through the playful character of the experiences established and their mediation, making the affective relationship between teacher and student something fundamental for their learning.

KEYWORDS: Teacher training. PIBID program. Theater teaching. Affectivity. Humanization.

INTRODUÇÃO



Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 1998, p. 85)

A motivação para escrevermos este texto surgiu de elementos em comum identificados pelos egressos bolsistas PIBID em suas ações pedagógicas. O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que tem por objetivo principal fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Atentos ao perfil educador que não se restringe a função do professor, os estudantes do curso de Licenciatura em Teatro investigaram através de suas próprias práticas e dos relatórios de seus pares o impacto das ações do PIBID Teatro sob os seguintes aspectos: a humanização, o afeto e as relações com o outro. Como educador, o professor de Teatro está sempre atento ao grupo em sua singularidade e a criação de valores, ensinando para a vida em sociedade e preocupando-se com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Em suas ações pedagógicas, os estudantes de Teatro se defrontam com um contexto educacional complexo, comum espaço inóspito, desumanizado, que exige esforço, dedicação e amorosidade. Assim como sinaliza Paulo Freire vivemos a história como tempo de possibilidade de mudanças, de transformação e nunca de determinação. É na convivência amorosa com nossos alunos e alunas, diante da capacidade de respeitar e de cuidar o outro, na postura curiosa e aberta que assumem, provocando-os enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, que fundamentamos o processo educativo no ensino de Teatro.

Os problemas da educação são problemas políticos, sociais e culturais. A escola pública no Brasil tem um modelo arquitetônico prisional, de esquadramento, de disciplina e de controle. Como agravante, além da pobreza



identificada em muitos bairros, há a presença de um contexto de violência onde algumas dessas escolas estão localizadas. Muitas crianças estão em condições de abandono afetivo, pois a família geralmente encontra-se carente material e intelectualmente. Como se não bastasse, o ambiente que os estudantes encontram na escola pública não favorece o gosto pelo estudo, faltam áreas verdes, quadras, salas de Arte, de Teatro, de vídeo, materiais e equipamentos, bibliotecas que funcionem, enfim, um espaço que favoreça a aprendizagem, que inclua o corpo nesse processo. Um ambiente agradável com uma estrutura mínima que atenda as áreas de conhecimento é extremamente importante para que o aluno aprenda.

As ações do subprojeto favorecem a criação de um espaço sensível de construção de uma nova relação com o conhecimento, integrando diferentes saberes e um exercício mais consciente da linguagem artística, imprescindível para a leitura do mundo. O professor de Teatro exerce um papel singular nesse processo através do caráter lúdico das experiências instauradas e de sua mediação, tornando a relação afetiva entre professor e aluno algo fundamental para a sua aprendizagem.

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PESQUISADOR

A contribuição do PIBID para a formação docente é inquestionável, pois diversas pesquisas já apontam o diferencial que o mesmo promove na vida dos profissionais que passam pelo programa, tanto aqueles que estão enquanto bolsistas licenciandos, em sua maioria tendo o primeiro contato com a prática docente, como os supervisores que já atuam no setor da educação e veem no PIBID uma oportunidade de ressignificarem sua prática. O PIBID abarca em seu desenvolvimento o tripé que sustenta a universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, o que só reforça a indissociabilidade desses eixos de sustentação. No que se refere a pesquisa, podemos identifica-la a partir da produção do conhecimento científico e do fazer ciência, muitas vezes refletindo as próprias práticas e experimentações.

Educar não pode e não deve ser um mero trabalho reprodutor de técnicas e receitas, é necessário estudar, planejar e ressignificar a sua práxis pedagógica através de uma constante ação-reflexão-ação. É necessário sensibilidade para entender que cada indivíduo e/ou grupo são universos diferentes e, portanto, ainda



que os trabalhos se assemelhem, reproduzi-los na íntegra é um erro e um desrespeito com os educandos. Portanto, esse entendimento sobre a arte de educar nos direciona para a pesquisa e para a necessidade da constante formação desse professor-pesquisador, que não apenas age, mas também produz ciência e promove a difusão do conhecimento.

Neste sentido, o que mostraremos é uma breve análise dos relatórios dos anos de 2016 e 2017, dos bolsistas e supervisores do subprojeto do PIBID Teatro da Universidade Federal da Bahia, nos quais, ainda que de forma não intrínseca é possível perceber que muitos dos supervisores e bolsistas têm em sua prática a presença da pesquisa, reconhecendo a mesma para a aprimoração do seu fazer pedagógico e artístico.

Na escrita dos relatórios apareceram falas que nos levam a diferentes perspectivas do ser professor-pesquisador; de acordo com os *pibidianos*, estas são: o professor-pesquisador de novas metodologias de ensino do teatro; o professor-artista-pesquisador que investiga e retroalimenta o fazer artístico a partir do espaço escolar; e professor-pesquisador, escrita/difusão do conhecimento e a formação continuada através dos programas de pós graduação (mestrado e doutorado).

No que concerne ao recorte da formação do professor-pesquisador de novas metodologias do ensino do teatro, destacamos as falas de alguns bolsistas, onde afirmam: “A vivência em sala de aula por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – possibilitou um significativo avanço no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa e da prática do ensino teatral” (Bolsista 3 – Escola A); “Eu comecei a pesquisar para tornar o processo mais interessante e permitir que as crianças acolhessem essa ideia, e descobrissem que lugar seria esse, onde pudéssemos começar a criar algo que eu estava propondo enquanto educadora” (Bolsista 4 – Escola A); “Pesquisei marchinhas, máscaras de carnaval, observei os debates sobre gênero no círculo de avaliação (...)” (Bolsista 5 – Escola B); “(...) percebi que a inovação é importante, pois é essencial unir o trabalho na classe à leitura e a pesquisa de planos e metodologias do ensino da arte como instrumento de transformação” (Bolsista 4 – Escola C).

As supervisoras dialogam com o relato dos bolsistas ao definirem como um dos objetivos do planejamento, o “Estímulo à pesquisa e a leitura, no intuito de criar planos de aula buscando superar as dificuldades e especificidades da turma”



(Supervisora – Escola C), ou ao destacarem em seus relatórios falas como: “Nossos objetivos gerais e específicos foram cumpridos na medida em que desenvolvemos práticas teatrais investigativas que levaram em conta a integração de diferentes áreas do conhecimento [...]” (Supervisora – Escola A); “Pesquisamos jogos tradicionais da infância, brincadeiras ritmadas, lendas do entorno da comunidade para que o que fosse capaz de gerar adesão das crianças as propostas sugeridas e que as mesmas pudessem encontrar sentido na experiência vivenciada” (Supervisora – Escola A).

As falas evidenciadas acima demonstram que tanto os bolsistas como os supervisores, estão preocupados em construir uma práxis pedagógica teatral própria que dialogue com as realidades dos/as educandos e educandas, e, portanto reconhecem a pesquisa como necessária nesse processo de construção dos planejamentos, para não cair na mera reprodução de “receitas prontas”, pois, ainda que se recorra aos renomados teóricos das metodologias do ensino do teatro elas não funcionariam aplicadas de forma irresponsável e aleatórias. É necessário ressignificá-las para que os/as sujeitos/as envolvidos/as encontrem sentido nesse fazer teatro e nessa construção cênica da aprendizagem. Além disso, ao destacarem a proposição de *práticas investigativas*, estão evidenciando que as aulas não se desenvolvem sobre a lógica da prática pela prática, são processos de ação-reflexão-ação, em que os educadores estão refletindo sobre suas próprias ações em sala de aula, conduzindo um processo fluido e dialógico que pode ir se transformando no decorrer do processo.

Contudo, além de pensar nas metodologias do ensino do teatro, os bolsistas e supervisores da área de Teatro, destacam a necessidade da pesquisa artística também estar presente na prática docente do professor. Nos relatos alguns afirmam que: “É muito importante entendermos que o artista, o pesquisador e o professor se completam. Quanto mais há leitura e escrita sobre a educação, mais ela nos atravessa, liberta e emancipa” (Bolsista 3 – Escola A); “Enquanto estímulo para pesquisa que desenvolvo no curso de licenciatura, voltado ao teatro nos ônibus como meio de difusão da prática teatral na cidade de Salvador, planejo inserir os resultados que serão alçados no 2º semestre, quando serão realizadas junto à turma apresentações teatrais nos trens do subúrbio ferroviário” (Bolsista 2 – Escola C); “É muito importante termos a consciência e desenvolver a tríplice prática (em nosso



caso) de artista-pesquisador-docente para que possamos aprimorar nossas práxis e também a compreensão de que uma coisa não se dissocia da outra e dessa forma ir nos conhecendo melhor sobre aqueles assuntos que nos motivam e nos interessam ainda mais visando também a continuidade na pós-graduação” (Bolsista 3 – Escola C).

A inquietação presente nas falas dos bolsistas referente a necessidade da indissociabilidade do ser professor-pesquisador-artista, demonstra que os mesmos tem levado para suas práticas educativas teatrais o discurso presente na formação do licenciando em teatro de uma forma geral, que é a necessidade desse profissional também pautar e estimular a sua formação artística, partindo do pressuposto que não é possível ser professor de teatro sem vivencia-lo em seu fazer. Desta forma, podemos então compreender que a prática docente do professor de teatro não pode ser desvinculada de uma prática artística, pois ambas se complementam e a pesquisa de metodologias do ensino do teatro também perpassa pela pesquisa do fazer artístico na escola.

Na terceira perspectiva do professor-pesquisador, os pibidianos destacam a formação continuada e o aperfeiçoamento através dos programas de Pós-Graduação e da produção de textos científicos. Nas falas dos mesmos encontramos os seguintes discursos: “Acredito que todo Supervisor de Teatro/PIBID, ao ser selecionado deveria participar de um mestrado profissional em sua área afim de aprofundar e qualificar o PIBID” (Supervisora – Escola A); “Há incentivo por parte dos Coordenadores do PIBID Teatro para que tanto bolsista e supervisores sistematizem suas experiências escrevendo artigos científicos e os compartilhando através de Seminários, revistas científicas...” (Supervisora – Escola A); “O subprojeto teatro contribui positivamente para formação do bolsista, pois o mesmo tem a oportunidade de manter contato com o ambiente escolar ainda no período da sua formação docente, colaborando para que o mesmo possa ter meios de vislumbrar seu campo de pesquisa e metodologias em sua carreira docente, como também fortalecer a relação do bolsista com a pesquisa e conseqüentemente estimulá-lo a pensar numa Pós-Graduação” (Supervisor – Escola D); “Para muitos dos (as) estudantes dos cursos de licenciatura, essas experiências em sala de aula através do PIBID tem servido como objeto de pesquisa para seus Trabalhos de Conclusão de Curso” (Bolsista 4 – Escola E).



Essas afirmações demonstram que os pibidianos também estão interessados na carreira científica e no fazer ciência através de pesquisas mais aprofundadas que podem contribuir não somente com sua prática individual, mas também com o ensino do teatro de maneira geral, já que dissertações, teses e artigos publicados são mecanismos de difusão desse conhecimento, permitindo que outras pessoas tenham acesso e possam se servir dessas pesquisas para melhoria de suas práticas educativas teatrais.

Desta forma, reafirmamos o significado do referido programa na formação dos professores de teatro. Os relatos feitos por esses bolsistas evidenciam a importância do PIBID nessa formação inicial, levando em conta que o mesmo é um espaço formativo de pesquisa e experimentação através da prática docente, na qual a identidade desse professor vai se formando. Além disso, ao adentrar no espaço escolar, o programa não contribui apenas com a formação dos licenciandos, interfere direta ou indiretamente em toda a escola, traz estímulo ao professor supervisor, colocando-o em contato com um ensino mais colaborativo e participativo, além de estimulá-lo na formação continuada e na pesquisa de uma forma geral, para dar conta da demanda de seus alunos, como também dos bolsistas que supervisiona e que está ajudando a formar.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO DESAFETO

[...] Muitxs moram no entorno da escola, portanto, boa parte são parentes e vizinhos. Questões do universo de suas vidas pessoais e da vizinhança são trazidas para dentro do ambiente escolar, muitas delas carregadas de disputas, raiva e violência. Deparamo-nos com alunos vítimas de abandono parental e intelectual, incapazes de lidar com assuntos tão complexos para sua idade e encontram na disputa, raiva e violência instrumento de expressão, auto-proteção e resistência. (Fala da supervisão de uma das escolas)

A citação acima define de maneira objetiva e eficaz o contexto de violência em que se encontram várias escolas. Localizadas em comunidades e bairros carentes da cidade de Salvador, essas escolas recebem diariamente discentes que trazem em suas “mochilas”, todo um contexto sócio/familiar de assédios sexuais, machismo, homofobia, racismo, intolerância religiosa, entre outros. Muitas destas



agressões são reproduzidas em salas de aula, nos corredores e/ou nos pátios, criando uma atmosfera de desafetos.

Essas/esses discentes que já convivem com toda essa realidade agressiva para além dos muros escolares, chegam às suas respectivas escolas e encontram um ambiente que em sua grande maioria estimula ainda mais suas agressividades latentes: a arquitetura dos prédios escolares sem cor e com grades por todos os lados remetem a penitenciárias, internatos, reformatórios, etc.; a falta de espaço físico próprio para que aconteçam as aulas de teatro é citada como uma dificuldade grande: salas pequenas, sujas, quentes e com turmas grandes, o que acentua, por vezes, uma característica agitada e desconfortável das (os) discentes em função do calor e do estresse, gerando mais conflitos, já que a proximidade em que estão colocadas (os) contribui para momentos de agressividade; e a quantidade excessiva de discentes por turma também dificulta as relações pessoais entre docente e discente, pois perceber as singularidades de cada indivíduo ali presentes contribui e muito na construção do afeto.

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DOS AFETOS

Mesmo com toda essa carga de desafetos, é possível perceber nos relatórios PIBID uma entrega e a busca de propostas, ações e comportamentos que estimulem transformações. É fato que esses problemas existem e que continuam a persistir. Mas a pergunta que surge é: o que fazer para contribuir em parte na construção dos afetos? Em parte, pois que a outra parte cabe às (aos) discentes.

Na tentativa de harmonizar as relações sociais entre as crianças da Escola Municipal Lagoa do Abaeté para que os estudantes possam aprender a conviver sem reagir às situações de conflito de forma violenta, é que desenvolvemos este projeto, propondo a valorização da cultura da infância e da comunidade através das práticas culturais vivenciadas através do brincar e suas múltiplas linguagens. (Supervisora – Escola A)

Durante a leitura dos relatórios, pude encontrar ações que foram desenvolvidas a fim de contribuir na construção dos afetos. Em especial, faço uma ressalva para uma ação que não tem relação com o conteúdo programático específico de alguma matéria escolar, a escuta. Muitas (os) bolsistas assim como a supervisão têm dado uma atenção maior à (ao) discente, no que diz respeito ao que cada indivíduo tem a dizer: a expressão. No ensino de teatro, podemos promover



jogos que estimulem esses corpos a tornarem-se mais expressivos. Mas refiro-me aqui para além de um conteúdo programático teatral. Refiro-me ao direito da liberdade de expressão que muitas vezes é censurada em prol de uma disciplina rígida e de obediência.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. (FREIRE, 1998, p. 135)

Dito isso, passo para uma relação de ações promovidas pelo PIBID: Estímulo dos sujeitos envolvidos a repensarem suas relações interpessoais a fim de estabelecerem um ambiente harmônico no convívio com a(o) outra(o); consideração dos saberes das(dos) discentes sem agir de forma hegemônica nas práticas; diálogo e escuta; construção consciente/sensível/político/cultural de suas identidades através de temas como: diversidade, gênero, sexualidade, histórias das suas comunidades, culturas indígenas e africanas; a afetividade estimulada nos trabalhos em grupo potencializando o contato com a(o) outra(o), nos quais os interesses e objetivos coletivos são valorizados; a realização de festivais com mostras e exposições de brinquedos construídos pelas(os) discentes a partir de materiais recicláveis com críticas a “solidão da infância digital” e ao “trabalho infantil” (as mostras ajudam a fortalecer a união das turmas e age diretamente na auto estima das(os) discentes, por exemplo); realização de improvisações cênicas com base em situações de agressão vividas pelas(os) discentes a fim de se discutir e transformar a violência; realização de jogos que contribuíssem para o desenvolvimento corporal, sensorial e coletivo, estimulando o toque, abraços, gestos e palavras que não ofendessem e não buscassem agredir, dinâmicas de afeto, oficinas de massagem, etc.; realização de planejamentos a partir da palavra africana “Ubuntu” que pode ser traduzida como “uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas”; valorização da pedagogia da afetividade a partir de referencial teórico, de jogos e de conversação: “A pedagogia do afeto na sala de aula”, de Fabiana Andrade e “Jogos para Cenas Cômicas”, de Fernando Lira Ximenes; utilização de contação de histórias a partir das histórias de vida de cada discente e seus sonhos; realização de



atividades que visassem estimular percepções do igual e do diferente de cada discente; e mudanças de espaço (sair da sala para fazer a aula no pátio, na quadra, etc.).

É importante ressaltar que as ações e resultados aqui apresentados não foram obtidos da noite para o dia. E compreendendo a complexidade, mutabilidade e subjetividade dos envolvidos(as), vale dizer também que nem sempre os resultados identificados foram favoráveis, dificuldades são enfrentadas constantemente. Dito isso, apresento os resultados atingidos pelo PIBID: desconstrução de intolerância religiosa; mudança significativa sobre os posicionamentos do que é considerado algo de menina e de menino (sobre objetos, atividades cotidianas e subjetividades como cores) contribuindo para que os gêneros se misturassem cada vez mais e diminuísse a separação entre meninos e meninas durante as aulas, estimulando assim o respeito entre ambas as partes; maior envolvimento das crianças nas atividades teatrais propostas; maior apoio das(os) docentes efetivas(os) da Escola na aceitação e colaboração com a proposta das atividades realizadas pelas(os) bolsistas; diminuição da violência entre as crianças dos grupos envolvidos nas vivências teatrais; o PIBID acaba acolhendo outras(os) docentes de outras áreas o que torna o corpo docente daquela escola mais unido; entendimento do sentido de individualidade e coletividade, assim como capacidade de dialogar em grupo de modo ativo; maior sentimento de pertencimento e cuidado com o prédio escolar; maior concentração e interesse dos discentes sobre os assuntos que estavam sendo trabalhados; discentes mais tímidas(os) e recolhidas(os), gradativamente foram se soltando e tornando-se mais participativas(os); e construção crítica do próprio comportamento e do comportamento coletivo, através das avaliações diárias.

A HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO EMOCIONAL E AFETIVA DOS EDUCADORES

A afetividade é uma rede articulada de ações que por meio das experiências daquilo que nos toca e nos afeta na relação consigo mesmo e com o outro vai se fomentando de forma estruturante a construção sociocultural que permite uma amplitude da nossa mediação e internalização (VIGOTSKY, 1994) dessas características para o processo de aprendizagem. A relação com o outro, vai



tornando esse ser humano mais cômico dessa relação interdependente que há entre ele e o meio que o circunda. E, assim desenvolvendo estratégias para lidar – ou evitar, fugir, enfrentar – com as inúmeras situações na vida, entre elas, as relações interpessoais.

Eis então que nos deparamos com o fato dessa tão recorrente afetividade na relação discente x educador(a) em sala de aula. Uma boa parcela na sociedade já experimentou estar em uma escola (formal ou não) ou então já foi/é partícipe dessa relação. Compreende – ou imagina – o quão difícil é essa relação do meu eu, das minhas características e personalidade com o outro. Porque nisso está inerente também validar ou deixar de lado as nossas crenças, utopias, sonhos, vaidades e projeções que faço do outro e de mim. Muitos educadores por inúmeras questões não possui uma formação afetiva que possibilite uma troca ainda mais efetiva, mesmo considerando que toda aprendizagem já carrega em si uma afetividade, pois há a interação social e sob certa medida, a criação do vínculo e confiança.

Sob essa perspectiva, ser educador requer um fortalecimento diário dessa escolha não se cumprindo apenas como uma obrigação profissional que devemos exercer, mas o que pretendo agregar de valor para esses seres humanos que me relacionarei e a relação dialógica que se pretende ir estabelecendo ao longo da sua carreira profissional. Sobre esse aspecto, o educador e filósofo humanista, Daisaku Ikeda diz o seguinte:

Os professores devem descer do trono, onde se acomodaram como objeto de veneração, para se tornar servidores públicos e orientarem aqueles que buscam alcançar o trono do saber. Eles não devem ser mestres que se oferecem como exemplos de perfeição, mas coparticipantes na descoberta de novos modelos. Tenho firme convicção de que é o professor dedicado a servir aos estudantes, e não as instalações inanimadas, que faz uma escola [...]: Não são os discursos que mudam a vida dos estudantes, mas sim as pessoas. Por esse motivo, a interação entre estudantes e professores é fundamental. (IKEDA, 2017, p. 126-127)

Em consonância com essa perspectiva e também em forjar valores na sociedade, nós educadores precisamos pensar, refletir e fortalecer a práxis que se baseie no respeito à dignidade da vida humana. No livro Educação SOKA¹ por uma revolução na educação embasada na dignidade da vida, Daisaku Ikeda, reitera que para a edificação de uma cidadania global é necessário:



A **sabedoria** para perceber a inter-relação de todos os tipos de vida e ambiente; A **coragem** para não temer, nem negar diferenças, mas para respeitar e se esforçar em compreender as pessoas de diferentes culturas e crescer por meio do contato com elas; A **compaixão** para cultivar uma empatia imaginativa que alcance além do ambiente ao nosso redor e se estenda a outras pessoas que sofrem em lugares distantes. (IKEDA, 2017, p. 119)

Diante dessas perspectivas, pode-se perceber que a afetividade é possível ser desenvolvida de uma forma em que as subjetividades e as experiências/vivências de cada indivíduo sejam valorizadas em sua completude. O diálogo também é uma ferramenta essencial para os atravessamentos dessas relações entre estudante e educador. Ao longo do tempo repensar nossas práticas é importante para não cairmos num momento da vida onde o mais salutar é reclamar da profissão, dos(as) estudantes e adjetivá-los de toda a forma possível, da estrutura da escola, dos(das) colegas de trabalho e uma lista sem fim.

É certo que condições dignas de trabalho são extremamente urgentes assim como importantes para o bem-estar e a nossa saúde e devemos sempre buscar essa transformação. Porém, vale a reflexão também de: por que eu estou nesse lugar? Por que a Educação? Com quais propósitos eu sou um(a) educador(a)? Como transformar essa realidade? Do ponto de vista de quem ainda está em processo de formação é importante desde já refletir sobre essas questões para que não se deixe contaminar e mais adiante não retroalimente esse sistema de falta de perspectivas.

Evidentemente que esse papel numa situação ideal é a relação simbiótica entre Escola x Família x Sociedade, porém é importante fomentar utopias de esperança para que afetos, emoções, sensações e tudo aquilo que reverbera nessas relações se torne cada vez mais profícuo. Por outro lado, há também educadores(as) que por cansaço, esgotamento, tempo excessivo de trabalho, estagnação, realidade sócio-político-artístico e cultural acabam deixando – temporariamente ou não – de lado o que lhe trouxe para esse lugar de descrença da sua própria missão como educador(a). Não é romantizar que exercer a docência num país com vários atrasos e aviltamentos é complicado e desafiador.

No processo de lapidação de um diamante há duas técnicas que podem ser utilizadas: a clivagem (o corte), um processo demorado e muitas vezes ineficaz; e há também um processo que se utiliza do pó ou de outra pedra de diamante para que



fique no aspecto em que conhecemos. Com isso, constatamos que apenas um diamante pode polir o outro e que nós educadores/educadoras por mais difíceis que sejam as circunstâncias possamos desenvolver cada vez mais sabedoria, compaixão e coragem para criarmos valores a partir da Educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

IKEDA, D. **Educação Soka** – Por uma revolução na educação embasada na dignidade da vida humana. Editora Brasil Seikyo, 2017.

VOSS, R. R. **A pedagogia da felicidade de Makiguti**. Coleção Papyrus Educação. Campinas: Papyrus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatórios de Atividades do Subprojeto PIBID Teatro 2016 e 2017**. Salvador, 2017.



A EXPERIÊNCIA DE SER ALUNO-ARTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriano Santos Fonseca (adrianfonseca82@gmail.com)
Karla Schuch Brunet (email@karlabru.net)

RESUMO

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A partir dessa afirmação de Bondía (2002) como ponto de partida para pensarmos as nossas práticas educativas numa perspectiva inovadora, significativa e que envolva os estudantes na condição de sujeitos-artistas, protagonistas no fazer e refletir sobre Arte e sua produção, esta proposta de artigo objetiva relatar uma experiência artística com a participação de uma classe de alunos do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, localizado na cidade de Presidente Tancredo Neves, no baixo-sul da Bahia. Para isso, os jovens foram envolvidos em situações didáticas que visavam desenvolver o pensamento reflexivo a partir de estudos sobre a linguagem da Fotografia e a experimentação prática com uso de mídias eletrônicas aplicadas na pós-produção. Nas proposições didáticas, estão presentes como abordagens metodológicas a leitura de imagens, com ênfase na fotografia, a contextualização, e o fazer artístico com a apropriação da linguagem fotográfica e de materiais cotidianos. Além disso, esta experiência pedagógica ultrapassou os muros da escola tanto nos estudos como nos processos criativos e nesta perspectiva, houve visitas de espaços culturais em Salvador também como um território de aprendizagem em Arte para esses estudantes. Após a realização dos estudos e produtos artísticos, têm-se como resultado a exposição “Territórios Imaginários”, da qual os estudantes participaram do processo de montagem, curadoria e a comunicação de suas obras na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno-artista. Fotografia. Reflexão. Experiência.

THE EXPERIENCE OF BEING A STUDENT IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

“Experience is what happens to us, what happens to us, what touches us”. Based on this statement by Bondía (2002) as a starting point for thinking about our educational practices in an innovative, meaningful perspective that involves students as subjects-artists, protagonists in doing and reflecting on Art and its production, this proposal of This article aims to report an artistic experience with the participation of a class of Regular High School students from the Maria Xavier de Andrade Reis State College, located in the city of Presidente Tancredo Neves, in the lower south of Bahia. For this, the youngsters were involved in didactic situations that aimed to develop reflective thinking from studies on the language of Photography and the practical experimentation with the use of electronic media applied in post-production. In the didactic propositions, there are present as methodological approaches the reading of images, with emphasis on photography, contextualization, and artistic making with the appropriation of the photographic language and everyday materials. In addition, this pedagogical experience surpassed the walls of the school in both studies and creative processes and in this perspective, there were visits of cultural spaces in Salvador also as a territory of learning in Art for these students. After the realization of the studies and artistic products, the result is the exhibition “Territórios



Imaginários”, from which students participated in the process of assembly, curation and communication of their works in the community.

KEYWORDS: Student-artist. Photography. Reflection. Experience.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado como “A experiência de ser aluno-artista na Educação Básica”, descreve atividades didáticas realizadas entre agosto/dezembro de 2016 no território de ensino das Artes Visuais numa turma de estudantes da 1ª série do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Maria Xavier de Á. Reis, localizada no município de Presidente Tancredo Neves, no baixo-sul da Bahia. Nesta proposta de educação estética e contemporânea apresenta ações pedagógicas, das quais estão presentes como abordagens metodológicas a leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico. Concomitantemente com esta prática, se fez presente o uso de tecnologias 2.0 como instrumentos pedagógicos importantes na mediação dos estudos, tanto nas pesquisas, como também no fazer artístico dos educandos.

Além disso, no âmbito deste trabalho apresento os estudantes na condição de ser aluno-artista, como supostos sujeitos da experiência¹, sendo protagonistas de uma produção artística na escola pública e também na sua comunidade local.

Nas atividades desenvolvidas, os estudantes vivenciaram leituras de imagens com ênfase na fotografia artística, como uma estratégia de ampliação dos seus repertórios imagéticos e para levá-los a reflexão das propostas dos artistas.

Os participantes desta vivência originam-se de um contexto escolar precário, ou seja, são “frutos” de uma política educacional que não dá a devida importância para o ensino da arte. Diante de um contexto problemático, além da leitura de imagens, as atividades focaram também estudos e conceitos sobre a linguagem da fotografia, passando por análise de obras de alguns fotógrafos-artistas de forma estratégica e instigadora para os jovens. Nesse processo, também houve a visitação de espaços culturais de forma presencial gerando novas experiências de fruição.

Por fim, a última proposta de atividade envolveu o fazer artístico dos estudantes articulado pelo uso de determinadas mídias 2.0 como: celulares com

¹ Termo que tomo de empréstimo de Bondía (2002), no qual ele define como “espaço onde têm lugar os acontecimentos”.



câmera integrada e *softwares* livres, permitindo a apropriação destes para construir suas próprias poéticas visuais. Além disso, os estudantes foram envolvidos em práticas de curadoria de seus trabalhos, e, conseqüentemente a comunicação dos mesmos na comunidade.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Em meio a uma atmosfera bucólica cercada por áreas remanescentes de Mata Atlântica e de plantios de mandioca, banana, cacau e frutas como maracujá e graviola, movimentando a economia local, na cidade de clima tropical e úmido situada na transição entre o recôncavo e sul do estado da Bahia, surge um grupo de jovens estudantes de 14 a 16 anos em uma escola pública com mini câmeras fotográficas acopladas em seus *smartphones*. Dotados de um código digital, constituem-se em fotógrafos considerados amadores? Há quem diga que esses sujeitos com olhares ativos e em desenvolvimento sejam apenas “Narcisistas”, famosos por suas variedades de *selfs*, mas também “caçadores de objetos” e cenas inusitadas.

É sabido de todos que na contemporaneidade os recursos tecnológicos estão cada vez mais acessíveis aos nossos jovens. Estes tem o poder da informação em mãos com um simples toque na tela de seus aparelhos. Parecem bem informados de vários assuntos que circulam na rede.

No entanto, como um “funil”, filtram determinados assuntos, ou seja, apenas aqueles que pertencem aos seus interesses. Estão expostos a certos modismos que integram e assim formam grupos distintos. Embora favoreça a interação entre eles, esta relação também é excludente de alguma forma. Um bom exemplo disso são os jovens que vivem em condições sociais que não permitem o consumo dessas novidades. Sem poder de compra e consumo de novas tecnologias emergentes, não se reconhecem como pertencentes ao grupo.

Os estudantes em sua maioria são ativos e curiosos, onde quase tudo desperta seus interesses. Situados nesta atmosfera pacata e interiorana, tudo que acontece na escola acaba sendo novidade para eles. Uma aula na sala de informática, a apresentação de um novo aplicativo educativo, um jogo, uma visita a museus virtuais, torna-se situações de entrega, ou mesmo de uma paixão. Segundo Moran (2013, p. 31) “Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em



um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativa, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente”. A escola atual poderá vir a ser um local mais atrativo para os estudantes, a partir da experimentação de ferramentas digitais disponíveis, pois o aluno contemporâneo nasce dentro de uma cultura digital, onde esses aparatos estão de certa maneira inseridos em suas realidades de modo significativo.

Nascidos numa cultura digital, onde se produz muitas imagens restando pouco tempo para apreciá-las, esses filhos de agricultores, comerciantes e de outros profissionais estão condicionados a um cotidiano dinâmico, veloz e imediatista. Isso acaba excluindo ou destruindo qualquer possibilidade de viver a experiência.

Eis aqui, pois, os sujeitos desta experiência? São jovens realmente dispostos a experimentar práticas artísticas que também contemplem aspectos de sua vida cotidiana tornando assim uma forma de aprendizagem significativa e mais atrativa?

Além destas indagações, será que a escola pública de hoje pode proporcionar ao estudante vivenciar uma experiência? Existem abordagens metodológicas que podem favorecer a experiência?

Estes questionamentos tornam-se motivadores para pensarmos nossas práticas educativas em Artes Visuais numa perspectiva inovadora, significativa e que envolva os estudantes na condição de sujeitos-artistas, protagonistas no fazer e refletir sobre arte e a sua própria produção, tomamos como ponto de partida a afirmação de Bondía (2002, p. 21) que a “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Diante disso, as atividades desenvolvidas nesta proposta, permitiram aos estudantes momentos de fruição artística. O ponto de partida das atividades desenvolvidas foi levantar as ideias que os estudantes tinham sobre a Fotografia e dialogar com eles a partir de conceitos apresentados por alguns teóricos sobre a linguagem.

Na primeira provocação, pergunto aos estudantes: “o que é fotografia?”. Os estudantes apresentaram os seus conceitos de acordo com o que praticavam e viam cotidianamente (*selfs*, eventos comemorativos, etc.). Muitos traziam discursos conceituando a fotografia como técnica de “congelar a realidade”. Um dos alunos cita que “as imagens fotográficas trazem o que há de referencial da realidade”.



Nesse contexto, citei afirmações de alguns teóricos como Sontag (1983, p. 8), que trata a fotografia como uma Pedagogia que nos “ensina um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar”. A partir dessa citação, os alunos interpretaram afirmando que os “fotógrafos fazem as suas escolhas do que eles querem realmente ver e mostrar as pessoas”. Com essa afirmação, resgato o que Flusser diz a respeito do gesto de fotografar:

O fotógrafo “escolhe”, dentre as categorias disponíveis, as que lhe parecem mais convenientes. Neste sentido, o aparelho funciona em função da intenção do fotógrafo. Mas sua “escolha” é limitada pelo número de categorias inscritas no aparelho: escolha programada. O fotógrafo não pode inventar novas categorias, a não ser que deixe de fotografar e passe a funcionar na fábrica que programa aparelhos. Neste sentido, a própria escolha do fotógrafo funciona em função do programa do aparelho. (1985, p. 19)

Logo após esse comentário, citei outro ponto de vista que trata a fotografia como uma interpretação do mundo, assim como em outras formas de expressão artística como a pintura, o desenho, e a gravura. Na parte final da aula assistimos dois vídeos didáticos sobre a história da fotografia e técnicas de composição respectivamente. Após a exibição os alunos comentaram a respeito dos vídeos.

No encontro seguinte, os estudantes foram provocados a pesquisar com dispositivos eletrônicos (celulares e notebooks disponíveis em sala) exemplos de fotógrafos e seus trabalhos. Nas investigações aparecem Pierre Verger, Sophie Calle, Sebastião Salgado, Sérgio Guerra, Iêda Marques, Vivian Maier e Cartier-Bresson, dos quais os estudantes comentaram brevemente sobre as temáticas encontradas nos ensaios e propostas desses fotógrafos. Identificaram os motivos e julgaram as imagens de acordo com o seu gosto pessoal. Segundo eles, as escolhas foram influenciadas por acharem a proposta criativa e crítica, e aquelas que agradaram os seus olhares durante as suas buscas na internet. Em outro argumento, afirmaram que as imagens proporcionavam uma reflexão sobre diversas questões sociais e estéticas.

Além desta proposta de pesquisa, apresentei com o uso de *PowerPoint* algumas imagens de fotografias artísticas presentes no livro de Charlotte Cotton com o título, “A Fotografia como Arte Contemporânea”. Este contém uma diversidade de



trabalhos, nos quais estão categorizados de acordo com os mesmos motivos e métodos de trabalhos dos artistas. Nesta proposta, buscamos analisar coletivamente as composições de determinadas obras e atribuir sentidos a elas. O livro em si, apresenta uma abordagem rica em termos de fotografia como obra de arte, desde imagens performáticas, narrativas e referenciais à registros aparentemente banais com um ponto de vista sensível e subjetivo. Além disso, trouxe para a compreensão dos educandos sobre a artisticidade da fotografia a sua ideia de trabalho autoral, que segundo Flores:

[...] a existência de um autor começa a ser notada por sua intenção ou estilo (isto é, por sua utilização particular da composição, do ponto de vista, do processo técnico etc.), a foto abandona a *ficção* documental e começa a se associar a uma subjetividade expressiva ou artística. (2011, p. 143)

Inicialmente mostrei imagens de eventos performáticos montados para a câmara, trabalhos de Olegkulik, Zhang Huan e Melanie Manchot.

Além desses artistas, apresentei o trabalho “Alimentação cromática” de Sophie Calle (figura 1), onde os estudantes fizeram uma relação direta com a Pintura, ponderando aspectos pictóricos na composição da imagem. Durante esse diálogo acrescentei que a artista combinava a estética do seu trabalho com a vida cotidiana.

Figura 4 – Sophie Calle, Alimentação Cromática, 1998



Fonte: <http://www.blckdmnds.com/a-dieta-cromatica-de-sophie-calle/>

Outras imagens também foram discutidas como a proposta de Gillian Wearing intitulada de “Placas que dizem o que você quer que elas digam e não



placas que digam o que outras pessoas quer que você diga”. Este despertou reações de estranhamentos diante da proposta do fotógrafo, pois a frase escrita na provocou risos durante a sua apreciação.

Figura 5 – Gillian Wearing, Placas que dizem o que você quer que elas digam e não placas que digam o que outras pessoas quer que você diga, 1992-93



Fonte: <http://www.tate.org.uk/art/artists/gillian-wearing-obe-2648>

No diálogo sobre esta imagem, cito que o artista nesta proposta estética extraiu das pessoas, transeuntes nas ruas de Londres, aspectos íntimos e emocionais.

Além deste trabalho conversamos sobre outras imagens: “gesto humano numa janela de uma casa em Nova Jersey” de Rachel Harrison, da qual os estudantes consideraram como um trabalho enigmático posto pelo artista. Em “Transeunte” e “Insônia” de Jeff Wall, as imagens provocaram um levantamento de diversas ideias de caráter hipotético. E outras foram colocadas também com essa estratégia: “Mais fundo” de Rut Blees Luxemburg, “Leipzig nº 47” de Matthias Hoch, “Coppice (bosque do rei)” de Gerhard Stromberg, “Tarde calma” de Peter Fischli e David Weiss, “Kings cross” de Richard Wentworth, “Parede em Paris” de Wim Wenders, “Crescendo” de James Welling e “Foto ação I” de Vik Muniz.



Após os estudos realizados na escola, ultrapassamos os seus muros e visitamos dois espaços culturais localizados em Salvador, Pierre Verger e Carybé ambos no bairro da Barra, o primeiro no Forte de Santa Maria e o segundo no Forte São Diogo. O objetivo da proposta foi explorar espaços ou ambientes que oferecessem outras experiências de fruição.

Os espaços em si, são estruturados com equipamentos eletrônicos abrigando um acervo de objetos de arte (fotografias, gravuras, pinturas, desenhos, vídeos) em meio digital.

Nesta atividade, conhecemos o acervo dedicado a Pierre Verger (figura 3), no qual possui vários ensaios de fotógrafos baianos e outros residentes no Estado trazendo motivos que expressavam ideias políticas sobre questões de natureza social do povo. Além disso, as fotos traziam um panorama diversificado do universo cultural de algumas regiões da Bahia.

Figura 6 – Visitação dos estudantes no Espaço Cultural Pierre Verger, Salvador – BA. 28 de outubro de 2016



Fonte: Própria.

Durante a visita, fomos bem acolhidos pelos monitores do espaço, onde inicialmente abordaram brevemente sobre Pierre Verger. No diálogo com os estudantes, os monitores questionavam e provocavam buscando uma efetiva interação. No primeiro ambiente, haviam telas eletrônicas interativas com diversos ensaios fotográficos e um totem eletrônico que possuía um mapa interativo da cidade composto por vídeos e fotografias de alguns lugares de Salvador e seu respectivo autor. Na escolha de qualquer imagem ou vídeo, esses eram projetados numa parede próxima. Os outros ambientes também receberam pequenas equipes



de alunos. Em um deles, os discentes usaram de óculos de realidade virtual para conhecer trabalhos artísticos e espaços. Além dos óculos, havia uma sala ambiente composta por projeções de imagens e composta por bancadas de telas interativas com fones e uma pequena sala com palavras projetadas no chão contendo motivos onde os estudantes poderiam escolhê-los para serem visualizados nas paredes.

Nessa experiência percebi o quanto os estudantes se sentiam entusiasmados com todo aquele acervo de imagens de forma interativa, proporcionando uma aprendizagem significativa. Dentro ou fora da escola, para Cunha (2010, p. 261), “Faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de ler / interpretar os códigos culturais que compõe o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade”.

Logo, tanto em propostas de Educação nos espaços culturais interativos como na sala de aula, condiciona novas experiências de ver obras artísticas, e, conseqüentemente outros modos de leitura do mundo, numa era em que as tecnologias digitais aproximam o espectador da arte mesmo virtualmente. A escola pode proporcionar isso de modo consciente, para Barbosa:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente. (2005, p. 111)

O outro espaço que visitamos é dedicado a Hector Julio Paride Bernabó, conhecido nas Artes Plásticas como Carybé. Neste ambiente, os estudantes assistiram explanações dos monitores abordando a vida e obra desse artista. Todo o ambiente deste espaço, também promove uma interação do espectador com a imagem, pois nele havia totens eletrônicos compostos por menus que acessavam diversas informações. Neles os alunos encontravam textos informativos sobre os trabalhos do artista, imagens de pinturas, painéis, gravuras, ilustrações em obras literárias e produções tridimensionais.

Além desses equipamentos outras três formas de interação se apresentavam no espaço. Uma delas fica próxima a entrada do espaço, onde o aluno poderia se posicionar e movimentar-se em frente a uma parede que recebia a projeção de uma figura humana de traços pictóricos dos personagens de Carybé. À



medida que os alunos se movimentavam, a imagem também seguia o mesmo movimento. A outra é composta por um cavalete com uma tela posicionada no mesmo com uma mesa e materiais de pintura, onde os alunos podiam movimentar a sua mão próxima de um sensor proporcionando a ideia de produção de uma das pinturas do artista.

Em suma, as experiências nos espaços culturais foram marcadas por outros modos de fruição, que para Cunha (2010, p. 263), em um ambiente composto por obras de arte digital, “ver não é o termo mais adequado para a fruição da obra de arte digital, mas vivenciar, de forma metassensorial”, ou seja, além da visão, perceber as obras através dos outros sentidos do corpo.

Após a visitação, fizemos um encontro na escola para a leitura do texto “A Linguagem da Fotografia” de Clóvis Loureiro, a fim de refletirmos a importância do “ato de ver” em fotografia, e o olhar criativo diante das coisas que nos cercam. A ideia era ativar esse olhar sensível como pertencente ao processo criativo deles.

Após este diálogo, fizemos uma caminhada criativa pelos arredores da escola, onde propus aos estudantes a produção de fotografias com uso de celular com câmeras integradas. Assim, esta ideia converge com o pensamento de Pimentel (2012, p. 130),

A câmera digital, geralmente, tem uma definição bastante diferente da câmera fotográfica tradicional, mas proporciona ao aluno trabalhar essa “indefinição” como elemento artístico tão consistente quanto a “definição” da câmera tradicional.

Ou seja, permite ao aluno compreender que há outros métodos e códigos para elaborar uma proposta criativa que vai além do uso de câmeras fotográficas tradicionais. Neste sentido, podemos observar que na contemporaneidade há trabalhos artísticos que exploraram ferramentas do *Google*, *Drones* e até câmeras de vigilância.

Na caminhada, o aluno-artista² criou imagens que possibilitasse a atribuição de sentidos, ou seja, uma produção consciente composta por um pensamento crítico-reflexivo como pressuposto nos fluxos de criação. Nesta perspectiva,

² Termo criado por mim para fazer referência aos estudantes envolvidos nesta experiência artística.



Ostrower (1994, p. 9) afirma que “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”.

Com uma visão semelhante, Martins (2011, p. 312) expõe que “Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma”. Assim, essa articulação entre o pensar e o ato criador se configura em um potencial que desconstrói a ideia de uma educação em arte nos moldes modernistas do *laissez-faire*. Portanto, o estudante é induzido a pensar o seu ato criador e a refletir sobre ele.

Do ponto de vista pedagógico, essa atividade “caminhada criativa”, vai ao encontro com o conceito de *professor-propositor* citado por Martins (2011). Ao abordar esse conceito faz referência a Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas que em suas propostas artísticas destaca a participação do espectador para completar o sentido de suas obras. Sobre este conceito Martins (2011) afirma que:

Como eles, somos também propositores quando lançamos nossos aprendizes na criação, na produção de sentidos, no enfrentamento do não saber... Como na experiência com a fita de Moebius, em Caminhando, obra de Lygia Clark, em 1964, movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais. (2011, p. 314)

Na ação artística, caminhamos por terrenos baldios, feira livre e uma das praças da cidade (figura 4). Durante a caminhada, os estudantes se sentiram à vontade na atividade, onde percebi uma “natureza performativa” na realização dos registros fotográficos.



Figura 7 – Ato fotográfico do aluno-artista durante a caminhada na Praça Pública. Presidente Tancredo Neves – BA



Fonte: Própria

Neste contexto, observo que uso de suas intuições estiveram presentes nesta proposta, onde os discentes exploraram de modo significativo as suas próprias subjetividades. Determinados registros fotográficos, foram resultados de suas escolhas individuais e também coletivas. Para Ostrower (1994, p. 11), “Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas”. Portanto, podemos inferir que os estudantes nesses atos de criação, recorreram as suas “memórias” ou mesmo as “associações”, aspectos que se presentificam na atividade criadora. Sendo assim, as suas fotos não são criações aleatórias ou não pensadas, pois constituem as suas formas de mediação com o mundo através dessa linguagem.

O encontro aconteceu no laboratório de Informática da escola (figura 5) composto por onze computadores de mesa e três notebooks. A proposta foi apresentar dois *Softwares* livres de edição, o Gimp e o Audacity ambos instalados na plataforma do Linux Educacional. Esses programas são acessíveis para qualquer pessoa, pois foram desenvolvidos para uso gratuito onde podem ser distribuídos livremente com licenças *GLP* ou *BSD*. Além disso, o que caracteriza esse tipo programa é a disponibilidade do seu código-fonte, permitindo assim ser alterado e adaptado de acordo com a necessidade do usuário. O motivo pelo uso destes softwares não foi apenas por suas funcionalidades dentro do trabalho desenvolvido, mas também para apresentar aos educandos alternativas sem custo situada numa política tecnológica que democratizou o acesso livre à programas que não



dependem de assinaturas comercializadas pelas grandes empresas de tecnologia. Esta política iniciou-se em 1983 a partir do *Projeto GNU* com Richard Stallman e posteriormente *FSF (Free Software Foundation)*, que defende a utilização de programas com liberdades para: execução, adaptação, distribuição e aperfeiçoamento.

Figura 8 – Experimentação de Software no Laboratório do colégio. Colégio E. Maria Xavier de A. Reis



Fonte: Própria.

Nesta atividade, foram apresentados os recursos e ferramentas dos dois programas, sendo que o primeiro é específico para trabalhar com imagens e o último para áudio. De posse com suas imagens, solicitei que escolhessem três imagens para serem editadas no Gimp. Na experimentação do programa, eles poderiam utilizar qualquer ferramenta livremente. Alguns alunos optaram por usar filtros artísticos nas imagens, ferramentas de cor, ajuste de brilhos, contrastes, saturação, matizes e etc.

Após o trabalho com o editor, o aluno-artista selecionou um grupo de imagens para a montagem de um vídeo para exibição na abertura do evento. Durante a criação dos vídeos, fizemos *download* de arquivos de áudio no *Freesound.com*, esses eram sons e ruídos de materiais presentes nas imagens. Esses arquivos são distribuídos com licença *Creative Commons (CC)*, dos quais qualquer usuário pode usá-los sem infringir as leis de proteção a propriedade intelectual do seu autor. No *Freesound* as gravações são flexíveis para serem utilizadas como também expandir ou ampliar o uso dessas produções através de terceiros.

Logo após esse procedimento, montamos um áudio único com os sons através do *Audacity* para a criação do vídeo.

EXPOSIÇÕES

A primeira exposição foi realizada no dia dez de dezembro na área externa da escola, na qual publicamos convites através das redes sociais, cartazes colocados em pontos estratégicos, locais de grande circulação de pessoas na cidade e *blog* jornal da escola. Com o título “Territórios Imaginários”, nome dado pelos estudantes, a exposição contava com um vídeo e 73 imagens que em sua maioria apresentavam motivos voltados para materialidades capturadas. Nesse conjunto de fotos assemelham-se as fotografias encontradas no livro de Charlotte Cotton numa categoria intitulada como, “Alguma coisa e nada”. Sobre este tipo de trabalho ela afirma que:

As fotografias deste capítulo sustentam a qualidade material daquilo que descrevem, como o lixo nas ruas, quartos abandonados, roupa suja, qualidade essa que, porém é conceitualmente alterada devido ao impacto visual que as coisas adquirem pelo fato de serem fotografadas e apresentadas como arte. (2010, p. 9)

Durante a mostra (figura 6), alguns alunos visitaram as seções, onde cada uma delas continha dois estudantes mediadores que realizavam as interlocuções com as imagens. Nos diálogos, os alunos-mediadores apresentavam a seção e realizavam indagações aos visitantes. Além disso, mencionaram as suas intenções e as ideias que os trabalhos expressavam. Questionavam aos espectadores sobre as possíveis significações que as imagens poderiam conter. Em uma delas, um aluno comentou que: “a cidade está crescendo e não vemos mais as flores”. Isso é confirmado na entrevista que realizei com o grupo, um dos mediadores revela essa interpretação do visitante.

Nas seções “caixotes” e “caixas flutuantes”, os objetos permitiam a interação do público, esses eram peças móveis e manipuláveis. Nestas duas seções havia outras imagens bem provocativas no contexto da exposição, traziam um posicionamento crítico de seus autores. Uma delas mostrava um amontoado de cadeiras escolares destruídas, que segundo o seu autor expressava a ideia do sucateamento sofrido pela educação pública brasileira.

Figura 6 – Mostra na área externa da escola



Fonte: Própria.

Outra imagem que chamou atenção pelo seu título e sentido metafórico foi “Joia barata”. Nela o aluno-artista traz dois signos, uma corrente de ouro e uma barata morta, com um duplo sentido na imagem, a joia sendo algo que “todos querem ter” e a barata como algo grotesco que “ninguém quer ter”. Durante a apreciação dessa imagem, algumas pessoas demonstravam estranhamento por causa da presença do inseto e reagiam de forma humorada quando conheciam o título da obra. Este trabalho suscitou outras interpretações como riqueza e pobreza e poder econômico enfraquecido, fazendo uma analogia a crise financeira.

Em outra proposta, a imagem apresentava um gesto obsceno em primeiro plano e ao fundo a entrada de uma rua. Neste trabalho, dois alunos montaram a cena, que segundo eles, “o nosso corpo sempre tem algo a dizer”, seja numa atitude transgressora, deliberada e natural. No âmbito desta discussão, alguns visitantes não enxergavam o gesto como algo imoral e que vivemos numa sociedade carregada de paradigmas e que necessitavam ser desconstruídos. Viam o gesto como uma expressão natural do corpo diante de uma situação vivida, um ato meramente comunicativo presente na cultura.

A segunda exposição aconteceu após dois dias na Praça Duque de Caxias, no centro da cidade. Buscamos explorar o espaço sem manter grandes distâncias entre as seções. Nela montamos a mostra realizando intervenções em determinados



pontos considerados estratégicos para o público transeunte. Locais de circulação de pessoas e também de veículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, nesta proposta pedagógica, a fotografia se fez a matéria-prima das experiências didáticas vivenciadas. Nas práxis aqui apresentadas, também enfatiza o conhecimento da Arte como cultura, comunicação, expressão e visões de mundo.

Numa entrevista realizada após todas as atividades, os estudantes revelaram que esta experiência tivera um caráter inovador. Segundo eles, passaram a enxergar a arte com um novo olhar, a usar as tecnologias de modo consciente para os estudos e que algumas atividades se apresentaram divertidas, como a visitação nos espaços culturais. No caso da Fotografia, eles compreenderam que a imagem carrega significados e mensagens, e, além disso, perceberam que os processos criativos dos fotógrafos também partem de ideias previamente elaboradas. Diante disso, eles não queriam apenas apresentar os seus pontos de vista, mas permitir que o público formulasse os seus. Suas fotografias mostraram que nem tudo que estava ao nosso redor é desinteressante.

Para Bondía (2002, p. 24), “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chega as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”. Sendo assim, o aluno-artista participante desta proposta de ensino é este território de passagem, dos quais estiveram envolvidos, “abertos” e dispostos a serem afetados de alguma forma.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: _____. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº. 19, p. 20-28, 2002.

COTTON, C. **A fotografia como arte contemporânea**. Tradução: Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



CUNHA, F. P. E-Arte / Educação Crítica. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FLORES, L. G. **Fotografia e pintura: dois meios diferentes?** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta** – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

MARTINS, M. C. F. D. **Arte, só na aula de arte?** Educação. Porto Alegre, v. 34, nº. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIMENTEL, L. G. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.



O DESEJO DO SOM: A PRÁTICA E O ENSINO DA MÚSICA NO COTIDIANO DO COLÉGIO COLOMBA DALTO

Alexsandro dos Santos e Silva (sonsmagicos@hotmail.com)

RESUMO

O projeto O Desejo do Som, consiste em criar um sistema de ensino de música com adolescentes do Fundamental II, por meio de práticas pedagógicas que utilizam materiais alternativos como recurso didático, assim como, a construção de instrumentos musicais utilizando materiais diversos. Alguns experimentos, voltam-se para o uso de materiais alternativos como, garrafas pet, garrafas de vidro, garrafão de água mineral, cabos de vassoura; outros, deveriam atender ao ensino da teoria da música de maneira simples e prazerosa, ou seja, o lúdico e o formal, buscando montar uma nova plataforma de ensino/aprendizagem contemplando, envolvendo e significando conteúdos interdisciplinares. A sequência didática de cada unidade, foi elaborada com o objetivo de inserir os educandos num ambiente de aprendizagem capaz de desenvolver sua percepção, construir sua própria trama musical através da confecção e execução dos instrumentos, para que a experiência com o projeto tenha sentido e significado para sua vida. Para tanto, o projeto foi desenvolvido em quatro unidades, cada uma com o objetivo específico para a construção de significados e habilidades para o desenvolvimento do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Confecção de instrumentos. Material reciclado. Currículo de música.

THE DESIRE OF SOUND: THE PRACTICE AND TEACHING OF MUSIC IN THE DAILY LIFE OF COLÉGIO COLOMBA DALTO

ABSTRACT

The Desire of Sound project consists of creating a system of music teaching with adolescents of Fundamental II, through pedagogical practices that use alternative materials as a didactic resource, as well as the construction of musical instruments using diverse materials. Some experiments have turned to the use of alternative materials such as, pet bottles, glass bottles, bottled mineral water, broomsticks; others should attend to the teaching of music theory in a simple and pleasant way, that is, the playful and the formal, seeking to set up a new teaching/learning platform contemplating, involving and signifying interdisciplinary contents. The didactic sequence of each unit was elaborated with the objective of inserting the students into a learning environment capable of developing their perception, constructing their own musical plot through the confection and execution of the instruments, so that the experience with the project has meaning and meaning for your life. To do so, the project was developed in four units, each one with the specific objective for the construction of meanings and abilities for the development of the project.

KEYWORDS: Instrument making. Recycled material. Music curriculum.



INTRODUÇÃO

O projeto Desejo do Som foi realizado no colégio Estadual Colomba Dalto, em Coração de Maria, a 105 km de Salvador. Sua população é de aproximadamente 23.314 habitantes, em sua maioria moradores da zona rural. Nas décadas de 1970 e 1980, o município ficou conhecido como a terra do abacaxi, devido a sua vasta produção. No entanto, no final do século passado, o município passou por uma severa crise que afetou drasticamente as lavouras do produto, chegando, aos dias atuais, a níveis pouco significativos de plantio e colheita do fruto.

A escola onde é desenvolvida as atividades do projeto, foi idealizada por um pároco local que sensibilizou a comunidade para construir o prédio que hoje leva o seu nome: Colomba Dalto. A escola tem 35 anos de existência e funciona em regime de coparticipação com o Estado. Essa parceria, Estado e Igreja, traz alguns prejuízos ao colégio, pois os problemas de infraestrutura são agravados por questões burocráticas que impedem o governo de construir em terreno de terceiros. Para se ter uma ideia, dentro da área escolar temos espaço físico para a construção de uma excelente quadra poliesportiva, o que não acontece por conta de entraves burocráticos. Temos um excelente laboratório de informática, mas os computadores não podem ser ligados por falta das instalações elétrica que não existem e que não são providenciadas por conta desse convênio. Em períodos chuvosos, a utilização de algumas salas pelos alunos e professores fica impraticável. Há portas e portões danificados, entre vários outros problemas. A maioria dos educandos que frequentam o turno matutino são oriundos da zona rural. Já no turno vespertino, são da sede. A maioria são negros e negras, com renda familiar baixa e idade entre 13 e 15 anos. O projeto O Desejo do Som teve como objetivo construir o currículo de música das turmas de 9^o, a partir da confecção de instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis. Cada período possui seis turmas, cada turma com uma média entre 30 a 40 estudantes, perfazendo um total de 202 participantes. Destes, 120 são meninas e 82 são meninos.

Durante minha trajetória como educador sempre atuei com a Educação Infantil e Fundamental I. Em 2013, quando comecei a lecionar como professor efetivo da rede estadual de ensino, passei a ter contato com o público adolescente que até então eu não havia vivenciado. Apesar de atuar há alguns anos com corais,



orquestra de violões e oficinas em ambiente extraclasse, na escola pública a realidade é bem diferente. Por conseguinte, a metodologia pode e deve ser outra. Deve-se levar em consideração certas especificidades, como a quantidade de estudantes por sala, a diversidade socioeconômica e cultural, entre outras questões importantes para a compreensão dos aspectos dessa cultura juvenil, que “aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2002, p. 118), onde a música, apesar das diferenças culturais e socioeconômicas diversas, envolve, mobiliza, interage e diz muito sobre essas identidades.

Nesse sentido, foi um desafio desenvolver um sistema de ensino de música com adolescentes do Fundamental II. Vi-me motivado a buscar novas práticas pedagógicas que melhor atendessem às minhas próprias expectativas e a dos estudantes. Alguns experimentos deveriam voltar-se para o uso de materiais alternativos como, garrafas pet, garrafas de vidro, garrafão de água mineral, cabos de vassoura; outros, deveriam atender ao ensino da teoria da música de maneira simples e prazerosa. Ou seja, o lúdico e o formal, buscando montar uma nova plataforma de ensino/aprendizagem contemplando, envolvendo e significando conteúdos interdisciplinares. Todo esse processo não pode ser desenvolvido e implantado sem o devido aprofundamento nas diversas questões que naturalmente envolvem a educação como um todo: as competências, os procedimentos, os conteúdos e os resultados pretendidos.

A educadora musical Maura Penna (2014, p. 100), que é a favor de uma educação que valoriza a discussão e a reflexão sistemática, como “indispensáveis para darem um rumo às nossas buscas, para que possamos questionar os padrões de nossa própria prática e construir alternativas”, vem de encontro às minhas expectativas, a partir do momento em que busca incentivar a construção de novas práticas pedagógicas e a elaboração de currículos integrados com os desejos e experiências prévias dos estudantes; a fruição dos processos de socialização do aprendizado através de apresentações públicas, o incentivo ao letramento e a integração aluno/escola/comunidade e, por fim, mas não menos importante, a disseminação de um sistema de ensino/aprendizado condizente com as proposições dos parâmetros curriculares que regem as instituições públicas de ensino.



CONSTRUINDO SONS: EXPERIÊNCIAS DA ELABORAÇÃO SONORA

Durante os anos em que fui realizando este projeto e as experiências adquiridas com as reflexões sobre os erros e acertos, comuns numa trajetória pedagógica, me deram segurança e motivação para desenvolver a proposta de transformar lixo em material sonoro. Alguns instrumentos não deram certo, outros foram readaptados, alguns deixei de usar e outros foram substituídos. Nenhuma dessas etapas foram feitas de forma linear ou seguiram uma ordem cronológica. A confecção dos instrumentos ocorreu concomitantemente ao aprendizado da parte teórica do projeto. No processo de aprendizagem sobre a altura e a frequência dos sons, os estudantes aprenderam, também, sobre a afinação das garrafas pet, controlada pelo volume d'água no interior do recipiente. Tocando em conjunto a melodia da "Asa Branca", por exemplo, eles aprenderam a escala maior, a escala menor, o ritmo característico do baião e a harmonia tradicional utilizada no acompanhamento dessa conhecida canção de Luiz Gonzaga.

Esse processo permitiu que os estudantes se familiarizassem com os materiais recicláveis, com as situações de aprendizagem, com a didática, com a relação teoria e prática. Para conseguir transformar os materiais alternativos em música, tiveram que aprender a ter um novo olhar, a viver e a conviver com o diferente, com o não comum, o não convencional. Assim, as situações de aprendizagem criadas possibilitavam diferentes ações em que cada um contribuía de alguma forma, seja na confecção, seja na ornamentação, nos ensaios. Enfim, todos eram protagonistas e coadjuvantes da sua própria trama musical. Muitos estudantes já queriam escolher seus instrumentos de acordo com as características dos materiais que iriam trazer, fazendo declarações como a que segue:

– Eu vou trazer um garrafão de água mineral por que eu quero tocar tambor professor!

Sempre procurei deixar claro que todos deveriam experimentar os instrumentos e perceber suas próprias aptidões e descobrir suas próprias potencialidades. Por conta disso, confecção e execução caminhavam juntos no projeto. Ao mesmo tempo em que elaborávamos nossos materiais sonoros, a escolha do repertório a ser trabalhado ia sendo feita de acordo com o tema central proposto pela escola. Para o ano de 2016, a temática escolhida foi "Valores". Algumas destas escolhas, como "Tempos Modernos", de Lulu Santos, por exemplo,



trouxe a reflexão de novos horizontes para o futuro, onde crer no amor seja um valor maior para todas as pessoas. Já a canção, “O Homem Invisível” de Vanessa da Mata, reflete sobre o acúmulo de riquezas, sobre o capital e o esvaziamento dos valores sentimentais, entre outras canções. Assim, durante esta artesanaria musical/instrumental, os estudantes eram orientados sobre como executá-los e sobre o estilo musical ali presente. Isso era importante na elaboração das estratégias de execução, da criação dos arranjos, da condução rítmica, da tonalidade, da escolha dos cantores. Estas operações tinham o intuito de “organizar as interações e as atividades de modo que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 1996, p. 29). A proposta era para que os estudantes pudessem se sentir à vontade em testar suas habilidades, sentir empatia e disponibilidade, adicionando ao processo uma dinâmica de motivação e interação com o repertório a ser estudado e interpretado.

Para o trabalho com garrafas, a sala era dividida da seguinte forma: as garrafas de vidro eram separadas por melodia (naipe que fazia os solos da música), e por harmonia (naipes que faziam as tônicas, terças e quintas dos acordes). Os estudantes afinavam suas garrafas por imitação segundo minha orientação. O processo de confecção desse instrumento acontecia em uma só aula, pois antes de confeccioná-los, todos aprendiam a solfejar e a executar as melodias, passando depois à prática. Sobre este processo concordamos com Swanwick (1994, p. 9), quando ele diz que

A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados a observar os outros, e tendemos a “competir” com nossos colegas, o que tem efeito mais direto do que quando instruído apenas por aquelas pessoas que chamamos “professores”. [...] A imitação e a competição são particularmente fortes entre pessoas de mesma faixa etária e mesmo grupo social.

Mas toda essa competição acontecia de forma saudável e produtiva, tendo em vista que o primeiro aluno que se destacasse na execução das melodias, seria o líder do naipe. Esse processo acontecia, também, com os demais naipes de instrumentos, criando uma situação de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem. Acerca disso, Paulo Freire (1998, p. 77) afirma “[...] que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que,



aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico”. Assim a aprendizagem se dava por meio da reflexão da ação, onde o ambiente de aprendizagem deu condições para que esse trabalho em equipe acontecesse. Para Perrenoud (2000, p. 63),

[...] trabalhar em equipe não consiste em fazer juntos o que se poderia fazer separadamente, menos ainda em "olhar o líder ou o aluno mais hábil do grupo fazer". A organização do trabalho em equipe levanta problemas de gestão de classe, principalmente o da alternância entre as orientações e o trabalho coletivo e os momentos de trabalho em subgrupos.

Não é tarefa fácil desenvolver a aula de forma coletiva com turmas com até 40 alunos. Por isso, a organização do trabalho em equipe não é simplesmente “dividir as funções” e deixá-los fazendo. É, acima de tudo, um verdadeiro trabalho de desenvolvimento das autonomias dos participantes. De acordo com Swanwick (2003, p. 67), “as evidências sugerem que pode-se obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupo em vez de exclusivamente, de um em um”. Vejo essas evidências nas minhas aulas com o envolvimento da turma por completo: compartilhando saberes, tendo a autonomia e decisão em resolver e opinar sobre os arranjos, o processo de confecção dos instrumentos, a ornamentação do espaço; entre outras e muitas atividades que envolvem tal processo. Para Cristina Tourinho, o ensino coletivo pode trazer diversas possibilidades metodológicas para a aprendizagem musical, bem como diversos objetivos específicos. No entanto, para que isso ocorra,

A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços “em branco”, o professor precisa ser assíduo, pontual, exigente, flexível... um super-professor! Precisa ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe. (TOURINHO, 2004, p. 4)

Dessa maneira, organizava aula permitindo um processo de troca de saberes, troca de posicionamentos, ora ensina ora aprende, ora a linguagem musical se entrelaçava com a linguagem dos alunos, onde “pegar as notas”¹ se transformava em linhas melódicas, “pegar os toques” em condução rítmica. Não me preocupava em corrigir os jargões criados pelos próprios alunos, por um vocabulário erudito da linguagem musical, mesmo por que, a construção desse currículo não

¹ Forma como os alunos se expressavam para dizer que estavam aprendendo a melodia.



seguiu nenhum padrão. Cada turma tinha suas próprias peculiaridades, dessa forma, cada grupo tinha uma estratégia diferente em meu plano de ação. A exemplo disso, a turma de 9º A do matutino precisou de inúmeras intervenções, tanto na confecção dos instrumentos escolhidos para o grupo, quanto na execução da música. Os instrumentos escolhidos foram as garrafas de vidro tocadas como marimba, e garrafas pet e de vidro tocadas como flauta, tubo PVC, pau de chuva e berimlata, um instrumento parecido com o berimbau, porém no lugar da cabaça coloquei uma lata de tinta, deixando assim um som mais grave e mais intenso.

Durante a confecção nos deparamos com um problema de padrão de medidas dos tubos de PVC. Era simplesmente um tubo de 50mm para afinarmos em apenas três notas (dó#, ré# e mi), porém o diâmetro não obedecia um padrão, pois cada aluno trouxe um pedaço de fabricantes diferentes, e para facilitar a confecção desse instrumento eu fiz os modelos e se os alunos respeitassem as medidas, facilitaria bastante o trabalho por que afinar os tubos não é tão fácil quanto afinar garrafas com água. Dessa forma, resolvemos adotar outra estratégia: compramos uma vara de tubo inteira com seis metros de comprimento, criamos um modelo, e fizemos doze notas, quatro pra cada naipe. Todos cooperaram, a própria turma se dispôs a dividir o valor com o grupo e comprar o tubo na própria cidade. Para Hernández (1998, p. 46): “A cooperação dirige-se para a resolução de problemas e se cria [...] a construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo”. Isso demonstrou o quanto o grupo estava empenhado no objetivo proposto e com a sua construção.

No que tange a execução dos instrumentos tivemos duas dificuldades: a intensidade dos instrumentos e a execução do estilo musical. O problema do volume foi causado pela utilização do tambor feito com garrafão de água mineral. Desde o início da elaboração do arranjo, já sabia que o instrumento seria inviável, pois seu volume iria cobrir os sons dos berimlatas e das flautas com garrafas. Foi difícil convencê-los sobre a impossibilidade, mas o som grave e imponente do instrumento cativava os alunos, porém, o arranjo não aparecia, pois eles tocavam muito alto. Fizemos algumas intervenções juntos, como medir os volumes dos napes com o decibelímetro, onde constatamos que apenas um tambor tinha cerca de 40% a mais de volume do que o naipe dos berimlatas juntos. Também fiz uma gravação usando *software* de áudio com um ou dois integrantes de cada naipe para que pudessem ter



a noção do arranjo e a importância de escutar todos os instrumentos através da apreciação do próprio trabalho produzido. Essa audição ajudou bastante e corroborou com a visão de Tomatis e Vilain (1991, p. 114): “A escuta leva o homem a expandir-se numa dimensão mais vasta. Ela lhe revela sua inserção em um universo que ultrapassa infinitamente seus limites anatômicos”. Assim, a apreciação da música que fizemos, que foi gravada em um ambiente acústico melhor do que o ambiente onde ocorria os ensaios, suscitou uma outra noção aos alunos quanto a importância do equilíbrio dos volumes dos instrumentos. Eles se impressionaram com o próprio material produzido e isso gerou uma nova dimensão da proposta, conscientizando assim o uso de determinados instrumentos, pois deveríamos buscar aquele resultado da gravação.

Essa prática educativa criada para desenvolver o projeto, assim como os desafios de configurar novas maneiras de lidar com as expectativas dos estudantes, as formas de aprender diferenciadas e as experiências diversas, tanto dos alunos quanto minhas, me propuseram criar um espaço coletivo de formulação de saberes, onde todos poderiam se comunicar e se comprometer com a ação vivida. Assim, a aula se constituiu em um lugar privilegiado para o processo de ensino/aprendizagem que pôde ir além dos muros da sala de aula, contribuindo na formação de todos, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos aspectos sociais e culturais, fazendo com que a prática educativa tivesse sentido real em suas vidas.

EMPREENHIMENTO DO PROJETO

A música é inerente ao ser, ela está dentro de nós. Independentemente do gosto musical, da classe social, da cultura. Quando o ser humano é implicado no fazer musical ele se envolve, muda seus conceitos e amplia sua percepção e repertório. Curiosamente ocorreu um fato diferente desta temática com uma das turmas: por conta da preferência de alguns estilos musicais, durante a realização do projeto, quanto a escolha das possíveis canções, tivemos algumas dificuldades com estudantes que não compreenderam que as sugestões trazidas por eles, deveriam respeitar o tema: “Valores”, projeto anual proposto pela escola, onde todos os professores deveriam desenvolver projetos interdisciplinares abordando a importância do respeito ao outro e as diferenças, o amor, a moral e a ética. A meu ver, essa dificuldade aconteceu, porque a transformação do ambiente cultural pela



mídia tornou alguns ouvintes como meros amantes do sucesso, de algum artista ou algum estilo musical. Com isso, alguns estudantes apresentaram resistência na escolha das músicas do repertório. Porém, com a construção do ambiente de aprendizagem, proposto para a confecção e elaboração dos instrumentos e dos arranjos, e diálogos com os mesmos, proporcionou o envolvimento e a participação destes que compreenderam a importância de mantermos a canção escolhida pela maioria do grupo, por conta da escolha de nosso tema que foi trabalhado nas aulas antes da realização do arranjo. Isso condiz com a ideia de que

para que aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente (BRASIL, 1997, p. 77)

do fazer musical, se envolvendo, questionando e indo em busca de repostas. E esse processo de construção do arranjo foi de fundamental importância para a compreensão desses estudantes no envolvimento com o tema do projeto e a canção escolhida.

Assim, após a confecção dos instrumentos, as aulas se tornavam processos/ensaio, onde a música pouco a pouco ia tomando forma, sentido. Ia, de fato, se transformando num ato de performance, num ato de representação, num ato de consciência, num fato musical. Em paralelo, íamos elaborando o roteiro das apresentações, geralmente nos momentos finais das aulas pois, repetir as canções nos ensaios lhes deixavam cansados e o trabalho não fluía. Desse modo, essas discussões, além de serem extremamente importantes para o nosso projeto, funcionavam como escape para que os ensaios não ficassem enfadonhos e exaustivos. Dessa maneira, todos ficavam a vontade para opinar como seria a apresentação do grupo, quais seriam os narradores, quais poesias encontradas por eles, quais grupos fariam coreografias ou encenação, etc. Todos tiveram liberdade em sugerir e criar, de acordo com suas aptidões e interesses, e eu apenas mediava as situações deixando-os construir, avaliar e propor. Desse modo, a aula não ficou

[...] restrita à fala exclusiva do docente que a utiliza como palco para exhibir-se como o sabe-tudo. Isto porque a exposição oral, embora desencadeie o pensamento, tende a limitar a participação dos alunos por se tratar de uma estratégia na qual prevalece, na maior parte dos casos, o modo de pensar do professor. (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2011, p. 167)



Colocá-los como protagonista, foi dar voz a outras linguagens trazidas pelos estudantes, dando espaço para expressarem o seu modo de pensar. Vendo esses estudantes como “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44). Sempre me coloquei no papel de provocar e mediar a construção dos processos de ensino/aprendizagem, contextualizando as interações entre os estudantes e o material produzido. Muitos desses encontros, eram feitos nos turnos opostos as aulas para que tivessem mais tempo para produzir e ensaiar. Nesse sentido, a proporção que as coreografias, as encenações e o roteiro ficavam prontos, essas partes eram acrescentadas às músicas e os ensaios eram feitos obedecendo a ordem cronológica de nossa apresentação. Nessa perspectiva, a aula se tornou fruto de ensaios, da constituição e reconstituição dos modos de ser, sentir e conviver com os erros e acertos do outro, do respeito aos limites e aos diferentes modos de aprender, assim como do empenho, do estudo e da paciência. Enfim, do meu reconhecimento e do reconhecimento dos alunos como autores e atores do processo de formação e de produção.

Desse modo, atento ao empenho e dedicação dos estudantes, à proporção que as apresentações ficavam prontas, fazíamos pequenas aparições na própria escola, em outras escolas e em espaços da cidade. Junto a este trabalho, realizei um projeto paralelo no segundo semestre na escola, onde convoquei os interessados em participar da execução do “Hino Nacional” em frente à prefeitura da cidade. O dia 7 de setembro, tornou-se uma data marcante para os estudantes, pelas famílias e outras pessoas, todos aguardando o momento em que a escola iria se apresentar em público. Foi muito gratificante essa recepção das pessoas que se encantaram com os instrumentos produzidos e com a sonoridade deles extraída. E, ao mesmo tempo, foi muito importante ver o envolvimento e a participação de todos os estudantes da escola, tanto das turmas que faziam parte do projeto, quanto os demais alunos da escola que não estavam no projeto, mas que cantaram com o grupo.

Após as apresentações de cada grupo em determinados espaços, começamos os ensaios gerais para colocar o roteiro do espetáculo em prática. E, no



dia 02 de dezembro de 2016, no auditório da escola fizemos nossa apresentação, onde estiveram presentes professores, pais dos estudantes e convidados da cidade. Fomos muito bem recepcionados pelo público que nos assistiu. Foi uma forma de retribuição ao empenho de todo o trabalho desenvolvido, do esforço de cada participante que passou o ano letivo construindo esse projeto. Mas, o mais importante de tudo isso não foi o método utilizado para a elaboração desta proposta. Na minha visão, o valor maior está no significado que todo esse fazer musical trouxe para todos os participantes, onde transformamos “[...] sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida” (SWANWICK, 2003, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste projeto, fico com a prazerosa sensação de ter contribuído para a elaboração do currículo de música para as turmas de 9º ano do Colégio Colomba Dalto, utilizando como ferramenta didática, a construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis. Sei que o aprendizado não acontece de forma linear, cada um tem seu tempo de aprendizagem, interesse, aptidão e desempenho. De um modo geral, os avanços foram significativos, tanto para os estudantes quanto para as diversas etapas do projeto, assim como para o desenvolvimento, avaliação e refinamento da proposta como um todo.

No que diz respeito a formação musical dos estudantes, foi sensível a mudança na maneira de sentir, interpretar e manipular os sons. Por exemplo, eles começaram a perceber quando as garrafas estavam desafinadas e sabiam como proceder para corrigi-las, inclusive sem a utilização do afinador virtual. O faziam comparando as alturas com outras previamente afinadas. Entende-se aí que houve o desenvolvimento de uma escuta ativa, de uma escuta crítica, interpretativa e conceitual, pois não seria possível obter um resultado satisfatório em uma performance aonde as garrafas não estivessem dentro de um padrão aceitável de regulagem.

Tenho notícias de ex-alunos que ao migrarem para outros colégios de ensino médio do município, levam também o projeto para o seu novo espaço escolar. Afinam garrafas, constroem instrumentos, se organizam, se motivam. Me procuram para ajustes na melodia e outros detalhes de execução e produção dos materiais. Dessa forma, eles vão construindo saberes por meio da vivência e



avaliação dos conceitos aprendidos, pois “o processo de ensino musical não é, portanto, simplesmente intelectual, mas deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito” (LOUREIRO, 2003, p. 128) e isto se dá a partir de situações de aprendizagem que favoreçam o entendimento do aluno, afinal, música não é só pensamento e emoção, é também uma atividade, uma fruição, um prazer.

O Desejo do Som não acaba aqui. Muito pelo contrário, ele continua existindo, se modificando e se adaptando às novas mudanças que cada ano letivo traz para a sala de aula. Sempre haverá novos desejos e descobertas fazendo surgir novos sons, novos materiais, novas pessoas, novos significados e um sempre renovado aprendizado. O Desejo do Som não desejou apenas som, mas a consciência sonora de si mesmo. Quer, antes de tudo, que os alunos desejem aprender, para acumular saberes; conviver, para compartilhar saberes, e desejem ser, para transformar saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M. S.; FRANÇA, M. do S. M. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artemed, 1998.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino da Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Traduzido por Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



_____. **Ensino instrumental enquanto ensino de música.** Cadernos de Estudo Educação Musical, nº. 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte: UFMG, 1994.

TOMATIS, A. A; VILAIN, J. O Ouvido à Escuta da Música. In: RUUD, E. (Org.). **Música e Saúde.** São Paulo: Summus, 1991.

TOURINHO, C. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa. In: **I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**, 1, 2004.1., Goiânia: ENECIM, 2004.



QUINTAL: ANIMAÇÃO BASEADA EM EXPERIMENTAÇÕES SOBRE A OBRA DE MANOEL DE BARROS

Carolina Macedo Lopes de Albuquerque¹ (carolinamlalbuquerque@gmail.com)

Mariana Passos Netto² (netto.nana@gmail.com)

Tháise Cintra Tupinambá³ (cintrathaise@gmail.com)

RESUMO

Quintal é um projeto de série infantil de 13 episódios com 3 minutos cada, não serializada inspirada na obra do poeta Manoel de Barros, que tem como diferencial em seu processo de criação a participação efetiva de seu público-alvo, crianças de 3 a 6 anos. O episódio piloto é inspirado na poesia “Tributo a João Guimarães Rosa”. As oficinas realizadas nas escolas municipais Oswaldo Cruz localizada no bairro do Rio Vermelho, Salvador e na Eurico Antunes Costa, localizada na Vila de Igatu, Andaraí – Chapada Diamantina. E o principal objetivo que de forma lúdica as crianças entrassem em contato com a obra do poeta e que os resultados das oficinas pudessem ser incorporados a direção de arte e ao roteiro.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Manoel de Barros. Animação.

QUINTAL: ANIMATION BASED ON EXPERIMENTATION ON THE WORK OF MANOEL DE BARROS

ABSTRACT

Quintal is a children's series project of 13 (thirteen) episodes with 3 (three) minutes each. It is an anthological serie, inspired by the work of the poet Manoel de Barros, which has as a differential creation process because of the effective participation of its target audience, children from 3 (three) to 6 (six) years. The pilot episode is inspired by the poetry “Tribute to João Guimarães Rosa”. The workshops were held at Oswaldo Cruz municipal schools located in the Rio Vermelho neighborhood (Salvador – BA) and at Eurico Antunes Costa, located in the village of Igatu, Andaraí – Chapada Diamantina (BA). The main objective is that the children would get in touch with the poet's work in a playful way and that the results of the workshops could be incorporated into the direction of art and the script.

KEYWORDS: Poetry. Manoel de Barros. Animation.

INTRODUÇÃO

Quintal é uma série de animação não serializada com episódios de aproximadamente 3 (três) minutos, inspirado na obra de Manoel de Barros. Sendo um dos poetas da língua portuguesa mais aclamados do século XX, sua obra tem uma relação profunda com a imagem visual, instigando diversos artistas a

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica da Escola de Belas artes da UFBA e ilustradora.

² Estudante do curso de Design da Escola de Belas artes da UFBA e Ilustradora.

³ Estudante do curso de Design da Escola de Belas Artes da UFBA e Animadora.



transporem suas poesias para a música, a ilustração e o audiovisual. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar além das poesias do Manoel de Barros o cotidiano transvisto a partir de seus poemas.

A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo. (Manoel de Barros)

O episódio piloto e os demais poderão ser usados como material de suporte para o ensino nas escolas, já que será disponibilizado em DVD's com distribuição gratuita além do *download* na internet, disponível na página online oficial do projeto. Para o desenvolvimento do episódio piloto houve a interação com duas escolas de municípios diferentes. Essa integração foi contemplada como caráter experimental, por meio da realização de leituras em grupo dos poemas de Manoel de Barros, apresentação de referências audiovisuais e demais oficinas lúdicas com uma média de 120 crianças do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental 1 da Escola Municipal Osvaldo Cruz em Salvador (BA) e dos mesmos anos na Escola municipal Eurico Antunes Costa em Andaraí – Vila de Igatu, Chapada Diamantina (BA). Após essa vivência com o público infantil e o estudo da obra do poeta, a história central do curta metragem foi desenvolvida e o roteiro foi escrito. Vale ressaltar que os poemas não foram utilizados na íntegra, mas sim, como inspiração. O processo metodológico foi separado em 3 (três) etapas. Na primeira fase, a imersão, diversas oficinas foram realizadas durante 3 dias em cada escola escolhida. A partir disso, o roteiro foi adaptado, assim como o *storyboard* foi confeccionado, pois esses documentos guiam o trabalho até sua conclusão. Após essa etapa, houve o estudo dos personagens e dos cenários, definição do padrão cromático, estilo artístico e conceitos. Após esse processo, as cenas são animadas, editadas e renderizadas. Por fim, o projeto está na fase da implementação, no qual todos os planos serão organizados em 1 (um) arquivo para resultar em apenas um vídeo (episódio Piloto). Conclui-se que o projeto ampliará a atuação da universidade no cinema de animação. Essa experiência está em andamento, o lançamento do curta finalizado será feito nas escolas que contribuíram no desenvolvimento do mesmo. Espera-se



que os resultados possibilitem desdobramentos para futuros episódios com um aprofundamento na obra do autor.

MATERIAIS E MÉTODOS

O ciclo de oficinas foi uma das etapas do projeto, que visou produzir o episódio piloto de uma série de animação de 13 episódios de aproximadamente 3 (três) minutos cada, inspirada na obra de Manoel de Barros. Para definição da ideia central do curta, foram adotados alguns procedimentos de caráter experimental relacionados à arte educação. Para tanto, houve a colaboração da comunidade escolar no desenvolvimento do curta-metragem por meio da realização de um ciclo de oficinas que envolveu leituras em grupo dos poemas de Manoel de Barros, apresentação de referências audiovisuais e demais atividades lúdicas com crianças de 6 a 10 anos da Escola Municipal Osvaldo Cruz em Salvador (BA) e em duas escolas na região de Igatu (BA). A partir dessa vivência com o público infantil no estudo da obra desse poeta, foi possível desenvolver a história central do episódio piloto e demais etapas do projeto. A primeira oficina teve como tema o ressignificado de coisas e palavras cotidianas. A oficina visou a produção de ilustrações com a utilização da colagem de materiais diversos. Isso foi um paralelo ao fato do autor ressignificar objetos e palavras do uso cotidiano em suas poesias. Com isso, o objetivo da primeira oficina foi apresentar a obra do poeta Manoel de Barros de maneira lúdica ao abordar a invenção de coisas e palavras. Além de propiciar a coordenação motora fina ao produzir ilustrações com materiais diversificados. A oficina desenvolveu com uma breve apresentação sobre o poeta Manoel de Barros, em seguida a leitura das poesias, a explicação entre a poesia e ilustração e finalmente, a produção das ilustrações. A segunda oficina teve como abordagem os pássaros nas poesias de Manoel de Barros. A oficina visou o modo acessível de criação de brinquedos com objetos domésticos. O brinquedo a ser confeccionado foi o passarinho, por se tratar de um tema recorrente na obra do poeta. Os objetivos da oficina eram apresentar a obra do poeta Manoel de Barros de maneira lúdica ao abordar o tema Pássaros, propiciar a coordenação motora fina e a imaginação ao construir pássaros com materiais domésticos. A oficina se desenvolveu com uma breve apresentação sobre o poeta, em seguida a leitura das poesias, a explicação entre a poesia e o brinquedo, a apresentação do método da confecção do brinquedo



de forma ilustrativa (utilizando como base o livro *Fabrincando*, da autora Tamires Lima) e por fim, a produçao dos brinquedos. Em Igatu, tambem realizamos uma oficina de zootropio para crianç as entre 7 a 12 anos. O zootropio e uma tecnica antiga de animaçao, mas que pode ser feita com materiais caseiros, com lapis e cartolina. Ja para o desenvolvimento da historia do curta de animaçao, tambem foram adotadas oficinas criativas com a equipe, alem de rodas de conversa com profissionais da area. O produtor Henrique Dantas foi convidado pela equipe para avaliar o roteiro e sugerir ideias para melhorar a historia. O mesmo aconteceu com a animadora/ilustradora Maira Moura. Ela tambem promoveu um encontro com a equipe para ensinar sobre os conceitos de animaçao, *storytelling* e conceito de personagens. Por ultimo, Tamires Lima ministrou a "oficina de besteiras", em que se utiliza objetos pequenos (palito, tecido, pregos, la, etc.) como parte da ilustraçao.

DESENVOLVIMENTO

Durante o processo criativo do *Quintal: Animaçao baseada na obra do Manoel de Barros*, a equipe que ja entendia que e preciso muita responsabilidade na criaçao de conteudo infantil, a criaçao de personagens que podem contribuir positiva ou negativamente na formaçao da crianç a, e planejar e executar um projeto que por natureza e poetico e nos lembra de como contemplar o mundo e todas as pequenas coisas pode ser prazeroso e despertar nossa sensibilidade que em diversos momentos da vida torna-se tao necessaria, e em especial os espacos e as relaçoes que existem neles, nao propomos com o projeto uma visao maniqueista, determinando o que e bom ou ruim, mas sim um novo olhar, atento e principalmente sensivel. Ha varias maneiras de se falar sobre o mesmo assunto, e a equipe escolheu a animaçao por tornar possivel criar um mundo diferente, onde tudo pode acontecer, e o que o episodio piloto do *Quintal* propoe e convida a experimentar e a presenca, mais do que fisica, os personagens Diadorim e Riobaldo (nomes de personagens do Joao Guimarães Rosa na aclamada obra *Grande Sertao: Veredas*), experimentam o conflito de se mostrar, Riobaldo perdeu sua voz apos um trauma e com isso "desapareceu de cantar" e Diadorim e tao perfeccionista que a exigencia com ela mesma a afasta do resultado almejado. Escolher pela criaçao de personagens complexos como os do episodio piloto foi uma atitude consciente da equipe que confia na sensibilidade infantil e nos conflitos que muitos passam mesmo



ainda pequenos quando experimentam situações em que precisam se expor em grupos.

O instrumento que a protagonista Diadorim estuda é a flauta transversal, para tocar instrumentos de sopro é necessário o estudo de métodos de respiração, associamos esta necessidade da consciência da respiração a momentos de grande tensão que todos as pessoas passam, e muitas vezes graves problemas poderiam ser evitados se os envolvidos tivessem consciência de como respirar pode ser importante, para acalmar e inclusive pensar e Riobaldo, pássaro que encontra-se desaparecido de cantar preso em uma gaiola some sem conseguir cantar de tanto medo, associamos essa característica a timidez, o medo de falar de se posicionar, invisibiliza as pessoas inseguras. Mas assim como os pássaros cantam para os humanos a comunicação é indispensável para a vida em grupo. Essas questões subjetivas e trabalhadas com delicadeza podem encorajar e acalmar as crianças que assistirem ao episódio. Uma mistura consciente entre narrativa e direção de arte fazem Quintal uma obra sutil e delicada assim como a obra do Manoel de Barros e o olhar infantil que como o próprio Manoel Diz “erra na gramática mas acerta na poesia”.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A equipe considera que a caminhada até o presente momento foi de extrema importância para o crescimento acadêmico e profissional de cada um. Saber compartilhar as ideias com pessoas experientes no ramo também ajudou a equipe a abrir os horizontes e pensar em novas alternativas, entretanto sem se desviar do objetivo central. Durante o processo, também se discutiu a importância de se ter uma equipe composta em sua maioria por mulheres e perceber como isso influencia no trabalho (o assunto que decide abordar e o olhar sobre) e na tomada de decisões do projeto. Dando importância em primeiro lugar ao público que irá consumir a série, entendendo a importância do audiovisual no cotidiano das crianças na formação de repertório e criação de símbolos e personagens que farão parte do imaginário e das lembranças dos que assistiram à série.

Como, infelizmente, o episódio piloto animado não ficou finalizado dentro do período estipulado, a equipe produziu um *making of* de todo o processo até então,



ou seja: registrou as oficinas e coletou depoimentos da equipe, como forma de explicar todo o processo e seu contexto.

O Quintal *Making Of* pode ser acessado através desse link:
<<https://drive.google.com/open?id=0BwSpzQOGcMReR29YTI9VSVF3cIE>>

Figura 01 – Oficinas em Salvador / Dia 01



Foto: Equipe QUINTAL.

Figura 02 – Oficinas em Salvador / Dia 02



Foto: Equipe QUINTAL



Figura 03 – Oficinas em Salvador / Dia 02



Foto: Equipe QUINTAL.

Figura 04 – Oficinas em Igatu / Dia 01



Foto: Equipe QUINTAL.

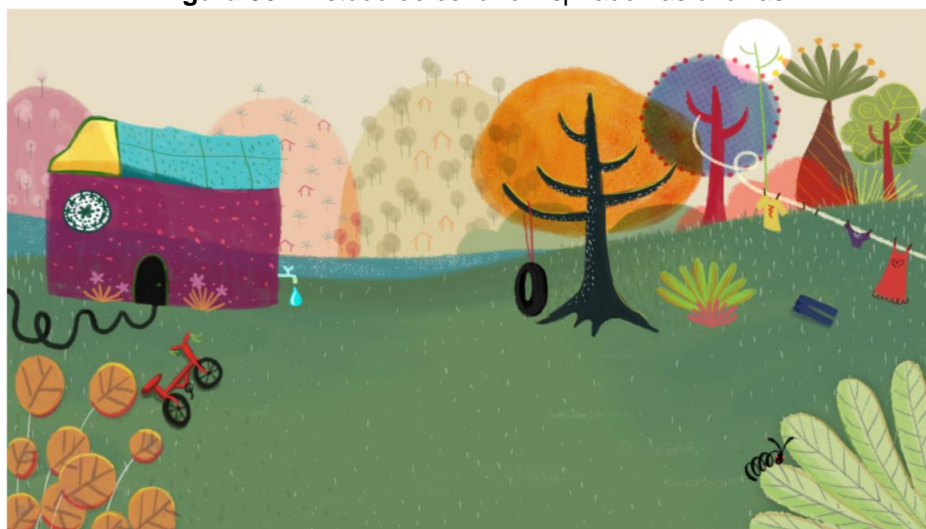


Figura 05 – Oficinas em Andaraí



Foto: Equipe QUINTAL.

Figura 06 – Estudo de cenário inspirado nas oficinas



Conceito: Tamires Lima - Professora orientadora.



Figura 07 – Estudo de personagem inspirado nas oficinas



Conceito: Mariana Netto - Proponente e Direção de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O audiovisual deixou de ser apenas uma ferramenta didática, demandando uma interação continuada que permite mais do que olhar imagens, mas interpretá-las criando de novos significados, informações e experiências. A televisão e a internet na escola significa, não apenas mais uma ferramenta pedagógica, mas também uma nova opção de colocar a escola mais próxima do mundo, abrindo novos espaços e novas perspectivas ainda não integralmente explorados. E com o quintal o caminho inverso também se torna possível, consumir em casa uma programação de qualidade, que se transforma em experiência estética pelo tratamento dado a direção de arte, roteiro e áudio. A duração dos episódios foi determinada com a intenção de ser transmitido na TV pública como um interprograma, também ser visto em *tablets* e celulares sem que se torne um programa longo fazendo com que a criança perca o interesse e se usado como recurso didático pode ser exibido em uma aula e comentado na mesma aula, tornando possível analisar e assistir dentro de espaço curto de tempo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, M. **Biblioteca de Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.



BLAIR, P. **Cartoon animation**. Lake Forest: Walter Foster, 1995.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2010.

CAMILLO, M. de (Org.). **Crianceiras**. 2012. Disponível em:
<<http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/home>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

HISTÓRIAS da unha do dedão do pé do fim do mundo. Roteiro: Bianca Ramoneda. Desenhos: Evandro Salles. Música: Tim Rescala. Animação e Direção de Arte: Márcia Roth. [S. I.]. Lumen Argo, 2007. (9 min). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA: a desbiografia oficial de Manoel de Barros. Direção e Roteiro: Pedro Cezar. Produção Executiva: Pedro Cezar; Kátia Adler e Márcio Paes. Música: Marcos Kusca. Direção de Arte: Marcio Paes. Depoimentos: Manoel de Barros; Bianca Ramoneda; Joel Pizzini e outros. [S.I.]. Artesanato Eletrônico; Downtown Filmes, 2008. 1 DVD (81 min), *widescreen*, color. Produzido pelo Estúdio Biscoito Fino.

VIANNA, M. et al. **Design Thinking**: inovação em negócios. São Paulo: MJV, 2012.

WILLIAMS, R. **The animator's survival kit**. 2ª ed. London: Faber And Faber, 2009.



AS ARTES INTEGRADAS EM UM SARAU INFANTIL: UM ESTUDO TEÓRICO-EMPÍRICO SOBRE CULTURAS LÚDICAS

Cilene Nascimento Canda (cileneanda@yahoo.com.br)

Marcos de Souza Machado (machando1@hotmail.com)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo a análise de estratégias utilizadas para a organização de espaços e atividades de interações e brincadeiras, destinados ao trabalho educativo com crianças, com foco nas culturas infantis e nas artes. Ao refletir sobre a experiência artística na infância é basilar considerar a criança como ser capaz de fruir, de criar e de intervir na cultura, além de compreender a integração das artes como estratégia favorável ao ensino das artes para crianças. A pesquisa articula-se com a extensão universitária, como campo favorável à produção do conhecimento, por meio do projeto Balaio de Sensibilidades, promovido na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Deste projeto, a ação Sarau Infantil Toda Criança é um Poema é tomada como objeto de estudo no sentido de ampliação de possibilidades no desenvolvimento de trabalho com a infância. O texto estrutura-se pelo levantamento teórico-bibliográfico e pela pesquisa participante de cunho intervencionista, tendo como procedimentos da pesquisa a observação participante e os registros escritos, fotográficos e audiovisuais do Sarau Infantil. Esta análise está ancorada nos estudos teóricos considerados como primordiais, como: Sarmiento e Gouvêa (2002), Brougère (1998), Corsaro (2002), Kramer (2006), Arroyo (2012), Kishimoto (2005) e Vigotsky (2001). Os resultados da pesquisa apontam que o campo das culturas infantis abrange áreas distintas do conhecimento e formas próprias e variadas de interações e de produção de saberes. Como resultado parcial da investigação, observou-se que a integração das artes no Sarau Infantil foi propiciada por meio de princípios basilares da experiência estética: a) a diversidade de vivências e de linguagens artísticas; b) espaço-tempo concebido e organizado para receber a criança, contudo, com possibilidades de desordenamento, de flexibilidade e reversibilidade; c) a liberdade de ação da criança em escolher as formas de interação com as artes; d) relação horizontal e dialógica entre adultos e crianças e entre as crianças entre si. O Sarau Infantil pode ser considerado uma experiência estética, plural, livre e com diferentes possibilidades de interações entre crianças, artistas, escolas, acadêmicos e brincantes.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura infantil. Brincar. Ludicidade. Infância.

THE INTEGRATED ARTS IN A CHILDREN'S SARAU: A THEORETICAL-EMPIRIC STUDY ABOUT PLAYFUL CULTURE

ABSTRACT

This work has as its objective the analysis of strategies used for the organization of spaces and interaction activities and plays, destined to the educational work with children, with a focus on the children's cultures and in the arts. When reflecting on the artistic experience on childhood it's fundamental to consider the child as a being who's able to enjoy, to create, and to intervene in the culture, besides comprehending the integration of arts as a favorable strategy for arts teaching to



children. The research articulates with a university extension, as a favorable field to the production of knowledge, through the project *Balaio de Sensibilidades*, promoted on the Faculdade de Educação (FACED) from the Universidade Federal da Bahia (UFBA). From this project, the *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* action is taken as an object of study in the sense of possibilities amplification on the development of work with childhood. The text structures itself by the theoretical-bibliographic data collection and by the participant research with an interventionist nature. Having as research procedures the participant observation and the written, photographic and audiovisual register from the *Sarau Infantil*. This analysis is based on the theoretical studies considered as primordial, like: Sarmiento and Gouvêa (2002), Brougère (1998), Corsaro (2002), Kramer (2006), Arroyo (2012), Kishimoto (2005) and Vigotsky (2001). The results of the research show that the children's culture field involves distinct areas of knowledge and proper and varied forms of interaction and production of knowledge. As a partial result of the investigation, it was observed that the integration of arts in the *Sarau Infantil* was propitiated through fundamental principles of aesthetic experience: a) the diversity of practices and artistic languages; b) space-time conceived and organized to receive the child, nevertheless, with the possibility of disorder, flexibility and reversibility; c) the freedom of action of the child to choose the forms of interaction with the arts; d) horizontal and dialogical relationship between adults and children and between the children themselves. The *Sarau Infantil* can be considered an aesthetic, plural and free experience with different possibilities of interaction between children, artists, schools, academics and players.

KEYWORDS: Children's culture. Play. Playfulness. Childhood.

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

A integração das artes é, sem dúvida, um dos assuntos bastante polêmicos discutidos no âmbito das pesquisas e das práticas de arte-educação. Conceitos como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são constantemente revistos e ampliados no campo das pesquisas em educação, mas ainda pouco articulados com a experiência artística na infância. Contudo, o debate parece-nos salutar, no que se refere a ampliar tais reflexões em torno de experiências artísticas com crianças.

Não obstante às críticas efetuadas ao modelo de professor polivalente, função esta resultante de uma visão limitada e restrita sobre o ensino das artes que demarca um tipo de educação artística de cunho espontaneísta na escola, perspectiva promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971. O professor polivalente seria, com base nesta lei, o licenciado em educação artística para atuar com uma das linguagens artísticas específicas – teatro, artes visuais, dança ou música – na educação. Com a LDBEN 9.394, de



1996, a condição de polivalência no ensino de artes passou a ser banida, visando-se um maior aprofundamento do conhecimento artístico por linguagem.

Embora seja reconhecido o avanço no campo da arte-educação, vale salientar que, na prática, a lei ajudou a fragmentar e a separar os conhecimentos artísticos por área, destinando ao professor especialista em artes apenas o trabalho pedagógico com o conteúdo de sua disciplina. Sem enaltecer o retorno do professor polivalente no cenário escolar, salientamos a necessidade de investigarmos com maior atenção a integração das artes em uma perspectiva educativa. Tal postura implica em valorizar a experiência criativa tão adversa ao modelo da ordem, da disciplina, do silêncio e da obediência, visto que

o mundo da ordem que é o do docente e o outro do caos criativo que é o artista podem e devem encontrar-se, desarranjar as nossas certezas e impulsionar-nos para o desconhecido. (CALDAS, 2007, p. 9)

Ao valorizar a natureza própria da arte, no que se refere à liberdade, à quebra de limites e de controle externo, à criatividade, à invenção e à imprevisibilidade, elencamos algumas questões para nortear as nossas reflexões, como: Quais os princípios de uma proposta de integração das artes para a infância? Experiências de artes podem ser efetivadas sob o diálogo entre diferentes linguagens, ou cada linguagem é autônoma, sem relação com as demais? Como seria uma proposta de ensino de artes interdisciplinar? É possível conceber e produzir práticas de ensino de artes sem repensar a escola como um todo? Algumas dessas questões serão debatidas neste texto, sem, contudo, findar o debate vindouro nessas breves linhas.

Tais perguntas trazem à tona o sentido da não-fragmentação entre saberes, experiências e áreas de conhecimento diversas. Contudo, ao tratarmos de integração no campo das artes, não estamos defendendo o retorno da polivalência no ensino das artes, e sim reafirmando a possibilidade de relações entre as linguagens artísticas, com vistas a evitar fragmentações e distorções que, muitas vezes, o currículo e as práticas pedagógicas operam no cotidiano educativo. Para tratarmos do trânsito entre as linguagens artísticas, é importante considerar a natureza das artes no que se refere às inúmeras possibilidades de reinvenção, de



desconstruções constantes e de ampliação dos limites e fronteiras entre os saberes e fazeres artísticos.

Concordamos, pois, com a compreensão de que “as expressões artísticas não acontecem, nem são criadas isoladamente, logo também não devem ser tratadas pedagogicamente dessa forma” (CARTAXO, 2009, p. 1). Assim, para iniciar este debate, ponderamos que o ato criativo é sempre subversivo, pois visa a alteração, a modificação do existente, portanto é um ato de rebeldia em que o criador percebe a realidade, manifesta-se diante dela, nega o estabelecido e cria novo modo de interpretar a realidade. A pedagogia não pode restringir os seus modos próprios da arte de existir e de ser recriada no cotidiano.

O ato educativo é complexo e requer conhecimentos variados, complementares, diversos e dinâmicos para sua realização. Ao considerar a complexidade do ato educativo, reafirmamos a natureza da experiência artística como plural, múltipla e dialógica. É nesse sentido que Caldas (2007) afirma que:

A nossa natureza é uma complexidade pluralista, uma trama multifacetada e polissêmica, uma árvore cheia de folhas. E se a Escola, como microcosmos dessa sociedade, tende a formatá-los racionalmente, a intervenção teatral vem subverter a norma inoculando no racional os vírus do múltiplo, do sensível, do diverso, da sombra e da poesia. (CALDAS, 2007, p. 19)

No entanto, como o próprio autor menciona, o nosso sistema de educação tende a restringir a experiência de vida à mera transmissão de modelos, técnicas, formas e procedimentos de criação artística. Da mesma forma, este modo de se compreender a educação também supervaloriza as ações ditas racionais e intelectuais, em detrimento a atividades de criação coletiva, de integração entre saberes e de ampliação das possibilidades de educação integral. Em geral, os sistemas de ensino se adaptam a “uma visão marcadamente disciplinar, ao mesmo tempo que encaminha as crianças e jovens para percursos de vida competitivos, individualistas... E solitários” (PACHECO, 2007, p. 12). Ao analisarmos tal contexto sob a égide da complexidade, buscamos questionar a relação linear, fragmentada, compartimentada e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula, evidenciando as relações distanciadas e hierarquicamente propostas no planejamento e nas propostas pedagógicas escolares.



Tais concepções rompem com a ideia de formação pautada na simplista e homogênea condução de finalidades e fogem ao pensamento redutor e disciplinar. A complexidade abrange tanto as certezas quanto as incertezas do processo educativo; contextualiza e reúne, abarcando, também, as singularidades e opacidades do concreto (MORIN, 2000). Desse modo, vale considerar a multirreferencialidade como um “hino contra o reducionismo” (BORBA, 1998, p. 13), na medida em que envolve uma leitura plural do mundo, a partir de diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos e heterogêneos. Visando alçar reflexões em torno deste *hino contra o reducionismo*, buscamos sistematizar, neste texto, algumas experiências lúdico-artísticas organizadas em um sarau destinado ao público infantil. Para isso, salientamos alguns princípios basilares do campo da Educação Infantil, como a compreensão de que a criança aprende por meio da ação direta no mundo, sendo imprescindível o espaço/tempo para brincar, interagir e produzir linguagens. Eis o elemento que norteia as nossas reflexões sobre as artes integradas na infância.

ARTES INTEGRADAS NA INFÂNCIA

De um modo geral, a arte é vista como um tipo de atividade restrita à fruição e à produção do adulto, sob a suposição de que as crianças possuem uma capacidade criativa reduzida ou em desenvolvimento. Este tipo de postura desvaloriza a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das crianças e denota a parca compreensão da infância como grupo de pertencimento etário com forte implicação na cultura e nas artes. Este posicionamento reforça o estigma da incapacidade da criança de apreciação e de produção de saberes e fazeres da cultura e, geralmente, apresenta uma visão adultocêntrica para explicar fatos, símbolos e conhecimentos da vida. Tal crítica é acentuada pelas palavras da educadora Sônia Kramer:

Muitos estudos criticam a dominação que ainda está presente na educação infantil; o adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. (KRAMER, 2008, p. 19)



Da mesma forma, é comum observar que atividades de cunho brincante têm ganhado uma forte influência de correntes pedagógicas que tendem a engessar a experiência ludoestética da criança em formas didáticas de transmissão de conteúdos programáticos, reduzindo a sua dimensão estética e cultural. Ao observar a lacuna de espaços que valorizem a expressão, a troca e a vivência de práticas educativas com centralidade nas culturas da infância, bem como a ausência de experiências de integração artística voltada para crianças, foi concebido e organizado um sarau infantil, compreendido como espaço/tempo de vivências lúdicas diversificadas para a infância.

Na contramão dessa perspectiva fragmentada e reducionista da experiência estética de que acabamos de discutir, destaca-se o Sarau Infantil como espaço polifônico e multicultural da infância que busca atender as necessidades da criança, ou seja, brincar, interagir, dialogar e viver a infância em sua plenitude. Propor um sarau infantil como atividade extensionista, em parceria com escolas públicas, visou suscitar a reflexão e a provocação da forma como os espaços físicos podem ser concebidos e vividos, em constante interação pela criança, garantindo que as artes estejam presentes de modo integrado.

É nesse sentido que o presente artigo aborda e analisa a experiência de extensão universitária no âmbito das culturas da infância, destacando o *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* como espaço/tempo de integração entre diferentes linguagens artísticas para crianças. Neste artigo, examinamos a experiência do *II Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema* caracterizada como uma atividade de ensino, pesquisa e extensão constituída por interações criativas e lúdicas entre crianças e adultos. Tal ação integra o conjunto de atividades do projeto de Extensão Balaio de sensibilidades, coordenado pela prof^a Dr^a Cilene Canda, integrante do Grupo de Estudos em Educação e Ludicidade (GEPEL), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED – UFBA). Por ser este um espaço democrático de expressão artística, aberto para todos aqueles que querem mostrar sua criação para o público, o sarau se justifica com base na importância da formação cultural em que é construído, a partir de ações de intercruzamento de saberes sensíveis.



Os saraus são espaços de formação estética, na medida em que, ao mostrar a sua arte, o sujeito se empodera de meios e recursos para comunicar seu pensamento, seus protestos e possibilidades de dar forma às suas ideias. Este tipo de ação expurga tensões psíquicas, por meio da catarse, favorece o vínculo afetivo e cultural entre os participantes e estimula outros canais de percepção e de produção de conhecimentos, para além do limitante racionalismo (MAFFESOLI, 2008).

Com vistas a ampliar as potencialidades de interação artística entre estudantes de Licenciaturas, buscou-se conceber e proporcionar espaços-tempos de vivências brincantes e artísticas, compreendidos também como campo de formação de professores no âmbito das culturas infantis. Com a realização deste sarau, buscou-se propiciar espaços/tempos de experiências de artes que provoquem estados de liberdade, de distensão, do aleatório, da escolha, do diálogo, em experiência viva, dentro do espaço acadêmico. Nesse tipo de experiência vivida na universidade, foi possível notar que:

O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo. (FRIEDMANN, 2014, p. 95)

A partir dessas impressões sobre o brincar propriamente dito e sobre quem brinca, observa-se que a cultura lúdica apresenta um terreno fértil para a construção da leitura de mundo pela criança, assim como para a efetivação de vínculos afetivos e sociais. Nessas redes de interações, ela amplia seus potenciais diante de uma brincadeira ou jogo, em tentativas, sucessos, derrotas, que propiciam a composição do seu repertório simbólico e de experiência-no-mundo.

O *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* é tomado como objeto de estudo e estratégia metodológica do trabalho artístico. O objetivo da pesquisa foi criar, discutir, registrar e difundir as possibilidades de construção de práticas educativas para a infância, centradas nas artes e no brincar, permeados pelas artes, e por isso mesmo, alimentados pela liberdade de escolha e de ação da criança. O sarau é compreendido como um conjunto de espaços coletivos de fruição e experimentação



simultânea ou de confluência artística que reúnem fazedores da cultura em compartilhamento de suas expressões nas áreas de música, poesia, performances, teatro, audiovisual, dança, artes visuais, dentre outras linguagens.

Por considerar a relevância da fruição estética de um sarau, foi criado o projeto de extensão “Balaio de sensibilidades”, em vigor na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, com vistas a realizar este tipo de atividade de cunho estético e de natureza extensionista. Com isso, visa-se ampliar o convívio e cultura universitária, a troca de experiências entre estudantes, professores, servidores, artistas e outros criadores. Contudo, com a realização de alguns saraus de arte e cultura na universidade, observou-se que eram poucas, na cidade de Salvador, as atividades deste gênero voltadas para a infância. De um modo geral, os saraus eram, e são ainda comumente, pensados em sua estrutura para atender demandas do público adulto. Raras são as experiências de eventos desta natureza com enfoque na infância.

Há uma tendência em não se contemplar a infância em ações acadêmicas, de caráter artístico e extensionista; do mesmo modo, a criança nem sempre é considerada, ao longo da história das ciências humanas, como um estatuto epistemológico de investigação científica (SARMENTO; GOUVÊA, 2012). No entanto, cada vez mais os estudos e pesquisas no campo educacional apontam para a necessidade de renovação da práxis pedagógica com centralidade no brincar e nas culturas da criança.

Alguns autores, a exemplo de Gilles Brougère, afirmam o significado social e cultural proveniente no ato brincar, entendendo que o “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 104). O autor assume como objeto o campo das culturas infantis, como também admite o lugar do sujeito na produção de sentido dado à experiência vivida, endossando que

o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades. (BROUGÈRE, 1998, p. 105)



Considerando a dimensão da formação simbólica da criança e de modo alinhado ao pensamento de Brougère, apresentamos e analisamos o Sarau Infantil Toda Criança é um Poema como um dispositivo de articulação, mobilização e culminância de processos formativos no âmbito do ensino e extensão e pesquisa da Faculdade de Educação (UFBA). Inicialmente, o sarau infantil foi pensado no campo extensionista, no sentido de promover espaços/tempos de diálogos e interações entre crianças, artistas, brincantes e educadores. No âmbito da educação da infância, é fundamental compreender o espaço físico “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e de interesses das crianças e das comunidades” (FORMOSINHO, 2013, p. 44).

O sarau infantil foi idealizado como evento que agrega e articula diversas linguagens artísticas, brincantes e de interações entre os participantes adultos e infantis e é uma das ações integrantes do projeto de extensão Balaio de sensibilidades, que também promove oficinas e atividades de formação estética na universidade e em escolas públicas. Além da base extensionista, o sarau infantil se articula com diversos componentes de ensino dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia, a saber: Estágio curricular supervisionado 2, Educação Infantil, Estágio curricular supervisionado 3, Práticas Educativas em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia; e Metodologia do ensino de artes visuais, do curso de Licenciatura em desenho e plástica.

Vale salientar a grande adesão ao sarau infantil pelos estudantes de Licenciatura em Pedagogia, tanto dos componentes curriculares, mas principalmente daqueles advindos via projeto de extensão. Além dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia, houve ainda a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Teatro), coordenado para professora Célica Mendonça, da Escola de Teatro da UFBA. Foram realizadas ainda reuniões de produção e a construção de materiais para a ambientação do sarau infantil na Oficina de Ambientação dos eventos infantis. Nesta oficina, os estudantes aprenderam a confeccionar materiais de sinalização e a criar de modo coletivo e colaborativo a ambientação do espaço para o convívio entre crianças, utilizando materiais recicláveis. Esta ação potencializou a realização do sarau, por ter favorecido a troca de saberes, a multiplicação posterior



de conhecimentos obtidos nas experiências de estágio ou no campo de trabalho. Além disso, contribuiu para a formação estética e criativa dos participantes, na medida em que produzir objetos esteticamente plásticos para a ornamentação dos espaços.

Na programação do sarau infantil, foram disponibilizados, gratuitamente, na Faculdade de Educação da UFBA, espaços artístico-culturais gratuitos e abertos a todos aqueles que desejassem compartilhar experiências estéticas e culturais. Assim, poetas, contadores de histórias, músicos, palhaços, artistas de uma forma geral e todas as almas dançantes foram convidados para esta festa de compartilhamento de ideias, experiências, vínculos e aprendizados mútuos. A seguir, partiremos para o registro e a análise dos espaços/tempo organizados para as diversas formas de interações e brincadeiras no espaço educativo, estético e social do sarau infantil.

INTEGRAÇÃO DAS ARTES NO II SARAU INFANTIL TODA CRIANÇA É UM POEMA

O Sarau Infantil se configura em um espaço de brincar livre, fluído, de bastante complexidade de convergência das diversas artes, linguagens, jogos e brincadeiras, com possibilidades simultâneas de acontecimentos, para livre escolha das crianças, enquanto espaços, tempos e “territórios plurais de vida, experiência e aprendizado” (FORMOSINHO, 2013, p. 45). Nesse sentido, “a organização do espaço não é permanente” (Id.). Nos diversos espaços do sarau, as crianças puderam brincar, jogar, apreciar ou fazer arte, tudo sem fronteiras, controles, nem paredes ou divisões de idade, se caracterizando como um espaço holístico e multirreferencial.

Fruto de resultado de construção coletiva entre estudantes e professores, o Sarau foi organizado em quatro espaços educativos, a saber: Visualidades, Musicalidades, Brincadeiras e Interações e Poemas e Histórias. Não obstante essa organização, os espaços foram bastante flexíveis e as atividades aconteciam ao mesmo tempo, de forma simultânea, sob a compreensão de que:

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis,



visto que ela não é um dom, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar situações com parceiros diversos. (OLIVEIRA, 2002, p. 26)

As múltiplas experiências oportunizadas à criança não consistem, no entanto, em divisão ou fragmentação desses espaços. Aqui não cabe a separação, na qual a criança adentra um espaço e, numa dada marcação, adentra outra, com um limite claro entre ambos. Antes, porém, a ideia foi constituir espaços que provocassem as interações e o diálogo entre diferentes crianças, mas que as fronteiras metodológicas e limites espaciais se dissolvessem e se integrassem por meio da ação e reconstrução pelas crianças, visando à confluência de saberes e práticas. Os estudos do professor Roberto Sidnei Macedo auxiliam-nos a entender que “a noção-chave da interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas, que pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos” (MACEDO, 2000, p. 51). No caso do sarau infantil, o conjunto de experiências estéticas se desenrolou sem contornos disciplinares comuns ao âmbito escolar e universitário, criando uma dinâmica própria, com movimentos, barulhos, gestos, interações próprias do público infantil, contribuindo bastante para a comunicação e a integração mútua entre diferentes experiências artísticas. Observou-se uma reciprocidade mútua e integração entre as diferentes propostas de educação estética disponibilizadas no sarau infantil.

No II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema, pôde-se perceber, em um mesmo espaço, a confluência e o diálogo entre diferentes linguagens artísticas. No conjunto de atividades direcionadas para Poemas e histórias, observou-se a riqueza das histórias contadas, as parlendas brincadas, os sussurros poéticos e as brincadeiras com trava-língua, com ou sem rimas, com o intuito de brincar como o jogo sonoro das palavras, como proposta prática deste universo linguístico da infância. A leitura foi trabalhada de forma vivenciada, dramatizada e ambientada pela linguagem musical, além dos figurinos e dos adereços cênicos utilizados pelos artistas e contadores de histórias.

Já as brincadeiras e as interações são entendidas como eixos do currículo da Educação Infantil pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). É nas brincadeiras e interações, também conhecidos como cultura de pares (CORSARO, 2002) que as crianças



produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto. (CORSARO, 2002, p. 114)

Deste modo, diversos materiais não-estruturados, como tampinhas, palitos de picolés, tintas e papéis ficaram acessíveis para as crianças procederem com as suas criações.

Enfatizamos a dimensão estética visual de todo o sarau infantil, compondo uma rica explosão de cores, formas e texturas, com vistas a aguçar o olhar das crianças e também dos adultos presentes no sarau. Diversos elementos visuais ambientaram o espaço do sarau infantil, sob a compreensão da dimensão estética do processo formativo e por entender que:

A educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano. [...] Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 171)

Assim, valorizar as artes na experiência de mundo da criança é investir na formação que abranja não apenas aspectos racionais e conteudistas, mas que amplie as dimensões sensíveis e criativas da experiência humana. Considerando que a criança já vive em um grande universo social composto por imagens e formas, foi realizada uma exposição de telas e fotografias produzidas por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA; instalações e exposição das turmas de artes visuais da FACED, além de brinquedos e demais objetos produzidos pelos estudantes e disponibilizados por todos os espaços do evento. Por meio da imagem e do desenho,

a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos (BRASIL, 1998, p. 93)



e as interações das crianças garantiram essas apropriações.

Além dos elementos visuais aqui destacados, ressaltamos que a Música, como linguagem artística significativa, esteve presente em todos os espaços do Sarau, sem divisões ou fragmentações espaciais. Dialogando com outras expressões artísticas, como contação de histórias, o teatro e a poesia, a música marcou o Sarau com diversos gêneros e linguagens, como as canções capoeira, com a participação das crianças que apresentaram cantigas populares acompanhadas por voz e violão, além de outros instrumentos musicais e experimentações sonoras diversas. O repertório de músicas, poemas, histórias integra os conhecimentos da cultura popular brasileira e das culturas infantis, garantindo uma grande variedade de gêneros nos elementos da música. Desse modo, a diversidade e a pluralidade de experiências culturais foram marcas identitárias do sarau infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a valorizar as infâncias e suas culturas brincantes, a Faculdade de Educação da UFBA realizou o II Sarau Infantil: “Toda Criança é um Poema”, constituído por espaços vivos de artes, diversão, afeto, interações e brincadeiras entre crianças e adultos. Produzido por professores e estudantes, o sarau infantil contou com uma estrutura com brinquedos, oficinas, contação de histórias, recital de poemas, pinturas, invenções, brincadeiras e divertimentos propostos por artistas e brincantes parceiros do projeto de extensão. Este ato lúdico marcou o entendimento de que a criança precisa de espaços/tempos/atividades brincantes, artísticas, sensíveis e afetivos e que a universidade tem o papel importante de provocar reflexões e promover formas de integração coletivas e criativas. Por esta razão, considerou-se oportunidade de experimentar este formato de atividade voltada para as crianças e de registrar a concepção dos espaços – e como eles podem integrar as mais diversas linguagens artísticas – e das atividades que contemplasse uma gama de possibilidades de brincadeiras e interações.

O texto abordou os princípios de integração das artes no II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema, constituído por diferentes formas livres de interação e de aprendizagem, como Visualidades, Musicalidades, Brincadeiras e Interações e Poemas e Histórias. Os espaços com cada linguagem artística foram concebidos de



modos diferentes, sendo fruídos, vividos e dinamizados pelas crianças da forma mais livre e menos direcionada possível, respeitando a natureza tanto das artes, como da infância.

A realização do sarau infantil, compreendido como espaço/tempo de aprendizagem e de interação entre as crianças de diferentes idades, considerou aspectos como: 1. a liberdade do brincar e do interagir – entendido como sendo o direito das crianças em escolher o momento da brincadeira começar, mudar e terminar, o que fazer, quando fazer e como fazer; 2. a simultaneidade das atividades propostas; 3. o diálogo entre brincantes, artistas, educadores e crianças; 4. a articulação entre a universidade e a educação básica; 5. a formação lúdica de educadores; 6. a ampliação do repertório estético, cultural e brincante de estudantes em formação. Concluímos que, com base nesses elementos, podemos considerar que o sarau infantil como ação estética e de natureza extensionista que favoreceu o convívio e cultura universitária, a troca de experiências entre estudantes, professores, servidores, artistas e outros criadores. Além disso, o sarau infantil permitiu a experimentação da integração de várias linguagens artísticas, confluindo-as num mesmo espaço dedicado às crianças.

REFERÊNCIAS

BORBA, S. da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 11-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 24. nº 2. São Paulo, 1998.

CALDAS, J. A nostalgia do inefável. In: PACHECO, N.; CALDAS, J.; TERRASÊCA, M. **Teatro e Educação: transgressões disciplinares**. Porto: Edições Afrontamentos/CIIE, 2007.



- CARTAXO, C. **Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores Do Brasil** – CONFAEB: Concepções contemporâneas, 19. Anais. Belo Horizonte, 2009.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17. 2002, p. 113-114.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Nepsid, 2014.
- FORMOSINHO, J. O. **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto: Editora Porto, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Movimento**, 2008.
- MACEDO, R. S. **Trajectoria, itinerário, itinerância e errância no campo do currículo**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: “Educação não é Privilégio”. Caxambu, 24 a 28/09/2000. (Digitado).
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORIN, E., LE-MOGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PACHECO, N. Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. In: PACHECO, N.; CALDAS, J.; TERRASÊCA, M. **Teatro e Educação**: transgressões disciplinares. Porto: Edições Afrontamentos/CIIE, 2007.
- SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Ciências Sociais da Educação. Petrópolis: Vozes, 2012.



“VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER? TÔFORA!”: #TRANSFORMAÊ, A ARTE VIVA NA ESCOLA

Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé (clocaze@hotmail.com)
Letícia da Silva Argolo (leticia.argolo@gmail.com)

RESUMO

Trata-se da sistematização de uma experiência interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Arte, Educação Física, História, Língua Portuguesa, Matemática e Diversificada (Identidade e Cultura – 7º ano, Consumo e Cidadania – 8º ano) trabalhando conteúdos como Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural abordados nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Objetiva apresentar a elaboração e execução do projeto “Violência contra a Mulher? #Tôfora!” desenvolvido durante o segundo trimestre de 2017, nas turmas de 7º e 8º anos, e também no 3º ano A do ensino médio do turno vespertino do Colégio Estadual Góes Calmon. A proposta surgiu a partir da campanha “Sou mulher, quero respeito” veiculada por uma TV local para chamar a atenção sobre a necessidade do combate à violência contra a mulher. A culminância do projeto aconteceu no dia 21 de setembro – data definida pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia – SEC para que o #TransformaÊ – virada educacional na Bahia - acontecesse, simultaneamente, em todas as escolas da capital e do interior. O #TransformaÊ e os Projetos Estruturantes são propostas de atividades artísticas que se pretendem inovadoras, articuladas pela Secretaria de Educação e coordenadas pelos núcleos territoriais; Salvador, área metropolitana e as ilhas estão sob a responsabilidade do NTE 26. Envolvem a Arte como possibilidade de inovação na prática educativa das escolas da rede estadual no ensino fundamental II e ensino médio do nível básico. Uma experiência do pensar e fazer artístico no desenvolvimento de competências criativas, críticas, de emancipação das inteligências; ressignificando atitudes, valores e condutas necessárias ao exercício da cidadania consciente e à formação de seres humanos em uma condição planetária ecossensível. A metodologia de cunho qualitativo foi pautada na observação, na participação, na pesquisa, no compartilhamento de informações. As Leis Maria da Penha, nº 11.340/2006 e do Feminicídio, nº 13.104/2015, as músicas “Bate a Poeira” de Karol Conka e “Respeita as Minas” de Kell Smith foram utilizadas para compor as diferentes ações. Os estudantes elaboraram cenas teatrais, células coreográficas, letras de músicas e representações imagéticas do tema proposto. A avaliação foi processual envolvendo todas as etapas e ações realizadas, além de uma autoavaliação e uma avaliação dos grupos realizadas pelos próprios estudantes. Edgar Morin, Francisco Duarte Jr., Ivani Fazenda, Miguel Almir Araújo, Paulo Freire são alguns dos autores que colaboram na tessitura do artigo. Na conclusão questiona-se o caráter inovador e aponta-se a necessidade de problematizar o desenvolvimento dos projetos instituídos pela SEC nas escolas e a repercussão fora do espaço escolar, além de apontar algumas soluções possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. TransformaÊ. Projetos Estruturantes.



“VIOLENCIA CONTRA LA MUJER? #TÔFORA!” #TRANSFORMAÊ, EL ARTE VIVA EN LA ESCUELA

RESUMEN

Se refiere de la sistematización de una experiencia interdisciplinaria que involucra las disciplinas de Arte, Educación Física, Lengua Portuguesa, Matemáticas y Diversificada (Identidad y Cultura – 7º año, Consumo y Ciudadanía – 8º año) trabajando contenidos como Ética, Orientación Sexual y Pluralidad Cultural abordados en los Temas Transversales de los Parámetros Curriculares Nacionales (1998). Hicido desarrollado durante el segundo trimestre de 2017, el proyecto “Violencia contra la mujer? #Tôfora!”, en las clases de 7º y 8º años y también en el 3º año de la enseñanza media del turno vespertino del Colegio Estadual Góes Calmon. La propuesta surgió a partir de la campaña “Soy mujer, quiero respeto” transmitida por un canal de TV local para llamar la atención sobre la necesaria lucha contra la violencia contra la mujer. La culminación del proyecto tuvo lugar el 21 de septiembre – fecha definida por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Bahía – SEC a para que el desarrollo de la cultura educativa de Bahía – sucediera simultáneamente en todas las escuelas de la capital y del interior. El #TransformaÊ y los Proyectos Estructurantes son propuestas de actividades artísticas que se pretenden innovadoras, articuladas por la Secretaría de Educación y coordinadas por los núcleos territoriales; Salvador, área metropolitana y las islas están bajo la responsabilidad del NTE26. En el caso de las escuelas de la red estatal en la enseñanza primaria y secundaria del nivel básico, involucran el arte como posibilidad de innovación en la práctica educativa de las escuelas de la red estatal. Una experiencia del pensar y hacer artístico en el desarrollo de competencias creativas, críticas, de emancipación de las inteligencias; resignificando actitudes, valores y conductas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía consciente y la formación de seres humanos en una condición planetaria ecosensible. La metodología de cuño cualitativo fue pauta en la observación, en la participación, en la investigación, en el intercambio de informaciones. Las Leyes Maria da Penha, nº 11.340/2006 y el Femicidio, nº 13.104/2015, las canciones “Bate a Poeira” de Karol Conka y “Respeita as Minas” de Kell Smith se utilizaron para componer las diferentes acciones. Los estudiantes elaboraron escenas teatrales, células coreográficas, letras de canciones y representaciones de imágenes del tema propuesto. La evaluación fue procesal involucrando todas las etapas y acciones realizadas, además de una autoevaluación y una evaluación de los grupos realizados por los propios estudiantes. Edgar Morin, Francisco Duarte Junior, Ivani Fazenda, Miguel Almir Araújo, Paulo Freire son algunos de los autores que colaboraron en la escritura del artículo. En la conclusión se cuestiona el carácter innovador y se apunta la necesidad de problematizar el desarrollo de los proyectos instituidos por la SEC en las escuelas y la repercusión fuera del espacio escolar, además de apuntar algunas soluciones posibles.

PALABRAS CLAVE: Arte. Educación. TransformaÊ. Proyecto Estructurantes.



INTRODUÇÃO

O artigo traz o desenvolvimento do projeto “Violência contra a mulher? #Tôfora!” desenvolvido na disciplina Educação Física, no Colégio Estadual Góes Calmon. Iniciado de maneira solitária, com o envolvimento de professores-parceiros se tornou um projeto interdisciplinar que culminou na campanha que dá título ao projeto e ao relato.

O colégio está situado na Rua Dom João VI, nº 131, principal via de acesso do bairro de Brotas. Inserido em uma comunidade de baixa renda, atende a estudantes do entorno e também de localidades mais distantes, visto que muitas linhas de ônibus fazem conexão com o metrô, facilitando o deslocamento.

Apesar de ter salas amplas, uma quadra e um auditório, as condições para o desenvolvimento das atividades não são satisfatórias. A quadra não possui cobertura e por situar-se na parte mais baixa do colégio, a temperatura torna a prática desagradável nos primeiros horários da tarde. O auditório tem problemas de ventilação e de luminosidade. Em ambos, o calor é insuportável.

Os recursos materiais são restritos, a impressão de atividades escritas, na maioria das vezes, se restringe aos testes e provas do trimestre. A parte tecnológica também é muito precária, não temos computadores para utilizar nas aulas.

Ainda que a gestora, Professora Lúcia Graciete, busque resolver os problemas, muitos são os empecilhos por conta da burocratização excessiva da máquina pública que impossibilita uma “Educação de Qualidade”.

Para desenvolver o projeto, busquei apoio das professoras de Língua Portuguesa, Geografia, História, além das diversificadas “Consumo e Cidadania” e “Identidade e Território”. Por indicação de Joane Macieira – ex-bolsista PIBID de Teatro, Letícia Argolo, professora de Teatro, em uma parceria voluntária, se agregou ao projeto, inclusive ao registro do projeto e à escritura do artigo.

Assim, o projeto de Educação Física se tornou interdisciplinar ganhando contornos que levou os estudantes a perceberem a importância da proposta pelo envolvimento dos professores de outras disciplinas, pois:

A transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor, que possibilite aprendizagem de todos a partir de situações que envolvam colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem, requer responsabilidade e espírito de coletividade por parte da equipe pedagógica. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 47)

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é um processo contínuo e infindável de elaboração e reorganização do conhecimento. Exige uma postura crítica e aberta à realidade para apreendê-la e, simultaneamente, apreender-se nela, visa à necessidade de viver a realidade plenamente. Para isto é necessário conhecer a comunidade escolar:

[...] devendo sempre, considerar uma abordagem que se fundamente na vivência intensa e íntima dela, com respeito aos diferentes saberes dos envolvidos neste processo de mudança [...], e gradativamente, sensibilizando e construindo uma nova visão de um mundo desejado e que pode tornar-se concreto pelas ações individuais e coletivas dos envolvidos. (CÓRDULA, 2013, p. 49)

Necessário também a mudança de atitude frente ao conhecimento e a elaboração de novos saberes, pois como explica Fazenda (2014), a interdisciplinaridade na educação favorece “formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2014, p. 7).

O principal objetivo do projeto foi à elaboração de uma campanha apontando a necessidade de desenvolver a consciência crítica, estética, ética e política dos estudantes em relação à importância de rever atitudes, posturas e preconceitos frente às questões referentes à mulher e seu espaço na sociedade.

Luís Carlos Menezes (2003, p. 35) esclarece que

A ética, a estética e mesmo a política são aprendidas, não em abstrato, como elementos de discurso, mas como fazeres efetivos no canto, na dança, no jogo, no desenho, na refeição e nos interesses compartilhados.

Desenvolvido no II trimestre de 2017, com sete turmas do turno vespertino, foi iniciado em 19 de maio e a culminância das ações aconteceu no dia 21 de setembro durante o “#TransformaÊ – 2ª virada educacional na Bahia”, uma proposta do Governo do Estado da Bahia que se pretende inovadora e ocorreu, simultaneamente, nos colégios da capital e do interior.

O projeto foi desenvolvido nas turmas dos 7º anos A, B e C, dos 8º anos A, B e C e também no 3º ano A do ensino médio. As turmas variam entre 33 e 36 alunos. Algumas turmas como o 7º A, o 8º B e o 8º C apresentam um maior índice



de desistência e evasão escolar. A turma do 7º ano A é a que apresenta maiores dificuldades de ensino-aprendizagem, principalmente de leitura e escrita; também é a turma que apresenta a maior distorção ano/idade.

A escolha do tema se deu a partir da constatação da dificuldade dos alunos das turmas do fundamental II aceitarem a presença e a participação das meninas nos jogos coletivos, principalmente no futebol. Eles rejeitavam a ideia que atividades como o futebol podem ser compartilhados por meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar, que o espaço da quadra pertence a todos os integrantes do colégio e não apenas a um grupo restrito.

Os meninos reclamavam da presença das meninas na quadra, apontavam que a quadra “pertencia” a eles, que as meninas deviam ficar em outro espaço, pois não sabiam jogar e só atrapalhavam; que futebol é coisa de homem. Inclusive, muitas vezes, havia agressões verbais por parte de alguns garotos e o boicote no jogo, não deixando que as meninas tocassem na bola.

Associado a esta situação, muitas meninas se recusavam a participar das atividades, principalmente dos esportes coletivos, alegando que os meninos as machucavam, empurrando, derrubando, xingando e que elas não sabiam jogar bola.

Para desenvolver o tema, levei em consideração à necessidade de mudanças atitudinais. Observei à ênfase que a mídia tem dado à necessidade do respeito e do combate à violência contra a mulher. Assim, a partir da presença que a mídia tem na vida de adolescentes e jovens, utilizamos a campanha “Sou mulher. Quero respeito!” da Rede Bahia como disparador das atividades.



Chamada da Campanha “Sou Mulher, quero Respeito!” da Rede Bahia



Fonte: <https://redeglobo.globo.com/redebahia/noticia/campanha-sou-mulher-quero-respeito-pede-o-fim-da-violencia-contra-a-mulher.ghtml>.

A Malhação 2017 – “Viva a diferença!” (Cao Hamburger), *soap opera* da Rede Globo, tem como temática a história de cinco garotas adolescentes, tendo como pano de fundo as diferenças, a discussão sobre o ensino em escolas da rede pública e privada – no caso, o Colégio Estadual Cora Coralina e o Colégio Grupo; aborda temas contemporâneos como preconceitos sociais, étnico-raciais e sexuais. O folhetim ressalta a necessidade do respeito às diferenças, temática que se fez presente em nossos encontros, visto que os estudantes se mostraram interessados, comentavam nas aulas e trouxeram a ideia para a roda de conversas.

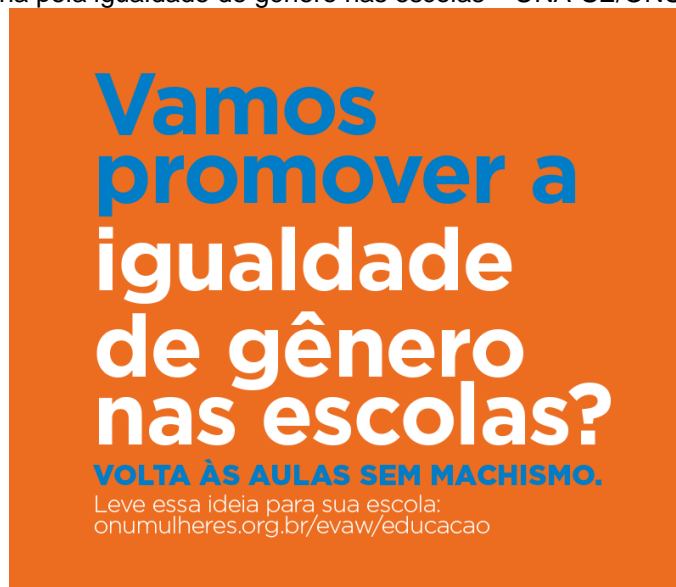
A chamada televisiva para o “Dia Internacional das Mulheres” solicitava “Mulheres e homens com direitos iguais, deveres iguais, oportunidades iguais. Divisão de tarefas de cuidado. Cargos iguais. Salários iguais. Respeito às diferenças. E não às desigualdades” (REDE GLOBO, 2017).

As vinhetas criadas pelo Grupo Globo em parceria com a ONU Mulheres e o “Fundo Elas” defendem o empoderamento das mulheres e a igualdade de gênero. A necessidade de recriar “espaços de encontro entre mulheres e homens no contexto de igualdade que precisa fazer parte do dia a dia de brasileiras e brasileiros”.



Simpósio Internacional
Arte na Educação Básica

Campanha pela igualdade de gênero nas escolas – UNA-SE/ONU Mulheres



Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/noticia/campanhas/>

Os planos de aula pontuando questões sobre gênero, etnia, diferenças, mídias e a importância da conscientização e combate à violência contra a mulher da iniciativa “O Valente não é violento” enriqueceram o projeto. Estes planos fazem parte da proposta de “Volta às Aulas sem Machismo”, veiculada nas redes sociais pela ONU Mulheres. Essa organização sugere que a escola deve:

Promover a educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos e assegurar as condições adequadas para a garantia de ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes são práticas determinantes para enfrentar as desigualdades de gênero, raça e etnia no Brasil. (ONU MULHERES, 2017)

O Projeto “O Valente não é violento” propõe que os profissionais, em especial, da área da educação, repensem e busquem transformar ideias preconcebidas sobre o sentido e o significado de ser homem e mulher na sociedade contemporânea. Para alcançar o objetivo sugere rever e discutir a desigualdade de gênero, a discriminação e os comportamentos violentos contra mulheres e meninas em diferentes contextos da sociedade, inclusive no ambiente escolar, buscando a superação destas posturas.

Faz parte da “UNA-SE pelo fim da violência contra mulheres”, uma campanha do Secretário-Geral das Nações Unidas Ban Ki-moon, lançada em 2008 e



desenvolvida com o apoio da ONU Mulheres – entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o empoderamento das Mulheres, sendo financiada pela União Europeia.

O PCN (1998) fundamentado na Constituição Brasileira de 1988, a “Constituição Cidadã” propõe uma educação comprometida com a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a corresponsabilidade pela vida social. Traz conhecimentos reconhecidos como necessários ao desenvolvimento do cidadão sensível às necessidades do seu tempo sócio-histórico. Com base nos PCNs (1998), e em autores como Francisco Duarte Jr. (2007), Rubem Alves (2003), os objetivos pretendidos no projeto assim ficaram definidos:

➤ Geral:

Elaborar e participar de uma campanha visando à mudança de atitude frente às alunas, transferindo para o cotidiano extramuros escolar esta postura de respeito para com meninas e mulheres, e por contiguidade, o respeito às diferenças.

➤ Específicos: Atitudinais, Conceituais e Procedimentais:

Desenvolver habilidades e competências de ordem física, afetiva, cognitiva, estética, ética, política, de relação interpessoal e inserção social a partir do olhar, do toque, do brincar e aprender juntos; estabelecer vínculos afetivos e de troca entre companheiros de atividades na turma e no colégio; desenvolver modos de pensar criativo, crítico e autônomo; valorizar a imaginação e o ato criador; desenvolver a sensibilidade e a capacidade expressiva corporal, gestual e oral a partir do sentir, do pensar e do agir; construir conhecimentos a partir das linguagens corporal, musical, plástica, oral e escrita, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; aprender a indignar-se e posicionar-se contra o preconceito, a discriminação, a desigualdade e a injustiça. Um pensamento defendido por Paulo Freire (2009) na busca de um mundo solidário, justo e amoroso para todos. Identificar tipos de violência contra a mulher; discutir e apreender questões referentes a gênero e aos papéis masculino e feminino na sociedade atual comparando com momentos do passado; rever posturas frente à presença das mulheres em contextos percebidos como de exclusividade masculina; criar *#hashtags* para divulgar a campanha no colégio e na comunidade.



Buscando a aproximação ao conteúdo, após informar às turmas o nosso tema macro do trimestre, procuramos perceber o entendimento dos estudantes sobre termos como diferença, gênero, sexualidade e preconceitos diversos.

A grande maioria dos estudantes apontou a campanha realizada aqui em Salvador, inclusive com a participação popular; apontaram também o tema da Malhação 2017, o que nos levou a escolha da música “Bate a Poeira” de Karol Conka para “dar o tom” ao projeto.

Por sugestão de estudantes do 7º ano C, incorporamos a música “Respeita as Minas” de Kell Smith para as composições coreográficas. A definição dos conteúdos de ensino se deu a partir das rodas de conversas nas quais realizamos a avaliação diagnóstica sobre o tema e de que modo eles entendiam as questões sobre o preconceito e a violência.

Pesquisa sobre termos associados ao tema, elaboração de frases com *#hashtags*, cartazes do *#TransformaÊ*, criação de músicas (*rap*), poemas, coreografias, escritura de cartas relatando histórias fictícias de violência contra a mulher para o roteiro teatral intitulado “Cartas para Penha: um grito de liberdade!” foram algumas das ações desenvolvidas.

No decorrer das atividades, as Leis Maria da Penha – nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 e a Lei do Feminicídio – nº 13.104, de 9 de março de 2015 foram lidas, analisadas e debatidas.

Também foi realizada uma pesquisa sobre figuras femininas atuantes em determinados contextos, com ênfase na área artística, cultural e esportiva. Esses recortes intentaram favorecer o aprendizado de novos conceitos, a revisão de preconceitos e mudanças de atitudes por parte de estudantes e professores. Todas as atividades foram realizadas em grupos mistos de 08 a 12 participantes, a depender do número de estudantes da turma.

Como recursos materiais, utilizamos notebook, câmera fotográfica, filmadora (pessoal), celular. Além de caixa de som, rolo de cordão, giz, papel, revistas para recorte, textos da internet, a sala de aula, o auditório e a quadra esportiva.

A avaliação ocorreu em todas as aulas; os processos criativos e as discussões foram filmados e fotografados. Também foi realizada uma autoavaliação e uma avaliação dos colegas realizada pelos próprios estudantes. A principal exigência da avaliação formativa foi que todos os estudantes participassem das



atividades teóricas e, ao final, uma performance escolhida pela turma após experimentarem as diferentes linguagens artísticas na forma de dança, de poesia, de música ou teatro.

A apresentação final aconteceu no dia 21 de setembro, no “#TransformaÊ – 2ª virada educacional na Bahia” que está na segunda edição com o tema “Tomando Partido Pela Escola”.

Momentos de aulas e da culminância do Projeto “Violência contra a Mulher? #Tôfora!” no #TransformaÊ – 2ª virada educacional na Bahia no Colégio Estadual Góes Calmon



Fotografia: CAZÉ, 2017.

O site do Consed (2017) esclarece que o #TransformaÊ é uma ação que vai, “[...] promover 12 horas de atividades simultâneas com o objetivo de transformar o ambiente escolar, a partir de intervenções sociais e artísticas, na busca de identificar e difundir práticas inovadoras” através de projetos de Arte, esporte, cultura, ciência, inovação e empreendedorismo desenvolvidos nas escolas estaduais.

Além do #TransformaÊ, a SEC/BA também desenvolve os Projetos Estruturantes tendo por objetivo o fortalecimento da ação educativa na escola a



partir da presença (???) das linguagens artísticas, culturais e corporais no currículo. Estes projetos são entendidos como experiências singulares que demarcam um novo tempo na história da educação baiana, no processo educativo e na formação cultural dos estudantes. Nesse contexto, os Projetos Estruturantes se:

[...] constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens, são eles: [...] Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); [...]; Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de Vídeos Estudantis (PROVE); A Arte de Contar História(s); Mostra de Dança Estudantil (DANCE); [...]. (SEC/BA, 2015, p. 2)

Nesse viés, o estudante da rede estadual, a partir da experiência concreta, se torna protagonista na produção do conhecimento. Segundo a SEC, os Projetos Estruturantes se caracterizam pela função educativa, artística e cultural; integram as políticas culturais para a juventude estudantil baiana da rede estadual de ensino pelo incentivo à prática das linguagens artísticas no currículo escolar, por intermédio da criação, exposição e participação em festivais. Considerado como:

[...] um projeto pioneiro, de caráter cultural, educativo e artístico, concebido a partir de uma perspectiva ampliada, pois concebe a arte como objeto de ampliação do conhecimento e de prazer, o estudante como produtor do conhecimento artístico, assim como instrumento de mudanças culturais e artísticas. (SEC/BA, 2015, p. 13)

Paradoxal é que, apesar do discurso, essas linguagens artísticas e os esportes não estão, de fato, presentes como prática sistematizada na maioria das escolas estaduais da capital. Ainda que a SEC/BA, em sua proposta educacional, elabore ações como o #TransformaÊ e os Projetos Estruturantes, nos quais as linguagens artísticas são o principal referencial, elas não ocorrem no cotidiano escolar. Projetos que, inclusive, não dialogam entre si; são estanques; transitam por vias distintas, quando deveriam se inter-relacionar na produção do conhecimento possibilitando uma aprendizagem significativa, colaborativa, cidadã.

Uma das maiores dificuldades para desenvolver o projeto “Violência contra a Mulher? #Tôfora!” foi o tempo muito curto, pois neste período tivemos feriados e o recesso escolar. Também a falta de acesso aos meios tecnológicos por grande



número de estudantes; também o desconhecimento que a Dança é uma área artística, mas que também pode ser trabalhada na Educação Física sob outros aspectos ligados ao movimento corporal.

Inicialmente, as turmas com maior distorção ano/idade não se sentiam confortáveis nas aulas de jogos teatrais e nem conseguiam compreender a afinidade entre o Teatro, a Dança e a Educação Física, pois para eles as disciplinas não se misturam. Buscamos algumas soluções para tentar resolver estas questões.

Uma delas foi levar o notebook para que os estudantes pudessem acessar a internet e realizar as pesquisas. Também requeremos uma pesquisa sobre interdisciplinaridade. Nos jogos teatrais, o foco passou a ser a atividade corporal. Sempre após cada aula, passamos a solicitar que eles identificassem quais as atividades que aproximavam as áreas de conhecimento.

A possibilidade de experienciar interdisciplinarmente promoveu mudanças nas turmas A e B do 7º. Para a apresentação final, a turma A optou pelo desafio de rimas, enquanto a turma B desenvolveu um trabalho de musicalidade com a letra de “Bate a Poeira”, utilizando os bancos da sala de Arte.

Também a turma do 8º ano C, com uma série de dificuldades interpessoais, modificou o modo de se relacionar com os companheiros de classe. Optaram pela escrita de um roteiro teatral intitulado “Cartas para Penha: um grito de Liberdade!” construído a partir de cartas elaboradas pelos estudantes se colocando no lugar de mulheres em situação de violência.

Neste contexto, acreditamos que os projetos interdisciplinares devem ser trabalhados com maior frequência para que os estudantes percebam a rede de conhecimentos que existe entre as diferentes disciplinas fazendo com que eles se interessem e procurem construir novos modos de conhecer e aprender, desenvolvendo as suas potencialidades individuais em um meio coletivo.

Myrtes Alonso (2002, p. 26), afirma que o trabalho coletivo deve ser uma meta presente no fazer educacional, estabelecida “por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo”. Neste contexto, também para nós, professores, o trabalho se torna motivador, instigante, prazeroso, desafiador.

Neste sentido, Alves na apresentação do livro de Duarte Jr. (2007) sugere que a educação se dê a partir da beleza. Este autor propõe que “A questão não é incluir a arte na educação. A questão é repensar a educação sob a perspectiva da



arte. Educação como atividade estética [...]” (ALVES apud DUARTE JÚNIOR, 2007, p. 12).

[...] Então, é evidente que nem a autoridade do professor nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual incomum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas de seu respeito mútuo. (PIAGET, 2011, p. 101)

Como professoras defendemos uma “Educação da Sensibilidade” em uma perspectiva crítica, libertadora, emancipatória das inteligências, do viver aprendendo em uma cultura de paz. Neste entendimento de educação, os autores citados foram presenças fundamentais nas leituras, nos escritos, nos planejamentos das ações educativas.

Seus pensamentos perpassam o fazer tecendo uma rede de conhecimentos que fundamentam uma educação sensível voltada para perceber a si mesmo, ao outro e o meio ambiente como parte de nós mesmos desenvolvendo uma ecossensibilidade como sugere Miguel Almir Araújo (2008). Uma educação que parte da necessidade do aluno, da “fome” de aprender, um aprendizado com saber e sabor (MENDONÇA, 2009).

CONCLUSÃO (PLANTANDO SEMENTES EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO)

Concluindo, em relação aos Projetos Estruturantes e o #TransformaÊ – virada educacional na Bahia, a partir da análise e discussão dos documentos que orientam e estruturam a sua prática, nos questionamos sobre a singularidade, pioneirismo e inovação das propostas. Ao pesquisarmos sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira, concluímos que estes projetos não são pioneiros, nem inovadores.

Percebemos nestes projetos uma releitura das ações de Anísio Teixeira quando da proposição da Escola Parque – Centro Educacional Carneiro Ribeiro desde o final da década de 1940.

Posicionamento louvável se, associado aos projetos, às linguagens da Arte e também os esportes se façam realmente presentes no chão da escola como “moradores” e não apenas como “visitantes” que aparecem na culminância dos



projetos. Trabalhos que, muitas vezes, não tem a cara da escola; em muitos momentos, parecem empréstimos comunitários.

Neste sentido, um compartilhamento de ideias entre as instâncias estadual e municipal é benéfico para a educação em nosso estado, visto que a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador realiza concursos para a área de Arte com vagas específicas para cada linguagem; tem também o Projeto Arte no Currículo – uma parceria com a Universidade para a elaboração de um programa de capacitação dos professores e intervenção nas escolas.

Alves (2005, p. 07) afirma que ao nos depararmos com situações novas “a princípio estranha-se, depois entranha-se”. Assim, apesar do estranhamento inicial, pela presença de duas professoras em uma mesma aula e pela aproximação das áreas de Arte (Teatro) e Educação Física, as turmas, pouco a pouco, se envolveram e se tornaram participativas nas aulas.

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2010, p. 3)

Depois do estranhamento, os estudantes compreenderam que as aulas de Dança, Música, Teatro conectadas à Educação Física e outras disciplinas do currículo eram “muito bacanas, interessantes, divertidas e davam a oportunidade de aprender coisas diferentes e falar sem sentir vergonha, sem ter medo de errar”, (depoimentos de estudantes ao final da aula).

Preconceitos se entranham como raízes. As mudanças de atitudes e posturas demandam um tempo para a revisão e reorganização de conceitos já incorporados para que possamos desenvolver novas atitudes, desconstruindo estereótipos, preconceitos e comportamentos equivocados. Para que isto aconteça é necessário agir como um jardineiro cuidadoso e paciente ao revolver e adubar a terra.

Uma proposta desta natureza não pode se resumir a um trimestre escolar, pois envolve questões como Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual – Temas Transversais tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais –



PCN (1998). A mudança exige paciência, perseverança, afetividade recíproca entre estudantes e professores, empatia, respeito pelo outro, entendendo que:

O outro é a identidade negada e invisível no espaço escolar, é aquele que, submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado pela cultura escolar. O processo de discriminação institucional constrói progressivas barreiras que impedem a participação e aprendizagem de todos os estudantes, destituindo determinados grupos do direito de aprender. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 40)

As mudanças que se iniciaram e consideramos prioritárias estão relacionadas às questões de relações interpessoais e também ao letramento dos estudantes, pois entendemos que trabalhar a leitura e a escrita não deve se restringir ao professor de Língua Portuguesa. Esta deve ser uma ação compartilhada por toda a equipe escolar.

Esperamos que o trabalho realizado favoreça mudanças de atitudes dos nossos estudantes, auxiliando-os a agirem em busca da igualdade de direitos de homens e mulheres em uma sociedade plural.

Em relação à nossa participação no projeto, acreditamos que a experiência valeu a pena. Nós também, como professoras, saímos transformadas. Nós também tivemos que aprender a trabalhar em grupo, a abrir mão de nossas convicções, a rever conceitos, a buscar leituras além do conteúdo das disciplinas. Aprendemos que na troca e no compartilhamento, todos aprendem; o trabalho educacional se torna bem mais prazeroso e a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC – SP, 2002. P. 23-28.

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.

ARAÚJO, M. A. **Os Sentidos da Sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARRUDA, S; NASCIMENTO, M. **Projeto “O valente não é violento”**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/valente/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.



BAHIA. SEC/BA. #TransformaE – Escolas se preparam para a segunda virada educacional Bahia. In: **Práticas da escola**. Bahia: Consed, 13/09/2017. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/transformae-escolas-se-preparam-para-a-segunda-virada-educacional-bahia>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. **Síntese dos Projetos Estruturantes**. 2015. P. 2. Disponível em: <<file:///C:/Users/C/Downloads/sintese-dos-projetos-estruturantes.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. **Lei do Femicídio, nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Lei Maria da Penha, nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CONKA, K. **Bate a Poeira**. (Música). Álbum: Batuk Freak. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/karol-conka/bate-a-poeira.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CÓRDULA, E. A escola no resgate da afetividade humana: quebra do paradigma social da violência. In: CANANEIA, F. A. (org.). **Educação (re)construída**: teoria fundamentando a prática. João Pessoa: Editora Imprell, 2013. P. 39-55.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 13ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.); GODOY, H. (Coord. Técnica). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MENDONÇA, C. **Fome de quê?** Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador. 2009, 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2009.

ONU MULHERES. **Na Semana das Mulheres, Globo, ONU Mulheres e Fundo Elas fazem campanha pela igualdade de gênero**. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/na-semana-das-mulheres-globo-onu-mulheres-e-fundo-elas-fazem-campanha-pela-igualdade-de-genero/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.



PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivete Braga. 20^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

REDE GLOBO/ONU MULHERES/FUNDO ELAS. **Volta às Aulas sem Machismo.** Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticia/campanhas/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. **Educação intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SMITH, K. **Respeita as Minas.** (Música). Álbum: Kell Smith. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TV BAHIA. **Campanha “Sou Mulher Quero Respeito” pede o fim da violência contra a mulher:** TV Bahia e suas afiliadas engajadas na luta pela causa. Disponível em: <<https://redeglobo.globo.com/redebahia/noticia/campanha-sou-mulher-quero-respeito-pede-o-fim-da-violencia-contra-a-mulher.ghtml>>.



LUDICIDADE E BODYMIND CENTERING NA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA: AMBIENTES PARA AULAS DE MOVIMENTO DESDE A PRÉ-ESCOLA ATÉ O ENSINO BÁSICO

David John Iannitelli (profdavid777@gmail.com)

RESUMO

A ludicidade é o brilho da infância e juventude: crianças com suas diversas singularidades constroem caminhos de aprendizagem e divertimento dentro e nas fronteiras de sua experiência de si. Utilizando essa observação como norte no desenvolvimento de aulas de movimento para crianças numa escola particular nos EUA que utiliza a abordagem Reggio Emilia de educação, e guiado pelos conceitos de padrões de movimento no desenvolvimento humano da BodyMind Centering (BMC), o autor vem desenvolvendo “laboratórios de movimento” para crianças de 2-12 anos. É possível oferecer experiências educacionais onde o prazer de realização esteja incluído como um dos resultados a serem obtidos? Como seria uma metodologia prática dos padrões de BMC e outras ações a eles associados numa abordagem lúdica? Será possível facilitar práticas de movimento num contexto de autonomia, auto-organização e aprendizagem compartilhada em grupos pré-escolares e de ensino básico? Observou-se que estruturas feitas com tábuas, tubos, rampas, plataformas, obstáculos flexíveis e cordas estimulam respostas físicas e simbólicas que oferecem experiências plenas para o desenvolvimento de uma “subjetividade corpórea” humana que equilibra e integra o indivíduo ao mundo desde o início de seu caminho.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola. Reggio Emilia. Laboratórios de movimento.

PLAYFULNESS AND BODYMIND CENTERING IN THE REGGIO EMILIA APPROACH: ENVIRONMENTS FOR MOVEMENT CLASSES FOR PRE-SCHOOL TO EARLY ELEMENTAR EDUCATION

ABSTRACT

Playfulness is the lucidity of infancy and youth: children with their diverse singularities construct pathways of learning and fun within and at the frontiers of their experience of themselves. Utilizing this observation as a guide for the development of movement classes for children in an independent school that follows the Reggio Emilia approach to early education, and also the concepts of developmental movement patterns of BodyMind Centering (BMC), the author developed “movement laboratories” for children from 2-12 years. How to offer educational experiences where the pleasure of engagement is part of the results? What practical methodology could combine appropriate movement experiences with play? Can movement practice, physical structures and a playful atmosphere coexist in a context of autonomy, self-organization and shared learning in pre-school and elementary education classes? Structures with boards, tubes, ramps, platforms, flexible obstacles and ropes can stimulate physical and symbolic interactions that offer holistic experiences and develop “bodily subjectivity” that can balance and integrate the individual and her world from the earliest moments of life.



KEYWORDS: Early education. Reggio Emilia. Movement laboratory.

INTRODUÇÃO

Esse artigo relata experiências do autor como educador numa escola independente nos Estados Unidos que utiliza a abordagem educacional Reggio Emilia como base de sua programação acadêmica para 80 crianças, divididas em duas turmas de *toddlers* (faixa etária de 1.5-2 anos), três turmas de pré-escola (3-4 anos), duas de *pre-kindergarten* (5 anos), e uma de *kindergarten* (5-6 anos), primeira e segunda séries (6-7 anos) e terceira e quarta séries (8-11 anos). A experiência durou um pouco mais de um ano, com 12 horas/semana de aulas onde cada turma encontrava com o autor numa sala que foi progressivamente equipada como um “laboratório de movimento e desenvolvimento”. Os encontros com os *toddlers*, pré-escola e *pre-kindergarten* durava meia hora, duas vezes por semana, enquanto os do *kindergarten*, 1-2 e 3-4 séries duravam uma hora, também duas vezes por semana. As turmas tinham até 10 crianças cada.

Era a intenção do autor de desenvolver configurações da sala e equipamento que iriam atrair, motivar e focar na interação, e que seriam no mesmo tempo seguros, divertidos e apropriados para o desenvolvimento neuromuscular das crianças. Autonomia, desafio, relevância e auto-engajamento eram condições procuradas, com ênfase na aprendizagem através de ações plenamente físicas (chamadas *gross motor movements*, em inglês).

Os encontros foram registrados com anotações, fotos e vídeos, procurando entender as características de cada turma (e cada indivíduo) no aproveitamento da sala, seus ambientes e objetos. O professor se conduziu como facilitador, controlando, quando necessário, somente as ações consideradas *precipitadas* em relação ao preparo suficiente para segurança: preparos que incluíam como utilizar o equipamento, além de um aquecimento/preparação física adequada.

Consistente com as recomendações da abordagem Reggio Emilia, com o BodyMind Centering, terapia pelo brincar (*play therapy*) e com o ensino não direcionado (*non-directive teaching*), o autor desenvolveu uma postura de *alinhamento* juntamente com as crianças. A liderança era mútua, e as diferentes vozes procuravam entender e incluir as necessidades e desejos do outro. A aprendizagem da experiência levantava questões sobre liberdade-responsabilidade,



diversão e seriedade, trabalho e brincadeira, etc. Assim um experimento na *democratização do brincar* se instalou como princípio curricular, contribuindo como base na ideia de movimento como parte e meio de *desenvolvimento humano*.

Resultados da experiência apontam para turmas mais coesas, alegres, ativas e socialmente mais agradáveis. Conflitos tornaram-se menos frequentes, e “divertir-se plenamente com respeito à capacidade do outro de se divertir também” tornou-se uma meta explícita das sessões. A busca por novos desafios, criações e contextualizações, com os equipamentos e suas configurações, foi cada vez mais consistente. Capacidades para negociar e navegar nas complexidades de um espaço, com dez crianças tecendo com autonomia e autodeterminação caminhos individuais e compartilhados, foram progressivamente sendo construídas, sendo notadas por crianças, pais e professores.

Esse relato compartilha experiências que o autor espera poder servir como apoio e recursos para professores que buscam ações e atividades curriculares que se alinham o mais possível com as necessidades, capacidades, desejos e potenciais de cada criança em cada turma e que centralizam democracia como meio, material e método de educação. Essa intenção pedagógica é uma postura característica de uma educação sustentável e ecológica.





CONTEXTUALIZAÇÃO

A Sorte ou Destino chamaram-me a entrar como educador (*movement educator*) numa escola independente no nordeste dos Estados Unidos que utiliza a abordagem Reggio Emilia. Como outras filosofias de educação mais conhecidas, tipo Montessori ou Steiner, essa abordagem propõe novas formas de ver a escola e de interagir com crianças para melhor apoiar seu preparo como aprendizes capazes e cidadãos felizes do futuro. Central a essa abordagem está a dimensão social e o espaço físico, consideradas tão importantes quanto o professor. Valoriza interações entre colegas em ambientes que estimulam interação e exploração. Para facilitar uma plena interação, pré-escolas do tipo Reggio Emilia tipicamente empregam três tipos de profissionais na sala de aula: *pedagogos*, *atelieristas* e *documentaristas*. Os três alternam na orientação das atividades, cada um contribuindo com seu entendimento e experiência especializados, num processo de aprendizagem mútua.

O nascimento e a evolução dessa abordagem surgiram na reconstrução do norte da Itália pós-guerra – de prédios e bairros até as instituições – e do interesse de cidadãos dessa região em se envolver e cuidar coletivamente das necessidades sociais. Relevante também foi a importância de dar apoio as mulheres e mães no mercado de trabalho com creches e pré-escolas públicas como alternativas ao sistema anterior de creches controladas pela Igreja Católica. A ditadura e a Segunda Guerra Mundial devastaram essa região conhecida por seu desenvolvimento cívico, onde as cidadãs (eram mulheres) juntaram-se lado a lado com um professor para reconstruir e propor inovações na educação pré-escolar para garantir um futuro *diferente*, com ênfase no respeito para os *direitos* das crianças e sua soberania (EDWARDS, 1998).

Vale a pena conhecer essa abordagem por sua visão da criança como cidadão e da escola como “laboratórios de emancipação cultural e democrática”. Diferente de um currículo de artes *per se*, envolve aprendizagem participativa e expressiva, onde o papel do professor, ao invés de “ensinar” no sentido tradicional, era mais de procurar *entender* e fortalecer as linguagens da criança. É uma postura



política que o professor precisa adquirir nesta abordagem, uma de valorização da criança como protagonista principal em sua caminhada para o futuro¹.

HORIZONTES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

No *Laurel School*, ao autor foi oferecido a oportunidade de elaborar, progressivamente e com bastante interação com cada turma de crianças, um *laboratório de movimento e desenvolvimento* numa sala convencional de aproximadamente 4 x 4 m.



O conceito de “laboratório” vem do propósito de criar um espaço que propiciasse o desenvolvimento neuromotor do aluno numa forma holística e totalizante. Como professor, iniciei com ideias do BodyMind Centering e pesquisei continuamente mais ideias sobre tipos e padrões de movimento e ações apropriadas e importantes a serem estimuladas para cada faixa etária. Segui ideias sobre a importância de brincar de forma autodirigida (*self-directed play* e *non-directive teaching*) de Carl Rogers, e li sobre análise de conflitos emergentes no âmbito da terapia de jogos (*play therapy*). E principalmente, observei a interação das crianças entre si e com os ambientes do laboratório: seus estados de atenção, engajamento, suas emoções e estados de ânimo, na repetição de ações e no

¹ Para mais informações, veja o site: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>. O vídeo: <https://vimeo.com/225104291> também oferece uma breve introdução.



desenvolver de suas capacidades ao longo do tempo: seus conflitos, dificuldades e superações.

O que eu aprendi foi fascinante: as crianças (em turmas de até 10) aproveitaram, de forma notável, de forma continuada e consistentemente. Os espaços eram configurados de forma a estimular os alunos a rolar, engatinhar, subir, pular, esticar, torcer, etc., por motivos bastante variados. Com os pequenos, 2-4 anos, o movimento em interação com os objetos e equipamentos da sala, eram suficientes para prender sua atenção numa interação plena em sessões de meia hora, duas vezes por semana. A orientação do BMC foi fundamental. Conhecendo um pouco sobre os estágios de desenvolvimento neuromotor da fase infantil, procurei elaborar espaços físicos que visavam estimular as crianças a vivenciar os chamados *Padrões Neurológicos Básicos*. Visto como fases do processo de desenvolvimento do movimento, eles

[...] se desdobra[m] em complexidade desde o momento da concepção até a conquista da habilidade do movimento, passando pelo embrião humano em gestação, o bebê, a criança e chegando à fase adulta (ontogenético). Tal processo desdobra-se em uma série de estágios chamados padrões, que refletem a evolução das espécies desde um organismo unicelular até um organismo mais complexo como o mamífero (filogenético). (CAETANO, 2015, p. 211)

Esses padrões de movimento, identificados abaixo por Velloso (2008), fazem parte da organização somática e integração corpórea, e orientaram o desenvolvimento do equipamento do laboratório e minhas sugestões para sua exploração inicial (descritos abaixo em itálica):

- Espinhal (04 padrões) – **conexão cabeça/cóccix** – tipo peixe: ex., *experimentação livre rolando em várias formas no tatame plano ou levemente inclinado, cambalhotas por frente e por trás, etc.*;
- Homólogo (04 padrões) – **movimento simétrico dos dois membros superiores e/ou inferiores** – tipo anfíbios: ex., *pulando objetos moles como sapos, grilos, etc., subindo em corda grossa pendurada no teto*;
- Homolateral (02 padrões) – **movimento assimétrico de um membro superior e do membro inferior do mesmo lado** – tipo répteis: ex., *se arrastando nos túneis e de baixo de cordas*;



- Contralateral (02 padrões) – **movimento diagonal de um dos membros superiores com o membro inferior oposto** – tipo mamíferos: ex., *engatinhando, subindo na tábua, etc.*



Diferente de muitas abordagens somáticas, o BMC não propõe um método centrado em exercícios preestabelecidos, através dos quais se operaria uma reorganização do corpo para um uso motor mais adequado. Ao contrário, em BMC, trata-se de uma aprendizagem experimental através da qual o corpo explora os seus próprios meios de constituição, tanto materiais e energéticos quanto formais (CAETANO, 2015). Assim, apesar de sugerir para cada criança que rolava, engatinhava, subia, se arrastava, etc., durante a aula, eu não tentava dominar a espontaneidade e criatividade natural com minhas orientações, mas sempre valorizava tudo o que elas propunham ou faziam, pedindo que elas repetissem, as vezes com variações, sugerindo “agora para trás” ou pedindo “como seria no outro lado?”

As crianças de 4 a 10 anos muitas vezes preferiam descobrir e cocriar *cenários* que contextualizavam suas “malhações” em cenas ou jogos, do tipo “vamos brincar que temos cavalos e que sou princesa e que você é o guerreiro”.





Durante constante experimentação com seus corpos e imaginações, o que mais caracterizava as atitudes das crianças ao longo das sessões era uma energia continuada de alegria, prazer, ânimo, intensidade e engajamento. Porém, por vezes haviam conflitos e momentos de ansiedade, quando o encanto da brincadeira parecia se romper. Como facilitador, meu papel envolvia ajudar a criança a navegar nesse momento do *entre* – entre os estados de concentração e engajamento. Mas a emoção positiva e ativa, alegre e propositiva, tornaram-se características e alvos de minha interação docente e curricular ao longo do ano.

Depois de pouco tempo de laboratório, elas já entravam na sala olhando para o arranjo do dia, com olhos bem abertos de curiosidade, sorrindo e com apetite para brincar com o corpo, o movimento e seus colegas. Gritos e risos acompanhavam uma palpável vibração difícil de descrever, mas muito fácil de sentir. Minha primeira intervenção era “*socks inside your shoes, shoes inside the box*” ou “meias dentro dos sapatos, sapatos dentro da caixa”. Assim, o desafio do dia: uma nova peça de “equipamento”, um certo caminho a ser seguido, ou um aquecimento em tapetes ou cadeiras colocadas de um novo jeito na sala. As crianças de 4 a 5 anos, em particular, precisavam desse aquecimento estrutural inicial, por serem muitos (10+) e com *muita* energia!

Os aquecimentos funcionavam para a preparação corporal, mas também favoreciam a propriocepção, criatividade, além de oferecer infinitas possibilidades na relação com o espaço. Era um momento de ação coletiva e frequentemente interativa. Assim, inventamos jogos de cacique, de seguir o líder e de sempre compartilhar o papel de liderança: cada um com sua vez.

Uma palavra sobre a criatividade e invenção. Uma parte importante desse processo de aprendizagem mútua foi o diálogo com que as crianças naturalmente estabeleciam com tudo: as configurações da sala, umas com as outras e comigo.

Como sugere a foto abaixo, o aquecimento nas cadeiras poderia sugerir uma oficina de carro!



A descoberta mútua (professor e estudante juntos) era sempre bem-vinda, sempre acompanhada de perguntas e esclarecimentos sobre segurança, mas também sobre o que era interessante ou bom daquele novo arranjo espacial.





ESTRUTURA FÍSICA E ELABORAÇÃO DO EQUIPAMENTO

Em primeiro lugar, vale mencionar que assim como os equipamentos físicos, músicas foram utilizadas compondo a ambientação dos laboratórios. A música integrava a experiência dos alunos nos laboratórios ora atuando como paisagem sonora, ora como estímulo a explorações e performances.



Comecei a ambientação do laboratório com materiais a mim disponibilizados, incluindo amostras de tapetes, tapetes de ioga, travesseiros de sofá e tatame flexível e dobrável para ginástica. Utilizei materiais de madeiras e lojas de materiais de construção, incluindo tábuas de 2 x 15cm x 2m e placas de madeirite de 10mm, sempre cobertas com tapetes de ioga ou material emborrachado para proteger contra quedas e farpas. As tábuas eram colocadas em varias posições na sala: planas no chão para os pequeninos, ou inclinadas com um ponto elevado numa caixa (também coberta de material de proteção). Também aproveitei tubos de papelão de 50 cm de diâmetro que são vendidos para construção (Sondatubes), e que foram utilizados em aulas como túneis e objetos para subir e montar.

Ao longo do ano, os estudantes colocavam as tábuas em pé na parede. Eu coloquei ganchos e cordas como estratégias de segurança e, livres, eles não paravam de inventar formas de investigar e de se divertir enquanto pesquisadores.

Além dos tubos e rampas, descobri uma forma fácil e barata de produzir um pula-pula de madeira: uma placa de madeirite de 10mm, 70 x 140cm, coberta de



material de borracha para proteger e parafusado em um ou os dois pontos com tiras de madeira de 3 x 6 x 70cm. Assim foi construída uma plataforma flexível que as crianças de todas as idades utilizavam bastante, experimentando com impulsos, pulos e equilíbrios.

NOVO APOIO PROCESSUAL

A observação da variedade de interações emergentes entre cada criança, e as colocações das abordagens de Reggio Emilia e de BMC sobre a flexibilidade de processos de aprendizagem, encontram apoio na teoria de sistemas dinâmicos (TSD) aplicada ao desenvolvimento motor infantil. Esse campo também propõe uma *complementaridade* entre ambiente e sujeito. Específico a esse laboratório e à abordagem docente, a TSD fala de *cognição distribuída* e *soft assembly*, que contribuíram para um melhor conhecimento do fenômeno observado. Cognição distribuída aponta para a existência de autonomia em subsistemas do corpo-comportamento e que se desenvolvem independentemente da intencionalidade consciente do sujeito. Isso explica atos como aprender a andar a partir do reflexo de chutar, por exemplo. Assim, muitas ações vistas e vividas no laboratório (por exemplo, o uso do pula-pula por bebês que ainda não andavam ou quedas intencionais frequentes no tatame), aparentemente aleatórias, ganharam significância por ter valor como base motora para ações mais complexas que viriam depois. Como argumenta essa teoria, é a estrutura anatômica/neuromuscular dos membros inferiores que “ensinam” o sujeito a caminhar.

Este modelo teórico exemplifica um sistema feed-forward que é autocorrigido, ou seja, todos os fatores que contribuem para o comportamento motor são importantes e exercem uma influência no resultado. Nesta visão, o postulado que nós aprendemos na formação acadêmica sobre “monopólio” que a maturação do sistema nervoso central exerce sobre a aquisição de habilidades motoras não é real. O nível maturacional do sistema nervoso central é reconhecido como um importante componente para o sucesso de uma aquisição motora, mas não é o único fator. (LOPES, 2007)

Soft assembly, ou montagem suave, também da TSD, revela como o desenvolvimento motor pode surgir de forma aparentemente *descontinuada*. Partes de comportamentos complexos são “aprendidos” em certos momentos, mas o comportamento em si não aparece até que todos os componentes necessários



estejam presentes. Isso revela a necessidade de uma prontidão neuromotora para determinadas ações. E nesse momento... *pronto!* Uma nova capacidade aparece (BARRETT, 2011).

DIFICULDADES ENCONTRADAS

Ao longo do ano, mergulhei numa busca contínua rumo à renovação, fundamentação e compreensão desses processos autônomos de experimentação; na identificação de desafios e utilização da repetição até alcançar o ponto de fluência, de poder de fato *brincar* com as oportunidades que a sala, os objetos e as configurações dos ambientes ofereciam. Envolvia também o esforço de progressivamente *conscientizar* os sujeitos sobre o que era, na opinião deles, uma sessão “boa”. Apesar de buscar constantemente um estado de ânimo e de envolvimento positivo com as explorações, as sessões muitas vezes eram marcadas por choro, brigas e outras formas de estresse e ansiedade.

Conflitos eram até comuns em certos grupos. Literatura sobre “terapia pelo brincar” ou *play therapy* auxiliou para um melhor entendimento (observação) e posicionamento (gerenciamento) frente a tais dificuldades ou situações. Assim, um novo universo de valores, entendimentos e explicações sobre a dimensão da atividade do *brincar* se revelou. O pressuposto de base dessa terapia é que *brincar* é essencial; é o modo normal de agir da criança. Mas o que vem à tona, o que pode surgir durante brincadeiras não é algo leviano, insignificante, nem fantasia pura, mas uma mistura potente que pode ser muito relevadora, invocando comportamentos inusitados e, por vezes, indigestos.

Nos momentos de conflitos era importante desacelerar, quebrar o fluxo do jogo ou da atividade. Às vezes era suficiente uma pergunta falada em voz baixa no ouvido do sujeito, às vezes era necessário um “time out”, com todos parados para respirar, desanuviar e voltar para uma atmosfera mais leve. Às vezes o choro ou a raiva não iam embora até o final da aula. Quando isto ocorria, como docente, informava a professora da turma em questão que às vezes confirmava que algo do tipo vinha acontecendo, ou não, e que ficaria atenta.

Os conflitos se repetiam, mostrando sua relevância e capacidade de derrubar a livre e positiva espontaneidade do sujeito. Mas, com o passar do tempo, e com melhor compreensão da responsabilidade e autonomia por parte dos alunos, os



problemas foram sendo resolvidos mais tranquilamente. A prática da terapia pelo brincar envolve isso: deixar tornar visíveis os conflitos, não os reprimir, mas promover um espaço para a criança adaptar e resolver, usando como exemplo os momentos positivos, que também aconteciam até com as crianças mais difíceis. A resolução sempre aparece e se baseia na observação de que *brincando e crescendo são sinônimos da vida em si* (CHAZAN, 2002).

Observação e estudo fazem parte do equipar-se para ser um eficaz educador; empatia e igualdade são os canais de adaptação e transformação que buscamos. Algumas crianças sofrem danos que transfiguram sua natureza. Parece às vezes que o trabalho do educador é 10% conteúdo da matéria e 90% preparo como psicólogo, onde os papéis de animador e amigo também entram na equação.

Outra dificuldade envolve a condição de estar dentro da sala de aula com crianças, numa proposta onde a autonomia, animação e aceleração individual produzem um ambiente *caótico de atividades*. Se chegasse alguém de fora no meio de uma aula, fosse uma mãe, a diretora, outra professora ou até avaliadora do estado, a cena poderia ser “assustadora”. Mas, se essa pessoa estivesse na sala desde o início da aula, veria uma progressiva capacidade individual de lidar com a complexidade física e social onde cada uma das dez crianças seguia seu *corpo-imaginação* sozinhos e em subgrupos. No início da experiência, confesso que ficava muito ansioso com visitas inesperadas. Ao longo do tempo, essa ansiedade foi amenizando, a medida em que compreendia o valor da experiência em múltiplos níveis, para um verdadeiro e complexo desenvolvimento sóciofísico de cada criança e da turma em si.

Apesar das dificuldades, o processo apresentou resultados realmente marcantes. Deixar o ambiente (configurado) ensinar? Carl Rogers utilizava o conceito de *non-directive teaching*, ou ensino não dirigido, onde o professor não dirigia aulas, mas as mediava. O professor estava presente, mas não de forma dominante; ele faz parte do grupo, mas é o grupo que é o centro. Turmas que no início mostravam nenhuma integração (que é comum em grupos sempre dominados por figuras de autoridade), com o tempo se tornam muito mais coesos, interativos e capazes de ações, reflexões e decisões mais criativas e gratificantes para os participantes do que em turmas convencionalmente organizadas (TENEBAUM, 1959).



Os alunos também foram gerenciando o espaço e as relações com os colegas de forma muito mais orgânica ao longo do tempo, considerando a complexidade física e social do laboratório. Os conflitos foram se tornando menos frequentes e menos dramáticos. A reflexão sobre a resolução de conflitos se tornou um componente curricular do próprio laboratório.

CONCLUSÃO

Nosso momento histórico está cada vez mais “*trans-*”. Estamos escutando cada vez mais as vozes dos invisíveis e excluídos que moram em todo lugar, e que desafiam conceitos raça, gênero, orientação sexual, idade, corpo, fé, etc., como meios de categorizar, catalogar, privilegiar e subjugar indivíduos que devem viver livre, se definindo e se desenvolvendo. Cada vez mais está ficando claro que o ortodoxo é invenção, que separação possibilita subjugação, e que o único caminho sustentável para frente é uma abertura cada vez maior da *soberania do sujeito*. O tratamento da criança em escolas, afinado com princípios de autonomia, cidadania, criatividade e solidariedade, está na base desse discurso para um futuro melhor. É preciso evoluir para além das convenções de subjugação que identificam crianças como subdesenvolvidas e suas capacidades como fragmentadas e inconsequentes. O foco aqui proposto está nas capacidades e não nas incapacidades dos alunos. É a partir de suas capacidades que a aprendizagem pode ser construída, e não fora delas. Afinal, o futuro será por elas construído.

REFERÊNCIAS

BARRETT, L. **Beyond the Brain, how body and environment shape animal and human minds**. Princeton & London: Princeton University Press, 2011.

CAETANO, P. Por uma estética das sensações: o corpo intenso dos Bartenieff fundamentals e do Body-Mind Centering. **Rev. Bras. Estud. Presença**. Porto Alegre, v. 5, nº. 1, p. 206-232, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

CHAZAN, S. **Profiles of Play**. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Pub., 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The Hundred Languages of Children**. Westport, CT.: Ablex Pub., 1998.



LOPES, V. Desenvolvimento Motor Infantil: Concepção Da Abordagem Dos Sistemas Dinâmicos. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2.

Disponível em

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/190.pdf>>.

REGGIO EMILIA PHILOSOPHY. **Reggio Emilia Philosophy**. Maria Farinha Filmes.

Disponível em: <<https://vimeo.com/225104291>>.

TENEBAUM, S. Carl R. Rogers and Non-Directive Teaching. **Association for Supervision and Curriculum Development**. 1959. Disponível em:

<<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/16107b5627e91eaa?projector=1>>.

VELLOSO, M. Body-mind centering e os sistemas corporais: uma possibilidade de integração no ensino da dança. Revista Cientí./FAP, Curitiba, v. 1, p., jan./dez., 2006
Disponível em:

<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica1/MARILA_VELLOSO.PDF>.



ENSINO DE ARTES VISUAIS, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: MAPEAMENTO DE CAMPOS

Edvandro Luise Sombrio de Souza¹ (edsombrio2015@gmail.com)

RESUMO

O trabalho diz respeito a levantamento de artigos, dissertações e teses, integrante de dissertação de Mestrado em Educação (SOUZA, 2017), que tratou das questões de gênero e sexualidade nos currículos de Artes Visuais de instituições públicas da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo foi investigar as articulações: 1) Ensino de Artes Visuais (EAV) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF); 2) EAV – gênero e sexualidade; 3) EAV – AIEF – gênero e sexualidade. O levantamento foi realizado a partir de buscas do BDTD – CAPES, duas edições de Anais do CONFAEB; no *Scielo* e no *Google*. Como conclusões, em primeiro lugar, percebemos o baixo prestígio da Educação Básica (EB) nas pesquisas em Educação e Arte, e, ainda um possível *ranking*, no qual os AIEF ocupam a última colocação; ou, no mínimo, uma indefinição do segmento da EB ao qual as pesquisas se vinculam. A seguir, vimos que existe um número considerável de pesquisas em Arte que tratam das questões de gênero e sexualidade, contudo, são poucas as que se dirigem ao contexto da Educação ou do Ensino. Por fim, na articulação dos três campos, encontramos a completa escassez de pesquisas que tratam de questões de gênero e sexualidade no EAV nos AIEF. Com este levantamento, pudemos mostrar como ainda é difícil construir um referencial teórico para tratar das questões de Educação para a Sexualidade (ou educação sexual) (ARAÚJO; SANTOS, 2009) no EAV na EB e, por outro lado, como é complexo para docentes construir currículos que abordem gênero e sexualidade, tendo em vista a completa ausência destas discussões em formações de professores pelo Brasil e a falta de publicações que tratem do assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes Visuais. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estudos de Gênero. Diversidade Sexual. Currículo.

VISUAL ARTS TEACHING, INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION AND EDUCATION FOR SEXUALITY: CAMP MAPPING

ABSTRACT

The paper deals with articles, dissertations and theses, part of a master's dissertation (SOUZA, 2017), which dealt with issues of gender and sexuality in the Visual Arts curricula of public institutions in the city of Rio de Janeiro. The objective was to investigate the articulations: 1) Teaching Visual Arts (EAV) in the Early Years of Elementary Education (AIEF); 2) EAV – gender and sexuality; 3) EAV – AIEF – gender and sexuality. The survey was carried out from searches of BDTD – CAPES, two editions of Annals of CONFAEB; in *Scielo* and *Google*. As a conclusion, firstly, we perceive the low prestige of Basic Education (EB) in research in Education and Art, and also a possible ranking, in which the AIEF occupy the last place; or at least a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ; professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II e participante do Núcleo de Estudos e Práticas em Arte Educação – NEPArtE, do Colégio Pedro II.



lack of definition of the EB segment to which the research links. Next, we saw that there is a considerable number of researches in Art that deal with gender and sexuality issues, however, few are addressed to the context of Education or Teaching. Finally, in the articulation of the three fields, we find the complete lack of research that deals with gender and sexuality issues in EAV in the AIEF. With this survey, we were able to show how it is still difficult to construct a theoretical framework to address the issues of Education for Sexuality (or sexual education) (ARAÚJO; SANTOS, 2009) in the EAV in EB and, on the other hand, how complex it is for teachers to build curricula that address gender and sexuality, in view of the complete absence of these discussions in teacher training in Brazil and the lack of publications dealing with the subject.

KEYWORDS: Teaching Visual Arts. Early Years of Elementary Education. Gender Studies. Sexual Diversity. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Em contextos históricos e locais “de/em crise”, por vezes, os “debaixo” cobram seu lugar na arena do currículo. Ou seja, cada campo, categoria ou grupo coloca em jogo suas estratégias de resistência. Não são poucas as sensações de ameaça uns aos outros. Não se pode desprezar os conflitos entre marginalizados. Referindo-se à metáfora da “fronteira”, da teoria *queer* (LOURO, 2015): qualquer aproximação em direção a ela nos coloca em contato com muros, policiamentos e a exacerbação das diferenças (que, ademais, sempre estiveram próximas). Como se aproximar da fronteira sem o intuito de dominar o “estrangeiro”? É possível estar nas fronteiras com o intuito do diálogo, da solidariedade com o “outro”, o “estranho”? Pode o Ensino da Arte encontrar-se com as questões relativas aos estudos de gênero e sexualidade e “ouvi-los”, sem o receio de “perder terreno” ou de confundir sua “identidade”? Este trabalho ocorre na articulação de estudos em campos subalternizados na escola e na sociedade:

- 1) Ensino da Arte – dentre as disciplinas do currículo básico;
- 2) Anos Iniciais do Ensino Fundamental – dentre as fases da EB;
- 3) Estudos de gênero e sexualidade – dentre as possíveis categorias de análise sociais.

A própria infância, apesar de sobrevalorizada em algumas discussões contemporâneas (no campo social), não é discutida o quanto deveria dentro dos programas em Educação, principalmente se lidarmos com questões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade e, quiçá, nos estudos sobre Ensino da Arte.



Este trabalho, portanto, trata de levantamento de pesquisas relacionando campos e categorias do conhecimento que vem sendo marginalizadas nas discussões acadêmicas brasileiras, mas que, conforme podemos vislumbrar em tantas comoções acerca de exposições em nível nacional, urgem ser tratadas com seriedade na universidade, para que possamos pensar em um EAV que trate das questões de gênero e sexualidade na escola.

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS: ENSINO DA ARTE NOS AIEF

O primeiro levantamento foi realizado em junho de 2015, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); nos Anais do Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil (CONFAEB), de 2014; no GT 24 – Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), desde sua criação, em 2009; no *Scielo* e uma mais geral no *Google*, utilizando os termos “arte-educação anos iniciais” e “ensino da arte anos iniciais”. O objetivo desta primeira varredura foi identificar trabalhos que tratassem especificamente do Ensino da Arte nos AIEF. Abaixo os resultados:

Tabela 1

Base	Termos	Resultados
BDTD	Arte-educação anos iniciais Ensino da arte anos iniciais	1 tese 4 dissertações
CONFAEB	Anos Iniciais	0
AnPed	Arte-educação anos iniciais Ensino da arte anos iniciais	0
<i>Google</i>	Arte-educação anos iniciais Ensino da arte anos iniciais	5 artigos

A grande maioria trata mais especificamente de parâmetros, diretrizes e propostas curriculares destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou para o Ensino Médio (quando tratam da EB). São mais significativas as pesquisas que tratam da formação do professor para trabalhar nos AIEF, seja nas Licenciaturas (formação do especialista) em Artes Visuais, seja nos cursos de Pedagogia (formação do generalista), ou sobre os conceitos de arte que estes professores



desenvolvem, exercitam e disseminam em suas formações ou em serviço. Outra preocupação em alguns textos encontrados foi a presença (e a necessidade) da arte contemporânea no EAV, seu entendimento e apropriação por docentes. Na dissertação (SOUZA, 2017, p. 87-89), realizamos comentários sobre cada um dos trabalhos, com o intuito de valorizá-los.

A escassez de pesquisas relacionadas ao Ensino da Arte nos AIEF nos intrigou inicialmente e nos convenceu definitivamente da relevância da pesquisa. Contudo, somente no mês de outubro de 2015, com a leitura de Vieira e Maciel (2007) sobre as formas de organização e os problemas em resumos para o BDTD – CAPES, sentimos a necessidade de ampliar nosso levantamento. Dentre muitas questões que as autoras acima tratam estão a necessidade de escolher criteriosamente as palavras-chave e organizar objetivamente os resumos, já que estes se tornam uma importante ferramenta para pesquisadores que anseiam “conhecer o estado da arte acerca de um determinado tema circunscrito para pesquisa” (VIEIRA; MACIEL, 2007, p. 355). Com relação ao nosso tema pudemos perceber, em primeiro lugar, a ausência de demarcação da fase da EB à qual as pesquisas se referem em seus títulos e palavras-chave e, em segundo, uma dificuldade na utilização dos termos e conceitos.

A cartilha *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação* (MEC/SEB, 2009, p. 24-25), propõe que

De acordo com o art. 23 da Lei n. 9.394/96 (LDBEN), a Educação Básica poderá se organizar de forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e isso for estabelecido pelo respectivo órgão normativo. No entanto, **é importante observar que diferentes nomenclaturas dificultam o entendimento por parte da sociedade, principalmente da família.** Além disso, pode caracterizar uma perda de identidade do ensino fundamental, como, por exemplo, dizer que a criança está matriculada no 1º ano/2ª série. [...] Dessa forma, recomenda-se utilizar a nomenclatura estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005: Ensino Fundamental – 9 anos de duração – 6 a 14 anos de idade. Anos Iniciais – 1º ao 5º ano – 5 anos de duração – de 6 a 10 anos de idade. Anos Finais – 4 anos de duração – de 11 a 14 anos de idade. (grifos meus)

Tendo em vista estas dificuldades, ampliamos nossa pesquisa no BDTD – CAPES, sem demarcar os AIEF como fase da EB a ser encontrado e utilizando o termo: “ensino da arte”. Foram 34 resultados, dos quais 5 se aproximavam do nosso tema de pesquisa. Todas em nível de Mestrado, devidamente comentadas na



dissertação (SOUZA, 2017, p. 91). Por fim, realizamos levantamentos envolvendo as questões que nos mobilizavam – gênero e diversidade sexual no Ensino da Arte, nos AIEF, objeto da próxima seção.

ENSINO DA ARTE E EDUCAÇÃO SEXUAL: LEVANTAMENTO

Em abril de 2016, realizamos levantamentos com o intuito de observar as pesquisas que relacionam o Ensino da Arte às questões de gênero, sexo e sexualidade. Desta vez, não nos ativemos a trabalhos com os AIEF. Abaixo, segue tabela com os termos e os resultados:

Tabela 2

Base	Termos	Resultados
BTD/CAPES	Ensino da arte e educação sexual	0
BTD/CAPES	Ensino da arte e gênero	0
BTD/CAPES	Ensino da arte e sexualidade	0
BTD/CAPES	Educação sexual e arte	0
<i>Scielo</i>	Todas as utilizadas no BTD/CAPES	1
Revista Brasileira de Educação	Sexualidade e arte	0
Currículo Sem Fronteiras	Sexualidade e arte	1
Educação e Realidade	Sexualidade e arte	0
<i>Google</i>	Ensino da arte e sexualidade	6
Anais do CONFAEB (2012 e 2014)	Sexualidade Gênero	6

Partimos do BTD/CAPES, assumindo a intenção desta plataforma de converter-se em referência para pesquisas acadêmicas no país e o compromisso das instituições que oferecem programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em disponibilizar teses e dissertações na sua base de dados. Utilizamos quatro combinações de termos e realizamos o mesmo com o *Scielo*, como plataforma para encontrar artigos científicos, com os mesmos termos utilizados no BTD/CAPES. A seguir selecionamos três revistas e simplificamos a busca, utilizando, apenas “sexualidade e arte”, supondo que estes termos seriam mais genéricos para a



pesquisa e aumentariam as possibilidades de encontrar trabalhos. Apenas o artigo de Luciana G. Loponte (2008) se comunicava com a nossa pesquisa. Os resultados acima falam por si. Contudo, optamos por fazer uma pesquisa no *Google* e nos Anais do CONFAEB.

Com relação à pesquisa no *Google*, é verdade que poderíamos continuar vasculhando páginas e páginas de resultados, contudo, optamos por fazer esta pequena amostragem, já que nenhum deles se refere à fase da EB sobre a qual estamos tratando – os AIEF. A intenção principal foi mostrar que, apesar da ausência, há pesquisadores e pesquisadoras do Ensino da Arte que tem se preocupado com as questões de gênero e sexualidade, mas que este ainda é um caminho trilhado por poucos e poucas. Foram 4 artigos, uma tese de doutorado e uma monografia de especialização, sobre as quais trataremos na próxima seção.

Com relação aos CONFAEBs, optamos por buscas em dois anais, o mais recente disponível na internet, de 2014; e no ano de 2012, que tinha como tema *Arte/Educação: Corpos em Trânsito*, tendo em vista as potencialidades deste se comunicar com o objeto deste trabalho. A pesquisa nos Anais de 2014 foi bastante difícil, já que, no site, precisamos acessar os trabalhos por área². Por isso, optamos por buscar apenas pelos artigos nas Artes Visuais. A seguir, outra dificuldade, os artigos estão separados nos Grupos de Trabalho – GTs³. Aqui nos deparamos com a mesma dificuldade no levantamento apontada anteriormente com relação a palavras-chave, resumos e títulos dos trabalhos – os títulos dos GTs não auxiliam o pesquisador em sua busca, os termos são genéricos e a tarefa de “adivinhar” em qual um trabalho sobre sexualidade e gênero poderia “se encaixar” é complexa. Acessamos cada um dos GTs. Como se trata de um congresso sobre Ensino de Arte, realizamos duas buscas, nos títulos, primeiro com o termo “sexualidade” – nenhum resultado foi encontrado. Depois com “gênero” – foram encontrados 3 trabalhos, comentados na dissertação (SOUZA, 2017, p. 97). Nenhum trabalho do principal encontro de professores e professoras de Arte do país estabelecia relações entre Ensino da Arte (nas áreas de AV) com questões de sexualidade e de gênero na EB.

² <http://www.isapg.com.br/2015/html/> Aqui o leitor poderá perceber que os artigos aprovados estão separados por áreas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

³ ³ <http://www.isapg.com.br/2015/html/artes%20visuais.html>, aqui estão disponíveis os GTs da área de Artes Visuais.



Nos anais de 2012, que tratava da questão dos “corpos em trânsito”, a busca foi mais facilitada, tendo em vista que a lista de trabalhos aprovados está disposta em um mesmo *link*⁴. Desta vez, pudemos vislumbrar as produções das áreas de Dança, Música e Teatro, junto às Artes Visuais. Com relação ao termo “sexualidade”, dois trabalhos de Teatro foram encontrados. Com o termo “gênero” foram 4: os dois de teatro citados incluíam “gênero e sexualidade”, os outros dois são da área de Artes Visuais. Portanto, tivemos apenas 4 trabalhos, incluindo as quatro áreas, sendo que na Dança e na Música, não obtivemos nenhum resultado. Mais uma vez, nenhum dos trabalhos tratava da EB.

Provavelmente, este levantamento mostra a principal relevância desta pesquisa. Optamos por tratar dos CONFAEBs fora da ordem cronológica, pois salta aos olhos e a todos os outros sentidos o fato de um congresso que trata de “corpos em trânsito” abordar a sexualidade e as relações de gênero em pouquíssimos trabalhos. Como dito anteriormente, esta invisibilidade, a ausência, a indiferença e o silenciamento, principalmente quando tratamos da EB, tem história, tem contexto e não diz respeito unicamente ao Ensino da Arte. Que corpo é este, na arte, que não pratica, não exercita, não discute, não expressa as possibilidades da sexualidade? Que corpo em trânsito é este, que não transita em suas possibilidades de gênero? Que corpo é este que, na EB, não encontra lugares de uma educação para a sexualidade? Enfim, que lugar é este para as relações de sexo, gênero e sexualidade que devemos construir no Ensino da Arte?

O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL SOBRE A RELAÇÃO ENSINO DA ARTE – GÊNERO E SEXUALIDADE?

Poucos estudos se constituíram no sentido de uma Arte-educação que proponham uma análise das questões relativas ao encontro entre Ensino de Arte e diversidade de orientação sexual. (PEREIRA, 2013, p. 69)

A afirmação de Adalberto A. Pereira⁵ contida na única tese de Doutorado que encontramos em nosso levantamento confirma ausências, silenciamentos e invisibilidades. As críticas que virão a seguir não dizem respeito especificamente aos

⁴ <http://www.revista.art.br/CONFAEB2012/RESULTADO-FINAL.htm>

⁵ Como um dos artigos encontrados no levantamento é parte desta tese de Doutorado (GUIMARÃES; PEREIRA, 2015), não trataremos dele especificamente aqui.



trabalhos encontrados, mas ao terreno movediço, no qual pesquisadores e pesquisadoras tem necessitado trilhar, para estabelecer relações arte-gênero/sexualidade nos programas de Pós-Graduação que articulam as áreas de Arte e de Educação no Brasil. Desde já, celebramos a relevância destas pesquisas, enquanto pioneiras, apesar de tardias. O trabalho de Pereira (2013, p. 8) trata-se de um estudo

[...] desenvolvido com professores e professoras de Artes atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, e que frequentaram, no ano de 2012, os encontros de formação continuada oferecido pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, da mesma cidade. O foco da pesquisa é reconhecer como os professores de Artes Visuais constroem saberes sobre a diversidade sexual nas suas salas de aula. O objetivo geral desta investigação de Doutorado é apreender e registrar os discursos desses professores [...] sobre as estruturas socioculturais que impedem ou potencializam o desenvolvimento de ações educativas em Artes, voltadas para a construção da diversidade sexual em sala de aula.

Ressalte-se a importância deste trabalho, para nossa pesquisa, por envolver docentes dos AIEF, contudo, pontuamos que o foco está nos professores e professoras e nos discursos produzidos por eles e elas sobre a diversidade sexual. O trabalho tem um foco mais dirigido às questões relacionadas à homossexualidade, à homofobia, às opressões e violências físicas e simbólicas que ocorrem concretamente na escola, ou indiretamente, a partir de ausências e indiferenças nos currículos. Como o pesquisador se coloca enquanto homossexual, trata-se de pesquisa que se posiciona, em muitos momentos, contra processos de invisibilidade e silenciamento. O autor nos confirma algo já entrevistado na nossa pesquisa:

Pensar nas interconexões entre Ensino de Arte e diversidade sexual é bastante incomum para a Arte-educação no Brasil. Historicamente, vem se preocupando mais com a diversidade em termos de multiculturalidade. (PEREIRA, 2013, p. 72).

Na página 79 confirma, também, em levantamento no BDTD/CAPES, entre 2000 e 2010, a ausência de trabalhos que ligam ensino da arte e diversidade sexual – os dois únicos resultados encontrados por Pereira foram a tese de Doutorado de Luciana G. Loponte, de 2005, e a dissertação de mestrado de Adair Marques Filho, de 2007.



Uma grande contribuição que a tese de Pereira (2013) trouxe para nossa pesquisa foi a apresentação do pesquisador que opera com a teoria *queer* e fala sobre a diversidade sexual e de gênero no Ensino da Arte, Belidson Dias (2006, p. 117-118), que nos revela uma realidade cara a esta pesquisa:

Isto também é bem ilustrado pelo trabalho de Honeychurch e Check [...] que, até 2006, juntamente com o meu trabalho [...] produziram **as únicas três teses na América do Norte que articulavam relações da arte/educação com gêneros e sexualidades** e, no caso específico, com a teoria *queer*. Honeychurch [...] destaca que na metade dos anos noventa a sexualidade era invisível, excluída das discussões de diferença na arte/educação. Não havia nenhum estudo em profundidade que abordasse a representação de gays ou lésbicas nos cursos e programas de artes visuais. Além disso, havia uma falta de conteúdo, compreensão e conhecimento sobre as questões de identidades sexuais e de gênero dentro dos currículos de arte/educação. Havia, até mesmo, uma forte reação negativa por parte dos arte/educadores e administradores educacionais às experiências de aproximação com esses assuntos. (grifos meus)

Ou seja, até 10 anos atrás este era o estado da vinculação Ensino da Arte – sexualidade/gênero na América do Norte (o autor produziu seu trabalho no Canadá). Assumindo que a produção acadêmica e metodológica em Ensino da Arte, no Brasil, conta, historicamente, com uma forte influência da América do Norte, especialmente dos Estados Unidos (EUA), e que o mesmo ocorre com relação a estudiosos e estudiosas das questões de gênero e das sexualidades, não é difícil compreender a situação atual da articulação destes temas na pesquisa educacional brasileira. Partindo de uma defesa do campo da cultura visual, apresenta, como fazemos nesta pesquisa, disparidades (e ausências) em documentos oficiais e publicações daquele país com relação ao gênero e às sexualidades no ensino da arte.

A dissertação de Mestrado de Adair M. Filho (2007) é outra ode à visibilização da homossexualidade. Parte de sua colocação enquanto *gay* e enfoca a diversidade sexual, as masculinidades e a arte homoerótica, atrelada às histórias de vida⁶ de dois artistas goianos que não se enquadram às normas heterossexuais e da exposição de artistas, principalmente contemporâneos, que exercitaram estas questões em seus trabalhos. Articula cultura visual com a teoria *queer* e revela “os impasses da pesquisa, as crises e as dificuldades tanto teóricas quanto

⁶ “Metodologia que privilegia a entrevista enquanto instrumento de coleta [...] dá relevância e potencializa uma forma de dar voz aos indivíduos que ‘fazem’ a pesquisa, tornando-os sujeitos colaboradores, e não objetos da mesma” (FILHO, 2007, p. 14).



metodológicas frente ao desafio de pesquisar o tema em questão” (Ibid, p. 16). O objetivo do autor, em suas proposições relativas ao Ensino da Arte, é

[...] reunir teoria queer, cultura visual e produção artística contemporânea em uma arena de discussões que oriente o desenvolvimento de estratégias ou reflexões sobre arte/educação que privilegiem diversidade social, sexual, identitária e racial, que possam convergir para uma sociedade mais justa e igualitária. (FILHO, 2007, p. 53)

No artigo de Bublitz et al. (2015), as autoras partem de uma contextualização sobre os PCNs para os TTs em Orientação Sexual, para, depois, tratar das possíveis relações destes com o ensino da arte. Logo no início desta relação, afirmam:

Contudo, especificamente quanto ao ensino da Arte, como este pode influenciar ou ser influenciado pelas relações de gênero? Qual sua função em relação a esta proposta transversal? Quais são as possibilidades de inserção deste tema nas aulas de Arte? As respostas a estas perguntas, talvez, não sejam sustentadas de modo suficiente por abordagens teóricas, mas sim pela prática cotidiana das professoras e professores de Arte por toda a Educação Básica. (BUBLITZ et al., p. 125)

Esta colocação nos direciona a um grande problema, tanto no Ensino da Arte quanto na inclusão de temas relacionados ao gênero e à diversidade na escola: a subjugação de alguns conhecimentos (e, às vezes de áreas inteiras) à vontade, ao engajamento e aos saberes (ou a falta deles) dos professores e professoras. Por exemplo, a efetiva presença do ensino da arte nos AIEF e na EI, quando sob responsabilidade de docentes generalistas, é um reflexo do movimento que ocorre nos cursos de Pedagogia em que, como aponta Nogueira (2010), o oferecimento de disciplinas e a seleção de conhecimentos em Arte dependem de profissionais que defendam a área junto a seus pares nas universidades. No artigo, as autoras não oferecem uma resposta a este problema, até porque não é uma questão à qual estão se dedicando. Descrevem artistas e coletivos que abordam as relações de gênero e terminam por afirmar o papel do ensino da arte como *locus* privilegiado para discutir diversidades.

No artigo de César A. de M. Filho (2015) vemos uma breve elucidação sobre as questões da diversidade sexual e de gênero; apontamentos sobre a arte, os artistas e a produção ligada a estes temas e, por fim, a defesa do Ensino da Arte



enquanto lugar de exercício de questionamento das formas preestabelecidas socialmente como normas:

A Arte tem o poder de ampliar a reflexão das pessoas sobre o próprio contexto, sendo, por isto mesmo, um vetor para mudanças sociais. É no espaço da Arte que podemos alargar as fronteiras que delimitam as formas de comportamento, que restringem as negociações entre sujeitos. [...] As obras de Arte proporcionam a problematização sobre valores e questões humanas, incluindo-se, aqui, as questões de gênero e sexualidade. (FILHO, 2015, s. p.) (grifos meus)

Apesar de tratar sobre questões curriculares, nos limites do artigo, Filho não oferece respostas em relação à urgente necessidade de incluir gênero e diversidade sexual em propostas e programas curriculares. O autor aponta a relevância da arte para trabalhar as questões de gênero e sexualidade no trecho grifado. Por mais que concordemos, consideramos problemática a afirmação, por, de certa forma, corroborar com aquela ideia de “campo privilegiado” para lidar com elas. Vale ressaltar que a Ciência e a Filosofia também são campos do conhecimento humano que operam as mesmas reflexões e ações e que nem toda arte ou artista “se interessa” por elas. Uma das características comuns a todos os trabalhos encontrados em nosso levantamento, e nos desdobramentos a partir deles, foi o apontamento de artistas e coletivos que vem tratando de questões de gênero e sexualidade em suas obras, objetos e ações artísticas, especialmente artistas contemporâneos que participaram, direta ou indiretamente, de movimentos artísticos, culturais e/ou sociais ligados à defesa das “minorias”.

Em *A Adolescência e o Corpo através da Arte*, de Sirlei Henrique,

[...] se propõe a compreender como adolescentes de uma escola pública, que estão frequentando a turma de primeiro ano do EM, composta por onze alunos e vinte e três alunas, com idade entre quinze e dezessete anos, percebem o seu corpo e sua sexualidade através das Artes Visuais. Como cada gênero consegue representar através da expressão gráfica, corporal, verbal e plástica o prazer e assim abordar a sexualidade e a relação com seu próprio corpo. (HENRIQUE, 2011, p. 6)

Por fim, o artigo *Arte, Corpo e Sexualidade...*, de Baumer et al., de 2012, trata-se de experiência em extensão universitária com alunas de Artes Visuais e Pedagogia em escolas públicas de AFEF, com alunos de 6º e 7º anos, a partir de oficinas semanais de arte com o intuito de suscitar discussões diversas sobre



sexualidade. Mais uma vez, comemoramos a existência destas pesquisas, mesmo que algumas delas ainda estejam em “fase de gestação”. Certamente, com o *boom* da discussão das discussões sobre gênero e sexualidade, no campo social, assim como nossa pesquisa, outras devem estar sendo produzidas em programas de universidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte contemporânea, o campo da produção artística já vem realizando este processo ao qual almejamos – de abordagem das questões de gênero e das sexualidades – pelo menos, desde a década de 1960. Como as reflexões e as práticas em Ensino da Arte poderiam se apropriar destes caminhos já percorridos por artistas que “falam de seu próprio contexto”? Como estes contextos particulares, em termos de relações entre gênero e sexualidade poderiam se comunicar com as múltiplas infâncias e adolescências que encontramos na escola?

É verdade que não podemos esperar que a Arte deva ser compreendida enquanto “campo privilegiado” para lidar com questões de Pluralidade Cultural, bem como de gênero e sexualidade, como apontam os PCNs. Contudo, os ataques que exposições e outras manifestações artísticas vem recebendo, por lidar com questões de gênero e sexualidade, comprovam o quanto o campo da Arte é promissor para lidar com elas. Se, por um lado, artistas mulheres e homens, cisgêneros e transgêneros, vem buscando abordar as questões de gênero e sexualidade, em intersecção com outras categorias, como raça e classe social; ainda são muito tímidas as ações que professoras e professores de Arte realizam nesse sentido. É preciso estimular a investigação sobre gênero e sexualidade, para que possamos acumular material para pesquisas e, conseqüentemente, pensar em inclusões mais consistentes destes temas nos currículos de Artes Visuais em todas as fases da EB. E, por fim, é necessário que passemos a nos questionar sobre tudo o que consideramos, ou não, pertencente a este campo a que chamamos “Arte”. Só assim poderemos realizar discussões e reflexões mais consistentes, que possam trazer sujeitos além ou aquém das normatividades para dentro da escola, “escapando” de processos de hierarquização, naturalização, essencialização, silenciamento, invisibilização, subalternização, marginalização e assujeitamentos.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. C. de; SANTOS, D. B. C. dos. Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**/Superintendência de Educação/Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

ARAÚJO, R. M. Interculturalidade e Gênero no Ensino de Artes Visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria. **Anais do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB**, 2014.

BAUMER, É. R.; CORAL, S. R.; RICARDO, G. V. Arte, Corpo e Sexualidade: reflexões possíveis a partir da extensão universitária. In: **CATAVENTOS** – Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta, Ano 4, nº. 01, 2012.

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

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBLITZ, B. M. R.; SANTOS, L. M. dos; ROCHA, S. da R. Relações de Gênero: suas implicações e possibilidade no ensino da arte. **Anais do IX Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis: Museu da Escola Catarinense, 2015.

CARVALHO, C. A escolha dos conteúdos no currículo de Arte. **Contrapontos**. V. 5, nº. 2, p. 191-203. Itajaí, mai./ago. 2005.

_____. **A relação das professoras e professores com a Arte por meio do livro de Arte para a criança na Rede Municipal de Educação de Blumenau – SC**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2008.

_____.; NEITZEL, A. A. A estética na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, nº. 40, p. 1021-1040, set./dez., 2013.

_____.; IMMIANOVSKY, C. Currículo e Artes Visuais: Investigações no período 2008-2013. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

DAY, E. **O currículo de Artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação da UNIVALI, Itajaí-SC, 2008.

DIAS, B. Açoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. In: **Visualidade: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG**. Goiânia, v. 4, nº. 1 e 2, p. 101-132, 2006.



FERREIRA, A. M. do N. **Arte Contemporânea e Experiências: Diálogo com Professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2012.

FERREIRA, W. D. **O Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites, desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2013.

FILHO, A. M. **Arte e cotidiano: experiência homossexual, teoria queer e educação.** Dissertação (Mestrado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2007.

_____. Aproximações entre Teoria Queer e Arte-educação Contemporânea através de Histórias de Vida. In: **Travessias: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste/PR**, v. 8, nº. 1, 2014.

FILHO, C. A. de M. A Contribuição da Arte e as Identificações da Sexualidade no Espaço Escolar. **Anais do V Seminário Internacional de Educação.** Pinhais, 2015.

GUIMARÃES, S.; PEREIRA, A. A. Ensino da Arte e Cultura Visual: lugares para se pensar a diversidade. In: **Revista Poiésis Pedagógica**, PPGEDUC/UFG, v. 13, nº. 1, 2015.

HENRIQUE, S. **Adolescência e Corpo através da Arte.** Monografia de Curso de Especialização em Pedagogia da Arte. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

KREISCH, C. **Avaliação Formativa no Ensino de Arte: estudo sobre as propostas e práticas de professores em escolas públicas de Blumenau.** Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação – FURB, Blumenau, 2011.

LIMA, C. B. de. Reflexões sobre Gênero e a Produção do Grupo Guerrilla Girls. **Anais do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB**, 2014.

LOPONTE, L. G. Pedagogias Visuais do Feminino: arte, imagens e docência. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, nº. 2, p. 148-164, jul./dez., 2008.

_____. Sexualidade, Artes Visuais e Poder: pedagogias visuais do feminino. In: **Revista Estudos Feministas**, UFSC, 2/2002, p. 283-300.

LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 2ª ed., 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MADDALOZZO, S.; SILVA, C da. Docência no Ensino Fundamental: o Desafio da Arte Contemporânea. In: **Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP.** Salvador, 21 a 26 de setembro/2009.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação.** 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga.** Goiânia: Editora da UFG, 2008.

_____. A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa. **Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).** Goiânia, 2010.

PAES, B. T. **A Prática Docente dos Professores de Arte do Ensino Público e seus Possíveis Diálogos com os PCN de Arte.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, 2012.

PEREIRA, A. A. **Imagens da Diferença: artes visuais e diversidade sexual no Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2013.

PILLOTTO, S. S. D.; SCHMIDLIN, E. Estudos de Recepção: Ensino de Arte e Mídia nas Séries Iniciais. In: **Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP.** Florianópolis, 24 a 28 de setembro/2007.

REGINA, L. I. L. **Professores de Arte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: formação e atuação.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

RODRIGUEZ, C. M. K. **Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como formas de “reaprender a ver o mundo”.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

SCHNEIDER, L. U. **Poéticas Visuais em Construção: A Metamorfose Expressiva da Criança e da Educação (Do) Sensível.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2007.

SOUSA, B. de J. Tramas de Gênero: um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir em São Bento – MA. **Anais do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB,** 2014.

SOUZA, E. L. S. **Fronteiras, Lugares de Solidariedade: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero?** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

TEIXEIRA, P. S. **Arte e Escola: mediação artística como fazer docente no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC/RS), 2012.



VAGO-SOARES, M. A. Manifestações Artístico-culturais no Município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância. In: **Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP**. Rio de Janeiro, 24 de setembro a 01 de outubro 2007.

VIEIRA, R. de A.; MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, nº. 2, p. 353-367, mai./ago., 2007.



MULTICULTURALISMO NA TIMBALADA: COMPREENDENDO OS VALORES CULTURAIS DOS EDUCANDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POÉTICAS PESSOAIS

Gilmário Gois de Souza¹ (gilmario.dsouza@gmail.com)

RESUMO

Desde o início de nossa história já trazemos, sob a perspectiva das matrizes étnicas, uma extensa diversidade cultural. Nesse contexto diverso opto pelas considerações de Laraia para apresentar o conceito de cultura, refletido a partir dos processos pedagógicos nas aulas de Teatro na comunidade da Timbalada, pertencente ao Cabula, em Salvador – Bahia. O conceito de multiculturalismo aqui associa-se a concepção original de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de comunidades diversas. No decorrer do texto procuro trazer relações entre os processos educativos e os valores culturais da comunidade da Timbalada. Essa proposição envolveu o conceito de endereçamento de Elizabeth Ellsworth atrelado aos valores culturais dos educandos para o estímulo de poéticas teatrais no âmbito da educação pública, mediada pelas potencialidades de saberes de outras áreas e linguagens artísticas presentes no cotidiano dos estudantes. O artigo traz ainda reflexões sobre a relação e/ou importância dos valores culturais estudantis dentro de uma perspectiva didática, prática e participativa onde o currículo é construído por educandos e educador como possibilidade de transformação pessoal e social dos partícipes desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Endereçamento Teatral. Multiculturalismo. Teatro-Educação.

MULTICULTURALISMO EN LA TIMBALADA: COMPRENDIENDO LOS VALORES CULTURALES DE LOS EDUCANDOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POÉTICAS PERSONALES

RESUMEN

Desde el inicio de nuestra historia ya traemos, desde la perspectiva de las matrices étnicas, una extensa diversidad cultural. En este contexto diverso opto por las consideraciones de Laraia para presentar el concepto de multiculturalismo, reflejado a partir de los procesos pedagógicos en las clases de Teatro en la comunidad de la Timbalada, perteneciente al Cabula, en Salvador – Bahía. El concepto de multiculturalismo aquí se asocia a la concepción original de formas culturales o de grupos caracterizados por culturas diferentes en el seno de comunidades diversas. En el transcurso del texto procuro traer relaciones entre los procesos educativos y los valores culturales de la comunidad de Timbalada. Esta proposición involucró el concepto de direccionamiento de Elizabeth Ellsworth ligado a los valores culturales de los educandos para el estímulo de poéticas teatrales en el ámbito de la educación pública, mediada por las potencialidades de saberes de otras áreas y lenguajes artísticos presentes en el cotidiano de los estudiantes. El artículo trae aún reflexiones sobre la relación y / o importancia de los valores culturales estudiantiles

¹ Professor de Teatro da rede municipal de educação em Salvador. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia – PPGAC UFBA.



dentro de una perspectiva didáctica, práctica y participativa donde el currículo es construido por educandos y educador como posibilidad de transformación personal y social de los partícipes de ese proceso.

PALABRAS CLAVE: Direccionamiento Teatral. Multiculturalismo. Teatro-Educación.

APRESENTAÇÃO

Esse texto é derivado do artigo final de conclusão de curso do mestrado e uma reflexão sobre os fins, meios, condições e processos concernentes a educação, especificamente, uma educação construída pelo fazer teatral. Foi elaborado numa perspectiva reflexiva que venho desenvolvendo ao longo de alguns anos de vivências em educação. Vivências essas que me levaram, na condição de arte-educador, ao Robertinho, escola pública da rede municipal de Salvador, para aprender e ensinar Teatro.

A Escola Municipal Governador Roberto Santos – Robertinho – foi fundada como instituição estadual no Governo de Roberto Santos em 13 de fevereiro de 1979. Passou a ser administrada pela secretaria municipal de educação de Salvador desde o ano de 2012, ano que ingressei na rede municipal de ensino como professor de Teatro. O nome “Robertinho” foi o apelido dado pela comunidade para diferenciar outra escola homônima, Colégio Estadual Governador Roberto Santos, cognominado também pelos moradores da região de “Robertão”. O Robertinho está situado na Avenida Silveira Martins, bairro do Cabula, que assim como outros bairros da cidade de Salvador, ao longo dos anos passou a ser ocupado sem planejamento urbano e com pouca ou quase nenhuma infraestrutura.

O nome do bairro, Cabula, é de origem congolês e angolana já que a região antes era uma fazenda povoada por negros que tocavam e dançavam o “kabula”, ritmo quicongo religioso que deu origem ao nome do bairro (NICOLIN, 2007). É possível encontrar no Cabula algumas comunidades entre elas a Timbalada. O nome Timbalada ou Rua do Timbaleiro, origina-se de uma homenagem a um morador da região, que tinha fama de barulhento e era tocador de instrumentos percussivos. Por morar na localidade as pessoas identificavam o local, a partir do percursionista – timbaleiro (SILVA, 2016).

Considerada uma escola de grande porte, o Robertinho atende nos três turnos uma amostra com cerca de 1000 alunos matriculados no ano de 2016. Tem



oferta de ensino fundamental I e II no diurno e Educação de Jovens e Adultos no noturno. Nossos problemas não se configuram diferentes das demais escolas públicas. São situações que refletem questões maiores em torno do próprio bairro como a violência, o domínio do tráfico e outras situações que remetem à dificuldade de aprendizagem, à falta de recursos metodológicos e didáticos, o descaso das famílias, a violência física e emocional, carência de motivação tanto dos educandos quanto dos educadores, mas, sobretudo a precariedade em vivenciar situações de reconhecimento e apropriação cultural.

Situações conceituadas pela professora Celida Mendonça (2009) como “Fome”.

A fome reconhecida nesses espaços não se refere à ausência de um único alimento. Nem simplesmente ao “corre corre” no horário da merenda. É fome de imagens, fome de ser bem tratado, fome de infância, fome de aulas planejadas, fome de reconhecimento, de socialização, de visibilidade, de valorização, de recursos tecnológicos. [...] E, sobretudo, fome de cultura, fome de arte, fome de teatro. (p. 85) (grifo da autora)

O Robertinho tem fome de iniciativas, de organização, tem necessidade de valorizar-se, de (re)conhecer-se, sobretudo culturalmente. O termo cultura é defendido nesse trabalho a partir de uma perspectiva ampla com sentido etnográfico. Cultura seria esse complexo todo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LARAIA, 2006, p. 25).

SOBRE OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO NA PERSPECTIVA DA ARTE-EDUCAÇÃO

A noção de endereçamento para Sarrazac (2012) permite ao discurso teatral determinar o seu destinatário.

O termo em si é de emprego recente, tanto no que se refere ao estudo do texto dramático quanto à análise de sua representação. A aparição do vocábulo decorre de uma nova abordagem do processo comunicacional (Roman Jakobson), estendida à troca teatral (Anne Ubersfeld). (SARRAZAC, 2012, p. 68)

Os modos de endereçamento trazem um conceito originalmente pensado para o mercado audiovisual, especialmente o cinema. Ocorre a partir de estudos do



perfil do espectador feito por grupos de pesquisa e partilhado com a equipe de produção. Ao considerar as características do destinatário, os roteiristas geram tramas inspiradas nas peculiaridades desse público, que causarão, no futuro, a identificação com as produções filmicas e, por sua vez, maior faturamento.

Apesar de soar capitalista sob alguns aspectos é um sistema tônico que mira e idealiza um determinado tipo de público-alvo, às vezes distanciado de questões específicas, que precisa ser despertado para o consumo daquilo que está sendo produzido. Semelhante aos espectadores de cinema e televisão, boa parte dos estudantes estão, frequentemente, distanciados do modelo de ensino ofertado na escola pública, sendo necessário então que haja estímulos por parte do remetente, seja esse o currículo, a escola ou os professores, para que múltiplos interesses sejam despertados nos destinatários, os estudantes.

Nesse sentido Elizabeth Ellsworth (2001) ao tratar sobre os modos de endereçamento nos esclarece que as relações entre o texto, imagem e hipertexto tornam o espectador o protagonista na construção de mensagens e não apenas o seu decodificador. Isso, de certa forma, nos aproxima do fundamento do Projeto da Rádio que reflete sobre o lugar, anteriormente referido, e de um modelo de educação desejável.

Modelo esse que poderia entre outras coisas, salientar a importância dos valores culturais dos educandos envolvidos no ato pedagógico e na (re)construção de seus próprios significados, de sua própria cultura. Ou, por exemplo, promover o reconhecimento da trajetória dos antepassados dos educandos para a admissão do lugar de pertencimento desses. Assim esse modelo de educação almejado, estabeleceria aproximações com o fundamento do Projeto da Rádio que mencionei no início do texto e com os modos de endereçamento entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder, favorecendo assim, a problematização do processo de ensino-aprendizagem.

SOBRE A PEDAGOGIA TEATRAL

Retomo a análise do termo Pedagogia Teatral, ou Pedagogia das Artes Cênicas. Antes, porém, reforço o entendimento de que a Pedagogia é uma ciência e uma arte da educação e tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem. Para Durkheim (apud AMADO, 2007, p. 6) “a pedagogia é a teoria



prática da educação” e “a educação é a matéria da pedagogia”. Por sua vez Maria Lúcia Pupo (2007) nos esclarece que ao falarmos em Pedagogia Teatral

estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro [...]. (PUPO, 2007, p. 109)

É de comum acordo nos estudos em Pedagogia Teatral que há na linguagem cênica a capacidade de desenvolver o ser humano integralmente reverberando em outras questões além das cognitivas, pois, é universal o entendimento de que entre as artes, o Teatro é aquela que exige de seus partícipes a entrega integral do corpo, tanto sob a perspectiva da emoção, quanto da cognição.

De toda sorte, acredito que o conhecimento, ou a experimentação pelo viés teatral, dos valores culturais do próprio sujeito permite a este o conhecimento de si mesmo. E esse percebendo-se como ser histórico teria condições de manter conexões com o passado, e aprimorar a capacidade de intervenção em situações futuras, tomando consciência de seu lugar, suas concepções e ideias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente na transformação da sociedade da qual faz parte.

No entanto, mesmo estando o Teatro/Artes como componente curricular obrigatório, não há de forma tão presente a construção de saberes que façam sentido ao educando e retome a sua experiência em Arte a partir dos seus valores culturais. Se a reflexão for ampliada será perceptível, também, que a máxima se aplica aos demais componentes curriculares. Ficamos presos ao conteúdo estabelecido por diretrizes globais, mas pouco nos atentamos aquilo que é particular e constituído como valoroso por esse sujeito único.

SOBRE OS VALORES CULTURAIS

Compreendo-os como aqueles que se desenvolvem na vida familiar, na convivência social, no trabalho, nas organizações comunitárias e nas escolas também. É uma questão fundamental da sociedade atual, que imersa numa tessitura complexa de relações, situações e fenômenos sociais, demanda, a cada dia, a interação entre os indivíduos para valorização dos múltiplos valores.



Um exemplo evidente de uma educação pautada nos valores são as vivências concretizadas na Escola da Ponte, em Portugal, e outras escolas, inclusive brasileiras, que partilham dos mesmos princípios. O pesquisador Celso Vasconcelos no prefácio do “Dicionário de Valores” (PACHECO, 2012) destaca um aspecto muito importante sobre nossas escolas ao afirmar que elas sofrem de um grave equívoco: “são ricas em ‘diagnósticos’ e ‘planos de ação’, mas omissas nas questões valorativas” (Idem, p. 07).

Nessa perspectiva a Arte pedagogicamente possibilita a inserção de valores culturais em seu conteúdo curricular. E quando discorro sobre o território da Pedagogia Teatral é fundamental entender, antes de tudo, o que é ensinar, o que é aprender e como essas tarefas podem ter êxito.

Compreendo a ação educativa como algo transitório e infundável, e nos estudos atuais na área da Pedagogia do Teatro bem como em torno da Educação Científica encontro diversas pesquisas, modelos didáticos e relatos de aplicações de atividades que obtiveram sucesso mesmo em situações de abandono que estão inseridas algumas escolas públicas.

Talvez uma das precauções, dentro dessa estrutura transitória de educação que estamos inseridos, seria de certa forma, rever o próprio modelo de ensino. Avançou-se muito enquanto sociedade havendo progresso, sobretudo, na consolidação de múltiplos saberes, mas nosso modelo de escola ainda arcaico é inspirado no século XIX.

Tornou-se costumeiro a busca constante por fórmulas prontas e propostas mágicas, para vivências de processos pedagógicos, quando nos falta o entendimento que processos pedagógicos devem ser desenvolvidos a partir de pressupostos práticos que permitam, principalmente, ao professor encarar o ato de educar como um empreendimento de cunho político, social e cultural.

Quando me refiro à inserção dos valores culturais como uma possibilidade de aproximação do perfil estudantil, faço por acreditar que tal acréscimo é um empreendimento pedagógico que se dá, inicialmente, na clareza das escolhas do caminho a ser trilhado pelo educador em prol do educando e de si mesmo. Penso no educador, especialmente de Teatro, como aquele que facilita os processos de educação. Aquele que orienta seus educandos nas descobertas do fazer, no meu caso do fazer artístico, mas, principalmente, o educador é aquele que legitima a



capacidade transformadora do indivíduo ou do meio que este está inserido por meio da educação.

Confesso que a palavra transformadora/transformação abre prerrogativas para interpretações que causam distanciamento daquilo que acredito ser um processo de ensino e aprendizagem. Sobre o termo transformação, argumento que este nos traz muitos significados, especialmente, a possibilidade de dar nova forma (SOUZA, 2016, p. 14). Formar não é um termo muito apropriado para a Pedagogia Teatral, acredito que nem para educação. Formar perpassa por conceitos ligados estabelecer um molde fixo, um protótipo, uma padronização.

Defendo que para a educação, talvez o termo movimento/movimentação tenha uma função mais adequada, ou mais útil, na substituição do termo transformação. Considero ainda mais acertado utilizar movimentação quando abordo sobre um processo educativo. Observe que para ocorrer qualquer mudança em qualquer aspecto requer-se um movimento de algo. Uma análise sob outra concepção nos permitiria a compreensão que a maioria dos segmentos artísticos, administrativos, sociológicos, ou quaisquer que sejam as ramificações da educação não existiriam sem um movimento, especificamente, um movimento político.

Por fim, ao me referir aos valores culturais, atribuo sob um ponto de vista alegórico, que para ofertar o ensino de qualidade é preciso romper com a “inércia do repouso” (SOUZA, 2016). Me aproprio de termos da Física para constituir um trocadilho que traduzindo seria o estado inerte que se encontram algumas escolas públicas vítimas de um sistema castrador responsável por torná-las engessadas e enferrujadas (Idem, p. 10).

Retomando o conceito físico cinemático da inércia, quando existe deslocamento e esse deslocamento é constante, se faz necessário também energia para manter o movimento. Poeticamente posiciono a Pedagogia Teatral como um indicador de movimento de situações inertes no âmbito escolar (Idem, p. 13). E os valores culturais, nesse contexto, funcionam como ponto de partida no processo de educação ou ainda uma energia que se endereçada aos educandos e comunidade escolar pode vir alterar o estado inerte de uma escola imobilizada.



SOBRE OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO NA PERSPECTIVA PRÁTICA

O que sempre foi comumente compreendido por educar? Quem educa a quem? Quem são os indivíduos desse processo? Essas são questões que me levam a pensar mais ainda sobre educação. Acredito que esta não é apenas uma ação de questões pedagógicas, ao contrário, o ato de educar perpassa por demandas culturais, sobretudo, políticas. Ao educar não transmito conhecimentos, reflito sobre valores, sejam esses de cunho filosófico, político, sociológico ou artístico.

Quando Freire (1987) escreve sobre a Educação Problematicadora, ele aponta que a escola ou o sistema de ensino não modifica a sociedade, mas a sociedade é que pode mudar o sistema instrucional. Refletindo sobre esse posicionamento freiriano questiono: o que é problematizar senão elaborar um conjunto de questões articuladas, questionar ou inventariar questões provisórias? O que é problematizar senão movimentar uma realidade aparentemente inerte?

Problematizar a educação é pensar sobre a escola e o sistema educacional como um espaço de coeficientes de consciência participativa do educando, aquele a quem se destina a educação. Logo, o endereçamento, como uma ação constante na educação, pode contribuir para revelar a ideologia esquecida de uma educação materializada a partir da consciência participativa dos saberes do aluno. Encontro nesse aspecto a defesa de que enquanto educadores, antes de qualquer coisa, precisamos, sobretudo na realidade que estão a maioria das escolas públicas do nosso país, despertar o interesse e o olhar sensível do educando para os valores culturais que o cercam.

Posto isso, é preciso retomar o conceito de endereçamento. Como citado anteriormente é oriundo do mercado audiovisual, e incita considerar as características do indivíduo-espectador para causar a identificação nas produções fílmicas. Estas, por sua vez, têm a finalidade de serem vistas e entendidas de uma determinada forma. Assim, “para que um filme funcione para um determinado público [...] a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme” (ELLSWORTH, 2001, p. 14). Os produtores, diretores e roteiristas planejam como o filme deve ser visto respeitando a experiência do espectador.

Tais experiências provocadas no espectador são constituídas a partir dos Modos de Endereçamento. Estes estão baseados no argumento fundamental,



segundo o qual, para que um filme “funcione” para um determinado público, o espectador deve entrar em uma relação intimista com o sistema imagético e a história relatada na obra. Através do endereçamento o espectador entenderá o produto a partir de suas experiências de mundo. Por meio de referências estéticas e valores culturais os modos de endereçamentos consideram, portanto, que o espectador atua na efetivação do sentido dessa comunicação e conseqüentemente no sucesso da obra. Partindo dessa convenção desloca a figura do espectador para o entendimento dele como destinatário. E no contexto da educação o espectador, ou a quem se destina o ato de educar, é o educando.

Nos estudos sobre endereçamento Ellsworth (2001, p. 10) destaca o caráter político e ideológico que há nas formas de destinar algo. A autora aponta que os aspectos mais políticos-ideológicos do endereçamento são planejados por uma equipe de produção e roteiristas que estudam o seu público, e a proposta de roteiro e ação dramática, bem como qualquer intenção clara, e toda e qualquer decisão, é tomada a partir de dois questionamentos centrais: a) “Quem este filme pensa que você [espectador] é?” e, b) “Quem este filme quer que você [espectador] seja?” (ELLSWORTH, 2001, p. 11).

São as hipóteses que a equipe de produção faz sobre os valores culturais e o provável conhecimento de seus espectadores que estimulam esse público a assumir um posicionamento frente a situações concretas do roteiro, ainda que de maneira fictícia. Tal circunstância cria no espectador a relação e o anseio de levar ou não a experiência vivida para o campo da ação e da prática social. É quando ocorre na vida concreta de quem recebeu a narrativa a incorporação do imaginário e da subjetividade de elementos trazidos da ficção.

SOBRE AS QUESTÕES CENTRAIS DOS MODOS DE ENDEREÇAMENTO...

A primeira questão – Quem esse filme pensa que você é? – nos sugere um exame em torno do reconhecimento dos Valores Culturais do espectador. Pensar quem é o espectador requer dos produtores identificar as características e os valores culturais dessa plateia, e a partir disso, escolherem um determinado personagem, um drama, um lugar, ou alguma cena que desperte familiaridade no espectador. Desta forma, o destinatário poderia se identificar com essa figura dramática e submergir na história se envolvendo ou aderindo mais facilmente a uma



narrativa construída segundo padrões experimentados ou conhecidos para aquele suposto perfil de público.

Na segunda questão – Quem este filme quer que você seja? – a análise do endereçamento nos sugere que o filme procura trazer ao espectador previamente já reconhecido alguma orientação. Ao elaborar a narrativa para o um perfil de espectador já reconhecido os roteiristas criam a identificação catártica e com isso sugerem orientações que trazem conceitos potencialmente transformadores, esperando minimamente desse espectador uma apropriação de comportamento, uma tomada de decisão, ou conforme apontei anteriormente movimento de uma possível situação inerte.

Entendo que a análise das duas questões acima e dos dois pontos são cruciais para a compreensão das formas de atuação e dos efeitos dos modos de endereçamento. São potencialmente esclarecedoras também sobre os seus aspectos educativos e como o educando pode ser aproximado dessa realidade do espectador, no sentido individual, mas também no significado de espectador como parte do social: a comunidade, a escola, o bairro. Ellsworth (2001) esclarece em seus estudos, que os modos de endereçamento têm a ver com esse arrolamento entre o “social” e o “individual”.

Nas formas de idealizar o endereçamento há noções desenvolvidas para esse fim, isto é, para analisar os limites entre o social e o individual quando se trata de uma obra fílmica e seu espectador, ou de qualquer outra obra e quem a contempla, ou da escola e do educando. Ou, de acordo com Ellsworth (2001, p. 12) para compreender as respostas a pergunta: “qual é a relação entre o lado de ‘fora’ da sociedade e o lado de ‘dentro’ da psique humana?”. Para a autora a partir dessa questão o endereçamento se liberta de sua ideia original e se apresenta dessa forma enquanto evento.

Essa noção de endereçamento como evento é o que nos aproxima da educação. Observe que os filmes, os programas de televisão, a novela, os *reality shows* e, também, a educação, são destinados por um sistema tônico a alguém. Esse mesmo sistema mira e idealiza um determinado tipo de público alvo que as vezes está distanciado das identidades reconhecidas. E assim como os produtores de cinema e televisão, o currículo escolar e o modelo atual de escola estão, frequentemente, distanciado dos “espectadores ‘reais’ ou concretos” (ELLSWORTH,



2001, p. 13) da educação: os educandos. Distâncias diversas, econômicas ou temporais, geográficas, históricas e outras, construídas socialmente entre o meu aluno e a escola, entre o educando e a arte, que afetam diretamente os processos pedagógicos do ensino de teatro.

É necessário pontuar que entre o planejamento e a concretude desse na sala, as aulas passam por diversas modificações que fogem ao controle e capacidade do educador, e o atual modelo engessado de escola contribui diretamente na prática docente, quando estimula um processo estático pautado na mera transmissão de conteúdo, aquilo que Paulo Freire nomeou de “educação bancária” (FREIRE, 1987).

Acredito que esse modelo “bancário” de educação, bem como as barreiras para o alcance do efetivo ensino, especialmente o de Teatro, pode ser diluído, desde que os valores e as características culturais do meu educando sejam notórias no currículo escolar. Defendo ainda que é preciso tentar mirar uma educação com estratégias diferenciadas que sejam endereçadas de dentro para fora dos muros institucionais, e quem está dentro da escola são vários sujeitos, entre eles o educando.

Defendo que o educando não é mero espectador do processo de ensino aprendizagem, pois educar é uma relação de respeito aos saberes dos educandos. “Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes” (FREIRE, 1983, p. 33). Trazer o educando, esse indivíduo repleto de saberes e valores culturais, a condição de protagonista ou conforme Boal (2008, p. 236) a categoria de *espect-ator*, requer antes de qualquer coisa uma readequação às questões centrais do endereçamento: “quem eu penso que é este aluno?” ou ainda “quem eu quero que este aluno seja?”

Ao refazer minha trajetória de arte-educador a partir de tais questionamentos, me repositionei. Redimensionei a minha postura dentro da escola, reconstruindo o currículo e, nesse caso específico, a forma de compreender o ensino de teatro, principalmente no reconhecimento dos valores que cercam o educando.



SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE ENDEREÇADA A PARTIR DOS VALORES CULTURAIS...

Ao observar minha trajetória, escolhas profissionais/artísticas e os meus caminhos, percebi que estes foram orientados a partir dos valores culturais que me cercaram ao longo da construção do meu acervo pessoal. Foi assim na escola quando cursei magistério no ensino médio, quando ingressei na universidade para fazer Teatro e tem sido assim ao longo dos anos. Nossos valores são formulados a partir das experiências vividas na dinâmica produtiva de processos culturais formativos, dentro e, principalmente, fora da instituição escolar.

Com os educandos esse processo é semelhante, apesar da afirmativa parecer clichê, não somos diferentes dos alunos, inclusive já fomos e somos esses sujeitos da aprendizagem, uma vez que, aprender é verbo transitivo direto para a vida toda. Outro aspecto a ser notado sobre o reconhecimento dos valores, está nas questões de identidade do educando. Quando reconheço as múltiplas identidades desse sujeito construo autonomia.

[...] a autonomia é um conceito de vasto aspecto semântico que se desdobra em muitos apêndices: autoestima, autoconfiança, autocontrole, autodisciplina [...] autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de "sujeito" como complexo individual [...] exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU. (PACHECO, 2012, p. 11)

Entendo também que a autonomia é um valor que se constrói, sobretudo, a partir das relações sociais que um indivíduo estabelece com o meio em que está inserido. E quando potencializo esse sujeito autônomo trago à tona outros valores culturais, suas vivências e o seu cotidiano, o torno protagonista.

Entre os anos de 2014 e 2016, quando estava debruçado na pesquisa sobre os modos de endereçamento, propus no Robertinho aquilo que chamei de Endereçamento Teatral (SOUZA, 2016), uma proposta para o ensino de Teatro permeada dos valores culturais dos educandos. Tal proposta foi sistematizada por meio de observação dirigida, coleta de dados e organizados com base na amostragem, educandos do 8º e 9º anos, em três categorias: Valores da Cultura Digital, Valores da Cultura de Massa/Industrial Cultural e os Valores da Cultura Popular.



Guiado por tais valores oriundos da sabedoria cotidiana dos educandos sistematizei uma proposta didática que nos permitiu vivenciar as mais diversas práticas artísticas, desde o uso de *smartphones* na construção de vídeos em *Stop Motion*, estudo de performances de artistas que fazem parte do cotidiano desses estudantes, visitas a espaços culturais da cidade, montagens cênicas de cunho pedagógico, bem como a investigação e reconhecimento das tradições orais populares oriundas do bairro do Cabula, bairro de Salvador onde está o Robertinho.

Ao propor uma vivência pedagógica, especificamente em Teatro, repleta de múltiplas possibilidades desse fazer artístico, não nos restringimos a construção de cenas, esquetes, fragmentos de textos adaptados forçadamente para uma mera representação para a comunidade escolar. Busquei apoio em elementos fundamentais que possibilitassem a construção coletiva de processos criativos favorecidos nos valores oriundos da cultura cotidiana desses estudantes e amparados por outras áreas de conhecimento e linguagens artísticas, como cinema, artes visuais, música, dança, entre outras.

Com isso pude trazer à tona um estado de movimentação artística ao Robertinho, até então inerte diante de poéticas pessoais e do fazer artístico. Foi notório nesse processo o uso de outros espaços além da sala de aula. Encontrava os educandos em outros turnos, pesquisando, criando, ensaiando possibilidades de trazer à realidade aquilo que já estava ali, internalizado, enquanto valor, e que outrora não tinha importância, mas precisava ser visto.

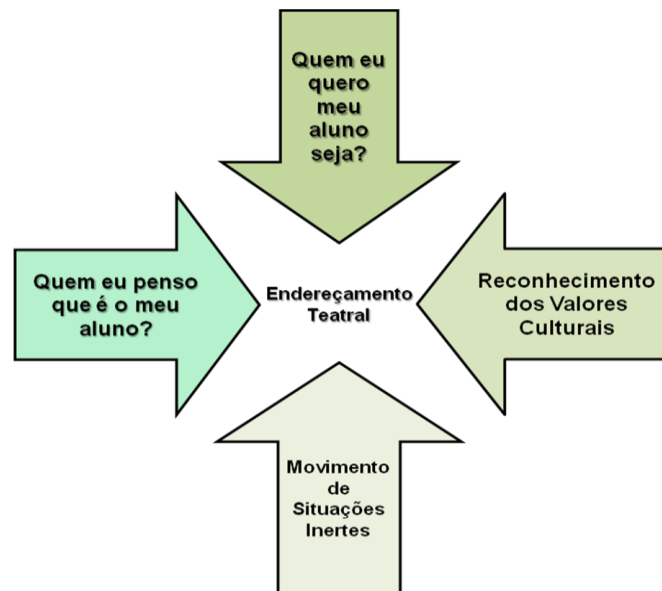
Construímos, eu e os educandos, saberes coletivos, e destaco que também aprendi com os sujeitos desse processo. Juntos preenchemos os espaços ociosos da escola de prazer, de enredo, de emoção, de metáforas, de objetos culturais, de envolvimento e interação com o público. As três categorias de endereçamento teatral fizeram menção ao reconhecimento dos valores culturais dos educandos buscando dialogar pedagogicamente com o questionamento central “quem eu penso que é este aluno?”. Foi na organização das respostas para tal questão que acabei por fazer algumas reflexões pontuais sobre o entendimento coletivo de que fazendo teatro ocorrem trocas recíprocas fundamentais para as relações do ser humano.

Quando reconheço os valores culturais que cercam o meu educando busco a etapa seguinte do endereçamento e nessa etapa me deparo com mais um questionamento “quem eu quero que meu aluno seja?” Aqui é o momento da



conclusão do ato de endereçar, que poderíamos compreender como a réplica ao primeiro questionamento, conforme quadro 01.

Quadro 01 – Esquema dos modos de Endereçamento Teatral



Fonte: O autor.

Não basta, apenas, saber quem é o meu educando é preciso estimulá-lo a mover-se e ir adiante. Endereçar perpassa por inquirições relacionadas ao ato de destinar ou apontar caminhos. Por sua vez, a oportunidade de vivenciar o Endereçamento em uma ação pedagógica e teatral que tem com o fio condutor os valores culturais dos educandos é um ato de entrega ao desconhecido e imprevisível campo de pesquisa. Ser professor nessa condição requer deslocar-se para lugares diversos e situar-se de forma diferente e o maior desafio está em sair do conforto e transgredir os vícios de uma educação enferrujada.

Ao indicar os trajetos que meu educando poderá trilhar a partir da experiência teatral, e da afirmação de seus saberes, produzo diversos atos educativos de ideologia política e sociológica, mas também construo um “ato cognoscente” (FREIRE, 1981, p. 78). O ato cognoscente é por mim compreendido como um ato poético que se atinge quando enquanto educador desperto no educando a necessidade de se perceber como alguém que trilha um caminho de sentidos em busca de uma vida mais plena, como um ser humano que se vê a



procura de suas realizações, sua vocação e de ser mais. Mais do que se espera, ser mais do que lhe proporcionam.

REFERÊNCIAS

AMADO, C. M. M. **História da Pedagogia e da Educação**: Guião para acompanhamento das aulas. Lisboa: Universidade De Évora, 2007.

ARAÚJO, K. S. S.; CEDRAZ, C. C.; MOREIRA, R. P. de S. A Rádio da Escola na Escola da Rádio: Representação dos espaços baianos sob o olhar artístico. In: **XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)**, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC, 2015.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ELLSWORTH, E. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.) **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: Um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NICOLIN, J. de S. **Artebagaço Odeart**: ecos que entoam a mata africanobrasileira do Cabula/Janice de Sena Nicolin – Salvador, 2007.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PUPO, M. L. de S. B. Além das dicotomias. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Fundarte, 2007, p. 31-34.

SOUZA, G. de. **Endereçamento Teatral**: Valores Culturais dos educandos em uma experiência com o ensino fundamental. Salvador, 2016. Artigo de conclusão de Mestrado – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC – Universidade Federal da Bahia – UFBA.



ARTE E CULTURA EM MS: PLÁSTICA (AUTO)BIOGRÁFICA LOCAL

Joelma Pereira de Souza¹ (jsouza89@hotmail.com)

Orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira² (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir como as características/fragmentos da cultura local alteram a produção artística. Para tanto, duas coisas marcam as especificidades desta investigação: da cultura local tomaremos de Mato Grosso do Sul; da produção artística trataremos como referência da obra escultórica de Conceição dos Bugres. A pesquisa surgiu da inquietação dos estudos das Disciplinas de “Artes Visuais” e “Arte e Cultura Regional”, do curso de licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG –, nas quais objetiva-se conhecer e compreender a plástica como linguagem para praticar técnicas relacionadas às Artes Cênicas e como essas linguagens artísticas estão relacionadas à cultura dos lugares. Logo, o estudo abordará uma pesquisa bibliográfica, crítico-biográfica mais precisamente, da artista-escultora sul-mato-grossense Conceição dos Bugres, fundamentada em textos de Bessa-Oliveira, Nolasco, entre outros, para investigar a relação obra-vida ou a vida como construção da obra artística. Por conseguinte, a pesquisa evidenciará como se deu a relação cultura local de MS com a produção artística da escultora, não surpreendentemente, investigando a relação entre as diferentes linguagens da arte com a cultura, a pesquisa estará evidenciando a produção artística local de Mato Grosso do Sul de uma perspectiva epistêmica contemporânea outra. Logo se conclui neste estudo que a partir dos Estudos Culturais torna-se possível construir conhecimentos outros, tomando da cultura local de MS, na especificidade da artista plástica local que melhor ilustra esse lugar. As teorias culturalistas já ancoradas nas teorias pós-colonialistas, permitem-nos realizar uma compreensão mais ampla da cultura instaurada na sociedade atual, por conseguinte, os sujeitos e suas identidades acabam por ser (re)verificados. Este Estado (da arte e da cultura local sul-mato-grossense) pode definir-se de modo transcultural devido à mistura única de culturas que aqui se mesclaram, tornando assim possível identificar características diversas numa prática cultural outra. Logo, da nossa perspectiva a artista Conceição dos Bugres em seus bugrinhos conseguiu apresentar nas esculturas essa diversidade cultural de MS. Seus bugres enaltecem a identidade do povo subalterno, marginalizado que não pertence à sociedade hegemônica moderna europeia para quem eles são, muitas vezes, literalmente vendidos. Por fim, este trabalho investigativo visa oferecer aos artistas (plásticos, atores, dançarinos), acadêmicos, professores, pesquisadores da arte local uma reflexão teórico-crítico-cultural do processo criativo nas linguagens artísticas que tomam da vida e da cultura local como poética de construção a fim de possibilitar, por exemplo, na prática docente em Arte e artística relações mais ilustrativas da obra artística e os contextos locais culturais como construções biográficas.

¹ Acadêmica do curso de Artes Cênicas e Dança - Licenciatura, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

² Doutor em Artes Visuais pelo IA/Unicamp. Professor no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG.



PALAVRAS-CHAVE: Linguagens Artísticas. Esculturas Identitárias.
Transculturização.

ARTE Y CULTURA EN MS: PLÁSTICA (AUTO)BIOGRÁFICA LOCAL

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo discutir cómo las carácter/fragmentos de la cultura local alteran la producción artística. Para ello, dos cosas marcan las especificidades de esta investigación: de la cultura local tomaremos de Mato Grosso do Sul; de la producción artística trataremos como referencia de la obra escultórica de Conceição dos Bugres. La investigación surgió de la inquietud de los estudios de las Disciplinas de “Artes Visuales” y “Arte y Cultura Regional”, del curso de licenciatura en Artes Escénicas y Danza de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG –, en las que se objetiva conocer y comprender la plástica como lenguaje para practicar técnicas relacionadas con las Artes Escénicas y cómo esos lenguajes artísticos están relacionados a la cultura de los lugares. El estudio abordará una investigación bibliográfica, crítica-biográfica más precisamente, de la artista-escultora sul-mato-grossense Conceição dos Bugres, fundamentada en textos de Bessa-Oliveira, Nolasco, entre otros, para investigar la relación obra-vida o la vida como construcción de la obra artística. Por lo tanto, la investigación evidenciará cómo se dio la relación cultura local de MS con la producción artística de la escultora, no sorprendentemente, investigando la relación entre los diferentes lenguajes del arte con la cultura, la investigación estará evidenciando la producción artística local de Mato Grosso do Sul de una perspectiva epistémica contemporánea otra. Luego se concluye en este estudio que a partir de los Estudios Culturales se hace posible construir otros conocimientos, tomando la cultura local de MS, en la especificidad de la artista plástica local que mejor ilustra ese lugar. Las teorías culturalistas ya ancladas en las teorías post-colonialistas, nos permiten realizar una comprensión más amplia de la cultura instaurada en la sociedad actual, por lo tanto, los sujetos y sus identidades acaban por ser (re)verificados. Este Estado (del arte y de la cultura local sul-mato-grossense) puede definirse de modo transcultural debido a la mezcla única de culturas que aquí se mezclaron, haciendo posible identificar características diversas en una práctica cultural otra. Luego, desde nuestra perspectiva la artista Conceição dos Bugres en sus bugrinhos logró presentar en las esculturas esa diversidad cultural de MS. Sus errores enaltecen la identidad del pueblo subalterno, marginado que no pertenece a la sociedad hegemónica moderna europea para quienes a menudo se venden literalmente. Por último, este trabajo investigativo pretende ofrecer a los artistas (plásticos, actores, bailarines), académicos, profesores, investigadores del arte local una reflexión teórico-crítica-cultural del proceso creativo en los lenguajes artísticos que toman de la vida y de la cultura local como poética de la cultura local con el fin de posibilitar, por ejemplo, en la práctica docente en Arte y artística relaciones más ilustrativas de la obra artística y los contextos locales culturales como construcciones biográficas.

PALABRAS CLAVE: Lenguajes Artísticos. Esculturas Identidad. Transculturación.

INTRODUÇÃO

A arte desenvolvida na contemporaneidade pode empregar diversas linguagens artísticas, bem como as técnicas particulares a cada uma. Igualmente é possível dizer que a arte contemporânea tem se tornado cada vez mais (auto)biográfica. E durante o segundo e quarto anos do curso de licenciatura em Artes Cênicas e Dança da UEMS, considerando essa hibridez nas linguagens artísticas, realiza-se a interdisciplinaridade deste (cênicas) com “Artes Visuais” e com “Arte e Cultura Regional”. Relação que acaba nos colocando a indagação se a cultura local convém como subsídio para a legitimação da arte visual? E também se arte está tomando mesmo da vida para fazer obra ou vice-versa? Logo surge a concepção de pesquisar a cultura local como fonte para a criação plástica. Nas artes plásticas pressupõem-se o estudo de técnicas e instrumentos para o fazer artístico. E ocorre, nesse sentido, a indagação de como a cultura, seja esta local, regional, híbrida, fronteiriça, relaciona-se na produção artística em Mato Grosso do Sul? E também como os artistas desse locus geohistórico estão tratando a vida na obra e, portanto, tomando da cultura local e suas experiências para produzir arte? E os docentes possuem consciência que a arte local apresenta influência cultural?

Diante destas questões, a crítica biográfica surge como epistemologia para proposição de investigações da relação entre vida obra a fim de sustentar que, cada vez mais, as produções têm tomado dos acontecimentos da vida para constituírem-se. E, não diferente, avançando as discussões biográficas até hoje propostas, a crítica biográfica amplia os estudos tomando da vida/abordagens do investigador para complementar as investidas feitas da vida do investigado. Nesse sentido, a crítica biográfica pensada neste estudo não possui caráter de dados empíricos exclusivamente biográficos documentais, mas sim de examinar informações de amizades, filiações, apadrinhamentos, diálogos que inspiraram o processo criativo do artista investigado. Ou seja, temas ignorados pela biografia tradicional, estabelecendo uma relação entre autor e obras, dentro de uma perspectiva de arte, construída a partir de fragmentos biográficos, passam a tomar relevância investigação da crítica biográfica.

A partir do estudo crítico-biográfico pretende-se esclarecer como a cultura específica dos sujeitos, por exemplo, perpassa a produção da artista Conceição dos



Bugres – artesã indígena gaúcha radicada sul-mato-grossense, considerada como uma das principais artistas escultoras do estado. Seu trabalho plástico desenvolvido inicialmente na raiz de mandioca, mas consagrado na madeira revestido com cera, atribui uma identificação cultural em seus bugres particularmente local. Nosso estudo teórico será pautado em pesquisas acerca da cultura de MS, para investigar como essa se apresenta na expressão do artista local.

E pensando no processo pedagógico, denotamos a perspectiva crítico-biográfica como subsídio teórico para o ensino de arte, pois permite apresentar aspectos intrínsecos à cultura do lócus Mato Grosso do Sul. Ao analisar uma artista local permite-se expor os aspectos culturais aos quais pertencem os professores e alunos, denotando maior proximidade entre sujeito, cultura e arte. Nesse sentido, o foco inicial volta-se para a realização de uma leitura crítico-biográfica da obra-vida da artista visual escultora Conceição dos Bugres, ou seja, uma prática crítico-reflexiva a partir das suas obras a fim de compreendê-las melhor enquanto objetos artísticos que emergem da cultura como arte, cultura e conhecimentos sobre essa cultura. E já no segundo momento da pesquisa sucederá o estudo crítico-biográfico permeado à compreensão da cultura local a partir dos “bugrinhos”³ da artista.

A ideia da pesquisa motivou-se de inquietações sobre a identidade cultural de MS, tendo em vista sua hibridez com fronteiras internacionais e limites nacionais. Mediante também da interdisciplinaridade das áreas pedagógicas, teóricas e práticas das linguagens Teatro e Dança com as disciplinas que abordam “Arte e Cultura Regional” e “Artes Visuais”, que permeiam estudos específicos a partir de um panorama transdisciplinar, para assim explanar acerca da cultura local e das produções artísticas de Mato Grosso do Sul de prismas epistêmicos outros. Pois, normalmente, as áreas de conhecimentos apresentam-se segmentadas na forma de ensino, pesquisa e prática artística na grade curricular dos cursos universitários. Não foge à regra a grade do curso de Artes da UEMS que possui áreas de conhecimentos das linguagens artísticas e pedagógica pensadas separadas por muitos. Dentro dessa sistematização, a interdisciplinaridade mostra-se como uma possibilidade de associar a cultura local à produção artística da escultora Conceição não do modo evidenciado até hoje pelas poucas leituras da obra da artista, mas

³ Bugrinho é como são carinhosamente reconhecidas as esculturas da artista na atualidade e no contexto geral de Mato Grosso do Sul.



perfazendo um estudo das relações entre as disciplinas estudadas na graduação relacionando-as agora aos sujeitos (escultura e leitor) das obras – plástica e teórica. Motiva essa pesquisa a identificação das relações entre a cultura do estado de MS e a ideia de construir a biografia crítica da artista dos Bugres.

Tendo tudo isso a pesquisa consistirá em um estudo teórico sobre a cultura local, delimitando-se na figura artística de Conceição dos Bugres e em seus “Bugres” esculpidos ao longo de muitos anos, para pensar a cultura local como modos de concepção de produção artística e vice-versa, já que vida se obra e obra se faz da vida quando pensadas na contemporaneidade. Por fim, com a realização da pesquisa quero oferecer aos artistas plásticos, atores, dançarinos, acadêmicos, professores e pesquisadores em Mato Grosso do Sul, ao menos, um panorama da extensão da cultura nas linguagens artísticas. Pois, tomar da cultura local crítico-biograficamente não é exatamente a mesma coisa que se valer das “paisagens” exóticas do lugar para construir uma arte regional ou regionalista como ainda preferem muitos dizer em relação não apenas às esculturas de Conceição dos Bugres, mas da grande maioria dos artistas que produzem mesmo na atualidade.

SITUANDO OS ESTUDOS CULTURAIS PARA A CULTURA LOCAL

A pesquisa pauta-se inicialmente nos Estudos Culturais por ensaiar uma horizontalização crítico-cultural. Pois, os Estudos Culturais como foram pensados configura-se primeiro como um movimento de esquerda em prol das minorias dentro das academias, buscando os interesses sociais e políticos das lutas contemporâneas. Atribui-se ocorrência intelectual aos Estudos Culturais as indagações sobre a relação das linguagens artísticas, conforme explana Nelson, Treichler e Grossberg em Silva (1995, p. 8) ao afirmar que:

[...] entender os Estudos Culturais é empregar as estratégias tradicionais pelas quais as disciplinas assinalam seus territórios e pelas quais os paradigmas teóricos marcam sua diferença: reivindicando um domínio particular de objetos, desenvolvendo um conjunto singular de práticas metodológicas, seguindo uma tradição fundadora e utilizando um léxico particular.

Compreendem-se, ainda que apressadamente, os Estudos Culturais como antidisciplina devido à crítica disciplinar, não pretendendo efetivarem-se como



disciplina, as “metodologias” dos Estudos Culturais não possuem distinção metodológica “clara”, assim, diversos campos podem originar um projeto de pesquisa, fomentando novos conhecimentos. Diferente da ideia de que as práticas artísticas é quem deve adequar-se a estrutura disciplinar, os Estudos Culturais propõem uma ampliação dos arcabouços teóricos e metodológicos para abranger as especificidades das esculturas “Bugres” da escultura Conceição.

Os Estudos Culturais pensados nesta pesquisa buscam evidenciar epistemologicamente o que está na periferia do conhecimento moderno, academicista não contemplado por leituras, como as sempre praticadas em Mato Grosso do Sul, que visam inscrição do local no universal. Pois, aí sim, tomado como antidisciplina, os Estudos Culturais possuem como prerrogativas de caráter prático a insubmissão ao modelo disciplinar de realizar pesquisas. Entretanto, os pesquisadores precisam selecionar “métodos” diversos para a realização de sua investigação, o que acaba tornando esse campo epistêmico de pesquisa com um tanto de imbricamentos incomuns e sem estrutura definida para sua conclusão.

Pensando assim, a partir de uma proposição de pesquisa sobre a cultura local que se pautará nos estudos disciplinares (tendo em vista as disciplinas e áreas do curso de Artes Cênicas e Dança), identificando uma complexidade para estabelecer conceitos sobre a temática cultural, já que em alguns casos preferem os termos regional e/ou regionalista para se referir às esculturas da artista, por exemplo, e outros saberes sustentam que ambos os conceitos são reducionistas, advindo de diversas “metodologias” para proceder com a pesquisa, resta-nos e devemos esclarecer que a pretensão de ressaltar a cultura local proposta nesta pesquisa usufruirá de epistemologias para registrar enquanto produção de conhecimento aqueles “Bugres”, e não empregar teorias para ilustrar acerca da cultura local, mais especificamente na produção artística da artista Conceição dos Bugres, inscrevendo-a em contextos estilísticos, movimentistas ou civilizatórios como muitos o fazem. Essa necessidade de classificar também é notada nos referenciais curriculares, tornando obrigatório o ensino da arte regional, entretanto, na grande maioria, os artistas estudados são os que se enquadram na concepção de arte eurocêntrica, o que torna o estudo da arte e cultura locais com caráter modernista.



(TRANS)CULTURA EM MATO GROSSO DO SUL

Para a antropologia, de modo geral, determinadas sociedades possuem características intrínsecas que definem sua identidade cultural, delimitadas por suas especificidades geográficas e históricas. E esses aspectos culturais promovem na atualidade os julgamentos da cultura outra, seja por aproximação ou distanciamento com sua própria cultura. Um ser humano pode apresentar traços biológicos que o definem como pertencente a uma determinada cultura, mas esse mesmo indivíduo pode realmente possuir uma identidade da cultura local onde se desenvolveu, pertencendo biologicamente ou não a ela, o que torna vago os conceitos “culturais” a partir de preconceitos concebidos em raça, gênero e classe social.

Na contemporaneidade já temos estudos acerca da pós-colonização, bem como a respeito da formação cultural das sociedades, o que torna necessário delimitar geográfico e historicamente uma determinada cultura. E pensando assim, designo como foco do estudo desta pesquisa a cultura do estado brasileiro de Mato Grosso do Sul (MS) – situado na fronteira sul do Centro-Oeste do Brasil margeada pelo Paraguai e a Bolívia e (de)limitado dos outros lados com cinco Estados Brasileiros: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso de quem, deste último, foi constituído numa divisão em 1977. Essa escolha dá-se pelo pertencimento biográfico a esta cultura, o que pode facilitar, segundo as abordagens da crítica biográfica, a compreensão e estudo sobre nossa identidade e práticas culturais.

A formação cultural de MS pode ser assimilada a partir da perspectiva teórica do antropólogo cubano Fernando Ortiz (1991) e a sua concepção do termo conceitual de transculturação, que se condessa no processo de perdas e ganhos dos contatos culturais, a perda da cultural primária devido à constituição de uma nova cultura a partir do contato do colonizado com o colonizador que, por conseguinte, origina uma neocultura, com perdas e ganhos das culturas de ambos, e esta, por sua vez, pode constituir de inúmeras culturas que se definem em culturas transculturadas a partir dos contatos pela transculturação. A cultura concebida pela transculturação permite ao sujeito transitar entre culturas, como pertencente a ambas, que ocasiona a perda de sua cultura prévia, e a partir da troca entre as diferentes culturas, voluntário ou involuntário, permite novos feitos culturais aos quais sente pertença.

CRÍTICA CULTURAL E ARTE LOCAL

Partindo do princípio de que a pesquisa propõe um estudo biográfico-crítico da artista Conceição dos Bugres e da Cultura Local Sul-mato-grossense, tomamos para a realização desta dos estudos da Crítica Genética e da Crítica Biográfica referenciadas nas discussões estabelecidas por Eneida Maria de Souza. As teorias críticas sobre biografias no Brasil desenvolvidas ainda atualmente não demonstram, de modo geral, interesses nos bastidores do processo criativo artístico-biográfico do sujeito em análise. Voltam-se à prática analítica de fontes primárias que se voltam para um padrão de objetividade das vertentes críticas, “censurando” o artista nas relações que a crítica biográfica mais vai quere evidenciar.

Parafraseando Souza (2010, p. 26), a importância que a produção das biografias contemporâneas deve contemplar, no exame, por exemplo, das bibliotecas pessoais, manuscritos, e também dos dados e relações pessoais, como se organizam o ambiente de trabalho, os hábitos cotidianos e processos particulares do investigado precisam ser observados. Bessa-Oliveira (2014), já avançando a questão das biografias contemporâneas, ressaltava que os estudos sobre a crítica biográfica brasileira apontavam a absorção e construção de novas teorias de crítica biográfica, a exemplo da *crítica biográfica fronteira* investigada por Nolasco (2015) ou a *Biopictografia* (BESSA-OLIVEIRA, 2013) e ainda *Biogeografias* (BESSA-OLIVEIRA, 2016), onde o crítico deve identificar-se como sendo da mesma cultura do artista analisado, no caso do Brasil não somente, mas da América Latina que têm condição colonial e que por isso aproxima os processos de reconhecimentos do *bios*. A afinidade entre pesquisado e pesquisador facilita a entender o contexto histórico, político, social, econômico e cultural para produzir uma crítica cultural biográfica de tal sujeito e produções desses, mesmo não sendo uma condição essencial a esse procedimento de pesquisa.

A crítica biográfica ancorando a pesquisa busca informações sobre relações de amizades, filiações artísticas, apadrinhamentos, diálogos, ainda que constituídos por metáforas que se constitui de tempos e lugares às vezes impossíveis de serem aproximados através de documentos reais, qualquer coisa que pode ser “fonte” ou “influência” do trabalho do sujeito em questão. Portanto, as conversas de bastidores, assuntos corriqueiros que antes eram ignorados pelo antigo modelo de biografia



tradicional, baseados em documentos comprobatórios, tomam importância e fazem suscitar possibilidades outras às obras de lugares e sujeitos em “condições” de existência muito diferentes. Assim, na pesquisa a partir da crítica biográfica busca-se perceber o sujeito biografado em todas as suas perspectivas, no caso da pesquisa em questão trata-se de uma investigação da relação obra-vida ou a vida como obra artística da escultora Conceição dos Bugres, pretendendo evidenciar as relações da cultura local ao sujeito e à sua obra.

Relacionar a partir da crítica biográfica a vida-obra da artista plástica, Conceição dos Bugres, qual concomitantemente às anotações acerca do sujeito e de sua produção artística, que nos vale para a concepção de um estudo crítico-cultural e suas influências, faz evidenciar, por exemplo, fragmentos outros da vida e obra da artista dispensados pelos estudos e crítico tradicionais. Na esteira de Nolasco (2015) ao citar a “Crítica Biográfica Fronteiriça”, na qual o *bios* = objeto + crítico e *lócus* = local, são aspectos relevantes para a realização de uma crítica reflexiva a partir de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, os “Bugres” de Conceição passam, por exemplo, a representar uma metáfora do sujeito sul-mato-grossense que não está inscrito único e exclusivamente na representação identitária para os espaços expositivos do poder público Estatal. Somente discussões acerca desse *lócus* podem assimilar e incorporar a cultura local da perspectiva posta pelo autor. Divergindo da concepção de crítica intelectual abordada nos centros, de caráter modernista, na qual reverenciam modelos estadunidenses e europeus.

Dessa ótica, sem nenhum sentido pejorativo, os “Bugres” das esculturas da artista acabam por aproximarem-se sobremaneira às identidades dos indígenas que estão sempre com o mesmo semblante de desespero dos talhos feitos a facão na obra da artista. Se por um lado os bugrinhos hoje ocupam espaço de destaque nas identidades sul-mato-grossenses, graças aos reconhecimentos feitos pela crítica tradicional do Estado, por outro lado, muito mais perverso, os “bugres” indígenas continuam sendo rechaçados da cultura local – ou melhor, dos seus lugares de direito – porque o Estado-nação, além de não reconhecer seus direitos, ainda lhes tira o que é devido e o pouco que os restam. Dessa ótica, obra e vida se aproximam apenas para quem tiver a coragem de ver tal aproximação.

O estudo acerca do *lócus* periférico e fronteiriço apresenta especificidades que os centros não detêm conhecimento para tratar. A crítica do centro reflete um



apagamento das características culturais periféricas, compreendendo a problemática da produção artística e da cultura fora do eixo. Reconhecer as esculturas da artista baseadas em obras do passado, prática da crítica local que acaba por levar a crítica de fora desenvolver o mesmo procedimento, não faz da obra da artista menos local. Assim, o papel da crítica periférica é trabalhar tornando visível a periferia em relação ao centro, a produção de conhecimento periférica, subalterna, que evidencia uma nova epistemologia, que busca descolonizar-se da crítica intelectualizada, que se julga pensar saber do fora do eixo. Somente um crítico fora do eixo pensa do local do objeto, pois está incluso como próprio objeto de estudo.

Nolasco embasa em Mignolo, em **Histórias locais/Projetos globais**, para pensar que o *lócus* geográfico Mato Grosso do Sul apresenta a fronteiralidade com Paraguai e Bolívia e por isso demanda uma episteme outra para pensar obras e artistas desse *lócus*. A transculturação do conhecimento do centro se dispersa na realidade fora do eixo, e

[...] compete a este tipo de intelectual (crítico) não embarcar acriticamente nas epistemologias ancoradas numa tradição do centro. Essa via de mão única que traduz o modo como a crítica subalterna recebe e hospeda a crítica do centro não permite que se discuta a relação, por exemplo, entre produção do saber e o local geográfico. [...] O problema reside quando elas (teorias) não são transculturadas, como acontece e vem acontecendo com a crítica do centro e de fora que aportam nesse lado da fronteira-sul. (NOLASCO, 2011, p. 38)

Assim, a pesquisa oferece caráter de crítica indisciplinar ao estudar o sujeito migrante subalterno fronteiriço – Conceição migra do Sul para o Centro-Oeste, mas não apenas por isso, a verdade é que esteve sempre à margem da cultura local, portanto, demanda de uma abordagem que se inscreve nas especificidades pessoais/locais desse *lócus* epistemológico, Mato Grosso do Sul.

Para sua reflexão Edgar Nolasco aborda o *bios* (sujeito) formado, transformado, reformulado, no decorrer da sua existência transpassada pelas inúmeras culturas vivenciadas no Estado. Igualmente precisamos pensar esse *corpus bios* e físico ancorados na condição de sujeito colonizado por um pensamento moderno que separa razão e emoção e que, do mesmo jeito, ao incluir alguns no pensamento disciplinar, acaba por excluir muitos outros. Sendo assim, busca-se na escultora Conceição dos Bugres uma artista que exhibe a subalternidade



na sua produção artística através dos saberes pelo seu conhecimento empírico. Não obstante, empregamos os estudos acadêmicos de “Artes Visuais” e “Arte e Cultura Regional” sobre o entendimento da crítica biográfica e cultura local para alcançar melhor a identidade biográfico-cultura da escultora. Pois, como acadêmicas as disciplinas possuem ementas curriculares e objetivos específicos, tendo como afinidade múltiplos autores como suporte bibliográfico das atividades teóricas e práticas o que, de certa forma, desencadeia o disciplinar indisciplinado necessário à nossa pesquisa. O que não difere das ementas curriculares das redes públicas de ensino, pois apresentam conteúdos e objetivos específicos, o que compete ao docente encontrar uma metodologia outra, imprescindível ao ensino de arte na contemporaneidade.

CONCEIÇÃO DOS BUGRES

Como havia exposto antes, a “análise” da vida e obra a partir da Crítica Biográfica embasada por Eneida Souza retrata a artista local Conceição dos Bugres (imagem 1) situada no seu lócus a fim de fazer emergir características outras distintas das já demonstradas pela crítica tradicional. Nesse sentido, para Nolasco (2009), realiza-se uma compreensão da subalternidade que os artistas, afastados dos grandes centros artísticos, fazem emergir em seus lugares epistêmicos. Tanto que Conceição dos Bugres tornou-se uma consagrada escultora de Mato Grosso do Sul, mesclando sua peculiaridade de autodidata em sua prática artística com a observação de seu contexto social. Não é possível dizer o contrário a esse respeito. Cabe ressaltar que isso não fez da artista mais ou menos importante no cenário artístico dos centros.



Imagem 1 – Dona Conceição e seu marido Abílio



Foto: Roberto Higa.

O que faz dessa artista um ícone nas artes plásticas do Estado são as impressões percebidas pela escultura, cada bugre (imagem 2) esculpido modela-se a sua identidade racial, cultural, sul-mato-grossense. Cada peça é distinta uma da outra. Afastando-a do lugar de artesã e aproximando a mulher, pobre, marginalizada e índia do discurso artístico dos centros. De origem humilde, a artista inicialmente realizava pinturas, mas ao notar em uma cepa de mandioca traços humanos, fez surgir o bugre, que posteriormente passou a ser esculpido em madeira a fim de não murcharem como a raiz e durarem mais tempo. Sua arte atendia à sua criatividade e assegurava sua sobrevivência. Hoje ainda fala-se nisso, mas comumente tomam da aura artística para subjugar a mulher indígena sul-mato-grossense no cenário nacional.



Imagem 2 – Bugre, escultura em madeira revestida por cera, feita por Conceição de Freitas



Fonte: Sesc Morada dos Baís. 30 set. 2017.

Nesse início percebemos como a transculturação dá-se em sua obra, a mandioca que originalmente fez surgir o bugre “feio e enrugado”, apresenta caráter semelhante na cultura indígena, com a Lenda de Mani, como parafraseando Magalhães (1935, p. 7), que narra a história de uma índia que era filha do chefe, e esta um dia apareceu grávida. O chefe buscou punir o feitor dessa desonra à sua filha que permaneceu inflexível, pois dizia que não havia relacionado com nenhum homem. O chefe ordenou que matasse sua filha, entretanto em seu sonho um homem branco apareceu e revelou que a mesma dizia a verdade. Passados os meses nasce uma linda menina de pele branca, uma nova raça, este fato único promoveu espanto da tribo e nações vizinhas. A criança recebeu o nome de Mani e desenvolveu a fala e o andar precocemente e faleceu por volta de um ano, por costume de seu povo foi enterrada em sua própria oca e diariamente regavam-na sua sepultura. Com o tempo brotou uma nova planta que floresceu e deu frutos, que ao serem consumidos pelos pássaros os tornavam embriagados. Depois a terra rachou-se e, portanto identificaram um fruto que possuía a cor do corpo de Mani, e assim foi aprendido o uso da mandioca como alimento. Essa reflexão demonstra que cada cultura possui aspectos específicos a determinados conceitos.



Uma sociedade possui diversas culturas, e cada uma dessas apresenta uma crença religiosa, sendo que a artista Conceição dos Bugres se considerava espírita, era uma frequentadora desde sua adolescência de Centros Espíritas. Percebe-se que a crença religiosa da artista se aproxima da concepção indígena, acerca da noção de vida após a morte e que toda a existência possui uma mãe. O que então podemos relacionar ao nascimento dos bugres à figura feminina, mulher, Conceição. A artista que numa espécie de concepção de um autorretrato em uma mandioca recria algo que possui feições humanas e que no decorrer do tempo tomou as feições de coisa velha com aspectos enrugados, velhos. Nolasco (2009) percebe que ambos, artista e obra são rudes, puros e simples. Que são frutos de machadadas em madeiras de uma artista popular. O que evidencia que seus bugres dão origem à uma nova raça, sem ser a indígena ou a portuguesa, considerando assim a colonização brasileira.

A artista expõe uma nova identidade racial em evidência, o bugre, que tem origem a partir da subalternidade de uma sociedade hegemonia racial branca. Para explanar acerca dessa denominação

[...] é preciso delimitar o espaço territorialmente falando (o que aqui é denominação de local) e situar o local de onde os sujeitos envolvidos, inclusive a crítica, proferem seus discursos [...]. (NOLASCO, 2009, p. 12)

O fato é que por aproximação cultural, preconceitos históricos, os termos índio e bugre foram caracterizados como único. Percebe-se que desde o processo de colonização o índio foi “construído” como uma sociedade subalterna, colonizada, impondo ao mesmo caráter pejorativo pela perspectiva colonizadora.

A existência de preconceitos culturais internos dentro de uma grande sociedade, como a brasileira, acaba por caracterizar os indivíduos que são excluídos do projeto social moderno como marginalizados, subalternos. O que se denota aos bugres de Conceição a caracterização pela expressão artística dos subalternos de Mato Grosso do Sul. Os estudos pós-coloniais descoloniais visam atribuir voz aos subalternos latino-americanos, entretanto, somente quem pertence à subalternidade pode possuir propriedade para falar sobre sua subalternidade, pois infelizmente o discurso hegemônico academicista modernista ignora a cultura outra, para privilegiar e manter a história “verídica” do civilizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender sobre possíveis novos conhecimentos, devemos permear as novas possibilidades de pesquisa científica, logo, a partir dos Estudos Culturais, por exemplo, torna-se possível propor estudos para a melhor construção de conhecimentos diferentes, de um modo indisciplinar, ao usufruir de metodologias diversas para abordar, no caso desse estudo, a cultura local de MS, a partir da artista plástica local que melhor ilustra esse lugar.

Portanto, as teorias culturalistas já ancoradas nas teorias pós-colonialistas, permitem-nos realizar uma compreensão mais ampla da cultura instaurada na sociedade atual, delimitando a localidade brasileira de Mato Grosso do Sul. Por conseguinte, os sujeitos e suas identidades acabam por serem (re)verificados. Este Estado pode definir-se de modo transcultural devido à mistura única de culturas que aqui se mesclaram, tornando assim possível identificar características diversas numa prática cultural outra.

Desse modo, torna-se necessário o estudo das culturais locais na educação básica, pois assim formam-se indivíduos conscientes de sua identidade cultural, capazes de identificar as características intrínsecas a cada cultura a partir da sua particular. Logo, a artista Conceição dos Bugres em seus bugrinhos conseguiu apresentar nas esculturas a diversidade cultural de MS. Seus bugres enaltecem a identidade do povo subalterno, marginalizado que não pertence à sociedade hegemônica moderna para quem eles são literalmente vendidos.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A. Estética (ou não) bugresca – arte descolonial fronteiriça – paisagens biogeográficas: o que vemos do outro lado da linha que se insinua entre o real e o imaginário. In: **Cadernos de Estudos Culturais: estéticas periféricas**, Campo Grande, v. 8, nº. 15, p. 209-222, 2016.

_____. A natureza compósita da crítica biográfica Eneida Maria de Souza. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Eneida Maria de Souza: uma homenagem**, Campo Grande, v. 6, nº. 12, jul./dez., 2014, p. 69-100.

_____. **Clarice Lispector Pintora: uma biopictografia**. Apresentação de Edgar Cézár Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. São Paulo: Intermeios, 2013.



MAGALHÃES, G. C. de. **O selvagem**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-24.

NOLASCO, E. C. Bugres *subalternus*. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Estudos Culturais**. Campo Grande, v. 1, nº. 1, jul/dez., 2009, p. 09-16.

_____. Crítica fora do eixo: onde fica o resto do mundo. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Eixos periféricos**. Campo Grande, v. 3, nº. 6, jul/dez., 2011, p. 27-41.

_____. Crítica biográfica fronteiriça (BRASIL\PARAGUAI\BOLÍVIA). In: **Cadernos de Estudos Culturais: Brasil/Paraguai/Bolívia**. Campo Grande, v. 7, nº. 14, jul/dez., 2015, p. 47-63.

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



Simpósio Internacional
Arte na Educação Básica

COCRIAÇÃO ATIVA SOMÁTICA BMC® ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOVOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Lela Queiroz (leladancai@gmail.com)

RESUMO

As relações entre corpo, movimento e contato atuam na base enquanto uma *linguagem performativa*, entendendo-a como acontecimentos *transicionais multimodais* (EDELMAN, 1999) progressivos cuja ação é primordial para o desenvolvimento repertorial integral da criança cidadã, a contribuir como manancial positivo no conjunto dos processos e habilidades artísticas. Tal proposta visa exercer uma contribuição crítica à formação profissional dos sujeitos que atuam junto à educação básica, ser uma ferramenta transversal entre saúde, educação, arte e cultura, com papel decisivo para a formação de valores, conceitos, ética e diversidade, em escala metafórica e simbólica para o desenvolvimento humano. Sendo a dança uma ciência aplicada (PIERCE), esses parâmetros têm como entendimento a confluência entre Arte e Ciência, a educação somática como seu meio hábil de *percepção-ação* (NOE, 2004) e *corpo-ambiente* (LEWONTIN, 2002) para a auto-organização (THELEN, 1995) de livre expressão no corpo da criança. Uma vez que se aponta a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, a vivência de experiências no ciclo 0-18 meses precisa ser valorizada na pré-escola como passo primordial a cuidar do eixo de conhecimentos de perspectiva de educação para arte, cuidar do estímulo em que a criança mergulha para processos criativos. A inserção do ciclo 0-18 meses deve também fomentar a inclusão da formação profissional artística de educadores infantis. A pesquisadora pretende compartilhar as experiências exitosas do Pós-Doutorado que tratou das modificações na base repertorial de movimentos da criança entre 0-18 meses, dado o progressivo aumento de vulnerabilidades infantis por falta de liberdade de movimento, fenômeno que vem ocorrendo em escala ampliada em detrimento das crianças, comprometendo em grande medida seu bem-estar para o desenvolvimento pleno. Fizemos experimentos sustentáveis de criação de brinquedos como mediadores orgânicos para crianças interagirem com seus pares de corpo inteiro. Pesquisa pedagógica aliada à engenharia fruto da parceria com a Lixiki de Pernambuco, está gerando estruturas de elementos vazados feitos de materiais descartados da esfera industrial. Os modos de percepção sinestésica de modo a verificar a chamada escuta pelo movimento de modo ampliar a contribuição de novas epistemologias da arte para a educação no campo do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição corporalizada. Dança somática BMC. Corporalização.



CO-CREACIÓN ACTIVA DE LA SOMÁTICA BMC® NUEVOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL ARTE PARA LA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMEN

Las relaciones entre cuerpo, movimiento y contacto actúan en la base como un *lenguaje performativo*, entendiéndolo como acontecimientos *transicionales multimodales* (EDELMAN, 1999) progresivos cuya acción es primordial para el desarrollo repertorial integral del niño ciudadano, que contribuyan como manantial positivo en el conjunto de los procesos y habilidades artísticas. Tal propuesta tiene como objetivo aportar una contribución crítica para La formación profesional de los sujetos que actúan en la educación básica, ser una herramienta transversal entre salud, educación, arte y cultura, con un papel decisivo en la formación de valores, conceptos, ética y diversidad, en escala metafórica y simbólica para el desarrollo humano. Siendo la danza una ciencia aplicada (PEIRCE), estos parámetros tienen como entendimiento la confluencia entre Arte y Ciencia, la educación somática como su medio hábil de *percepción-acción* (NOE, 2004) y *cuerpo-ambiente* (LEWONTIN, 2002) para la auto-organización (THELEN, 1995) de la libre expresión en el cuerpo del niño. Una vez señalada la necesidad de una Base Nacional Común Curricular, la vivencia de experiencias en el ciclo 0-18 meses necesita ser valorada en el período preescolar como paso primordial para cuidar el eje de conocimientos de perspectiva de educación para el arte, cuidar de los estímulos en que el niño se sumerge en los procesos creativos. La inserción del ciclo 0-18 meses debe también fomentar la inclusión de la formación profesional artística de educadores infantiles. La investigadora pretende compartir las experiencias exitosas de la Post-Graduación que tematizó las modificaciones en la base repertorial de movimientos del niño entre 0-18 meses, dado el aumento progresivo de las vulnerabilidades infantiles por falta de libertad de movimiento, fenómeno que viene ocurriendo en escala creciente en detrimento de los niños, comprometiendo en gran medida su estar para el pleno desarrollo. Hemos realizado experimentos sustentables de creación de juguetes como mediadores orgánicos para que los niños interactúen con sus pares con el cuerpo entero. Una investigación pedagógica aliada a la ingeniería, fruto de la asociación con Lixiki de Pernambuco, está generando estructuras de elementos con aperturas, hechos de materiales descartados por la esfera industrial. Los modos de percepción sinestésica para verificar la así llamada escucha a través del movimiento, los modos de percepción sinestésica para verificar la así llamada escucha a través del movimiento, y ampliar la contribución de nuevas epistemologías del arte para la educación en el campo del desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Cognición corporativa. Danza somática BMC. Corporalización.

A primeira pergunta que ocorre a mente é como a criança pode se valer dos *princípios funcionais-criativos* de BMC, de minha hipótese, para mergulhar em processos artísticos na primeira infância. A primeira resposta que vem a mente, é ela



se sentir a vontade e livre para experimentar inteira. Ela se sentir apoiada em arriscar, a mergulhar no desconhecido sem medo, ela se sentir confiante e segura, com coragem sem medo, ancorada em si mesma.

A criadora de BMC®, Bonnie Bainbridge nasceu no circo, sofreu pólio, desenvolveu um longo percurso de reorganização com autonomia de movimentos através da dança, dançou em Nova York e desenvolveu uma espantosa cosmologia feita de abordagens especiais, traduzida por mim como BemEstarMenteCorpo, BMC®, com sua linguagem especializada corporalizada/*embodiment*.

Sendo a dança uma ciência aplicada, de confluência entre Arte e Ciência, em sua aplicação, aplica conceitos das ciências cognitivas, tais como *percepção-ação* (NOE, 2004; 2010), *corpo-ambiente* (LEWONTIN, 2002), a auto-organização e conquista do auto-movimento (THELEN, 1995), marcadores somáticos (DAMÁSIO, 1994), cognição corporalizada (VARELA, 1991), transições multimodais e categorização perceptiva da consciência (EDELMAN, 1999), de livre expressão no corpo da criança.

Cruzando os campos dos saberes da educação, saúde, arte e cultura, a Roda BMC: o círculo de Bebês, atividade prática de minha pesquisa, cheguei à premissa de *princípios evolutivos de movimentos* no corpo humano, instrumento para investigar o que se tornou minha hipótese de princípios funcionais-criativos, que funcionariam a espelho das células-tronco; *de movimentos* que inauguram caminhos neuronais de várias categorias perceptivas.

Uma breve contextualização: a disciplinarização escolar brasileira retirou desde sempre das mãos e dos corpos de educadores e educandos, a possibilidade da educação, conforme fica claro na obra “A educação do corpo na escola brasileira” organizada por Oliveira (2006). A obra traz um contundente quadro agravado das práticas corporais acontecidas no universo escolar brasileiro, marcada pela passagem dos castigos físicos à repressão autoritária e tortura psicológica calcada até certo ponto em herança e tabus religiosos, o corpo da criança ficou reduzido a corpos dóceis, ao esporte, aos ritmos corporais acelerados do recreio, aos ritos de ordem e progresso com saudação e hino nacional para desenvolver a obediência, durante a ditadura, com posterior redução do tempo de oferta das práticas do brincar restritas as datas e festas, hoje ainda mais deturpadas, em suma; proibido de ter



contato com o próprio corpo, se fez dominante a ótica comportamental-behaviorista excludente dos processos pelo qual a criança inteira passa a partir de si.

Hoje deparamo-nos com muitos dilemas, mas decerto dois, nos dizem, respeito: os primeiros dois anos de vida não estão sendo olhados com a devida atenção: não relaciona-se com o que se dá com a criança pequena à luz dos movimentos delas; e segundo, o foco no cérebro do modelo computacional que prevalece é a cereja do bolo da cisão e alienação, botam para debaixo do tapete os processos que se dão emaranhados no cérebro da criança no ambiente, relacionado a categorização perceptiva por movimentos.

Nessa conjectura é acelerado o ritmo em que se retira do âmbito da educação infantil seu cerne: o direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo (SARMENTO, 2013). Longe de qualquer compreensão sobre o universo da criança inculcam disparidades para a sua educação:

o que temos assistido é uma intensificação do modelo escolar de currículo disciplinar e sem espaços para brincadeiras, vivências e expressão de crianças e suas culturas, não só na pré-escola mas também na creche. (ARAÚJO, 2015, p. 173)

Essas discussões a cerca da educação infantil remontam a mais de um meio século no Brasil, contudo, não está nela contida a consideração do bebê ser a criança pequena em formação, num contínuum por seus movimentos na conquista do automovimento, serem os movimentos a sua matéria prima para todo o seu desenvolvimento infantil. Centrada na aprendizagem, a idealização da infância contemporânea e a educação adultocêntrica recusa e nega o que é próprio da criança: *a autodescoberta*.

Crianças pequenas estão em formação, e no caso de estarem com suas necessidades básicas supridas, superada a sua sobrevivência, encontrando-se em bem-estar, são curiosas, atentas, põem tudo na boca e brincam por instinto e se não há brinquedos por perto, pegam o que estiver próximo, o celular, o controle remoto, as chaves, os óculos, o cabo da vassoura, a fralda, o sabão, etc. Sua necessidade fisiológica em ambiente natural é exercida espontaneamente.

É nesse cenário mencionado acima que a reflexão sobre o desenvolvimento infantil está sendo proposta. Como o bebê trava os seus primeiros conhecimentos? Unicamente através da tríade de seus sentidos-movimentos-contatos e sons

produzidos no entorno de seu corpo no ambiente.

Uma vez que se aponta a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, a vivência de experiências no ciclo 0-18 meses precisa ser valorizada na pré-escola como passo primordial a cuidar do eixo de conhecimentos de perspectiva de educação para arte, cuidar do estímulo em que a criança mergulha para processos criativos. A inserção do ciclo 0-18 meses deve também fomentar a inclusão da formação profissional artística de educadores infantis.

Nesse espírito, ligado à Extensão Roda BMC mães e Bebês, foi criado em 2015, um curso prático de iniciação no método BMC e bebês de formação continuada para educadores infantis, que ocorreu agregando novas ferramentas à atividade, como: (1) a Oficina de Criação de Brinquedos com materiais reciclados do lixo, (2) a celebração infantil e familiar de festa de um ano, com alimentos saudáveis não industrializados, quitutes da terra celebrando a cultura local, (3) Contação de História participativa sensório-motora mediada por mergulhos interativos dos bebês na cena coreografada por ritmo e cantos infantis da cultura popular.

Em torno do núcleo central de convivência dos bebês com bebês nas Rodas, é que todas as ações são vinculadas. Cada bebê ao lado traz uma rica diversidade cultural captada por movimentos, nesse contexto de famílias lado a lado se dá a proposta de educação parental e de educadores Infantis, a dar a ver e construir um olhar que escuta, como o antropólogo Geertz (2001) salienta, que “diabo está acontecendo com a criança”, o que antes reinava invisível para a percepção adulta, agora, retirado o véu da perspectiva adultocêntrica, vem a tona nessa construção do olhar, o dar a ver.

A sistematização do processo basicamente se dá assim: pais e educadores são convidados a experimentar no corpo, no chão e em bolas, o primeiro alfabeto do movimento vendo as diversas relações entre os reflexos dos bebês, entre os princípios aquáticos, anfíbios, reptílico, mamífero, pré-vertebral e vertebral até a bipedia e a partir daí a sua conquista total de autonomia no espaço, gradativamente nas ricas transições multimodais entre movimentações que vão se tornando padrões até a conquista do auto-movimento. Os reflexos estão na raiz dessa auto-organização e tem curso gradual, ao contrário do que a literatura afirma. Os marcos do desenvolvimento infantil aqui traduzidos pela escala evolutiva, aproximam-se aos marcadores somáticos de Antônio Damásio (1994).



Os agentes adultos sentem efetivamente como é estar na pele do bebê dada a quantidade de obstáculos a serem vencidos. Tudo adquire uma feição positiva, alargando a percepção adulta ao se aventurar e permear a compreensão de que *Educação é feita a mão* (QUEIROZ, 2018).

Durante o *pós-doc*, a oficina de criação de brinquedos com recicláveis foi retomada e surgiu a parceria com Ana Borba da Lixiki, Pernambuco, para o desenvolvimento de brinquedos educativos para bebês com materiais de reciclagem, quando a oficina passou a ser uma atividade de cocriação entre pais e bebês-crianças. Pais e filhos se deliciam mutuamente entretidos. Tais momentos se revertem em maior confabulação entre pais e filhos e conseqüentemente vínculos afetivos entre pais e filhos. Pode-se ver um registro na entrevista concedida para canal do *YouTube*: Recriação Brincante <https://www.youtube.com/watch?v=-tAVh5TX2Zg&t=7s>.

Em 2017 fizemos experimentos sustentáveis de criação de novos brinquedos na Virada Sustentável de São Paulo, em que criamos uma estação laboratório de brinquedos mediadores orgânicos para crianças interagirem com seus pares de corpo inteiro, que está gerando estruturas de elementos vazados feitos de materiais descartados da esfera industrial. Está em curso a prototipação de uma linha de brinquedos infantis com esses materiais que levam em conta em primeiro plano o interesse da criança, a interação dela no espaço com o brinquedo, a possibilidade de exploração no ambiente que o brinquedo oferece, e as mediações no corpo dela, com os sentidos-contato-movimentos que ela se torna capaz de fazer, que ela se permite, a partir da interação com o brinquedo. Brinquedos não como objetos nem como meros estímulos que atraem pela cor, contraste ou textura, brinquedos como mediadores para a motivação da criança em seu próprio desenvolvimento. Os movimentos e os sons que o brinquedo faz é que atraem a criança, a interação que o adulto faz com o brinquedo junto com a criança é que permite a cocriação da brincadeira. O movimento é a primeira matéria-prima para a criança pequena. Criamos uma geodésica infantil de rolo de papelão com encaixes de pet, um túnel vazado de garrafa pet, chocalhos, recipientes com aberturas variadas e sapos, centopeias e lagartos com sobras de EVAs e pet. Os brinquedos permitiram ampla exploração por tempo estendido.



Para a sua criadora, Bonnie Bainbridge Cohen, as crianças são nossos mestres. E porque motivo? Toda a gama dos processos onto-filo-embrio-neurogênese do organismo em nível celular por movimentos, estão na base de todo o desenvolvimento infantil e humano, pela tríade sentidos-contatos-movimentos por todos os sistemas corporais corpo-ambiente, sendo o movimento o primeiro sentido dos sentidos para a auto-organização da formação dos padrões da criança no primeiro ano de vida. Estes padrões, estão na base do conhecimento e da primeira plataforma cognitiva corporalizada com todos os desdobramentos pela vida toda e entender isso permite enxergar como o desenvolvimento integral da criança pode ocorrer a partir daí. BMC supera a descrição neurológica, biomecânica e física do movimento, e efetiva a mudança de entendimento para o novo parâmetro de entendimento neurocelular sem exclusividade de clausura neural: é a cognição corporalizada (*embodied cognition*) sem cisão organismo&ambiente, mente&corpo.

As vertentes em neuropsicopedagogia, neuropsicologia e neurociência, descritas no guia prático de neuroeducação organizado por Pedro (2017), não incluem a neurofisiologia e neurobiologia? Focado no ensino-aprendizagem, nas funções cognitivas, conativas e executivas, bem como na atualização a cerca do cérebro, compartilhadas e detalhadas sobre o funcionamento da mente, entretanto parece faltar um certo olhar sobre sentidos e percepção, e nem corpo nem o movimento ganham destaque suficiente como suas formas de auto-organização ou solução, destarte, parecem dar igual importância às linguagens verbais estritas ofuscando outras formas de linguagem. Esta questão reflete em alto e bom som o velho e longo problema nacional de melhorar os índices de alfabetização, cada vez mais atardados e perseguidos. Com efeito, “Oliveira (2012) (apud Panizzolo), ressalta que as estruturas mentais são orgânicas e só se desenvolvem se houver possibilidade de expressão e comunicação com o meio” (PEDRO, 2017). O entendimento utilitário de movimento está no âmago do modelo funcional-computacional-executivo, ao qual nos contrapomos.

A Roda BMC, que possibilita que os bebês explorem livremente seus corpos, chão, brinquedos espaço, ambiente todo, permite agregar os bebês num espaço seguro e constitui este espaço-tempo para a expressão integral da criança. Pelo motivo de facilitar uma nova espécie de educação parental, BMC organiza as rodas com bebês e seus pais, onde bebês e seus pares são os protagonistas, numa



socialização inédita com grupos etários variáveis interagindo livres num círculo amparados por seus parentes. O espaço da roda proporciona um encontro de escuta profunda pelo movimento. Há muito envolvido nessa reflexão sobre o espontâneo, a expressão e o estímulo. Não são essas os propulsores por detrás de engajar-se em toda arte? Por essa razão a atividade da Roda deve ser preservada na informalidade, mesmo quando vinculada à creche ou pré-escola.

Em “Desenvolvimento Infantil pelo movimento: a somática BMC® na Educação Infantil”, a pesquisa sistêmico-qualitativa trabalhou com três grupos focais com registros em foto e vídeo. Olhamos para o conjunto dos processos de movimentos e contatos do corpo da criança no ambiente, ou seja: pela soma dos processos do alfabeto do movimento desde reflexos primais; *princípios neurocelulares*; padrões de movimentos complexos, seu papel na auto-organização cognitiva corporalizada (VARELA, 1999) no primeiro ano de vida incluídos bebês de vários grupos etários em situação de saúde diversos, pelo instrumento de coleta de dados do BMC.

Na visão funcional da enfermagem ou fisioterapia, presente nos instrumentos de medição de dois dos grupos focais, costuma-se reduzir os marcos somente aos principais: se a criança sentou, se houve apreensão de objeto, se engatinhou, se andou. Um dos momentos mais difíceis dos marcos em cada fase do desenvolvimento no primeiro ano de vida é a mudança de nível. Hoje em dia a braquiação parece ficar em pouca evidência.

No grupo focal da Roda BMC® foram realizados um ano de encontros mensais com registros em vídeo e foto trocados ao longo de todo o tempo, que contou com par de participantes de mesmo grupo etário Isis e Lucas, convivendo juntos dos três aos doze meses na Materluna Casa Colaborativa que abrigou como parceira o projeto.

Descrevemos aqui dois *feitos* dos bebês, sempre acompanhados pelos pais, mas sem ajuda direta dos mesmos. Isis faz um feito, dentro de casa: escala sozinha do chão até em cima do sofá com força de propulsão dos membros superiores exercendo totalmente a braquiação com 8 meses, e Lucas sobe escada sozinho com sete meses, anda com 8 meses e, ao ar livre, galga sozinho por cima de cordas que amarram três coqueiros, passando para o lado de dentro e descendo para o chão. Com um ano certinho completado, Lucas sobe em uma casa na árvore à 2



metros e meio de altura, numa escada apoiada, sem ajuda de ninguém, acompanhados pelos pais. Nos contam que as crianças trazem maior entendimento do que se passa, sentido de si, são ao mesmo tempo sabidas e centradas, com equilíbrio, autonomia e habilidades sensório-motoras finas bem desenvolvidas. Os *links* para ver no *YouTube* são.

A Educação Parental parece ter sido neste caso, um diferencial importante desta Roda, pois os pais abraçaram ativamente junto com os bebês o seu processo de desenvolvimento pelo movimento. Cada um do seu próprio jeito se aproximou dos marcos de ficar de bruços, de sentar, de navegar de barriga, de pivotar, e cada qual a seu modo foi superando cada marcador somático com incremento significativo de repertório de movimentos, por que cada um foi exposto a seguinte situação: de pode explorar livremente e sozinhos, o seu corpo, o ambiente, os objetos e o espaço. E cada qual da sua própria forma corporalizou todos os elementos prioritários e adjacentes das experiências plenas de sentido para elas, no seu próprio tempo. Feito de sentidos-contato-movimentos, sons, balbuciar, viraram gestos e fala. Os bebês puderam vivenciar plenamente todo o seu desenvolvimento infantil pelo movimento, tendo os pais tomado parte da Educação Parental, feito a diferença. Os bebês superaram qualquer expectativa pensada pela roda. Pouco a pouco cada um dos bebês evoluiu em seus marcos com transições preenchidas e repertório de padrões bastante ampliado. Elas galgaram os marcos em toda a sua potência, os pais transmitiram a elas cumplicidade e aprovação, apoio e amparo, confiança e alegria, presença e proteção.

Com o grupo focal da instituição escolar, dada a extrema diversidade, quantidade de grupos etários de bebês e, certa adversidade por contarem com um número insuficiente de profissionais educadores e cuidadores, apontarei dois fatores críticos: o fato das crianças permanecerem parte do dia ou jornada integral, com períodos de dormida nas cadeirinhas do lanche e almoço, troca e banho, e períodos dentro do berço, com quase nenhum ou bem pouco tempo no chão com experiência interativa entre os bebês, onde as interações com o chão ocorriam quase sempre com o grupo reunido, mediadas pela magistéria. O outro fator crítico, que já havia notado na Creche UFBA, onde inicialmente realizei minha pesquisa 8 anos atrás, se deve a precária condição de saúde adulta. As profissionais sentem dores ao se abaixar, pegar a criança no colo e não tem disposição, sofrem de distúrbios



musculoesqueléticos, tomam remédios, como relaxante muscular, o que acaba por comprometer sobremaneira a possibilidade de ficar disponível para interagir com os bebês no chão e em movimento.

Durante a realização da pesquisa cobri o chão com EVAs formando um espaço coletivo onde os bebês permaneciam por duas horas. No dia seguinte que terminou o projeto, a escola recebeu uma nova doação de berços que ocupou todo o espaço confinando as crianças ainda mais. No restante, num canto espremido contra a parede, foram postos EVAs para as crianças, sinal de que alguma coisa da proposta prevaleceu. O ambiente e a arquitetura é parte do espaço para bebês na Roda BMC. Os bebês de seis meses são completamente distintos dos de três meses, e os de 8 meses, completamente distintos dos de 12 meses, isso estava disponível para ver, mas não era acessado pela magistéria. Isso está abaixo da linha da visão e precisa ser dado a ver, pois se dá proprioceptivamente e kinestésicamente, com o sentido do movimento guiando o sentido bucal, olfativo, escuta e visão em escalas multimodais.

Com o grupo focal da clínica *rehab*, um único elemento será mencionado aqui, as crianças em atenção neurológica vinham para seções pagas de 30min., com grandes expectativas de resultados. Em uma boa maioria dos casos, as extremidades da criança não ficavam em contato com as macas, reduzidas de tamanho. Esse dado remarca a ausência de quatro vetores do alfabeto de movimentos que se dão pelo contato ativo: não apoia, não empurra, não alcança, não agarra. Cada um desses componentes traz um aspecto sutil energético emocional psicofísico envolvido. Em geral, como sinal, a condição preliminar passa por e se relaciona com algum nível de tonificação mais baixa que a suficiente para se opor ao efeito atmosfera-peso-gravidade, entre outros pontos de atenção.

As quatro esferas dos padrões acima descritos por BMC são de organização neurocelular, um impulsiona a auto-organização do seguinte, sua propulsão é entrelaçada no corpo e no cérebro avançando em complexidade multimodal. Esses novos entendimentos são compartilhados nos cursos de iniciação prática em BMC com Bebês, Educadores Infantis formados em desenvolvimento do movimento será o diferencial junto com a educação parental na Roda, formam a tríade fundamental para repensar todo o processo educacional como clama o antropólogo da cultura Clifford Geertz.



Falamos em acoplamento estrutural (VARELA) de percepção-ação no ambiente (NOÉ, 2004) tridimensional energético para a conquista do auto-movimento.

Alva Noé (2011), nos diz: as principais abordagens sobre percepção deixaram de lado e de fora o papel da ação. Um dos erros dessas vertentes que enfatizam a importância do cérebro é abordar a visão por um cérebro – modo restritivo, artificial e reducionista, sem corpo. E conclui:

a percepção não se dá no cérebro, seja em termos de processamento de informação, seja em sua neurofisiologia, e sim a pessoa é quem vê e existe uma característica tátil na visão em seu acoplamento com o ambiente.

Em seu outro livro “Action in perception” (2005) o autor afirma que o mundo fica disponível ao percebedor, por movimentos, entendendo a estimulação sensória para sua captura e internalização, codependente de uma atividade sensório-motora. Este é um ponto central para nossa argumentação aqui proposta.

A pesquisa possibilitou entender o progressivo aumento de vulnerabilidades infantis por falta de liberdade de movimento, fenômeno que vem ocorrendo em escala ampliada em detrimento das crianças, em certa medida seu bem-estar em jogo para o desenvolvimento pleno e sua capacidade de se expressar.

Os estados-limite decorrentes disso: estados de vulnerabilidade infantis crônicos. Da simples abertura de ser dependente, ao espectro de maior fragilidade, de precariedade a maior debilidade, ao extremo da seqüela.

As modificações no repertório de movimentos de 0-1 ano, na primeiríssima infância, quando passa de um largo espectro para um muito restrito, do mais eficiente para o ineficiente e insuficiente no que tange o próprio bem-estar da criança, quando ela fica encerrada, confinada, sem liberdade de movimentos restringindo sua capacidade de força nos esforços de vencer a gravidade, de manusear, de se atirar, alcançar, de circular pelo espaço, de erguer e abaixar, reduz seus processos de intenção, reduz seus processos de atenção, e trazem um repertório muito restrito para ela.

As formas como os pais manuseiam e carregam os seus bebês já os padronizam e os abastecem de esferas compensatórias, sem o livre exercício dela de sua construção de padrões de movimentos no chão por conta própria. Se os



bebês experimentam seu peso pela escolha adulta, permanece inconsciente para elas, se não vivem a escolha nem são expostas ao desconhecido para a autodescoberta, isso resta fora do repertório delas, sem escolha própria, ficam nos compensatórios, entrelaçados aí os aspectos emocionais e de pensamento. Se os bebês ficam na esfera de sobrevivência, ficam na compensatória, e se ficam na compensatória, ficam as inibições e estas acabam por restringir o seu universo de repertórios, de onde advém certas limitações. Bonnie conta que, ao trabalhar com bebês que trazem dificuldades, muitas vezes, os pais ficam aturdidos desejosos da natureza resolver por si. Era o que Bonnie achava, mas com o tempo, quando havia inibição no sistema que gerava a dificuldade, a natureza não decidia por si, a criança não tinha escolha ou esta ficava ainda mais reduzida.

O bebê não faz a escolha a partir de algum conhecimento intuitivo profundo, ela o faz porque não tem nenhuma outra escolha. E devido a essa inibição escolhe um padrão que lhe dará uma base menos eficiente sobre a qual irá crescer. (2014, p. 182)

Ao remarcar que as atividades espontâneas adquirem um desenvolvimento verdadeiro, Froebel foi um os primeiros pedagogos a falar em *autoeducação*.

Nossa hipótese com movimentos&contato como *nascentes de linguagem* (LAKOFF; JOHNSON, 1999), com a auto-organização em corporalização de padrões de movimentos, atuam na base como uma *linguagem performativa*, isto é dependem de coativação no ambiente, entre natureza-cultura, a criança precisa ser exposta à experiência de, para surgirem na imediaticidade, por isso são uma linguagem do acontecimento e não do desempenho.

As relações corpo-ambiente, com a tríade sentidos&movimento&contato atuam na base desta *linguagem performativa*, entendendo-a como acontecimentos *transicionais multimodais* (EDELMAN, 1999) encadeados cuja ação é primordial para o desenvolvimento repertorial integral da criança cidadã, a contribuir como manancial positivo e inesgotável no conjunto dos processos e habilidades artísticas desejadas.

Tal proposta visa exercer uma contribuição crítica à formação profissional dos sujeitos que atuam junto à educação básica: sua capacidade de concentração e apreensão de conceitos de análise dos modos de percepção sinestésica de modo a verificar a chamada escuta pelo movimento, preliminar para atuação junto à criança



na construção de categorias perceptivas (DAMASIO, 1994), visando encontrar elementos fundamentais para o estabelecimento de novas concepções e ampliar a contribuição de novas epistemologias da arte para a educação, como contribuição da Somática de Dança no campo do desenvolvimento infantil.

Cada conhecimento previsto pela Base Nacional tem a sua especificidade. Cada Arte tem sua contribuição a dar. Estamos nos voltando para o que compõe a experiência de corpo e movimentos como fundação e fonte primordial de repertórios de padrões de movimentos que irrigam as possibilidades para o imaginário, para o sonho, a brincadeira, a atividade lúdica em que a criança cria, se diverte e produz ampliação repertorial. Estamos nos voltando ao quê o brincar e a comunicação corporal implicam necessariamente a articulação de produção de processos inaugurais de linguagem e por isso não podem passar por privação. Crianças pequenas necessitam de brinquedos apropriados como seus mediadores.

Três fatores parecem fazer a diferença para todo o processo educacional. Que a(os) profissional(is) tenha(m) diretamente no seu corpo a experiência de desenvolvimento pelo movimento infantil, que a profissional tenha energia, disposição e preparo físico, que as crianças tenha a possibilidade de se expressar livremente no chão desimpedido num espaço acolhedor e seguro preparado para elas como um ambiente de exploração e interação entre seus pares com estímulos, objetos e brinquedos educativos apropriados para mergulhar de corpo inteiro.

BMC® é feita a mão e por várias mãos. A educação é feita a mão.

Ela constitui uma ferramenta transversal entre saúde, educação, arte e cultura, com papel decisivo para a formação de valores, conceitos, ética e diversidade, em escala metafórica e simbólica para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**. Vitória: Editora EDUFES, 2015.

COHEN, B. B. **Sensing, Feeling and Action**. Mass: Contact Editions. ISBN 0-937645-03-6, 1993.

COSTA PRADO; FREITAS, R. L.; M. C. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez, 2016.



DAMÁSIO, A. R. **Descartes Error**. New York: G. Putnam's Sons, 1994.

_____. **The Mind-Brain Continuum** – Sensory Processes, Making Images and Creating Subjectivity. C. 2, p. 19-27. London\England\Cambridge\Massachusetts: A Bradford Book the MIT Press, 1996.

EDELMAN, G. M.; TOTONI G. Neural Darwinism: the brain as a selectional system. C. 6, p. 78-99. In: **Nature's Imagination**. Ed. John Cornwell. New York: Oxford Univ. Press, 1995.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GRUBINGER, L. **Seven recommendations for your baby**. MASS: Amajoy, 2005. (Sobre BMC®).

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**. New York: New York Basic Book, 1999.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2002.

NOË, A. **Action in Perception**. London: The MIT Press, 2004.

_____. **Varieties of Presence**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

_____. **Out of our Heads**. New York: Hill and Wang, 2010.

OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEDRO, W. (Org.). **Guia prático de Neuro Educação**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2017.

QUEIROZ, C. **Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC**. V. 1, p. 167-176. Col. Húmus. Caxias do Sul: Lithograf, 2004. (Sobre BMC®).

_____. **Corpo, mente, percepção**: Movimento e BMC em Dança. São Paulo: Annablume, 2009.

_____. **Corpo, mente, Movimento e Contato BMC & Dança**. Fortaleza: Expressão Editora, 2013.

_____. **Corpo, Dança, Consciência**: Trânsitos e Circuitações em Klauss Vianna. 151 p. Salvador: EDUFBA, 2011.

STOKES, B. **Amazing Babies**. Toronto: Move Alive Media, 2002. (Sobre BMC®).



THELEN, E. **A Dynamic Systems approach to the development of Cognition and Action**. Mass: MITPress, 1995.

THOMPSON, E. **The Mindful Body** – Embodiment and Cognitive Science M. O'Donovan-Anderson The incorporated Self. p.127-144. Lanham\Boulder\New York\London Rowman & Littlefield Publisher, Inc., 1996.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.. **Embodied Mind**. Massachussetts: MIT Press, 1991.

_____.; SHEAR, J. First-person Methodologies: What, Why, How? **Journal of Consciousness Studies**, Nº 2-3, v. 6. Disponível em: <<http://www.imprint.co.uk/jcs/>>. UK, 1999.

VÍDEO 1 – **Isis escalando**: <https://www.youtube.com/watch?v=GVIrVbjY-rY&list=PLQKNk9VloYNzpeuKyZsDadRWyFgKFZ2xy&index=2>

VÍDEO 2 – **Lucas sobe na corda**:

<https://www.youtube.com/watch?v=P4fZ6jxJicU&index=6&list=PLQKNk9VloYNxhKQjgsSj16b5LxE8Rf-8t>

VÍDEO 3 – **Lucas sobe na casa na árvore**:

https://www.youtube.com/watch?v=Sf13N_lbNXw&index=7&list=PLQKNk9VloYNxhKQjgsSj16b5LxE8Rf-8t

VÍDEO 4 – **Exploração de centopeia**:

<https://www.youtube.com/watch?v=qhZB0C2nAn0&index=15&list=PLQKNk9VloYNzpeuKyZsDadRWyFgKFZ2xy&t=2s>

WALDOW, V. O Processo De Cuidar Sob A Perspectiva Da Vulnerabilidade. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. Disponível em: <www.eerp.usp.br>. São Paulo: Ed USP, 2008.



DESAFIANDO DRAGÕES: UMA JORNADA ENTRE O RPG E A PEDAGOGIA DO TEATRO

Lincoln Aguiar Santos¹ (linksakai@hotmail.com)

RESUMO

A “saga” de um licenciando em Teatro é contada neste artigo à luz de experiências vivenciadas durante o processo de estágio na disciplina “Estágio Supervisionado III – Prática artístico-pedagógica na Educação Básica” do curso de Licenciatura em Teatro da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Nos entremezes da trajetória, foi buscada a relação entre o RPG (*Role Playing Game*) e o Jogo Dramático – mais tarde substituído pelo Drama Processo –, bem como sua aplicação metodológica dentro da Pedagogia do Teatro. Aos dois temas principais (RPG e Pedagogia do Teatro) são dados, nesse texto, os nomes de “Dragão Vermelho” e “Dragão Azul”, respectivamente. Em diversos momentos, durante a experiência, foi necessário o enfrentamento para com esses “dragões”. E é aqui que a jornada se inicia verdadeiramente: no ponto em que eles se encontram para uma batalha fatal.

PALAVRAS-CHAVE: RPG. Pedagogia do Teatro. Fantasia. Jogo.

DESAFIANDO DRAGONES: UNA JORNADA ENTRE EL RPG Y LA PEDAGOGÍA DEL TEATRO

RESUMEN

La “saga” de un licenciando en Teatro es contada en este artículo a la luz de experiencias vivenciadas durante el proceso de práctica en la disciplina “Etapa Supervisionada III - Práctica artístico-pedagógica en la Educación Básica” del curso de Licenciatura en Teatro de la UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). En el marco de la trayectoria, se buscó la relación entre el RPG (*Role Playing Game*) y el juego dramático - más tarde sustituido por el Drama Proceso -, así como su aplicación metodológica dentro de la Pedagogía del Teatro. A los dos temas principales (RPG y Pedagogía del Teatro) se dan en ese texto los nombres de “Dragón Rojo” y “Dragón Azul”, respectivamente. En diversos momentos, durante la experiencia, fue necesario el enfrentamiento hacia esos “dragones”. Y aquí es donde la jornada se inicia verdaderamente: en el punto en que se encuentran para una batalla fatal.

PALABRAS CLAVE: RPG. Pedagogía del Teatro. Fantasía. Juego.

O NASCIMENTO DE UM JOGADOR-PERSONAGEM

O ser humano é essencialmente um ser dramático. Sua capacidade de projeção mental é maior do que imagina, e, por imaginar, estende a mente de tantas formas que chega a “experimentar outras vidas”.

¹ Graduando em Licenciatura em teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus, Jequié; artista-docente; ator; músico; bolsista CAPES (PIBID).

A característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e universo material. É este “algo mais” que o distingue dos primatas superiores.
A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles.
(COURTNEY, 2010, p. 3)

Partindo desse pressuposto, iniciei um processo de pesquisa em 2015 com foco na força dramática encontrada na imaginação humana. A isso almejei chamar “Teatro Fantástico”, em cujo termo se encontrava a intenção de denominar um modo de se fazer Teatro através de elementos fantasiosos e/ou surreais.

Porém, a palavra “fantástico” empregada ao início de minha pesquisa me levava a caminhos completamente diferentes dos que seriam alcançados pelo termo inicial: “imaginação”. Se por um lado, esta me parecia ser o objeto chave para a criação e pesquisa de uma “cena fantástica”, por outro, seu conceito se esbarrava na simplicidade de uma resolução de problemas.

A fantasia não coincide com a invenção de soluções para problemas conhecidos e bastante limitados. Quando os irmãos Wright – Wilbur e Orville – enfrentam o problema do voo com um meio mais pesado que o ar, dão provas de **imaginação** (e tenacidade), mais que de fantasia, gerando, assim, uma sucessão de inovações tecnológicas que ainda não foi aplicada. (LEGRENZI, 2013, p. 20) (grifo meu)

Portanto, passei a perceber uma mudança no foco principal de minha pesquisa, não mais sustentada na dramaticidade encontrada na **imaginação**, mas no apelo criativo da **fantasia**, sendo esta caracterizada

pela invenção de um mundo alternativo – que se coloca ao lado daquele onde vivemos – e não pela imaginação de um mundo futuro ou passado, do qual nunca poderemos ter experiência. (LEGRENZI, 2013, p. 20)

O entendimento de que “fantasiar” era mais interessante para mim que “imaginar” foi crucial para o andamento da investigação.

As primeiras experimentações se deram no Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura em Teatro (do qual sou aluno desde 2013) da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), com o intuito de observar e



desenvolver/adaptar práticas e jogos que possibilitassem a criação da cena fantástica, processo que foi encontrando modificações diversas e encerrou-se abrindo uma nova porta, ainda maior que a primeira: o Teatro Fantástico que vai além da adição dos elementos da fantasia na cena, percorre todo o processo de criação e sustenta a ação. Todavia, pesquisar um conceito tão amplo seria impossível de se imaginar em tão pouco tempo de graduação.

Victoria Pérez Royo (2015, p. 538) em seu artigo *Sobre a Pesquisa nas Artes: um discurso amoroso*, trata das diversas etapas da pesquisa em Artes a partir de um viés subjetivo da relação amado-objeto de amor. Uma das primeiras etapas trazidas pela autora é a “Catástrofe”, na qual afirma que este:

[...] é o momento trágico na pesquisa: a artista se encontra em um impasse; pensa que todo o trabalho que investiu foi em vão, que não encontrou nenhuma via de trabalho interessante ou que aquelas que encontrou são inúteis ou já foram seguidas. É um momento em que não há mais palavras que possam ser ditas ao objeto da pesquisa; quando a pesquisadora não sabe como questionar o objeto ou quando sente que o que quer que possa dizer não tem valor; então, tem a ideia de desistir e começar tudo de novo com um projeto novo.

Desta forma, me encontrei em um dos muitos momentos de “catástrofe” da pesquisa ao perceber que rumava para espaços além de meu alcance. Portanto, decidi afunilar meus pensamentos para encontrar um novo objeto que, de fato, estivesse mais restrito a si. Encontro-me, então, na disciplina de Estágio Supervisionado II com a “contação de histórias”.

Nesse ponto da pesquisa já havia compreendido que a fantasia era geradora de um “mundo paralelo” presente e coexistente ao nosso, portanto, necessitava de uma metodologia que extraísse estes mundos de dentro de cabeças para uma exposição na cena. Contar histórias tornou-se meu novo ponto de fuga, e também, minha chave de ignição para encontrar o atual objeto de pesquisa sobre o qual me debruço: o *Role Playing Game* (RPG).

O Role Playing Game é uma brincadeira de contar histórias. Mas uma brincadeira levada a sério por seus jogadores. Nesse jogo, todos os participantes devem ajudar a construir uma história, a qual se dá o nome de aventura. Na maioria das vezes, cada jogador é responsável por um personagem da aventura. Assim, ele deve falar pelo personagem, informar a ação que ele deseja fazer, e buscar atingir as metas daquele personagem que está sob seus cuidados. (AMARAL, 2013, p. 9)



Sendo, pois, amante da cultura pop/nerd, *videogames* e outras mídias, encontrei o “objeto de amor” perfeito para minha pesquisa. Afinal, o RPG alia a contação de histórias à capacidade dramática humana exercitada através da fantasia.

O presente relato trata, por conseguinte, de minhas experiências e tentativas em formular uma possível relação entre dois assuntos distintos e, ao mesmo tempo, tão próximos: o RPG e a Pedagogia do Teatro. Para tal, estabeleci um olhar de pesquisador-docente durante o período regencial do Estágio Supervisionado III – Prática Artístico-Pedagógica na Educação Básica (março a maio de 2017), no Colégio Estadual Luiz Viana Filho (na cidade de Jequié – BA), com uma turma de estudantes do 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental (anos finais).

Aos dois temas principais (RPG e Pedagogia do Teatro) chamo, neste texto, “Dragão Vermelho” e “Dragão Azul”, respectivamente, afim de gerar através da escrita uma impressão narrativa e acadêmica simultaneamente. Além disso, existe a forte relação do RPG com figuras fantásticas, e em diversos momentos, durante a experiência, foi necessário enfrentar de frente os desafios e perigos que oferecem esses dois fortes “dragões”.

DESAFIANDO DRAGÕES – A BUSCA DO CONCEITO

Role Playing Game pode ser traduzido como “jogo de interpretação de papéis”, e traz, já em seu nome, um bom resumo de toda sua significação. Porém, é importante entendê-lo a partir de outras bases teóricas.

Para conceituar e compreender o *Role Playing Game* busco apoio em Ricardo Amaral (2013, p. 7):

Entre aqueles que utilizam o RPG em sua sala de aula, há uma concordância de que o recurso impressiona pela capacidade de levar seus alunos a um nível de aprendizado diferenciado, pelo qual os estudantes demonstram o desejo em aprender mais sobre os conteúdos explorados (AMARAL, 2008; MARCATTO, 1996; PAVÃ, 2000; RIYIS, 2004). Talvez porque a aula se desenvolva de uma forma descontraída e prazerosa, em que todos têm o direito de falar e expressar sua opinião, ou porque os alunos consigam associar os conteúdos imediatamente a uma situação prática.



Outra base teórica de importância para entender o conceito e a pedagogia da imaginação no Brasil é Sonia Rodrigues (1955, p. 18):

O Roleplaying Game é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários “mundos” [...]. A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa.

Portanto, o RPG trata-se de um grande jogo entre narração e dramatização. A figura do Mestre (professor/diretor) é caracterizada pela pessoa que guia a campanha (narrativa), e os jogadores-personagem (alunos/participantes) são os membros ativos de toda a ação.

Os jogadores são atores, e ao mesmo tempo, roteiristas da ficção produzida em grupo. É um jogo onde não existem vencedores entre os que jogam. Os derrotados, quando existem, são uma necessidade do enredo. (RODRIGUES, 1955, p. 18)

Já Beatriz Cabral (2006, p. 12) estabelece a base para o conceito de Drama processo, sendo ela a precursora da metodologia no Brasil.

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento.

O Drama processo estabelece uma progressão que é organizada em **episódios**. Cada episódio é vivenciado em cena pelos participantes ativamente – aqui vemos uma das características comuns ao RPG. Porém, o detalhe que diferencia a dinâmica do primeiro para o segundo chama-se: Dado.

O dado – aqui entendido como uma peça, comum a alguns tipos de jogo (*games*), que gerencia o destino dos jogadores – é o detalhe fundamental que cria o fenômeno do “acaso”. Portanto, diferentemente do Drama, no RPG, o destino dos jogadores – e também da história – não está decidido completamente, nem



parcialmente, pelo professor/diretor/mestre, mas sim, pelo fenômeno que chamo de “acaso do dado”.

[...] Mas é preciso admitir que o jogo está sempre a ponto de se transformar em alguma coisa assustadora. E pode-se considerar os jogos [*games*], com o que eles comportam de organizado, como uma tentativa de manter a distância o aspecto assustador do jogo [*playing*].

[...] o que me importa, antes de tudo, é mostrar que jogar é uma experiência: sempre uma experiência criativa, uma experiência situada no *continuum* espaço-tempo, uma forma fundamental de vida. (WINNICOTT, 1975 apud RYNGAERT, 2009, p. 35)

O jogo é, portanto, uma atividade criativa imbricada às vivências essenciais do ser humano. Jogar é experimentar, assim como visaram-se as atividades.

Em última instância introdutória, vale alertar que é necessário, a quem lê este trabalho, a ciência de que sua imaginação será requisitada. O presente relato mistura um pouco de ficção e realidade, traçando uma aventura digna de filmes épicos. Escolhi tratar minha escrita desta forma por estar lidando com um objeto de pesquisa fortemente relacionado a esse tipo de história: O RPG.

A SAGA

Era a primeira vez que assumia uma turma de estudantes do Ensino Fundamental. Havia algo em minha mente me dizendo que seriam adolescentes desafiadores para gerenciar – e de fato o foram. Porém, foi-me dada esta missão desde que saí do reino da universidade com a ciência do que iria enfrentar.

Fui introduzido à turma através da professora regente da disciplina de Artes, Carlenir H. Gomes, a qual acompanhou-me, mais precisamente, nas primeiras atividades do estágio-experimento. Durante as primeiras aulas do ano ela me deixou livre para iniciar meu processo sem atrapalhar suas práticas, portanto, escolhi utilizar estas primeiras aulas – que posso considerar “aulas bônus” – para explanar e discutir com os estudantes os assuntos relativos ao RPG e como iríamos juntos trabalhar durante a unidade.

Os assuntos foram bem recebidos por todos. Era possível observar nos rostos dos estudantes que apenas pouquíssimos deles (salvo engano, apenas um) haviam ouvido algo relacionado ao tipo de jogo a que me referia. A professora Carlenir, de pronto, apelidou-me de “Mestre dos Magos”, em alusão à série animada



de TV “Caverna do Dragão” (*Dungeons and Dragons*, no original), que por sinal, é uma série que conta a história de jogadores de RPG.

Só a partir da terceira semana que tomei as rédeas das aulas sozinho (até então vinha sendo acompanhado pela professora regente) e foi nesse momento em que me encontrei com o primeiro dragão: o Dragão Vermelho.

Meu pensamento, então, era fazer com que todos entendessem rapidamente a dinâmica de jogo do RPG. Para isso, foi experimentada em sala uma breve partida contendo uma única missão que envolvesse personagens pré-criados por mim. Desenvolvi uma campanha com a temática de *Hackers* de computadores, criando quatro personagens (Klaus, Marcia, Tracy e Kevin) que seriam divididos em grupos formados pelos estudantes. Cada um deles possuía características e habilidades comuns e próprias, e os grupos seriam responsáveis por gerenciar, juntos, um único corpo. Escolhi trabalhar dessa maneira, pois o controle de mais de cinco personagens em partidas de RPG é muito difícil em um grupo de pessoas concentradas, imaginemos então, como isto se configura numa sala com 28 estudantes.

As fichas de personagens elaboradas pelos jogadores são decisivas para o desenvolvimento da narrativa. As personagens não são construídas de forma maniqueísta. Elas apresentam qualidades e defeitos, vantagens e desvantagens. O item Desvantagens “afina” especialmente o jogo, torna-o mais complexo, permitindo que se explore minuciosamente o conjunto de características de uma personagem inteira. (RODRIGUES, 2004, p. 19)

Além disso, dessa forma (em grupo – vários aspectos educativos estariam sendo exercitados, como: trabalho em equipe, criatividade, inventividade, atenção, iniciativa, dentre outros. Afinal, o RPG “vai diferir de seus antecedentes por propor uma prática cooperativa e não competitiva entre seus participantes” (BATISTA; SALDANHA, 2009, p. 702).

A partida seguiu-se até o fim, onde o *hacker* Klaus conseguiu infiltrar-se em um sistema de banco para roubar informações, fazendo Kevin (um segurança de sistema) perder seu emprego. Todas as situações foram definidas, é claro, pelo jogar de dados, onde eu, no papel de Mestre de RPG, decidia os “pesos” e dificuldades para cada um dos grupos saber quanto deveria tirar na sorte e concluir sua ação.



Uma situação chave durante a partida foi quando uma das estudantes (que participava do grupo responsável pela personagem Marcia, uma ajudante de Klaus) levantou-se com irritação e assumiu a personagem, dizendo: “Klaus! Acorda! O sistema está livre, ‘hackeia’ logo”. Solicitação que foi prontamente atendida pelo parceiro, já sendo interpretado por outro estudante-jogador. Estava eu, então, frente ao Dragão Vermelho, pronto para o seu ataque e armado com unhas e dentes, porém, havia esquecido que não era objetivo meu apenas derrotá-lo. O Dragão Azul estava à espreita.

As aulas de Teatro deveriam ser direcionadas às práticas teatrais, mas, minhas primeiras práticas estavam mais relacionadas ao estudo da narrativa do RPG e sua aplicabilidade. Por isso, repensei a ministrar as aulas sempre numa mesma sequência onde, em primeiro momento, experimentaríamos jogos dramáticos, de improvisação, e “contação de histórias” – apoiando-me teoricamente em Jean-Pierre Ryngaert (apud DESGRANGES, 2011) e Gianni Rodari (1982), – seguidos de aulas expositivas sobre as variadas regras do RPG.

Porém, meus esforços não foram de todo suficientes. Eu estava preparado para o Dragão Vermelho, mas o ataque do Dragão Azul foi mais forte do que imaginava. O jogo dramático era quase impossível de gerenciar em sua forma ideal. Claro, há de se refletir que eu estava responsável por uma turma com definições culturais completamente distintas das minhas, além de vivências muito diferentes. Por exemplo, toda vez em que era solicitado a algum dos estudantes uma criação de histórias ou temática para improvisação, eram sempre ouvidos os mesmos assuntos: sexo, violência, gravidez na adolescência, drogas (mais precisamente a maconha), bebidas, etc. A turma era, em sua maioria, composta por estudantes de periferia que moram em locais distantes da escola, e muitos dos temas propostos eram tratados com grande intimidade por alguns deles. Um dos alunos, por exemplo, em uma das aulas chegou a dizer que o que ele menos queria era “fazer o papel do policial”, porque não gostava nada de policiais.

Eis então um dos meus tantos questionamentos: como tratar de minha experimentação e batalha com os dragões Vermelho e Azul sem deixar de lado o que minha realidade pedia?



Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2015, p. 32)

Descobri meu contra-ataque aos dragões de forma simples. O campo de batalha cheirava estranhamente bem, e eu estava confiante. Me apoiiei em uma estratégia que seguia o meu planejamento de metodologias e definia a temática de nossa campanha principal de RPG. Dessa forma, apresentei aos estudantes algumas das temáticas levantadas por eles próprios durante as aulas, e em votação aberta a todos, a maioria elegeu “A Favela”.

Me empenhei em decidir, então, as acepções e habilidades de personagens predefinidos, assim como em nosso primeiro experimento em sala de aula. Para isso, apoiei-me em cinco arquétipos (classes²): morador; agente de ONG; professor; policial; político. A partir destes, em grupo, os estudantes construiriam as características de seus personagens, ajustando suas personalidades e aparências.

O enredo da campanha “A Favela” era basicamente este:

Um grande traficante de drogas chamado Lou domina toda a “Favela do Baixão”, controlando o comércio pelo terror, e fazendo com que várias crianças fujam da escola afim de trabalhar para o tráfico. Porém, já há alguns anos, várias pessoas têm se esforçado em mudar esta situação, entre elas cinco se destacam, especialmente por seus trabalhos comunitários. Lou descobre a força dos cinco e os ameaça de todas as formas. Os jogadores são os cinco, e devem defender-se e defender a população de toda a “Favela do Baixão”.

Os jogos dramáticos estavam sendo insatisfatórios, e por mais que eu me esforçasse em repeti-los para uma melhor fixação, o novo era sempre solicitado pelos estudantes adolescentes. Por esse motivo, mais de uma vez cheguei a ouvir dos próprios estudantes frases como “ah, professor, mas isso é chato”, ou “olha, professor, eu gosto muito do senhor, mas sua aula está ficando chata”, e até mesmo “eu não gosto do senhor nem da sua aula”. Esses comentários foram gerando um

² A classe do personagem funciona para classifica-lo em relação às suas práticas, profissões, mágicas, habilidades, perícias, etc. Ou seja, se eu controlo um personagem de classe “Arqueiro”, saberei que as vantagens de meu personagem serão relacionadas a atirar flechas e outros objetos à distância. Isso não me impede de treinar outros tipos de habilidades, porém, a aptidão do personagem será menor, fazendo com que esse caminho seja mais complicado de seguir.



certo desânimo dentro de mim. O temido Dragão Azul era muito forte, e aos poucos me vencia pelo meu cansaço. Me vi, por momentos, sem saída, e numa última tentativa de seguir o cronograma pré-estabelecido propus um novo exercício.

Freire (2015, p. 52-53) diz:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o ser inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Por esse viés, depois de uma longa revisão em meu planejamento, recuperei minhas forças para o retorno ao campo de batalha. Podia sentir o frio das escamas dos dragões de longe, mas não conseguia me deixar abalar pelo erro cometido em sala de aula. Foi então que resolvi planejar uma aula completamente diferente das que vinham sendo oferecidas.

Primeiramente, deixei de lado por um momento a obsessão pelo Dragão Vermelho, e foquei meus ataques iniciais no Dragão Azul. Por isso, nomeei a aula seguinte de “Olimpíada Teatral”. Minha ideia era a de retirar os estudantes da sala de aula e fazê-los experimentar uma aula-roteiro, na qual participaríamos de uma olimpíada de jogos teatrais. Nesse dia, vários dos integrantes da turma saíram da escola mais cedo, junto com outras turmas, fugindo da aula de Teatro. Porém, aos que restaram em sala, foi oferecida uma experiência renovadora.

Alternando diversos jogos teatrais, jogos dramáticos e folguedos populares, experimentamos juntos uma aula divertida e envolvente. No início, solicitei que cada um escolhesse um nome de jogador, que fosse diferente do seu, e logo após as “olimpíadas” foram começadas. Atravessamos todo o espaço da escola, e o ato de sair da sala de aula foi imprescindível para que tudo ocorresse de forma mais interessante.

Era perceptível a mudança de comportamento dos estudantes. Lembro-me, que um deles, no começo da aula, não queria participar dos jogos, e o respeitei em sua escolha, pedindo para que me auxiliasse como “juiz”. Mas, de repente, ele me solicitou entrar na partida e de pronto o estimulei a participar. Com certeza, este foi um dos melhores momentos vividos no estágio. Além disso, os comentários ao fim



da aula foram bastante positivos, indicando a aceitação de todos. Havia, enfim, derrubado o Dragão Azul.

Mas onde estaria, então, o Dragão Vermelho? Encontrei minha resposta algum tempo depois, quando percebi que ele estava lá em todo o tempo. Por exemplo, quando os estudantes são solicitados a criar nomes fictícios para a aula estão criando seus personagens, jogam com seus corpos, e acompanham a trajetória da história fazendo-a acontecer a partir dos exercícios. Finalmente havia domado, por um curto tempo, os dois dragões.

É a partir dessa experiência que comecei a afunilar ainda mais a minha prática, e recuperei o RPG nas aulas de Teatro. Como dito anteriormente, o RPG pode ser considerado também um jogo dramático, porém, o modo como o estava conduzindo me remeteu ao encontro de uma outra metodologia, que é defendida por Beatriz Cabral: o Drama Processo. Para tanto, me apoio nas palavras de Desgranges (2011, p. 125):

O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc.

Observada a semelhança e correlação entre Drama Processo e RPG, me propus experimentar as aulas-roteiro mais vezes. Portanto, à aula seguinte propus o tema “Teatro Sideral”. Em resumo, os estudantes representavam a tripulação de três ônibus espaciais (*Ômega 7*, *Alpha 3* e *Beta 5*) que tinham a missão de buscar um determinado pacote em outro planeta. Porém, para tal feito, era necessária uma série de atividades que envolvessem todo o enredo. Por exemplo: chamei dois estudantes que não quiseram jogar para serem meus ajudantes. Toda vez que um deles levantava uma das mãos, as tripulações deveriam parar a movimentação completamente, pois havia um perigo iminente de ataque alienígena. Já nas vezes em que o segundo levantava uma das mãos, toda a tripulação deveria buscar a parede mais próxima, pois uma chuva de meteoros poderia atingir o ônibus. Além disso, outras situações ocorreram ao longo da história, como a troca de tripulação por falta de oxigênio, e a exigência de acerto num jogo de concentração para a



obtenção dos pacotes. Tudo isto norteado e – digamos – “recheado” com jogos teatrais.

Na última aula em que pude experimentar essa metodologia escolhi o tema “A Magia do Teatro”. Nela, a ambientação se basearia numa escola para magos, onde, entre os exercícios, seriam ensinadas aos magos as técnicas específicas para produção das melhores magias. Essa aula foi a que menos funcionou dentre as três, tanto por falta um maior tempo de planejamento pessoal, quanto de outros fatores diversos.

Apesar da recepção rápida e calorosa dos estudantes, devido a uma não-sedução pelas aulas anteriores – e aos horários finais serem os de Teatro – as faltas foram muitas. Nunca se podia contar com todos os alunos em sala, e às vezes a escolha por permanecer do lado de fora da aula era mais interessante para alguns. Houveram estudantes, por exemplo, dos quais tomei conhecimento apenas nos momentos finais da Unidade, pois nunca estavam na aula.

Outro problema frequente era a falta de ânimo. Fazer com que um adolescente se movimente em sala de aula, em nossa atual cultura digital, é como a criação de um novo dragão pronto para o confronto. Por diversas vezes ouvi frases como “oh, professor...” ou “eu tô cansado, professor” e também “libera mais cedo hoje?”. Esta última sendo a mais frequente frase dita pelos alunos, quase sempre respondida por mim da mesma maneira: “depende de vocês. Participem, e a gente sai na hora que puder e quiser”. O desânimo de uma só pessoa, às vezes, acarretava em uma série de desanimados em sequência, como que numa onda. Foi um tanto complicado, mas conseguia sempre manter o ânimo de quem estava de prontidão a participar, além de nunca obrigar nenhum aluno ou aluna a estar no exercício, afinal, para mim, a espontaneidade do jogo é importantíssima.

Uma criança só poderá trazer uma contribuição honesta e excitante para a sala de aula, por meio da oficina de teatro, quando lhe damos liberdade pessoal. O jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico. Jovens atuantes podem aceitar responsabilidades para comunicar-se, ficar envolvidos, desenvolver relacionamentos e cenas teatralmente válidas apenas quando lhes é dada a liberdade de fazê-los. (SPOLIN, 2010, p. 31)

Porém, o Teatro é a arte do encontro, e como tal deve levar em conta que a saída de si para encontrar-se com o outro é uma das mais belas formas de gratidão.



Durante a jornada, guerreiros parceiros lutaram bravamente ao meu lado. A eles, desde já, expresso meus sinceros agradecimentos.

O Teatro, na minha opinião, é aquilo que baseia-se em criatividade, arte, cultura. É como um filme de terror, você nunca sabe o que pode acontecer. [...] Acho que depois dessas aulas de arte eu aprendi a ser menos tímido, e várias outras coisas. (ALUNO G.)

Teatro é uma forma particular de se expressar, no individual de alguém que pratica teatro há alguns aprendizados novos. Eu mesmo faço teatro e vejo que com ele eu posso me expressar de forma que eu não precise gritar, bagunçar ou até dialogar. Nas aulas de teatro aprendemos ajudar uns aos outros, a se tornar um grande ator na vida real. O teatro dá sentido à vida, de forma que aprendemos a ser melhores. Faz com que possamos ter coragem de viver intensamente sendo que somos. (ALUNA I.)

Na unidade eu gostei muito de todas as atividades, principalmente da sua paciência, que você teve a unidade toda na sua sala. E também, as aulas que eu não queria participar e o senhor “C., vamos, vai ser massa”, aí eu ia. Professor, gostei muito do senhor. Está convidado a voltar a visitar a 8ª série sempre quando o senhor quiser, tá? Abraços. (ALUNO C.)

O RETORNO DO HERÓI

Por fim, a busca pela vitória sobre o Dragão Azul e o Dragão Vermelho foi completada, mesmo que tenha machucado minha armadura em meio à jornada, não há nada nela que não me venha a ser proveitoso para minha pesquisa.

Mantenho-me firme em meu posto, em busca de, por mais vezes, enfrentar os dois dragões que me fazem debruçar sobre estes objetos: o RPG e Pedagogia do Teatro. É sabido, agora, que os dois se complementam e podem gerar novos tipos de metodologia para criação e pedagogia teatral. Apenas me vem à cabeça, depois de todas as reflexões, o fato de ter negligenciado, em meio ao processo, o uso dos dados do RPG, os quais poderiam ser de grande relevância para modificações nas partidas e aulas-roteiro.

Também é importante ressaltar, que a forma com a qual escolhi trabalhar assemelha-se ao Drama, mas não necessariamente segue seus passos e regras característicos. Há um caminho diferente a percorrer.

Eis que findo esta campanha heroica para iniciar tantas outras em meu longo caminho como professor-ator-pesquisador. Ainda há muitos dragões a enfrentar, e muitas estradas a percorrer. Mas enquanto não descubro onde porei os pés amanhã, tento pousá-los bem firmes nos descobrimentos de hoje.



REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. R. do. **RPG na escola**: aventuras pedagógicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LENGRENZI, P. **A fantasia**: os nossos mundos paralelos. São Paulo: Loyola, 2013.
- RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**: primeira tese de doutorado do Brasil sobre o roleplaying game. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- ROYO, P. V. Sobre a Pesquisa nas Artes: um discurso amoroso. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 5, nº 3, p. 533-558, ago., 2015. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/57862>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- RYNGAERT, J.-P. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2009.
- SALDANHA, A. A.; BATISTA, J. R. M. A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 29, nº. 4, p. 700-717, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932009000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.



O CORPO QUE HABITO: ESSE NÃO É O CORPO DA SALA DE AULA, DO MUSEU, NEM O CORPO DA ACADEMIA!

Marcos Antônio Bessa-Oliveira¹ (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Qual é o corpo que habitamos? Eis uma pergunta crucial em tempos de movimentos “indisciplinados”, de exposições em lugares “impróprios” e de corpos que “não habitam” academias – sejam essas de ginástica performática ou de exercícios físicos, sejam as academias formativas de Dança, Teatro, Música ou das Belas Artes. Portanto, o corpo que habitamos não está mais circunscrito aos espaços formais onde, desde que fomos colonizados, vestiu-se índios, colocaram-se correntes nos negros e encapuzaram com chapéus de palha o homem do campo como se esse fosse um jacu. A verdade é que nas ruas das cidades, ou nos campos, nas Escolas formais e informais, dentro ou fora dessas academias, e o que é melhor – *ex-pondo-se* em qualquer lugar que dê vontade – os corpos contemporâneos são e estão como o “diabo quer e gosta”: livres, leves e – ainda que volumosos – soltos. Diante disso, nesta breve reflexão quer-se por em evidência algumas questões reflexivas sobre “Escola, corpo e movimento” *outros* que meus orientandos estão desenvolvendo em seus respectivos Projetos de PIBIC – CNPq, Monitorias de Disciplinas, Dissertações de Mestrado e Orientandos de TCCs no curso de Artes Cênicas e no PROFEDUC da UEMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UU/Campo Grande, UUCG – a fim de também subsidiar àquelas pesquisas – que temos discussões acerca de “corpos estranhos” e “corpos disciplinados”; “corpo cênico pedagógico” e “corpo da cultura “do” boi”; “corpo-política” = a “corpo-cênico-política”, “corpo biográfico” e “corpo *biogeográfico*”, entre outros corpos, movimentos e conhecimentos como epistemologias para (re)verificar “escola, corpo e movimentos” na atualidade. Esses trabalhos e discussões ainda estão vinculados a seis disciplinas que ministro na graduação da Universidade. Esta discussão pautar-se-á em epistemes pós-coloniais (do fazer, do pesquisar e do ensinar Arte) para compreender esses múltiplos corpos que estão coabitando os vários lugares da contemporaneidade para uma probabilidade de compreensão de “Escola, corpo e movimento” diferentes da perspectiva cientificista Moderna em que se edificou o Mundo Ocidental. Diante disso, talvez uma imagem deslumbrada pelas ruas de Campo Grande – MS, um dia desses ao percorrer o trânsito, que acabou por deveras me incomodar, seja justificada: uma família de indígenas em pleno centro da capital de Mato Grosso do Sul caminhando, estando todos vestidos como cristãos brancos, me pareceram estar “ainda-nus”! Daí me recorreu o *pensamentocomoimagem*: se não tivéssemos/fossemos colonizados (desde os séculos XIV e XV) aqueles sujeitos estariam todos “vestido-nus”? Já que eles e nós hoje (século XXI) habitamos corpos que não são seus/nossos verdadeiros corpos!

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Corpo. Movimento. Pós-colonial. *Biogeografias*.

¹ Doutor em Artes Visuais IA/UNICAMP. Professor do curso de Artes Cênicas e no PROFEDUC da UEMS/UUCG. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E/CNPq/UEMS. Membro do NECC/UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais/UNICAMP.



EL CUERPO QUE HABITO: ESTE NO ES EL CUERPO DE LA SALA DE CLASE, DEL MUSEO, NI EL CUERPO DE LA ACADEMIA!

RESUMEN

¿Cuál es el cuerpo que habitamos? Es una pregunta crucial en tiempos de movimientos “indisciplinados”, de exposiciones en lugares “impropios” y de cuerpos que “no habitan” academias – sean éstas de gimnasia performática o de ejercicios físicos, sean las academias formativas de Danza, Teatro, Música o de las Bellas Artes. Por lo tanto, el cuerpo que habitamos no está más circunscrito a los espacios formales donde, desde que fuimos colonizados, se vistió indios, se colocaron corrientes en los negros y encapucharon con sombreros de paja al hombre del campo como si ese fuera un jacu. La verdad es que en las calles de las ciudades, o en los campos, en las escuelas formales e informales, dentro o fuera de esas academias, y lo que es mejor – ex poniendo en cualquier lugar que dé voluntad – los cuerpos contemporáneos son y están como el “diablo quiere y le gusta”: libres, leves y, aunque voluminosos, sueltos. En esta breve reflexión se quiere destacar algunas cuestiones reflexivas sobre “Escuela, cuerpo y movimiento” otros que mis orientandos están desarrollando en sus respectivos Proyectos de PIBIC – CNPq, Monitoreo de Disciplinas, Disertaciones de Maestría y Orientandos de TCCs en el curso de Artes Escénicas y en el PROFEDUC de la UEMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UU/Campo Grande, UUCG – a fin de también subsidiar a aquellas investigaciones – que tenemos discusiones acerca de “cuerpos extraños” y “cuerpos disciplinados”; “cuerpo escénico pedagógico” y “cuerpo de la cultura” del “buey”; “cuerpo-política” = “cuerpo-escénico-política”, “cuerpo biográfico” y “cuerpo biogeográfico”, entre otros cuerpos, movimientos y conocimientos como epistemologías para (re)verificar “escuela, cuerpo y movimientos” en la actualidad. Estos trabajos y discusiones todavía están vinculados a seis disciplinas que ministro en la graduación de la Universidad. Esta discusión se basará en epistemes postcoloniales (del hacer, de la investigación y del enseñar arte) para comprender esos múltiples cuerpos que están cohabitando los varios lugares de la contemporaneidad para una probabilidad de comprensión de “Escuela, cuerpo y movimiento” diferentes de la perspectiva científicista moderna en la que se edificó el mundo occidental. Por eso, tal vez una imagen deslumbrada por las calles de Campo Grande – MS, un día de esos al recorrer el tránsito, que acabó por realmente molestarme, sea justificada: una familia de indígenas en pleno centro de la capital de Mato Grosso do Sul caminando, todos vestidos como cristianos blancos, me parecieron estar “aún-desnudos”! De ahí me recurrió el pensamiento como imagen: si no hubiéramos/sido colonizados (desde los siglos XIV y XV) aquellos sujetos estarían todos “vestido-desnudos”? Ya que ellos y nosotros hoy (siglo XXI) habitamos cuerpos que no son sus verdaderos cuerpos!

PALABRAS CLAVE: Escuela. Cuerpo. Movimiento. Pós-colonial. *Biogeografías*.

INTRODUÇÃO

Existe na arte, na cultura, na economia, na política e na educação brasileiras um modelo de corpo perfeito! E essa noção de corpo perfeito nas diferentes instâncias está assentada no cogito cartesiano “*penso, logo existo*”! Portanto, um



modelo de corpo Moderno que desassociou a razão e emoção. Ou seja, na arte o corpo que dança, por exemplo, não pensa; na cultura o corpo da mulher não produz conhecimentos, por que aquele pensamento delegou esse direito/dever apenas ao homem; na economia o corpo que tem poder é o corpo do centro sobre os muitos corpos marginais; na política, quem dita leis são os corpos políticos dos homens e nunca a mulher que não tem voz menos ainda tem direito à política, e, igualmente na educação o corpo que aprende e ensina é o corpo branco, fálico e eurocêntrico em detrimento dos outros muitos corpos: indígena, negro e mulato, para lembrarmos apenas dos que compõem a formação brasileira, que não são tomados como gente, e obedecem aos que sempre se puseram no direito de mandar.

Essa ideia de corpo dúbio e duplo acabou por dividir também nossa condição de sujeitos no mundo. Seja na condição que circunscreve esse corpo brasileiro nas questões de gênero, raça ou classe, sejam os rótulos criados na contemporaneidade: fronteiras, limites, espaços, muros, cercas, vazios, entre muitos outros, que perderam a conotação e sentidos literais para tornarem-se divisores de ser/estar/sentir os mundos, reais e imaginários, que nos fazem agir, pensar, sermos e estar no mundo de maneira bipartida. Portanto, aprender, ser e mover-se – por conseguinte, a Escola, o Corpo e os Movimentos – no Brasil, acontecem sempre de perspectivas que têm dois lados: certo/errado. Do mesmo jeito entendemos as relações que se estabelecem a partir desses corpos – corpos que não são gentes; não políticos, não moventes, sem poderes e que não aprendem ou ensinam – se de dentro dos sistemas, porque fazem igual aos modelos; se aprendem é para repetir; se produzem é para dar continuidade ao que já fora produzido antes.

Tomar destas questões para investigação no campo da arte (na pesquisa em arte, no ensino da arte e/ou na produção artística) acaba por expor necessidades de pensarmos o ser, sentir, saber desses corpos no mundo. Ou seja, da condição de sujeitos irreconhecíveis no mundo atual ao qual vivemos, devemos, emergencialmente, pensar em possibilidades epistêmicas de como compreender esses múltiplos corpos (estranho, cênico-pedagógico, corpo-política, corpo-cênico-política, corpo biográfico, corpo *biogeográfico*, corpo indígena, corpo mulher, corpo negro, corpo periférico, entre outros) na educação, enquanto corpos (re)existentes e enquanto corpos/seres moventes entre as fronteiras e limites ex-postos a eles. Seja



nos lugares, sejam nas suas identidades de gênero, ou seja ainda nas suas múltiplas possibilidades afetividades.

Do mesmo jeito é muito pertinente explicar que todos esses corpos outros antes citados são aqui entendidos como corpos que não foram considerados por aquele sistema cartesiano de humano ou de mundo. São antes contradições àquele pensamento dúbio. Igualmente para aqueles corpos não fora lhes atribuído nenhum direito de existência; por isso, na contemporaneidade, acabo por dizer que esses (re)existem. Ainda, àqueles, foi-lhes atribuídas obrigações e deveres: aprender para reproduzir; obedecer aos mandos dos poderes diversos; viver em silêncio, sem o direito a serem ouvidos, ainda que falem; esses corpos, ainda, são sem o direito a imagem, por conseguinte, representações corpóreas, sociais, políticas e culturais em quaisquer situações. Por fim, considerados não-corpos, todas as identidades que habitam esses corpos “desregulares/desregulados” em relação ao sistema cartesiano, são ainda sem o direito ao reconhecimento de ser(em) humanos.

Nas produções artísticas contemporâneas, ainda que quase solitárias, mas sendo solidárias à causa, algumas obras situam esses corpos outros em tentativas de condição libertária. Digo tentativas dessa condição porque sabemos que, ao bem da verdade, essas produções periféricas são, na grande maioria das vezes, descartadas pelos discursos hegemônicos. Essas obras e artistas das margens acabam por ser descartados porque fazem exatamente o que as obras artísticas históricas tentaram rejeitar: evidenciar discursos (e vozes) que foram sempre obrigados a viver silenciados, escondidos e imóveis porque expõe outros “corpos” humanos que os discursos de poder não quiseram reconhecer. Ilustra isso, de maneira oportuna, a letra da música “Bate a Poeira” da artista (mulher, negra, periférica – já que é latina e brasileira) Karol Conka, trazida aqui num fragmento, que mostra bem essa (CON)(TRA)tradição entre os corpos “perfeitos” e “imperfeitos”. A passagem da música diz:

Negro, branco, rico, pobre / O sangue é da mesma cor / Somos todos iguais
/ Sentimos calor, alegria e dor / Krishna, Buda, Jesus, Alá / Speedy e Black
profetizou / Nosso Deus é um só / Vários nomes para o mesmo criador /
Pouco me importa sua etnia / Religião, crença, filosofia / Absorvendo
sabedoria / Desenvolvendo meu dia a dia / Nesse mundo poucas coisas são
certas / Amor, sorte, morte, a vida que se leva / Do sul para o norte da Ásia
a América / Se errar é humano o erro te liberta / Seja o que tiver que ser,



seja o que quiser ser / Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira / Seja o que tiver que ser. (CONKA, 2013)

Conka é o verdadeiro fragmento de um retrato que nossa sociedade atual esboça para o mundo na educação, no corpo e no movimento. Haja vista que a artista na sua letra musical esbarra nos limites (im)postos pelos muitos sistemas que estabelecem dicotomias entre “realidade” e “imaginação” corpóreas.

Neste contexto, dominante sobre dominado, que se estabelecem os dualismos e fronteiras que inscrevem a relação hoje posta: índio (não-humano) X branco (humano), cultura (branca) X não-cultura (indígena), arte (branca) X práticas artesanais (indígena), religião (branca) X ritualística (indígena), roupa (branca) X nudez (indígena), arte X não-arte, cultura de rua X cultura social, grafite X *picho*, entre outros tantos *des*-tratados pelos sistemas. Como também é neste sentido que a fronteira, como já ressaltado antes, separa, mas também aproxima pela ótica da construção discursiva da exclusão. (BESSA-OLIVEIRA; SIMÕES, 2016, p. 25)

Tendo em vista isto tudo aqui exposto, essas noções *outras* de corpos como epistemes estão na contramão do pensamento moderno erigido juntamente ao projeto europeu de expansão da ideia de Mundo Moderno e essas, do mesmo jeito, agora estão associadas à noção capitalista de globalização do mundo pelo projeto norte-americano. Por conseguinte, ora mais um, ora mais outro, ambos os projetos – europeu por volta de séculos XIV e XV e Norte-americano em meados do século XIX – também insistem até hoje na ideia de duplicidade das coisas: Mundos, Ocidente X Oriente; Homem X Mulher, definidos como únicas opções de gêneros possíveis; Arte X Ciência, arte como não produção de conhecimento e Ciência como única forma de produção de conhecimento nos Mundos construídos; Rico X Pobre, um existe e o outro não é existente; Letrado X Não-letrado, o primeiro produz e conduz conhecimento, o outro nem aprende, repete; e, também, dessas todas, a divisão mais perversa, Humano X inumano; àqueles, este último, são os que não estavam circunscritos nessas noções de Mundos europeus e norte-americanos.

Tratados como a melhor opção para os mundos dos quais estavam/estão situados, os projetos europeu e norte-americano ainda tomam para si na contemporaneidade as noções produzidas sobre educação, corpo e movimento. Ambos, cada qual no seu momento histórico e geográfico particulares, planejam e confabulam para o “resto do mundo” a manutenção e os continuísmos daquelas ideias suas como únicas verdades possíveis. E, favorecendo tudo aquilo pelos



centros construídos, lugares, sujeitos e produções periféricas ex-cêntricas, seja na educação, sejam como seus muitos corpos, cores, ritmos e sabores, acabaram por repetir exacerbadamente tudo aquilo imposto e, por isso, mantiveram e sustentam as ideias de corpos e movimentos ambíguos daqueles até hoje em si próprios.

Da transmissão de conhecimento (aprender a obedecer e repetir), à reprodução de Arte (corpo perfeito com movimentos ideais), as práticas na Arte Brasileira (ensino, pesquisa e produção) acabam apenas por reverberar o “aprendido” como se lhes fossem as únicas alternativas. De certa forma, o eram até meados do século XIX, as periferias dos muitos mundos não tinham nem vez, dirá voz. Entretanto, de lá para cá, esses sujeitos, ainda que vistos até pelos seus entes como subalternos, estão agora por “falar” como disse Spivak (2010). O *balbucio*, assim como os *entre-meios* (BHABHA, 1998), bem como os *entre-lugares* (SANTIAGO, 1995) acabam por emitir vozes, corpos, movimentos e conhecimentos agora, já que nunca sequer foram um dia considerados por aqueles discursos das histórias europeias e/ou norte-americanas. Por mais que ainda hoje os centros insistem em continuar tapando os ouvidos, na grande maioria, essas vozes gritam pelo direito de falar. Dizem eles:

Não será que o lugar do discurso – maior ou menor -, dos latino-americanos – letrados ou iletrados, de esquerda ou de direita, homens ou mulheres, mineiros ou acadêmicos – para os ouvidos do hemisfério norte é sempre o do “balbucio” e o da incoerência ou inconsistência teórica? Não será que esse “balbucio teórico latino-americano” não é incoerência nem inconsistência? Não será que esse balbucio teórico é outro pensamento ou pensamento outro? Não será que balbuciar é um “discurso raro”, um “discurso orgulhosamente balbuciante”? Não será que eu tenha escolhido “balbuciar teoricamente” como um modo de marcar e prestigiar meu discurso? (ACHUGAR, 2006, p. 35)

Tais atribuições de diferenças sociais — onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* — encontram sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente. (BHABHA, 1998, p. 301)

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago [...]. (SANTIAGO, 2000, p. 26)



Agora como vozes “audíveis”, mas talvez ainda não reconhecíveis e/ou consideradas, as margens emitem opções outras contra os discursos dos poderes instituídos por aquelas ideias de Histórias Globais. Nesse sentido, vem corroborar, portanto, esses corpos outros aqui mencionados, como epistemes outras diversas (balbucios, *entre-meios* ou *entre-lugares*), para pensar, principalmente, esses conhecimentos, corpos e movimentos que estão emergindo da fronteira/*frontera*, por exemplo, entre Brasil/Paraguai/Bolívia em Mato Grosso do Sul. Desta feita, antes de qualquer coisa, esse pensamento que erige na/da fronteira toma como mote as muitas histórias outras para, igualmente, pensar as diferenças necessárias para discutir a educação, o corpo e os movimentos instituídos na cultura brasileira.

A título de delimitação desta introdução, cabe dizer que tomar a educação, o corpo e o movimento de uma perspectiva outra, ou como tomam os trabalhos todos dos orientandos a serem abordados como exemplos, ainda que brevemente aqui, tornam, obrigatoriamente, emergência também a necessidade de aceitar lugares outros como produtores de arte, cultura e conhecimentos. Portanto, histórias outras, produções artísticas outras e, também, formas de transmissão/condução de conhecimentos outros se farão evidentes, inevitavelmente, já que não tomam de discursos e histórias únicos aceitados como únicas possibilidades/narrativas ou mesmo generalizadas. Dessa ótica, um dos pensamentos epistêmicos que tenho formulado – paisagens *biogeográficas* – tem, de um modo bastante válido, conseguido (re)verificar boa parte de todas essas questões.

PROJETOS PARA (RE)VERIFICAÇÕES EPISTÊMICAS

O ponto de partida para situar esses Projetos de pesquisas dos acadêmicos do Curso de Artes Cênicas – Licenciatura – bem como os Projetos de Mestrado vinculados ao PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – é o Projeto de Pesquisa “Arte e Cultura na *Frontera*: ‘Paisagens’ Artísticas em Cena nas ‘Práticas Culturais’ Sul-Mato-Grossenses” por mim coordenado. Esse Projeto está hoje cadastrado na PROPP/UEMS – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e tem como objetivo principal fazer um estudo epistêmico das práticas artísticas que se encenam na tríplice “*frontera*” sul-mato-grossense. Seja através de estudos históricos das práticas artísticas que já se situaram/situam nessa linha de borda, sejam reflexões a partir das produções que



estão sendo produzidas na atualidade, ou sejam ainda reflexões a fim de orientar as práticas (artísticas, pesquisas e ensinamentos) dos membros com projetos vinculados a esse projeto maior. Esse Projeto toma do princípio de (re)verificação de conceitos de arte, cultura e conhecimento solidificados nessa fronteira sul-mato-grossense. Cito:

Este Projeto de Pesquisa propõe um estudo epistemológico das *representações* da identidade cultural local na contemporaneidade, tendo o estado de Mato Grosso do Sul e suas fronteiras internacionais e limites geográficos nacionais como espaço geohistórico-cultural de investigação a partir de algumas das produções artísticas de artistas (da cena, do corpo ou da plástica) sul-mato-grossenses que buscaram retratar como “paisagens conceituais” as identidades dos sujeitos biográficos desse lócus cultural. (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 1)

Outro ponto que situa epistemicamente todas as pesquisas a serem situadas neste trabalho, ou poderia dizer que ancoram as reflexões daqueles Projetos, é o NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq sob o número 1456348756496114 em 25/08/2015, cadastrado junto à UEMS/UUCG. Com professores de outras IES – Instituições de Ensino Superior do Estado vinculados (UFMS e UEMS/UUDOU) e em parceria com o NECC-UFMS, o NAV(r)E tem hoje dezesseis (16) Projetos de Pesquisas diretamente vinculados à sua linha de pesquisa “Fundamentos Teóricos em Artes e suas Linguagens”. Criado informalmente em 2014 o Grupo tem como escopo epistêmico principal (re)verificar as epistemologias postas na atualidade para pensar o ensino, a pesquisa e a produção prática em Artes nas suas múltiplas linguagens. Diz a ementa do Grupo:

A proposição dos pesquisadores envolvidos no grupo é a de podermos fazer reflexões teóricas que pensem sem exclusividade (Lugar Nenhum) como centro, mas que têm um lócus tomado como ponto de partida (o estado de Mato Grosso do Sul (na fronteira Brasil/Paraguai/Bolívia)) das reflexões para pensar em (Lugares Todos), especialmente latino-americanos como produtores de saber. Pensamos assim já que a ideia é fazer (re)Verificações Epistemológicas das produções artístico-visuais de lugares com características fronteiriças (geográfico e culturalmente falando) tomando as formulações teórico-críticas da crítica biográfica, estudos pós-coloniais e da crítica cultural embasando as reavaliações teórico-críticas levantadas. (NAV(r)E, 2015, p. 2)

Para alcançarmos às proposições do Núcleo de Pesquisa, bem como ao objetivo principal do Projeto Maior e as demandas dos demais Projetos a esses



vinculados, alguns conceitos epistêmicos são fundamentais. Tais como os de “Paisagem Biográfica” (OLIVEIRA, 2014), “Cultura Local” (NOLASCO, 2010), “Identidades Dissolvidas” (BESSA-OLIVEIRA, 2012), “Crítica Biopictográfica” (BESSA-OLIVEIRA, 2013), “Estética Bugresca” (BESSA-OLIVEIRA, 2013), “Lócus de Enunciação Biográfico” (BESSA-OLIVEIRA, 2013), “Geovisualização” (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2011), “Homem como imagem” (BESSA-OLIVEIRA, 2016), entre outros, que já foram pensados para melhor contemplar as especificidades dos conhecimentos, da arte e da cultura de fronteira sul-mato-grossense que todos esses projetos investigam. Do mesmo jeito as teorias pós-coloniais, subalternas, culturais e outras (re)verificadas são pertinentes para alçar os voos aqui propostos e em todos os trabalhos investigativos.

Corroboram essas investidas, nesses sentidos, estudiosos como Walter Mignolo, Gayatri Spivak, Neli Richard, Jacques Derrida, Cássio Eduardo Viana Hissa, Edgar Cézar Nolasco, Eneida Maria de Souza, Silvano Santiago, Hugo Achugar, Homi K. Bhabha, Paulo Freire, entre muitos outros, com seus estudos que tomam do princípio da América Latina como lócus enunciativo e suas milhares micro regiões como produtores de arte, cultura e conhecimentos que foram alijados dos Projetos hegemônicos europeu e norte-americano. Tomado desse princípio das teorias e teóricos usados, a *frontera*/fronteira é compreendida nos trabalhos investigativos do Núcleo como lugar real e imaginário ao mesmo tempo. Real porque ela está situada como discurso geográfico-político existente, imaginário porque elas (*fronteras*/fronteiras) situam-se nos diferentes lugares e de diferentes formas na arte, na cultura e nos conhecimentos que emergem desses muitos lugares da América Latina que são barrados pelos discursos dos poderes hegemônicos.

Deste princípio, tomam-se como *frontera*/fronteira as barreiras que são constituídas pelos muitos discursos que estão em evidência na arte, na cultura e no conhecimento contemporâneo e que, por conseguinte, constituem muitos dualismos para esses. Por exemplo, o estabelecimento de delimitações entre o corpo que é ou aquele que pode ser educado ou não, bem como a metodologia adotada para educar os “corpos estranhos” em relação ao corpo disciplinado. Não diferente, essas fronteiras instauram (de)limitações do que seja corpo e movimento na atualidade a partir daquela questão ressaltada antes aqui sobre o projeto cartesiano de separação entre quem manda e quem deve obedecer. Diante disso, quem ensina ou



quem aprende, quem se move ou quem é estático, igualmente ainda, quem é corpo humano e quem não tem corpo – indistintamente de pesos e medidas – acabam por ser definidos pelo velho sistema dual de razão x emoção.

Assim, o corpo-política e o lado negro e a metade faltante da biopolítica que é apenas a metade da história: o corpo-política descreve as tecnologias descoloniais aplicadas aos corpos que se dão conta que foram considerados menos humanos, no momento em que tomam consciência de que o ato mesmo de ser descritos como menos humanos era uma consideração inumana. Portanto, a falta de humanidade atribuída a todas as populações não europeias é apresentada em atores imperiais, instituições e conhecimentos que tiveram a arrogância de decidir que certas pessoas que não lhes agradavam [ou que não gostavam deles], eram menos humanas. O corpo-política é um componente fundamental do pensamento descolonial, é um fazer descolonial e a opção descolonial para revelar, em primeiro lugar, as táticas da epistemologia imperial para afirmar a si mesma como *humanitas* do primeiro mundo desenvolvido e, por outro lado, levar o empreender da criação de saberes descoloniais que respondem às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido e em vias de desenvolvimento. (MIGNOLO, 2010, p. 33) (tradução minha)

A fronteira, portanto, antes de dividir-se ou servir como barra que divide os lados direito/esquerdo; dentro/fora, etc. – está para a ideia de lugar epistêmico que faz erigir epistemologias outras para dar conta de narrar/falar sobre/por os sujeitos que habitam esses corpos-lados e que transitam em ambos como se fossem apenas um. Pois, se a língua trata de ser dos discursos, por um lado, o que mais separa os diferentes, por outro lado a comida, a música, a arte, as culturas e os conhecimentos produzidos nesses (muitos)lugares corroboram para aproximar os sujeitos desses pelas diferenças e especificidades de cada uma².

SITUAÇÃO DE (RE)VERIFICAÇÕES EPISTÊMICAS

Como apontado antes, as propostas dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa NAV(r)E vinculado à UEMS – UUCG, a partir das disciplinas de “História da Arte”, “Artes Visuais”, “Itinerários Científicos III”, “Arte Educação”, “Itinerários Científicos IV” e “Arte e Cultura Regional” – cada duas vinculadas aos 1º, 3º e 4º anos, respectivamente, do curso de Graduação em Artes Cênicas e ao PROFEDUC, têm como foco primeiro evidenciar parte das pesquisas em Artes que estão sendo desenvolvidas na UEMS, mas, neste contexto, mais ainda evidenciar as múltiplas possibilidades de pensar “Educação,

² Sobre “diferenças e especificidades de cada um” ver Bessa-Oliveira (2016; 2017).



corpo e movimento” na Universidade para além dos lugares tradicionais aos quais estão sempre vinculados. Todas as pesquisas estão sendo desenvolvidas sob a orientação de uma episteme teórico-crítica cultural, e que, de uma forma ou de outra, são pesquisas que partem do pressuposto de (re)verificação da situação de investigação teórico-crítica em que se encontra cada um dos objetos específicos dos trabalhos. Mas todas têm como pressuposto a Arte (na Educação, no Corpo, no Movimento, na Cultura, na Prática Artística). As pesquisas têm como segundo foco de importância o fato de que todas estão diretamente ligadas àquelas disciplinas ministradas pelo orientador das pesquisas, onde também estão vinculados quase todos os pesquisadores coautores dessas, o que, de forma complementar, possibilita o constante debate em torno dos temas que aqui são tratados (Educação, corpo e movimento), mas também contribui significativamente para a constante formação desses sujeitos como “Artista-professor-pesquisadores” (BESSA-OLIVEIRA, 2016a).

Nesse sentido, as diferentes pesquisas que aqui estão/são apresentadas – sobre teatro, dança, artes plásticas, ensino e a história das artes e ainda a identidade e cultura indígenas e/ou as suas produções artísticas de diferentes aldeias e etnias locais, sempre tendo como ponto de partida para as reflexões o lócus enunciativo geo-histórico cultural sul-mato-grossense, mas sem querer restringir as pesquisas ao local exclusivo do estado –, tomam desde os Estudos Culturais até os Estudos Subalternos ou Pós-coloniais como epistemologias investigativas para (re)verificação desses no atual contexto social, político e cultural. Do mesmo jeito a intenção de (re)verificação que está grafada desde o título do Núcleo até a ideia epistêmica dos trabalhos não têm nenhuma relação com conceitos de reaverificar por necessidades de continuísmos, inclusões e/ou rupturas com histórias alheias. Portanto, no Grupo tem-se como ponto principal, o que acaba por contaminar os trabalhos a ele vinculados, as discussões entre a relação Arte X Ciência a fim de promover a (re)verificação da produção artística como produtora de conhecimento, bem como propor que as culturas marginalizadas pelos discursos hegemônicos (europeus ou norte-americanos – Moderno ou Pós-moderno) como produtoras de arte sem uma visada dualista tão amplamente difundida na Educação, para o corpo e para os movimentos até hoje na Cultura Brasileira.



ALGUMAS DAS PROPOSIÇÕES DE (RE)VERIFICAÇÕES EPISTÊMICAS

- **A representação de Frida Kahlo no “cenário” das artes cênicas**
 - Juliano Ribeiro de Faria – graduando do 3º ano do Curso de Artes Cênicas – Projeto PIBIC/Modalidade Avançada (2016/2017).
- **Entre gingas e gingados: o corpo e a bovinocultura em cena na arte educação**
 - Marina Maura de Oliveira Noronha – graduanda do 3º ano do Curso de Artes Cênicas – Projeto PIBIC/Modalidade Avançada (2016/2017).
- **O teatro para além das fronteiras da cena: investigando os “palcos” de MS**
 - Robson Rodrigo Marques Júnior – graduando do 2º ano do Curso de Artes Cênicas – Projeto PIBIC/CNPq (2016/2017).
- **Estados da arte, estados do índio: situação de fronteira por poder(es)**
 - Leonardo Reinaltt Simão – graduando do 2º ano do Curso de Artes Cênicas – Projeto PIBIC/CNPq (2016/2017).
- **Cultura Afro-Brasileira: teatro e dança. Caminhos para a implementação da Lei 10.639/03**
 - Gilmara de Souza de Brito – mestranda do PROFEDUC (2017/2018).
- **A imagem dos povos indígenas transmitidas pelos livros didáticos**
 - Maila Indiara do Nascimento – mestranda do PROFEDUC (2017/2018).
- **Marcas de uma sociedade machucada**
 - Matheus Hert Lomando – graduando do 2º ano do Curso de Artes Cênicas – Projeto PIBIC/ CNPq (2017/2018).
- **TGR – Teatral Grupo de Risco: linguagem poética e ação sociocultural no Mato Grosso do Sul**
 - Nathália Tomassini dos Santos Borioli – graduanda do 4º ano do Curso de Artes Cênicas – Projeto de TCC (2017/2018).

Esses Projetos todos dos alunos da UEMS – UUCG têm demonstrado, além da necessidade de que “escola, corpo e movimento” precisam ser (re)verificados para atualizarem às demandas da atualidade, mais ainda, que a formação docente precisa ater-se para as buscas que os próprios corpos dos pesquisadores buscam para conterem as problemáticas das salas de aulas na contemporaneidade. Ou seja,



com a mesma estrutura de escola, corpo e movimento que temos postos nas universidades e na sociedade não promoveremos outras relações que não as continuidades históricas estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE “ESCOLA, CORPO E MOVIMENTO” OUTROS

As práticas de arte, no educar, do/no corpo e do/de movimento, quando tomados agora destas circunstâncias todas postas, precisam, obrigatoriamente, vamos dizer assim, estarem atentas às especificidades biográficas e geográficas para proporem (re)verificações das questões às quais essas foram circunscritas desde sempre. Do começo, na Pré-História, quando o corpo – razão e emoção – era livre; nos períodos antigos – das primeiras civilizações (considerando as muitas latinas, africanas e civilizações orientais que nós quase não conhecemos nada) em que os corpos passaram por diferentes regras, leis, provações e aprovações, liberdades e repressões, religiosas e políticas, direitos e deveres de ir e virem – graças aos poderes e despoderes econômicos, respectivamente –; no período Moderno em que a religião cristã quase sempre emperrou (observa-se que o Moderno aqui é entendido ao que muitos estudiosos chamam de período clássico (Idade Média) Renascimento até o Pré-Modernidade) de meados dos séculos XIV e XV na Europa, em que esses corpos não podiam falar por si próprios por imposições diversas da Igreja Católica ou das lideranças em evidência. Por último, onde o corpo mais parecia ter liberdade, mas atravessados pelo cogito cartesiano escrito no século XV, artistas, professores, pesquisadores passaram a tratar o corpo, a educação e os movimentos, na chamada modernidade, a partir de uma perspectiva agora altamente difundida que se estabelece nas noções de belo, correto e perfeito – uma estética do belo se instaura em oposição à ideia aristotélica de estética como sensibilidade – em pleno momento do sujeito si entendendo como Moderno. Se nos primeiros momentos históricos aqui suscitados a culpa poderia ser amenizada pela incompreensão de mecanismos que delimitassem os corpos, a educação/conhecimentos, da prática artística por questões de razão e emoção – já que não havia o “cogito” no período da Modernidade essa cultura é extremamente relevante tendo em vista, especialmente, porque são os pesquisadores, artistas e professores Modernos que vão fazer perpetuar essa noção de estética equivocada do período clássico para além da Modernidade. Quero dizer, se aqueles



transmissores de conhecimentos antes da Modernidade não tinham o problema de duplicar o universo, os artistas, pesquisadores, professores da Modernidade já o tinham e não impediram a sua reverberação; pelo contrário, reforçaram-no até manter sua insistência e permanência ainda na contemporaneidade. Por conseguinte, é sobre esses (professores, pesquisadores, artistas) da contemporaneidade que quero falar para pensar nas possibilidades outras de educação, corpo e movimento. Mas antes de tomá-los, a título de justificar porque penso que esses “atores” da Modernidade foram responsáveis pela manutenção da divisão da arte (no ensino, na pesquisa e na produção) até à atualidade, elenco alguns pontos que reforçam este ponto de vista meu: 1º) porque aqueles já produziam ancorados na existência do “cogito” e o mantiveram adotando um “modelo” estético como padrão; 2º) tendo como atenção esses único modelo estético defendido por esses sujeitos da arte, outras produções/práticas (produções, pesquisas e ensino) acabaram não sendo (re)conhecidas como tais e, quando lembrados pelos artistas, crítico e professores modernistas, eram usadas como repertório exótico e arcabouço para reforço daqueles sujeitos que quase sempre habitavam os centros; 3º) ainda tendo como referência a relação com culturas periféricas – sempre propostas pelos “atores” dos centros da arte –, professores, artistas e pesquisadores, passaram a se rotular como multiculturais ou interculturais, quando, na verdade, essas outras culturas todas eram tratadas qualitativamente a partir das suas diferenças vistas como exóticas (esta questão é tão contraditória nos currículos da arte, por exemplo, porque as culturas indígenas, negras e periféricas – a partir da instituição das ideias de gêneros, raças e classes – acabam sendo tratadas por uma perspectiva multicultural, se ainda podemos chamar assim, da multiplicidade quantitativas de culturas que esse currículo aborda. Ou seja, o Dia do Índio, a Semana da Consciência Negra, assim como o Dia da Árvore ou Semana do Trânsito, estão exatamente no mesmo pé de igualdade porque estão inscritos na ideia de múltiplo enquanto diverso. Desta feita, o currículo escolar de arte é tão monocultural quanto o são as ideias contidas nele de corpo e movimento. Esses dois últimos inscrevem o primeiro como um corpo alto, magro e branco, muitas vezes masculino, enquanto os movimentos estão na ordem da destreza, perfeição e linearidade).



Finalmente, a título de conclusão – que na verdade não se conclui essas discussões –, mas apenas para delimitação do espaço deste trabalho, abordo agora “Escola, corpo e movimento” para uma perspectiva a partir desta nossa atualidade. Quero dizer, faço algumas proposições para pensar/tratar esses muitos outros corpos que estão situados nesses outros muitos espaços não delimitados nos redutos institucionalizados, tanto das instituições propriamente ditas, quanto dos discursos institucionais. 1º) é preciso considerar que o professor/educador/arte-educador/artista-professor-pesquisador não tem obrigação de educar o aluno, este deve ter em casa uma educação aos moldes familiares; quaisquer que sejam essas. A este indivíduo da arte, quero me concentrar apenas nele, cabe conduzir um conhecimento através da arte; 2º) não há, diante de tudo aqui externalizado, uma noção e/ou modelo de educação, há, vários, múltiplos, possibilidades infinitas de conduzir esse conhecimento “formal”, e esses devem, sempre, ter como ponto de partida as experiências do *bios* – sujeitos, geo – espaços, gráficas – narrativas, portanto, *biogeográficas* particulares dos seus grupos de alunos/indivíduos nos espaços de formação. Isso, por conseguinte, vai fazer evidenciar o 3º ponto que é a multiculturalidade dos espaços sociais. Essas diversas e controversas, às vezes, culturas, necessariamente devem ser diluídas ao conteúdo curricular *diversalmente* (faço aqui menção ao conceito de *diversalidade* do Mignolo (2003)) que está na ordem das diferenças culturais tratadas na horizontalidade. Ou seja, o índio, o negro, o periférico são, todos, sem distinção de raça, gênero e classe, tomados ao longo do currículo escolar durante o ano como um todo, falando do nosso modelo seriado escolar, não mais tão só em datas específicas. Do mesmo modo, esses diferentes/diferenças das culturas devem ser tomados a partir das suas especificidades culturais – múltiplo não é diverso – falar de um não ilustra a todos os índios e negros, por exemplo. 4º) igualmente, a educação não acontece dissociada de corpo e movimento. Portanto, cada corpo diferente e na sua diferença move-se e *sí*-move de acordo com a sua condição social, cultural, política, econômica e física, mas movem-se! Não são corpos estáticos e estáveis. Hão de ter, passarem e sofrer com tudo e toda (re)ação à sua volta. Os corpos e movimentos são, estão e vão sempre ser (des)educados, na sua grande maioria, quando Latino-americanos, quanto tomados de uma perspectiva de educação disciplinar e moderna. Tais corpos e movimentos, por exemplo, acompanham as relações identitárias que os seus *bios*



+ geos + grafias formulam. Portanto, são corpos e movimentos que estão, no caso dos corpos e movimentos em Mato Grosso do Sul, diretamente associados às transitoriedades, e não a ideia de lados distintos, das fronteiras/*fronteras*. Tomar da experiência (corporal) desses sujeitos para uma educação outra é, na visada que nos colocou Paulo Freire, por exemplo, tratar o sujeito da perspectiva sociocultural, político e econômica nas quais ele está inserido, mas sem, em circunstância alguma, balizar o seu conhecimento por baixo em detrimento a outro em condição diferente.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p. 41)

É ainda, por último, uma proposição de educação outra, considerando esses múltiplos corpos latinos, promover o (re)conhecimento das diferenças entre todas as diferenças e, portanto, horizontalizar “escola, corpo e movimento” em todas as relações diferentes.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, H. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Tradução: Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

BESSA-OLIVEIRA, M. A.; SIMÃO, L. R. Duas culturas – arte urbana, índio cidadão – em contextos (in)culturais. In: **Semina**: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 37, nº. 2, p. 21-32, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Homem como imagem: uma leitura visual *imagético/real* dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do curso de Artes Cênicas – UEMS. **Anais dos Recursos Áudio Visuais na Cena Contemporânea**. 20 a 23 de julho de 2016, Campo Grande, 2016.

_____. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. Acadêmicos do 4º Ano; SALVADOR, G.; ANDRADE, D. (Orgs.). **IV JART – Jornadas de Artes Cênicas, 2016 – “O artista docente”**. Curso de Artes Cênicas e Dança. Unidade Universitária Campo Grande – UUCG, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Realizada nos dias 9, 10 e 11 de junho de 2016a, p. 1-10.

_____. **Clarice Lispector Pintora**: uma biopictografia. Apresentação de Edgar Cézár Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. São Paulo: Intermeios, 2013.



_____. O sol se põe num lugar nunca antes visto: (fronteira Brasil/Paraguai/Bolívia) uma outra proposta epistemológica para as Artes Visuais. NOLASCO, E. C.; GUERRA, V. M. L. (Orgs.). **O sol se põe na fronteira**: discursos, gentes e terras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 11-36.

_____.; NOLASCO, E. C. Lugares, regiões, fronteiras e paisagens sul-mato-grossenses nas artes plásticas: o artista como um *geovisualizador* desse lugar. In: **Revista Entre-Lugar**. Dourados, ano 2, nº. 4, p. 151-179, 2º semestre de 2011, p. 151-179.

BHABHA, H. K.. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CONKA, K. Bate a poeira. In: **Álbum Batuk Freak**. Deck. Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MIGNOLO, W. D. Desobediencia epistémica II. Pensamiento independiente y libertad De-colonial. In: **Otros logos** – Revista de Estudios Críticos. Año I. Nro. 1. 2010 Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Humanidades. Neuquén – Argentina, p. 8-42. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

NOLASCO, E. C. **babeLocal**: lugares das miúdas culturas. Campo Grande: Life Editora, 2010.

SANTIAGO, S. **Uma Literatura nos Trópicos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



O USO DOS PAINÉIS IMAGÉTICOS COMO MEIO DE CRIAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM DESIGN DE AMBIENTES

Maria Herminia Olivera Hernández (herminia234@yahoo.com.br)
Emyle dos Santos Santos (emyle_sant@hotmail.com)
Victor Hugo Carvalho Santos (victorcarvalhoarq@gmail.com)

RESUMO

No presente trabalho objetiva-se demonstrar de que maneira os painéis imagéticos auxiliaram no processo criativo dos alunos de design de ambientes da EBA/UFBA, entendendo que este método, pode servir enquanto modelo processual a ser desenvolvido em outros níveis de educação, já que parte de premissas comuns aos alunos e professores envolvidos no ensino da arte educação. Os exercícios conceituais feitos no decorrer do processo metodológico de criação, considerada uma das etapas mais críticas do processo projetual, propõem uma mudança de apresentação, modificando o produto das plantas técnicas de setorização e *layout* básico por quatro painéis imagéticos que representem o conceito que guiará todo o processo de desenvolvimento projetual. Esta etapa inclui transversalidade com áreas de diferente expressão visual, como artes visuais, ensino das artes e outros campos do design, pois, fornece novas ferramentas de linguagem e reflexão que auxiliam na comunicação, bem como, em um melhor desempenho nos processos de criação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e educação. Design de interiores. Processo criativo.

THE USE OF IMAGING PANELS AS A MEANS OF CREATION AND COMMUNICATION IN DESIGN OF ENVIRONMENTS

ABSTRACT

This paper has the purpose of demonstrate how the imagetive panels aid in the creative process of students of environmental design from EBA/UFBA, understanding that this method could help as a procedural model to be developed in other levels of education, since part of common premises to students and teachers involved in teaching art education. The conceptual exercises made during the methodological process of creation, considered one of the most critical stages of the design process, propose a change of presentation, modifying the product of the technical plants of sectorization and the basic layout by four imagetive panels that represent the concept that will guide all the development process of the project. This stage includes transversality with fields of different visual expression, such as visual arts, art education and other fields of design, as it provides new language and reflection tools that help in communication, as well as better performance in the creation process.

KEYWORDS: Art and education. Interior design. Creative process.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva demonstrar de que maneira os painéis imagéticos auxiliaram no processo criativo dos alunos de design de ambientes da EBA/UFBA,



entendendo que este método, pode servir enquanto modelo processual a ser desenvolvido em outros níveis e áreas da educação, já que parte de premissas comuns aos alunos e professores envolvidos no ensino da arte educação. A proposta se justificou pela inquietação dos professores (mediadores) frente a uma lacuna existente entre: o material produzido em sala de aula, enquanto produto de projeto, que geralmente focaliza na produção de peças gráficas técnicas; e o processo criativo dos alunos, que deve atender a uma determinada demanda, seja ela, o produto avaliativo da disciplina ou futuramente, as peças de desenvolvimento projetual apresentadas aos clientes de design de ambientes.

Nestes entremeios, notava-se uma dificuldade dos estudantes em desempenhar um projeto criativo em design de ambientes, que fosse livre e atendesse a um nível de compreensão de seus clientes, principalmente na sua fase de concepção inicial, pois, as peças gráficas mais comuns ao curso, engessavam a criatividade dos mesmos ao passo que não encontrava compreensão pelos seus solicitantes, quando estes, não possuíam um nível básico de leitura dos desenhos técnicos.

Sendo assim, foi crucial a elaboração de uma ferramenta que pudesse atender tanto as habilidades reais dos estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento do projeto potencial, ao passo que, estes resultados não se distanciassem do entendimento de seus futuros clientes.

Utilizou-se como base a metodologia projetual em design de ambientes baseada no uso dos painéis imagéticos de Santos e Hernández (2016) relacionada à abordagem de Vygotsky (1994) sistematizada em ideias sugestivas para a educação, onde define que para o aluno aprender uma nova habilidade é necessário que o professor (mediador) identifique quais são os elementos de domínio do estudante, no caso, o seu nível de desenvolvimento real, necessários enquanto base, para o desenvolvimento da habilidade nova, sendo assim, o nível de desenvolvimento potencial, em seguida, com o auxílio metodológico e instrumental, o mediador facilita o aluno na aprendizagem do novo saber.

Destarte, em nossa experiência de estudo, foi feito um mapeamento com os estudantes afim de identificar quais eram as habilidades comunicacionais comuns aos mesmos e que seriam de fácil compressão aos seus futuros clientes, no intuito



de identificar o nível de desenvolvimento real¹ (NDR) da turma, ao passo que, o nível escolhido não se distanciasse das habilidades de entendimento de seus futuros clientes. Como resultado identificamos que o uso de imagens que representassem simbolicamente o objetivo projetual, de cada etapa, poderia ser um meio universal aos envolvidos, sendo estas imagens sistematizadas em quatro painéis imagéticos, correspondentes a cada fase de interpretação e criação projetual do designer de ambientes.

Segundo a teoria proposta por Vygotsky (1994) o contato sociointeracionista é a base para a o ensino e aprendizagem, onde o professor, ancorado às ferramentas mediadoras, desempenha papel fundamental na qualidade do ensino. Utilizando seu conceito de aprendizagem, propomos uma comparação da epistemologia desta teoria à proposta utilizada em sala de aula com os estudantes de design de ambientes da Escola de Belas Artes – UFBA, no intuito de compreender de que maneira estes elementos influenciam na aprendizagem dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A atividade projetual do designer está ligada a expressão de soluções para determinadas problemáticas, a execução desta tarefa implica no uso prático de metodologias que irão nortear o processo de criação. Estas, podem variar de acordo com o campo e o foco de aplicação, já que o design pode se desdobrar em diversas especialidades, como interiores, moda, mobiliário, gráfico, dentre outros.

Neste estudo abordamos a aplicação de um exercício metodológico de painéis conceituais para estudantes de design de interiores, entendendo este campo como:

[...] uma atividade multidisciplinar que envolve a criação de ambientes internos que articulam o clima e a identidade por meio da manipulação dos elementos espaciais, da colocação de elementos específicos e mobiliário, além do tratamento das superfícies. (STONE; BROOKER, 2014, p. 12)

¹ Conceito abordado por Vygotsky (1994) que diz respeito ao ensino-aprendizado através da abordagem sócio interacionista. Segundo o autor (1994), o Nível de Desenvolvimento Real é o conjunto de habilidades pertencentes ao aluno que servirão de base para a aprendizagem de uma nova habilidade (Nível de Desenvolvimento Potencial), que será adquirida por meio da interação com um mediador, que possui está habilidade e direcionará o aluno na aquisição da mesma. No decorrer do artigo ao inserirmos as siglas NDR e NDP estamos nos referindo a esta teoria.



A breve descrição acima aponta para uma das etapas práticas do processo projetual do designer de interiores, que inclui o significado das definições conceituais (ou identidade do espaço, como na citação acima), porém, muitas das práticas em projeto, conforme já colocado, se voltam para as questões técnicas de representação. Tanto na academia quanto no mercado, na maioria das vezes, se valoriza mais o produto final composto pelas peças gráficas do projeto executivo, causando um déficit na formação de uma linguagem subjetiva e criativa de conceptualização projetual.

De acordo com Franzato (2012, p. 226) o ato de concepção “é geralmente entendido como um output intermediário do processo criativo”, enquanto fase onde se consegue transformar a expressão subjetiva em comunicação objetivada. Ademais, Travis (2011) salienta ser, justamente nesta etapa, que se dá a força ao projeto, de onde saem as ideias inovadoras e únicas.

É crucial, portanto, partirmos da premissa de que “criação é um ato comunicativo” (SALLES, 2013, p. 49) e a fase de conceptualização projetual serve a este fim, tanto na explanação entre designer/cliente e designer/equipe, quanto na fomentação intelectual do estudante na academia, pela sua proposta expressiva que demonstra a percepção e abordagem almejada pelo estudante para o exercício projetual. Sob a perspectiva apresentada por Vygotsky (1994), é o momento do contato sociointeracionista, fundamental para o ensino e aprendizagem.

Neste sentido, sugerimos a utilização da metodologia dos painéis imagéticos, enquanto ferramenta que possibilita o desenvolvimento de uma linguagem universal, pelo uso de imagens. Criando assim, propostas comunicacionais que despertariam emoções pelas evocações que a veiculação imagética facilitaria, gerando assim, reflexões emocionais, como afirma Norman (2008).

Comumente, os painéis conceituais são utilizados em concursos, geralmente internacionais, exposições e publicações, porém, “não impede que estes *concepts* sejam desenvolvidos tecnicamente e efetivamente editados” (FRANZATO, 2012, p. 227). Neste processo, além de serem discutidos aspectos formais e funcionais os “valores simbólicos agregados a ele devem ser coerentes, um dado importante é provocar a sua sensibilização e aceitação natural” (ALMEIDA, 2010, p. 3).



Portanto, na base destas reflexões, a proposta dos painéis imagéticos se torna pertinente por seu discurso em torno de novos métodos que estimulam a comunicação subjetiva do estudante, auxiliando na transmissão de sua ideia com futuros clientes, equipe de projeto e tutores docentes em sala, afim de que este perceba, por meio da criação do seu conceito, como as definições iniciais de aproximação contribuem efetivamente para o desenvolvimento das fases seguintes do projeto e para as tomadas de decisão.

A proposta de abordar aspectos do ensino-aprendizagem e o processo metodológico projetual, destacando as ferramentas de comunicação, criação e a possibilidade de uso para outras propostas de ensino na arte-educação em diversos níveis, é possível, pela universalização dos elementos de linguagem comuns aos indivíduos. Nesta proposta utilizamos as imagens, no entanto, ela pode ser convertida em qualquer meio de percepção sensorial, como por exemplo a criação de uma coletânea musical que transmita a ideia de cada etapa criativa. A proposta pode ser adaptada frente a identificação e definição do NDR (nível de desenvolvimento real), dos envolvidos, optando assim, pelo sentido que melhor transmitiria a ideia criativa.

PROPOSTA

O objetivo principal do exercício, desempenhado ao longo do semestre 2015.1 pelos estudantes de design de interiores na EBA/UFBA, foi de realizar uma proposta projetual para ambientes de uso comercial e/ou de serviços que, como parte da metodologia de abordagem, desenvolvesse em profundidade os aspectos conceituais, destacando a relevância do trabalho do design e suas tomadas de decisão.

Para a aplicação da metodologia específica foram escolhidos três ambientes da Escola de Belas Artes que foram, área posterior à Galeria Cañizares, Biblioteca e edifício anexo do Programa de Pós-Graduação. Consideramos para a prática os espaços internos das edificações e seus entornos imediatos, a serem trabalhados por três Grupos, integrados pelos estudantes da turma.



ETAPA Nº 1: APROXIMAÇÕES

No intuito de se aproximar do contexto e da elaboração do programa, os estudantes desenvolveram atividades que se basearam nos princípios de aproximação abordados por Travis (2011). Serão eles:

a) Aproximação com o espaço/contexto.

Lugar: Como as prioridades existentes se manifestam nas primeiras impressões? Qual a percepção do espaço?

Construção: Como se comportam as ligações entre o espaço e a arquitetura que o comporta ou o cerca?

História: Qual a história do sítio, seus usos e elementos que necessitem de restauro?

b) *Briefing*: Função ou programa: Qual o uso que o espaço pretende ter e quais ele demonstra necessitar?

Cliente: Caracterizar o usuário do espaço, individual ou coletivo? Quais os desejos e necessidades que estes expressam?

Nesta etapa o material entregue foi composto por dois painéis em formato A-2 (2.10 x 29.7cm) ou A-3 (29.7 x 42.1cm). Sendo um, acerca das aproximações com o espaço/contexto e outro sobre o *briefing*. Estes painéis devem conter observações pertinentes sobre o espaço, como deficiências e aspectos importantes sobre sua envoltória. Deve conter planta de cadastros com linhas de chamada e croquis. A apresentação dos mesmos será oral com entrega dos materiais produzidos.

ETAPA Nº 2: CRIAÇÃO DOS PAINÉIS IMAGÉTICOS (ARQUÉTIPO E SEMÂNTICO)

A criação do Painel Arquétipo, se inspirou na teoria dos arquétipos que foi desenvolvida por Carl Gustav Jung (1875-1961) e apresentada pela primeira vez em um simpósio em Londres intitulado “Instinto e Inconsciente” em 1919. O termo “arquétipo” (do grego ἀρχή - arché: “ponta”, “posição superior” e, por extensão, “princípio”, e τύπος - tipós: “impressão”, “marca”, “tipo”) já tinha sido conhecido pela filosofia através de Platão (428-348 a. c.) para designar as ideias como modelos de todas as coisas existentes, porém de acordo com Hall e Nordby (2014), Jung (1875-1961), em sua concepção, aborda os arquétipos como conteúdo do inconsciente,



herdados e universais, que representam certos padrões de comportamento e de personalidade.

Nesse sentido, o painel deveria tentar transmitir, através de imagens, a leitura do designer acerca da personalidade do cliente e ou usuários do espaço, neste, o estudante deveria retratar, através de imagens, os padrões de comportamento e de identidade dos usuários do espaço.

Já o Painel Semântico, registraria as imagens que servirão de inspiração para a elaboração do projeto. Estas devem transmitir o estímulo ou a atmosfera que o espaço irá causar aos seus usuários.

Nesta etapa o material entregue foi composto por dois painéis em formato A-2 (2.10 x 29.7cm) ou A-3 (29.7 x 42.1cm). Sendo um Arquétipo e outro o Semântico.

A apresentação foi oral seguido da entrega do material gráfico produzido.

ETAPA Nº 3: CRIAÇÃO DOS PAINÉIS IMAGÉTICOS (*CONCEPT BOARD* E COORDENAÇÃO) E PRANCHAS TÉCNICAS DO PROJETO

Os estudantes elaboram os painéis *Concept board* e Coordenação, bem como, as pranchas técnicas de projeto para o design de interiores, sendo minimamente exigidos os desenhos de planta baixa com *layout*, vista, corte e perspectiva.

Para o *Concept board* os alunos derivaram dos aspectos subjetivos desenvolvidos nos painéis arquétipos e semânticos, objetivando a ideia do conceito através das principais linhas e formas escolhidas para o projeto. Já no Painel Coordenação, ancorados também nas definições prévias dos painéis arquétipo e semântico, registraram as cores e texturas que iriam compor o projeto.

O material entregue foi composto por painéis em formato A-2 (2.10 x 29.7cm) ou A-3 (29.7 x 42.1cm). Sendo um *Concept board* e outro de Coordenação. As pranchas técnicas foram elaboradas seguindo as normas padrão para desenho técnico, que se baseia na NBR, podendo ser confeccionadas a mão ou através de programa gráfico, ademais, sua escala foi definida de acordo com a legibilidade mínima para a representação proposta.

RESULTADOS

Em aula expositiva foi apresentada a proposta para o exercício, em seguida, os alunos levantaram perguntas quanto aos painéis e a estrutura dos mesmos, alguns sentiram dificuldade em distinguir os painéis arquétipo e semântico, entendemos que a dificuldade reside em um resultado positivo, já que os estudantes enxergam no conceito atmosférico do espaço similaridade ao perfil de personalidade dos seus usuários. A intenção desta fase residiu na identificação do NDR (nível de desenvolvimento real) que os estudantes possuíam em relação aos conceitos apresentados, ao passo que se acordava o NDP (nível de desenvolvimento potencial) almejado por seus mediadores (professores da disciplina).

Após as aulas de discussões, os espaços foram visitados para levantamento das questões mais latentes quanto a segurança e a estrutura espacial mínima necessária para as atividades contidas no programa, ao passo que foi realizado um cadastro físico do ambiente, assim como anotando os demais aspectos percebidos. Processo esse, facilmente convertido para outra proposta arte-educativa, que pode eleger uma questão problema a ser mapeada, estudada e desenvolvida, afim de concretizar uma solução criativa através dos painéis imagéticos.

Em outro encontro os estudantes puderam entrevistar a diretoria da escola, que forneceu informações relevantes quanto aos aspectos históricos e de conservação dos espaços propostos para o exercício, bem como, ideias e desejos para os projetos. Com este primeiro material do contexto, composto pelas percepções históricas, espaciais e de *briefing*, produziram os dois primeiros painéis do exercício.

Os seguintes painéis que iremos fruir, são resultado do material produzido pela equipe que ficou responsável pelo projeto de uma cantina, localizada na área posterior a Galeria Cañizares (Imagens 01 e 02).

Imagens 01 e 02 – Fotografias da área posterior a Galeria Cañizares destinada ao projeto da cantina



Fonte: Autores.

As abordagens iniciais levantaram aspectos interessantes, como a maneira que cada estudante escolheu para uma aproximação com o contexto, por mais que a metodologia sugerisse um direcionamento, cada equipe se aproximou da temática de maneira particular, refletindo assim, nas apresentações que explanaram diferentes percepções acerca das questões de análise.

Após as apresentações e compartilhamentos, os grupos puderam notar quais foram as ausências de suas análises, nota-se aqui, que a partir do contato sócio interacionista (VYGOTSKY, 1994), fica mais claro identificar quais são os Níveis de Desenvolvimento Real dos alunos na turma, evidente na primeira entrega, bem como, quais habilidades ainda precisam ser adquiridas para o exercício, neste sentido, os próprios alunos se tornaram mediadores de seus colegas, na busca pelo equilíbrio entre os NDR da turma. Isso se demonstrou a partir do movimento de algumas equipes, que procuraram reaplicar os questionários de *briefing* com novas perguntas, sugeridas enquanto ausências de abordagem, pelos colegas de sala.

Para o terceiro encontro foi sugerido que os estudantes trouxessem revistas, afim de que produzissem as primeiras montagens dos painéis em sala, podendo receber supervisão e tirar dúvidas com os professores (mediadores) em relação a sua composição e conceitos centrais (Nível de Desenvolvimento Potencial). A Imagem 03 demonstra o processo de separação das imagens em grupos conceituais, a fim de realizar uma “troca perceptiva” (crítica dos alunos não pertencentes ao



grupo). Foram utilizados *post-its* que sinalizavam as interpretações, visando posterior discussão sobre a permanência ou troca das imagens.

Neste encontro, foi identificada uma dificuldade inicial, já que se tratava de uma metodologia nova, onde os estudantes enfrentaram adversidades quanto a escolha e composição de imagens, pois existia, em alguns casos, uma diferença entre a ideia envolvida na escolha de determinada imagem representativa e a interpretação desta pelos não integrantes das equipes (alunos e professores). O dilema foi resolvido a partir de argumentações explicativas sobre as escolhas (sócio interação), desenvolvidas em sala, no contato entre os alunos e professores, que por fim resultaram nos painéis definitivos observados nas Imagens 04 e 05.

Imagem 03 – Fotografia do processo criativo dos estudantes em sala, realizando o agrupamento de imagens e expondo suas percepções sobre as propostas através do *post-it*



Fonte: Autores.



diversidade cromática escolhida para o mobiliário. A maioria das peças seriam recicladas e produzidas na própria escola com o auxílio dos professores de outras disciplinas, este mobiliário não seria fixo, conferindo dinâmica e fluidez ao espaço, que poderia se configurar de acordo com a necessidade momentânea, ilustrados nas Imagens 06 e 07. As estudantes também intitularam a área como Quintal da EBA reforçando o conceito impessoal e aconchegante que propunham para o espaço.

Imagem 06 – Fotografia do Concept Board



Fonte: Autores.

Imagem 07 – Fotografia do Painel de Coordenação



Fonte: Autores.



Após as entregas e correções, as estudantes tiveram pouco mais de 10 dias para a produção das plantas baixas, perspectivas e cortes, devido ao pouco tempo restante para as entregas, imaginou-se que as representações seriam básicas e que não restaria tempo para uma produção técnica aprofundada, mas alguns grupos relataram a facilidade no desenvolvimento destas etapas, produzindo plantas técnicas executivas, inclusive das instalações hidráulicas e elétricas, além de outros painéis, como de memorial descritivo e do desenvolvimento de protótipos para a entrega final, como demonstra a caixa entregue, pela equipe aqui abordada, na Imagem 08.

Imagem 08 – Fotografias do protótipo para entrega final



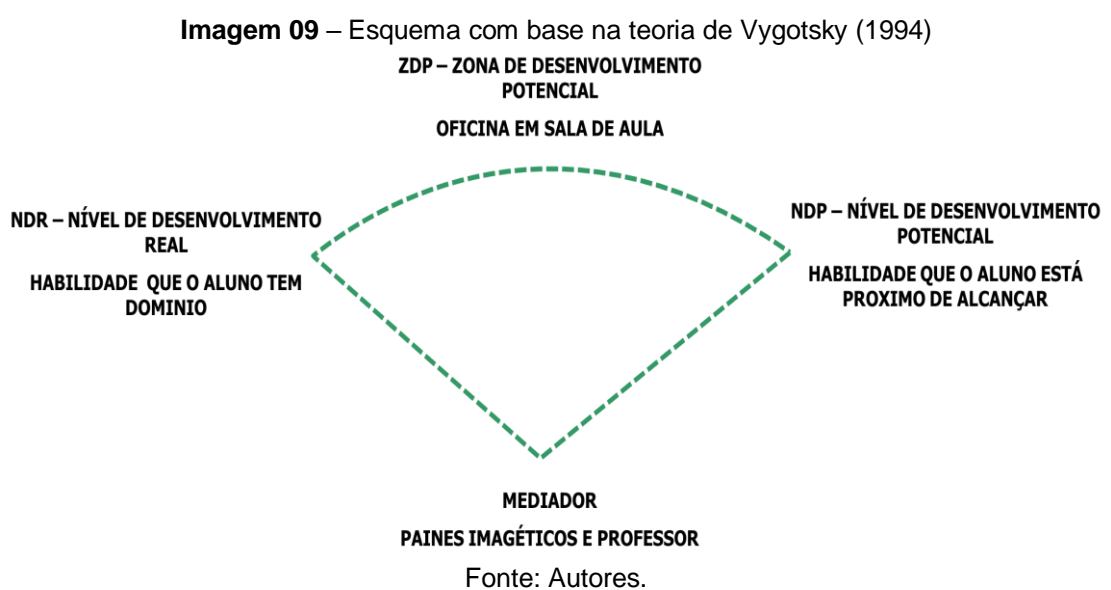
Fonte: Autores.

CONSIDERAÇÕES

Considera-se que, de forma geral, os resultados obtidos a partir da experiência aqui descrita deixaram um saldo bastante positivo. Os estudantes envolvidos no exercício de aplicação dos painéis imagéticos consideraram o processo além de interessante, aberto, trazendo a possibilidade de mais interação na construção das ideias voltadas às propostas na fase de pré-projeto. Os envolvidos na realização dos painéis cumpriram todas as etapas programadas, mostrando-se receptivos a essas novas ideias, ao desafio e ao vínculo vivencial que estimulou o crescimento e formação, muitos inclusive, superaram as expectativas quanto às finalizações do material a ser entregue.



Desta forma pode-se considerar que os exercícios conceituais baseados nos painéis imagéticos, aplicados como abordagem metodológica no decorrer do processo projetual do designer de interiores, de fato, contribui para uma melhor sistematização das informações, reduzindo incertezas, aumentando proporcionalmente a qualidade do trabalho e favorecendo a transdisciplinaridade e integração, demonstradas no esquema abaixo, que compatibiliza a teoria pedagógica de Vygotsky (1994) à proposta do exercício realizado.



Ademais, compreende-se que este método pode ser utilizado enquanto meio para um processo criativo, em qualquer nível de ensino, proporcionando novas ferramentas para a educação básica das artes, sobretudo por utilizar códigos que são comuns aos níveis de desenvolvimento real dos alunos e que se relacionam ao ensino das artes, no caso deste exercício, o uso da linguagem visual por meio da comunicação através das imagens simbólicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. de S. Projeto conceitual: proposta interdisciplinar. In: **9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, 2010.

BROOKER, G.; STONE, S. **O que é design de interiores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.



FRANZATO, C. A forma das ideias. Concept Design e Design Conceitual. In: **Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Críticas Genética**, X Edição, 2012.

HALL, C. S.; NORDBY, V. J. **Introdução à psicologia junguiana**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 2014.

NORMAN, D. A. **Design emocional**: porque adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SALLES, C. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998.

SANTOS, V. H.; HERNANDEZ, M. H. Estudo de caso da aplicação de painéis imagéticos como metodologia de projeto em design de interiores. In: **Blucher Design Proceeding**. V. 2, nº. 9, p.1604-1614, 2016.

TRAVIS, S. Conceptual Thinking: The Design Concept in Interior Design Education. In: **Design Principles & Practices an Internacional Jornal**. V. 5, nº. 6, p. 679-694, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



A AUTONOMIA E A COLETIVIDADE: VERTENTES QUE CAMINHAM DE MÃOS DADAS NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO CIRCO CONTEMPORÂNEO

Martha Böker-Tôrres (marthinhaboker@gmail.com)

RESUMO

Dentre tantas vertentes e hibridismos que o circo vem sofrendo, o princípio norteador deste trabalho é a difusão do circo enquanto cultura popular, a partir de um entendimento da coletividade e da diversidade. As experiências aqui descritas envolvem ações para as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, fundamentadas em abordagens históricas e práticas do circo, apoiadas num pensamento contemporâneo e inclusivo, respeitando o corpo e as suas limitações e potencialidades. O que move este pensamento é a multiplicidade e pluralidade, salientando que somos, por natureza, coletivos e que a autonomia apenas se faz mediante o exercício da coletividade. Sem restrições ou censuras que, através de um julgamento normativo, podem privar ou deslegitimar a possibilidade produtiva de uma autonomia performativa dos corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Circo. Acrobacia. Protagonismo.

AUTONOMY AND COLLECTIVITY: STRANDS THAT GO HAND IN HAND IN TEACHING/LEARNING PROCESSES IN THE CONTEMPORARY CIRCUS

ABSTRACT

Among the many strands and hybridism that the circus has been suffering, the guiding principle of this work is the diffusion of the circus as popular culture, based on the understanding of collectivity and diversity. The experiences here in described involve actions for the conceptual, procedural and attitudinal dimensions, based on historical and practical approaches to the circus, supported by a contemporary and inclusive thinking, respecting the body and its limitations and potentialities. What moves this thought is the multiplicity and plurality, stressing that we are collective by nature and that autonomy is only accomplished through the exercise of collectivity. Without restrictions or censures that, through a normative judgment, can deprive or delegitimize the productive possibility of a performing autonomy of the bodies.

KEYWORDS: Diversity. Circus. Acrobatics. Protagonism.

INTRODUÇÃO

HISTÓRIAS E HIBRIDISMOS QUE COMPÕE O CIRCO CONTEMPORÂNEO

O que seria o circo contemporâneo? Difícil distinguir, na medida em que o termo diz respeito à atualidade. Contemporâneo a que? Aqui discutimos aspectos da atualidade que modificaram o aprendizado, as práticas e as criações circenses.



O circo é uma linguagem artística plural, que convergiu de ramificações de linhagens e organizações singulares, as quais coexistiam em estruturas diversas, até se denominar “Circo”. Considerado uma das expressões artísticas mais antigas do planeta, desconhece-se uma data e local precisos do seu surgimento, tendo registros em diversos países, ao longo da história da humanidade.

Foram encontrados desenhos rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, datados de mais de 27.000 anos, os quais apresentam conjuntos de imagens denominados de “Acrobatas do Boqueirão da Pedra Furada”, os quais sugerem ações acrobáticas, de equilíbrios com dupla altura, dentre outros (SILVA, 2009). Além disso podemos mencionar a história de YuSze, bufão do Imperador Shih Huang-Ti, que no ano 300 A. C., convenceu o Imperador a suspender um trabalho na reforma da Grande Muralha, no qual muitas pessoas estavam morrendo, e virou um herói nacional. As cerâmicas com pinturas de acrobacias sobre touros de ÇatalHuyuk, na Anatólia, há 8.000 anos. Algumas das mais antigas imagens de artistas circenses, nas pinturas de Wuqiao, representando saltadores acrobáticos, na província de Hebei, na China, há mais de 6.000 anos. As imagens dos hábeis saltadores de touros de Knossos, em Creta, há mais de 4.800 anos, além das pirâmides de Tebas com imagens que provam que há mais de 5.000 anos já existiam malabaristas, contorcionistas, adestradores, equilibristas e mágicos em diversas culturas humanas (CASTRO, 2011; ILKIU, 2011).

Há referências de artistas circenses que estavam presentes nas culturas pré-colombianas, na África e na Oceania (CASTRO, 2011). Com registros na China, Grécia antiga, Egito, Índia e até nas Américas, fazendo alusão às práticas circenses, há menção do virtuosismo em exercícios de força, resistência e agilidade, os quais eram, muitas vezes, utilizados em caças, lutas e combates. Com os declínios dos impérios, tais habilidades foram ressignificadas durante a Idade Média, passando a ser apresentadas em feiras, casas de famílias nobres, entradas de igrejas, em arenas destinadas às apresentações (anfiteatros) e espaços públicos, como manifestações artísticas e passaram a viajar pelas cidades da Europa com seus espetáculos (CASTRO, 2010; MARIN, 2014; MUNDO ESTRANHO, 2016; FOGUEL, 2017).

No século XII, as feiras passaram a ter grande importância na vida social e financeira da sociedade europeia e tornaram-se palco para artistas de todos os



segmentos, onde estes armavam um pequeno tablado, no qual realizavam espetáculos, de onde se origina o termo saltimbanco “saltare in banco” (ANDRADE, 2006; MUNDO ESTRANHO, 2016). Embora de muitos estudiosos e historiadores mencionem que o caráter mambembe apenas tenha surgido na Europa neste período, há relatos de que em Esparta, pelo menos, 2.700 anos atrás os deikelistai eram artistas itinerantes que apresentavam um espetáculo de variedades com as cenas cômicas entremeadas a números de acrobacia, malabarismo e funambulismo (CASTRO, 2005).

O circo no formato em que conhecemos hoje, com picadeiro, surgiu somente durante o Império Romano. O Circus Maximus, inaugurado no século VI a. C., destruído por um incêndio e substituído, em 40 a. C., pelo Coliseu em Roma, tinha como atração principal as corridas de carruagens. Ao longo do tempo, lutas de gladiadores, apresentações com animais e de pessoas com habilidades incomuns, como pirofagia, foram acrescentadas (RUIZ, 1987).

Posteriormente, na Inglaterra no século XVIII, o ex-militar Philip Astley, conhecido como o Cavaleiro de 1001 habilidades, inaugurou, em 1768, em Londres, o Royal Amphitheatre of Arts (Anfiteatro Real das Artes), para exibições equestres. Alternava os números dos cavalos com números de palhaços, acrobatas e malabaristas. Logo, Astley, junto às famílias resultantes da fusão artística, organizou em uma tenda de lona, as apresentações circenses, visando a sua itinerância (SILVA; ABREU, 2009; ANDRADE, 2006; SILVA, 2014; BOLOGNESI, 2017).

Muitos artistas imigrantes europeus chegaram ao Brasil no século XIX, sem perspectivas de ocupar espaços fixos e contratados. Apresentavam-se em praças públicas, nas ruas e esquinas, feiras e festividades. A tradição do circo de lona chegou no Brasil bem depois, de modo que muitos circenses brasileiros referem-se à arquitetura das lonas, como “circo americano”. Mesmo o circo de Philip Astley, inicialmente, foi montado em estruturas fixas, em um pavilhão, até porque, na Europa, a estrutura de circo itinerante, era classificada como inferior (SILVA; ABREU, 2009; ILKIU, 2011). Segundo Salvadori Filho e Machado (2015). Além disso, como tantos outros exemplos, outrora mencionados, o circo também existia para além de uma organização familiar, como relatam diversos autores (CASTRO, 2005; SILVA, 2009; SILVA; ABREU, 2009; SILVA; GERMANO, 2009; ILKIU, 2011).



Até onde se conhece o conjunto de saberes circenses, sua prática do ensino e aprendizagem, era feita a partir de uma transmissão oral, tendo muitos poucos estudos bibliográficos a respeito das técnicas circenses (TORRES, 2015). Muitos saberes eram apenas passados, de geração a geração, através de uma prática diária não registrada. Esse saber foi desenvolvido de forma empírica, durante anos de pesquisa. Sua aprendizagem acontecia apenas de forma processual, a partir de uma disciplina rígida (FERREIRA, 2011).

Durante muito tempo as técnicas circenses, para os circos familiares de lona, eram segredos absolutos das famílias circenses. Quem quisesse aprender circo tinha de ter nascido numa família circense ou ser aceito numa lona itinerante. Somente a partir da década de 1970, com a abertura da pioneira Academia Piolin de Artes Circenses, em São Paulo, passaram a surgir escolas “fora da lona” como: academias de ginástica, cursos de teatro, dança, lazer, dentre outros, os quais colocavam necessidades diferenciadas desde o modo de organização do trabalho até o processo de ensino/aprendizagem do circo tradicional clássico. Entretanto, ainda que tais instituições, companhias e grupos, tenham viabilizado e democratizado o ensino de técnicas circenses fora da lona e dos círculos familiares tradicionais, estas foram muito questionadas e criticadas. Doravante, o ensino de técnicas circenses levou o circo para ser aplicado em diversas outras áreas, criando um novo modo de reformular a produção de espetáculos e promovendo um aumento na procura por referências históricas sobre os saberes circenses, se fazendo necessária a escrita para aliar às novas formas de transmissão de saberes (SUGAWARA, 2008; SALVADORI FILHO; MACHADO, 2015; FERNANDES et al., 2016).

Diante de todo este panorama que, resumidamente, tenta, sem sucesso, descrever a origem do circo, é importante ressaltar que, também não são os hibridismos que o vão classificar. Já que, no circo, os hibridismos circo/teatro, circo/dança e circo/cinema, dentre outras vertentes possíveis, sempre estiveram presentes na construção de sua história (ANDRADE, 2006; CASTRO, 2005; PIMENTA, 2009; 2010; SILVA, 2009; CASTRO, 2010; ILKIU, 2011; SILVA, 2014). Porém, o método de ensino e aprendizagem de técnicas circenses fora da lona é algo bem atual. Portanto, seria o método de ensino das artes circenses o que define o circo contemporâneo?



Separar o clássico e o contemporâneo é extremamente complicado, já que muito do que se considera contemporâneo, há tempos, já foi clássico. O que se considera clássico é o que foi construído no imaginário das pessoas e que, segundo Marco Bortoleto¹ essa construção acontece historicamente, de uma forma lenta. Leva um tempo para compreender e internalizar novos modos de fazer. Assim, quando se tenta estabelecer um critério que separa o circo tradicional do contemporâneo, afirmando que circo é nômade, ou que possui lona e é composto por grupos familiares, tal definição apaga a identidade cultural e histórica de uma gama de artistas circenses do passado e da atualidade.

O circo contemporâneo vem discutir a exclusividade de corpos atléticos, muito virtuosos e dar lugar a novos modos de fazer a arte circense, a partir de movimentos extremamente simples, mas carregados de sentimentos que expressam emoções e contam histórias.

Aqui as novas configurações das artes circenses não se definem por meio da comparação do circo antigo e o atual, já que o velho e o novo se confundem, mas neste trabalho, definimos o circo contemporâneo como uma entidade que permite o reconhecimento da multiplicidade de referências na formação dos corpos circenses. Defendemos a diversidade e apontamos a resistência à categorizações estanques e investimos na possibilidade de delinear alguns contornos que fogem de padrões estéticos ou formais.

METODOLOGIA

As experiências aqui descritas envolvem ações para as dimensões conceitual e procedimental, fundamentadas em abordagens históricas e práticas do circo, apoiadas num pensamento contemporâneo e inclusivo, o qual defende a ideia de que qualquer pessoa pode aprender a arte circense, independentemente da idade, tipo físico ou personalidade, respeitando o corpo e as suas limitações e potencialidades.

Foram propostas metodologias com exercícios de flexibilidade e condicionamento para estabelecer relações de resistência, força coordenação motora, confiança, apoios e equilíbrio; apresentando um diálogo entre

¹ No Filme Circo é... Circo. Produzido pelo SESC São Paulo em 2015, no CIRCOS – Festival Internacional Sesc de Circo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iB93B97GhC0>>.



dança/educação/circo na perspectiva de construções de redes que articulem processos artísticos e abordagens metodológicas implicadas com questões sociais, políticas e culturais.

Partindo do pressuposto da coletividade, foram propostas composições e práticas de técnicas de acrobacia em dupla, da dança, do jogo, do teatro e de brincadeiras cotidianas, as quais compõem uma incursão lúdica que remete as técnicas circenses. Assim como também abordado por Goulart (2011) quando fala sobre as práticas de circo-dança e educação física nas escolas e Dos Anjos (2005) quando descreve uma tendência ao hibridismo do circo e da dança, formando uma mistura homogênea na qual não reconhecemos aspectos relativos a uma ou a outra parte. Tal hibridismo surge da impossibilidade da completa fusão entre componentes diferentes de uma relação, tornando-se dois em um, sendo cada parte deste novo um, ainda reconhecíveis. Borges (2010), por sua vez, partindo do reconhecimento da multiplicidade de referências na formação dos corpos circenses contemporâneos, aponta a resistência à categorizações estanques e investe na possibilidade de delinear alguns contornos.

Foram realizados exercícios físicos, pensados, para serem aplicados com finalidade específica para a construção cênica e pensando nos signos contidos nas histórias individuais de cada aluno, protagonista de sua ação.

Apresentamos o circo como possibilidade para uma prática pedagógica, onde são propostas composições e o exercício de técnicas de acrobacia em dupla, as quais compõem incursões lúdicas as quais remetem as técnicas circenses e reconhecemos um modo organizacional, em grupo, como práticas colaborativas (NOGUEIRA, 2008; TORRES; IRALA, 2014).

O método proposto permeia interações de diversas linguagens artísticas, as quais são vivenciadas nas formas de criação que são compartilhadas e onde o processo nunca é individual sem passar pelo coletivo. A inteligência emocional é a essência a ser trabalhada, por meio da qual entendemos o mundo ao nosso redor como parte de nós mesmos.

Exploramos possibilidades criativas dos intérpretes e de seus corpos a partir da pesquisa do movimento, evitando formular propostas com respostas esperadas e fomentando o caráter da construção coletiva. Optamos por um diagnóstico de



habilidades durante os exercícios, visando uma configuração mais técnica e planejada.

O trabalho de acrobacia em dupla ou em grupo baseia-se no treino para a execução de figuras, trabalhando aspectos da coletividade, como a pesquisa de apoio, uns nos outros e estabelecendo relações de confiança, equilíbrio, os quais se refletem em nossas relações cotidianas.

Quem sustenta o peso carregando o outro é chamado de porto. O portô (que porta alguém) precisa ter força e postura adequada para não se machucar, a partir do encaixe de ossos e esforço resistido. Quem é sustentado é chamado de volante, também conhecido como *flyer* ou voador. Este precisa de equilíbrio, confiança e resistência para a formação de figuras. Todo trabalho é realizado a partir da interação entre a dupla.

A acrobacia em dupla ou em grupo é utilizada como uma ação importante no desenvolvimento da responsabilidade como outro, confiança e compromisso, dando a oportunidade dos artistas experimentarem habilidades físicas (força e flexibilidade) e habilidades motoras básicas (agilidade, coordenação, equilíbrio, dentre outras).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi realizado com pessoas com e sem deficiência, integrando o trabalho acessível com crianças surdas, com deficiência visual e algumas com transtornos mentais, pensando não apenas na acessibilidade para a fruição da arte, mas na pessoa com deficiência como artista protagonista do processo criativo, como vemos no trabalho *Belonging das Companhias* Graeae Theatre Company e Circo Crescer e Viver² (SESC, 2015). Os pais e avós que levavam as crianças para a aula de técnicas circenses também foram incorporados em muitas classes. Assim, a acessibilidade que aqui tratamos abarca não apenas pessoas com deficiência, mas pessoas idosas, crianças muito pequenas, obesos e pessoas que não faziam atividades físicas há muito tempo.

Segundo Silva e Abreu (2009) os circenses não se circunscrevem a agrupamentos com características específicas. Suas habilidades convergem de diversas linhagens diferentes e ao mesmo tempo com uma produção singular,

² *Belonging | Circos 2014 - Festival Internacional de Circo. Série de web-documentários. Sesc São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-as4aDAb-qs>.*



flexível, oriundos de muitos grupos étnicos. Assim, o entendimento de diversidade se apoia num pensamento inclusivo, o qual defende um fazer colaborativo e salientando que somos, por natureza, coletivos e que a autonomia apenas se faz mediante o exercício da coletividade.

No passado, em uma sociedade que se valorizava a figura do belo e esse belo era conceituado a partir de um padrão europeu, pessoas que estivessem fora desse padrão eram vistas como aberrações, sendo ridicularizadas. A modalidade hoje conhecida como *Freak Show* ou Circo de Horrores, fundada em 1834 pelo americano Phineas Barnum, junto a James Bailey e L. James Hutchinson, tornou-se famosa com o espetáculo denominado “Os Monstros”, no qual as atrações eram anões, corcundas, gêmeas siamesas, albinos, pessoas tatuadas, dentre outros (KUNHARDT et al., 1995). Entretanto tal prática é muito mais antiga do que podemos imaginar. Na Roma antiga qualquer pessoa que estivesse fora do padrão de beleza física era tratado como bobo ou aberração. Todavia tinham no humor uma possibilidade de sobrevivência e de ascensão social, transformando um palhaço num sábio, conselheiro da corte (CASTRO, 2005).

Estes sábios, na atualidade, ganham visibilidade nos palcos, transgredindo o *apartheid* estético e fugindo das generalizações estanques que categorizam o feio e o bonito. Diferente do que disse o pai de Laysson a respeito do circo moderno (entrevista com Angela Reis), o qual queria moças “bonitas” no picadeiro, porque acreditava que num circo moderno, não mostrava mais mulheres gordas (REIS, 1989, p. 11), o circo contemporâneo pensa a democratização, a diversidade e acessibilidade.

A realização de atividades circenses dentro do contexto da Educação básica pode ser entendida como uma forma particular de sistematização de movimentos corporais, onde as atividades coletivas são muito importantes e significativas para nós do circo, visto que estas favorecem a integração, a confiança, o respeito e também habilidades físicas como equilíbrio, noções de peso, tempo, espaço e de apoios.

Segundo Avanzi e Tamaoki (2004) acrobata é o artista que faz variações de saltos no solo ou no ar, com ou sem o auxílio de aparelhos. Acrobacia é o exercício de potencialidades cênicas do corpo acrobata.



O circo é a arte de desafiar, explorar e superar os limites do ser humano, o que proporciona emoções como o fascínio, o medo e o prazer, a quem assiste e aos que praticam. Não obstante, o aperfeiçoamento de uma técnica requer, necessariamente, o profundo conhecimento da mesma (FERREIRA, 2011). É preciso conhecer o caminho para o desenvolvimento técnico de movimentos. O que requer um treinamento para a construção de uma corporeidade específica por meio da repetição e prática diária de exercícios e diversas formas de expressão. O conhecimento da existência de princípios favorece a exploração do movimento.

O corpo é um arquivo de experiências e é por meio do qual apresentamos nossas histórias cabendo a cada um descobrir os saberes do seu corpo. Deste modo, o circo prioriza a identidade dos sujeitos, o qual se organiza de modo a formular seus próprios caminhos para a pesquisa do corpo, afim de desenvolver uma construção cênica própria e única, tentando produzir movimentos repletos de sentimentos e histórias, repetindo o movimento, até que se torne diferente e feito mágica, a técnica desapareça diante dos olhos, dando lugar ao verso (KATZ, 2009; PROENÇA, 2014).

As artes circenses se reinventam e criam novos formatos a todo tempo, conquistando outros espaços, garantindo, por meio de remendos, a sustentação da tradição do circo, como um palombar³. Parafraseando Silva e Abreu (2009):

[...] flexibilizando o formato de espetáculo, podendo este não ter os clássicos números circenses [...], um enredo teatral que permeie todo o espetáculo e relegar a segundo plano a virtuose acrobática, priorizando outros elementos expressivos. Embora não deixe de ser circo [...].

Segundo Cardoso Filho (2017) o circo é um espaço de pertencimento, fortalecimento de processos que contribuem para a subjetividade, para a construção dinâmica de uma identidade e de possibilidades de protagonismo.

Outro fator, talvez o mais importante de todos, bastante explorado nas aulas é que fazemos parte de um todo e neste entendimento, ser parte do outro nos constrói e engrandece. Somos mais que uma família. Nos ajudamos mutuamente em todo processo de criação. Não dá pra ter autonomia sem trabalhar alteridade. É

³ Palombar é um termo utilizado para o ato de costurar as velas de um navio ou as lonas para confecção de proteções para máquinas no convés, como guinchos, cabrestantes, molinetes, etc. Na linguagem do circo, significa remendar a lona.



uma espécie de compreensão de que a autonomia é constituída da dependência, já que ninguém vive isolado no mundo (ROCHA, 2016). Bauman (2000) em seu livro *Em Busca da Política*, apresenta o argumento de que a liberdade individual só pode ser um produto do trabalho coletivo. Segundo Freire (2005), uma das tarefas básicas da educação é fazer o homem compreender que os interesses individuais somente poderão se realizar se estiverem integrados aos interesses coletivos da sociedade.

Então só nos descobrimos enquanto indivíduos quando nos percebemos como partículas colaboradoras da construção de outros seres. Quando nos reconhecemos enquanto resultado da coleção de informações, emaranhados de experiências que nos cercam e afetam a todo o tempo. Ou seja, cada um só passa a ser dono de seu próprio processo quando passa a se compreender inacabado, quando passa a compreender o outro como parte da construção do todo. Como ressalta Cardoso Filho (2017, p. 13):

[...] A interatividade, a atenção e a contínua troca de informações são aspectos imprescindíveis para o funcionamento do circo. O “estar junto” alimenta os processos de criação e o sentimento de grupo é fundamental. Este ambiente coloca em destaque a sensibilidade, a percepção, a atenção e a importância de saber ouvir/perceber o outro, aspectos associados à conquista de uma boa comunicação grupal.

Todo trabalho desenvolve-se coletivamente, como um pré-requisito para ser compreendido como uma prática individual. Todo mundo cuida um do outro e de si. Falta um pouco de arbitrariedade nesta concepção de ensino, mas criamos e aprendemos juntos, sem uma hierarquia de poderes, com respeito e autoria de seu próprio movimento. O corpo faz parte de uma construção social ativa e contínua, que atravessa todas as práticas cotidianas de cada corpo, que se compõe de suas experiências diárias.

Assim, da mesma maneira o trabalho produzido também é composto por uma série de atravessamentos sociais, culturais e políticos da vivência de cada um, as misturas que nos compõe e nossas vivências, que entremeiam as diversas linguagens artísticas. O ser autônomo surge a partir do reconhecimento do eu imbricado de diversos nós e nos permite ver o outro como parte do *eu*, atado, cozido, misturado, visivelmente *ele* em *mim*, mas claramente eu cheia deste *ele*.



CONCLUSÃO

A experiência da arte circense no contexto da educação básica propicia, não somente um processo de aprendizagem de conteúdos, mas também um processo vital que a escola deve inserir e se ater em cuidar, preservando a identidade cultural de cada signo simbólico desta prática.

Problematizando o fazer coreográfico através das configurações que se dão em cena, observando as relações estabelecidas entre regras, comandos e liberdade de criação, proatividade e colaboração, cultivamos a autonomia e a instrumentalização cognitiva, proporcionando aos alunos a análise reflexiva sobre o próprio fazer. Fornecendo subsídios para vida prática, através do desenvolvimento do convívio social, a partir de um entendimento do coletivo.

Nos ajudamos mutuamente em todo processo de criação. É uma espécie de compreensão de que a autonomia é constituída da dependência, já que ninguém vive isolado no mundo. Então só nos descobrimos enquanto indivíduos quando nos percebemos como partículas colaboradoras da construção de outros seres. O ser autônomo surge a partir do reconhecimento do eu imbricado de diversos nós e nos permite ver o outro como parte de mim, atado, cozido, misturado, visivelmente ele em mim, mas claramente eu cheia deste ele.

Na intenção de explorar possibilidades criativas dos intérpretes e de seus corpos a partir da pesquisa do movimento, evitamos formular propostas com respostas esperadas e fomentando o caráter da construção coletiva. Assim, apesar não existirem regras ou normas que definam a forma de trabalho, amplia-se consideravelmente a possibilidade de criação e descoberta. O aluno “supera” a técnica, conquistando um modo próprio de lidar com os conhecimentos adquiridos, brincando com as possibilidades e transformando o movimento e reconhecendo sua autonomia para performar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. C. dos S. **O espaço cênico circense**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2006.

AVANZI, R.; TAMAOKI, V. **Circo Nerino**. São Paulo: Editora Codex e Pindorama Circus, 2004.



BAUMAN, Z. **Em Busca da Política**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. Disponível em:

<<http://www.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/Trecho%20-%20Em%20busca%20da%20pol%C3%ADtica.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BOLOGNESI, M. F. **Philip Astley e o circo moderno**: romantismo, guerras e nacionalismo. 2009. Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/496/422>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

BORGES, A. R. B. **Ensaio de um corpo circense**. Dissertação (Mestrado).

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras,

2010. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=184035&posicao_atual=463&posicao_maxima=2171&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=E&lista=E>. Acesso em: 02 mai. 2016.

CARDOSO FILHO, J. do A. **Música, circo e educação**: Um estudo sobre aprendizagem musical na Companhia de Circo Picolino. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música. Universidade Federal da Bahia, 2017.

CASTRO, A. V de. **O elogio da Bobagem** – palhaços no Brasil. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

_____. **A arte do insólito**. 2010. Disponível em:

<http://www.cultura.gov.br/cnpc/artigos-e-estudos/-/asset_publisher/IVrRbap1m4x3/content/a-arte-do-insolito-1057370/10907>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. **Roda de Diálogo preparatória para Expedição Acrobatas da Serra da Capivara**: Acrobatas da Serra da Capivara – 27.000 anos de proezas e equilíbrios circenses. 1. 2011. Disponível em:

<<http://bloguinhojuriti.blogspot.com.br/2011/02/roda-de-dialogo-preparatoria-para.html>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

DOS ANJOS, M. **Local/global**: Arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERNANDES, J. A. M.; RIBEIRO, O. C. F.; BORTOLETO, M. A. C. **Lazer e espaços públicos**: o circo como opção. V. 19, nº. 3, set/2016. Belo Horizonte: Licere, 2016.

Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2942-7098-1-SM.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

FERREIRA, M. F. N. **A metáfora do Bogatyr**: O corpo acrobata e a cena russa do início do século XX. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ferreira_mfn_me_ia.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.



- FOGUEL, I. **A Magia do Circo**: Sacrifícios e Superações. 1ª ed. [S. l.]. 230 p. v. 1. Clube de Autores, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOULART, M. C. Ginástica, circo e dança: um relato da educação física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 30-42, jul. 2011.
- ILKIU, E. C. Respeitável público, o Circo chegou: trajetória e malabarismos de um espetáculo. **Temporalidades 3**: 81-103. ISSN: 1984-6150, 2011. Disponível em: <www.fafich.ufmg.br/temporalidades>.
- KATZ, H. Angel Vianna. Sistema, Método ou técnica. **Método e Técnica**: Faces Complementares do Aprendizado em Dança: 26-32. Rio de Janeiro: FUNART, 2009.
- KUNHARDT, P. B., Jr.; KUNHARDT, P. B. III; KUNHARDT, P. W. P. T. **Barnum**: America's Greatest Showman. Alfred A. Knopf. ISBN 0-679-43574-3. 1995.
- MARIN, T. **Como o circo surgiu?**: Celebrado no Brasil no dia 27, nasceu na Europa unindo artistas de rua e ex-militares. 2014. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/517766/como-o-circo-surgiu>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- MUNDO ESTRANHO. 2016. **Qual é a origem do circo?** Disponível em: <<https://mundoestranho.abril.com.br/cultura/qual-e-a-origem-do-circo/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- NOGUEIRA, I. C. **Poéticas de Multidão** – autonomias co(labor)ativas em rede. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PIMENTA, D. **A dramaturgia circense** – conformação, persistência e transformações. 2009. Tese (Doutorado em Artes). Campinas, Unicamp, 2009.
- _____. Famílias circenses: características, glórias e percalços. Bloco I: Os gêneros arquetípicos do circo-teatro. 1ª ed. Instituto das Artes. São Paulo. Rebento: **Revista de Artes do Espetáculo**. 19-25 p. v. 3. 2010. Disponível em: <http://www.teatrosemcortinas.ia.unesp.br/Home/PratadaCasa/revistarebento/ebook_rebento3.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.
- PROENÇA, L. Esconder e revelar: comentários sobre viewpoints, teatro e strip-tease. Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas: Dossiê Viewpoints: Estudos e Práticas. [Online]. V. 1, nº. 2, 2014. Uberlândia: IARTE/GEAC/EDUFU, jul./dez., 2014, p. 28-36.
- REIS, A. de C. **Entrevista com george laysson**. Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro. 1989, 141 f. Disponível em:



<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2044/1/5220-13741-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

ROCHA, L. V. **X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. 2016. ISBN: 1982-3657.

RUIZ, R. **Hoje tem espetáculo?** As origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: INACECEN, 1987.

SALVADORI FILHO, F.; MACHADO, G. **Os maiores espetáculos da Terra**. Dentro e fora das lonas, o circo se reinventa e ganha leis que estimulam e homenageiam seus artistas. Apartes: 17-25. 2011. Disponível em: <http://www.camara.sp.gov.br/apartes/wp-content/uploads/sites/9/2017/03/revista_APARTES_N15_JUNJUL15_16a25.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

SESC. Circo é... Circo. Realização Sesc São Paulo, Edição de 2015 do **CIRCOS** – Festival Internacional SESC de Circo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iB93B97GhC0>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, E.; ABREU, L. A. de. **Respeitável público...** O circo em cena. Fundação Nacional de Artes – Funarte. Rio de Janeiro. 262 p. 2009.

SILVA, T. C. da; GERMANO, J. W. Entre lonas e picadeiros: Um estudo sobre as artes circenses. **ANPOCS**. 2009. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-32-encontro/gt-27/gt09-17/2370-thalitalva-entre-lonas/file>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SILVA, R. C. da. **Dionísio pelos trilhos do trem**: Circo e teatro no interior da Bahia, Brasil, na primeira metade do século XX. 2014. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escolas de Dança e Teatro. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16083/1/tese_reginaldo_carvalho_volume1_PDF_brasil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SUGAWARA, C. de B. **Figuras e quedas para Corda Lisa e Tecido**. Fundamentos. São Paulo. 108 p. 2008.

TORRES, T. G. de O. **Artes circenses**: acrobacia coletiva como conteúdo da educação física escolar no ensino médio. 2015. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/7555/1/21350031.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.



DANÇA E RESISTÊNCIA: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA UM FAZER COLABORATIVO ENTRE SUJEITOS, SEUS TEXTOS E CONTEXTOS

Martha Böker-Tôrres (marthinhaboker@gmail.com)
Daniele de Carvalho (dani_graviola@hotmail.com)
Everton Bispo (neweverton-@hotmail.com)
Geovane Novais (geovane_novais.ufba@outlook.com)
Jordenilson dos Santos (jordenilson.a@gmail.com)
Juliana Fernandez Castro (julianafernandez77@hotmail.com)
Tamires Menezes (serimate2006@hotmail.com)
Orientadora: Profa. Virgínia Maria Suzart Rocha (vigamaria@gmail.com)

RESUMO

O presente relato de experiência constitui-se do compartilhamento da vivência do grupo de bolsistas e supervisora do PIBID Dança, dentro da Escola José Calazans Brandão da Silva, no primeiro semestre de 2017, em sua busca por articular ações artísticas e pedagógicas dentro da configuração do Sarau que tem sido realizado desde 2015, dentro da referida escola. A proposta para o Sarau de 2017 envolve todos os professores, explorando a temática comum “Valores, ética e cidadania”, propondo ações ao longo de todo o ano com culminância em novembro. O objetivo principal deste trabalho foi relatar a experiência de uma prática educativa colaborativa em Dança, na qual se procurou fomentar a importância de estimular uma postura crítica e proativa do estudante, propiciando a reflexão sobre valores sociais e possibilidades de transformar seu contexto. O grupo PIBID Dança Calazans vem trabalhando na construção de um ambiente pedagógico que segue uma lógica comunicacional da interatividade e se baseia na experimentação, investigação, pautados em um processo contínuo de ação-reflexão-ação incansável e extremamente instigador.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Sarau. Colaboração. Pedagogia da Autonomia.

DANZA Y RESISTENCIA: PROPOSICIONES METODOLÓGICAS PARA UN HACER COLABORATIVO ENTRE SUJETOS, SUS TEXTOS Y CONTEXTOS

RESUMEN

El presente relato de experiencia se constituye en el compartir la vivencia del grupo de becarios y supervisora del PIBID Danza, dentro de la Escuela José Calazans Brandão da Silva, en el primer semestre de 2017, en su búsqueda por articular acciones artísticas y pedagógicas dentro de la configuración del Sarau que ha sido realizado desde 2015, dentro de dicha escuela. La propuesta para el Sarau de 2017 involucra a todos los profesores, explorando la temática común “Valores, ética y ciudadanía”, proponiendo acciones a lo largo de todo el año con culminación en noviembre. El objetivo principal de este trabajo fue relatar la experiencia de una práctica educativa colaborativa en Danza, en la que se buscó fomentar la importancia de estimular una postura crítica y proactiva del estudiante, propiciando la reflexión sobre valores sociales y posibilidades de transformar su contexto. El



grupo PIBID Danza Calazans viene trabajando en la construcción de un ambiente pedagógico que sigue una lógica comunicacional de la interactividad y se basa en la experimentación, investigación, pautados en un proceso continuo de acción-reflexión-acción incansable y extremadamente instigador.

PALABRAS CLAVE: Danza. Sarau. Colaboración. Pedagogía de la autonomía.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência visa compartilhar a vivência do grupo de bolsistas e supervisora do PIBID Dança, dentro da Escola José Calazans Brandão da Silva, no primeiro semestre de 2017, em sua busca por articular ações artísticas pedagógicas à nova configuração do Sarau que temos realizado desde 2015. Nesses dois anos o Sarau foi idealizado para ocorrer no final de ano no formato de uma mostra artística dos estudantes, somada às suas participações em oficinas ligadas a Arte e Cultura. Em 2016 essa proposta ganhou uma abertura maior para a diversidade de informações e participação ampla de agentes da comunidade à frente dessas oficinas e em 2017 houve o desejo de institucionalizar esse projeto. Observamos nos Saraus anteriores uma participação intensa dos estudantes, mais do que isso, uma participação ativa nesse processo educativo, mas que acontecia nesse curto intervalo de tempo ou em outras atividades pontuais ao longo do ano.

A proposta para o Sarau de 2017 envolve todos os professores, explorando uma temática comum que foi escolhida no início do ano letivo “Valores, ética e cidadania”, propondo ações ao longo de todo o ano com culminância em novembro. A principal motivação da escolha desse tema é o enfrentamento à violência com a qual estamos habituados a conviver, nós da comunidade escolar e proximidades.

A violência adentra os portões da Escola e se mostra no cotidiano das aulas; nasce de um bairro cujas casas possuem em sua maioria uma infraestrutura precária; da inacessibilidade à maioria dos serviços públicos; da convivência com o tráfico de drogas e todos os conflitos relacionados; da pobreza; do preconceito e discriminação racial. São violações que permeiam a vida dos estudantes e da comunidade escolar em geral.

Questões que influenciaram nitidamente, nos processos de criação e aprendizagem, nas relações consigo e com os outros, nas fluências das identidades, expectativas, no respeito às diferenças, limites de convivência e interferem na aprendizagem dos estudantes. Localizada no bairro da Santa Cruz, Salvador – BA, a



Escola atende aproximadamente 240 crianças, entre 6 a 12 anos, matriculadas no Ensino Fundamental séries iniciais e tem a Dança como uma disciplina obrigatória em seu currículo.

O Programa de iniciação a docência, foi implementado na Escola Municipal José Calazans Brandão da Silva em março de 2014 e desde então, vem favorecendo a nós licenciandos e docentes um universo de possibilidades a serem trabalhadas no trânsito entre a Universidade e o campo da Educação Básica pública. Permite-nos criar estratégias metodológicas utilizadas para avaliar, apreender, produzir, transformar, aprimorar, dialogar, reinventar e refletir a cerca do que concerne o fazer docente de maneira ampla.

A proposta Dança e resistência: proposições metodológicas para um fazer colaborativo entre sujeitos, seus textos e contextos, título do plano de trabalho da supervisora, visa favorecer essa construção de forma colaborativa, com o grupo propositor, modos de experimentar temas emergentes das necessidades e relações com o ambiente, utilizando o estudo do movimento (tempo, espaço, fluência e peso) e processos criativos, a partir do reconhecimento da Dança enquanto área de conhecimento capaz de produzir suas falas danças.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Relatar a experiência de uma prática educativa colaborativa com Dança, na qual se procurou fomentar a importância de estimular uma postura crítica e proativa do estudante em relação à sua própria educação promovendo a reflexão sobre valores sociais e possibilidades de transformar seu contexto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar os impactos de uma prática pedagógica que considera o sujeito a partir de suas particularidades e contextos;
- Experimentar práticas e composições de Dança partindo do reconhecimento da multiplicidade de referências na formação dos corpos dos estudantes de modo a estabelecer caminhos para uma aprendizagem em grupo;



- Relatar a experiência de uma prática educativa colaborativa que busca coordenar as ações dos bolsistas do PIBID dentro de uma relação complexa e rica envolvendo o Programa, a Universidade e a Escola Municipal em questão;
- Perceber e promover sentidos de uma Dança política.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho vem tecendo diálogos com um referencial teórico que reflete sobre os modos de tratar as questões pedagógicas da dança, levando em consideração a participação efetiva tanto do estudante quanto da equipe na ação de conhecer, pois, em sala, ambos são agentes mediadores do conhecimento. Entendendo mediação como um tipo de relação que irá estabelecer o modo de lidar com os conflitos, decisões e temas propostos na sala de aula, ou seja, mediar para reencaminhar discussões e reorganizar as compreensões obtidas a partir dos assuntos e ideias postas no processo de ensino (CASTRO, 2012).

O entendimento de corpo como um “corpopeessoa” (RENGEL, 2008), com seus aspectos físicos, emocionais, biológicos e culturais. Um corpo ativo, que comunica, transforma a si e ao ambiente em que vive. Questionador e criativo, gestor da sua própria dança, do seu próprio discurso. Um corpo que é potencialmente politizável, pois representa valores e atitudes sociais, mas que para se tornar político, segundo Foucault (2008), é preciso uma resistência, um enfrentamento com a governamentalidade. Coadunando com Guzzo (2015) no que diz respeito a um entendimento de Dança como “[...] política a partir do movimento crítico que faz em relação à realidade, questionando ou propondo possibilidades de ação e transformação da maneira que existimos” (GUZZO, 2015, p. 9).

Modos de lidar com a Dança como estratégia para reelaborar esse corpo aluno, sobretudo dentro do Ensino Fundamental, Chaves (2002) convida-nos a refletir sobre o papel da Dança na escola pública e sua aplicabilidade na sociedade contemporânea. A partir da Dança “abrem-se infinitas janelas, através das quais podem-se vislumbrar múltiplas paisagens e cenários” (CHAVES, 2002, p. 14).

O ambiente pedagógico, aqui vivenciado, entende Educação como um movimento continuado alimentado pela “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2010). A Pedagogia da Autonomia precede um modo no educar que exige rigorosidade, pesquisa, criticidade e ética, acima de tudo o respeito, a alteridade, humildade,



tolerância, pois apenas há liberdade com fraternidade e igualdade. Não dá para ter autonomia sem trabalhar alteridade.

É uma espécie de compreensão de que a autonomia é constituída da dependência, já que ninguém vive isolado no mundo (ROCHA, 2016). Então só nos descobrimos enquanto indivíduos quando nos percebemos como partículas colaboradoras da construção de outros seres. Quando nos reconhecemos enquanto resultado da coleção de informações, emaranhados de experiências que nos cercam e afetam a todo o tempo. Recorremos a Santos (2005) sobre um modo de conhecimento que emerge a partir de novas configurações e necessidades espaço-temporais, “paradigma emergente”. Esse paradigma trabalha com uma visão ecológica de mundo como um todo integrado que reconhece a codependência dos fenômenos em um processo dinâmico.

Segundo Castro (2012):

Tal paradigma tem a abordagem no pensamento complexo, na visão de globalidade, no processo sistêmico em redes interconectadas. Este modo de entender o conhecimento é diferente do entendimento de conhecimento como algo determinista e hegemônico, que estabelece o conhecimento das coisas a partir de um absolutismo de descobertas, ou, única ideia de verdade universal. Na perspectiva emergente há, também, a necessidade de superação do conhecimento a partir de entendimentos dicotômicos entre natureza/cultura; dentro/fora; natural/artificial; mente/corpo.

METODOLOGIA

Buscamos estudar essa realidade local e temporal específica sob uma multiplicidade metodológica, a fim de reconhecer as histórias pessoais e coletivas, valores e crenças como índice de produção de conhecimento. Entendemos que a investigação é um processo constante e irregular, pois são muitas as relações estabelecidas a todo instante e, portanto, foi preciso um entendimento de método como algo flexível, construído juntamente com a ação. O filósofo Paul Feyerabend (1977) defende o “pluralismo metodológico” como parte do processo de pesquisa, entendendo que pesquisa não é algo estático ou inflexível.

O trabalho propõe metodologias diversificadas para estabelecer relações de resistência, força, coordenação motora, confiança, apoios, equilíbrio, dentre outros; apresentando um diálogo entre dança/educação na perspectiva de construções de



redes que articulem processos artísticos e educativos e abordagens metodológicas implicadas com questões sociais, políticas e culturais.

As aulas de dança acontecem duas vezes por semana e a equipe conta com oito bolsistas, organizados em duplas e distribuídos entre as turmas. Todavia, a construção do trabalho é colaborativa, já que duplas e supervisora, favorecidas pela comunicação constante, desenvolvem atividades que se interconectam.

Na sala de aula o bolsista que está conduzindo a ação encontra apoio do grupo que pode, a qualquer instante, interferir, sugerir, redefinir a atividade em um modo consentido e democrático.

Em todas as aulas é feito um período de acolhimento com as crianças que ao mudarem de sala, demonstram um comportamento agitado e por muitas vezes agressivo. O período de acolhimento, dura, geralmente entre 5 a 10 minutos, no máximo, a depender da movimentação da turma.

O Acolhimento tornou-se essencial para o diagnóstico dos contextos e análise de realidade, para criar um repertório de reflexões, atualizando o modo que se pratica o ensino de dança, já que este é bem distinto do ambiente experimentado dentro da Universidade. Embora as discussões sejam frequentes, mas a prática traz outras reflexões.

Desenvolveu-se com uma atenção especial para não haver uma reprodução cega de práticas sem a percepção dos textos e contextos do grupo, ao contrário disso, estabelecendo uma democratização do objetivo a ser atingido, pesquisando os seus desejos e receios, desenvolvendo o reconhecimento de que não há quem já não saiba uma infinidade de coisas, como menciona Rancière (1987).

O Diagnóstico da turma é construído a partir da identidade de cada indivíduo e baseia-se nos princípios da Pedagogia da Autonomia de Freire (2002) que fundamenta-se na ideia do ensinar com generosidade, comprometimento, saber escutar, com disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. No diagnóstico cada indivíduo fala de sua experiência em dança e de seus desejos e anseios.

A prática do acolhimento diagnóstico propõe-se um fazer docente apoiado na resolução de eventuais problemas, medos, travas, os quais muitas vezes estão ligados a sua situação social, organizando-nos em torno dos quatro pilares do



conhecimento. É um momento de descoberta, de experiência e de expressão criativa.

Relatórios mensais, mostra artísticas, fóruns virtuais, entre outras estratégias que foram aparecendo ao longo da convivência e das necessidades, reconhecendo esse modo organizacional, em grupo, como práticas colaborativas (NOGUEIRA, 2008; TORRES; IRALA, 2014).

De acordo com Aquino (2010, p. 107), [...] não se trata apenas de tomar parte, como nas perspectivas da inclusão/exclusão, ou da aceitação das diferenças, versadas na polaridade tolerância/intolerância. “Co-laborar” é inventar, a cada momento, formas de “fazer com” o outro”. A aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino pautada na interação, colaboração e participação ativa dos alunos. Sempre prezando a troca de experiências e promovendo o engajamento, envolvimento e motivação dos participantes.

RESULTADOS

Os resultados são experienciados processualmente: para a escola a ampliação dos horizontes e do entendimento sobre o ensino da Dança, através das produções de seus estudantes, mediadas pela equipe do PIBID em ações associadas à instituição e outros espaços; para o estudante, o reconhecimento gradativo de um corpo contextualizado socialmente, refletido como instância de produção de sentidos a partir das informações que dialoga.

Realizando ações conjuntas com outras bolsistas e supervisora, a natureza compositiva da proposta perpassa os estados de improvisação, investigação de movimentos e composição coreográfica.

Problematizando o fazer coreográfico através das configurações que se dão em cena, observando as relações estabelecidas entre os atores-propositores, propõe-se um fazer docente apoiado na resolução de eventuais problemas, medos, travas, organizando-nos em torno dos quatro pilares do conhecimento, segundo Delors (2001), adquirindo os instrumentos da compreensão; para poder agir sobre o meio envolvente, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e finalmente aprendendo a ser docente, indivíduo, humano.

Compreendendo a abordagem crítico-emancipatória (FREIRE, 1985), nossa prática do estudo do movimento com base em técnicas específicas como circo,



danças populares, danças de rua, o pagode como arte de resistência, dentre outras, pretende compreender a Dança como área de conhecimento com uma abordagem crítico-emancipatória. Na construção da quadrilha junina, por exemplo, nos permitimos orientar um movimento que possibilitasse trazer experiências dos sujeitos e seus contextos, para que os mesmos pudessem produzir um pensamento crítico/político a respeito do movimento que fazem no cotidiano. Com essa abordagem o trabalho busca na vivência de cada sujeito uma criação inventiva baseada em suas experiências pessoais, através da mímica de situações cotidianas, da imaginação e representação do seu modo de ser, considerando a existência do sujeito e seu entendimento de um mundo social, em representações reais ou abstratas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades pedagógicas de dança na Escola Municipal José Calazans Brandão da Silva possibilitam a oportunidade de exercer o desenvolvimento da prática pedagógica da dança no contexto escolar e a mediação da universidade em fluxo com o processo da arte na estimulação processo de sensibilização do corpo no espaço escolar.

Em suma, a única forma de mudar o mundo é através da educação, diz Paulo Freire. Estamos seguindo para uma mediação prática nessa frase, refletindo sobre o pensar/agir na proposta no PIBID/Dança com as crianças têm apenas a estimulação da atenção, percepção, propriocepção, espacialidade, respeito, autonomia e organização do corpo no espaço incumbindo da dança. Todavia, há evidências das problemáticas na escola com: como a dança está relacionada nas matérias das escolares? Quais as práticas pedagógicas na dança para estimular o corpo político enquanto sujeito social? Será mesmo o papel da dança ser mediadora das matérias da escola? Há práticas pedagógicas na dança para trabalhar o respeito na escola pública?

O grupo PIBID Dança Calazans vem trabalhando na construção de um ambiente pedagógico que segue uma lógica comunicacional da interatividade. Uma sala de estudos da Dança que se baseia na experimentação, investigação, em tentativas de comunicar com a Dança. É um espaço multacentralizado, dialógico e aberto a intervenções. O professor é um propositor e todos são coautores.



Estimular o aluno a ter respeito consigo, com o espaço e com o outro pela via da estimulação do corpo político e reconhecedor da sua dança é um desafio contínuo. A escuta, a mediação sensível, temas e aulas mais perto do dia a dia dos alunos tem nos ajudado a entender melhor os sentidos de uma Educação Emancipatória. Pensar na construção da atividade é agir de acordo com o processo de desenvolvimento de cada sujeito, seus textos e contextos. Uma prática pedagógica que segue a fluidez como um rio em seu curso: contínua, inacabada e processual. Pautada em um processo contínuo de ação-reflexão-ação incansável e extremamente instigador.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, R. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- CASTRO, J. **Dança, Educação e Interatividade**: por uma Pedagogia do Parangolé. Dissertação (Mestrado em Dança) Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.
- CHAVES, V. **A Dança**: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUZZO, M. S.; SPINK, M. J. Arte, Dança E Política(s). **Revista Psicologia & Sociedade**. Porto alegre: Ed ABRAPSO, 2015.



NOGUEIRA, I. C. **Poéticas de Multidão** – autonomias co(labor)ativas em rede. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual. Coleção: Experiência e Sentido. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. ISBN 978-85-7526-045-6.

RENGEL, L. P. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII)**: modos de aplicação e referência. São Paulo: Annablume, 2008.

ROCHA, L. V. **X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. ISBN: 1982-3657, 2016.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.



ASSISTIR FILMES NA ESCOLA: MAS OS REFERENCIAIS CURRICULARES PERMITEM?¹

Miriam Isabel Parra² (mipparr@hotmail.com)

Marcos Antônio Bessa-Oliveira³ (marcosbessa2001@gmail.com)

RESUMO

Como assistir a filmes nas escolas do Ensino Formal, com o objetivo de atrair alunos para que esses possam debater entre si – o roteiro, atos, figurinos, textos (explícitos e implícitos), número de atores, local, características gerais da sétima arte, cômico ou dramatização, considerados os elementos formais do filme –, sem fugir aos Referenciais Curriculares, mas também sem cair, única e exclusivamente, em filmes tradicionais não relacionados aos contextos dos alunos? Segundo os autores Josep María Caparrós-Lera e Cristina Souza da Rosa (2013), o conhecimento da técnica de filmagem, ou seja, da forma de fazer cinema, associado a uma metodologia de ensino, pode auxiliar os docentes no uso da cinematografia como recurso didático. Com isto, o cinema poderá ser explorado em todos os seus aspectos, indústrias, entretenimento, formais e lúdicos e assim deixará de ser um veículo “apenas” de entretenimento, para assumir o papel de instrumento educativo/formador – como muitas vezes já desempenhado pelas outras linguagens da arte na educação – que auxilia na construção do ser, saber, sentir. O escopo da instrução dos recursos didáticos na escola é o de criar meios de o professor divulgar o conhecimento de forma ampla, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos a partir de ferramentas que dialoguem com os mundos dos alunos. A didática e o currículo engessados são práticas de pedagogias passadas já experimentadas no Brasil e que não deram certo. E nisto, associar prática didática inovadora com transmissão de conhecimentos, o cinema pode contribuir, tornando-se um importante aliado dos professores, já que o filme está circunscrito ao contexto sociocultural de todos. Portanto, o papel desta pesquisa é investigar porque não assistir filmes na Escola, mas sem prejudicar, pelo contrário, corroborando com os conteúdos dos Referenciais Curriculares, visando ampliar a formação dos sujeitos pela poética da sétima arte sem centrar-se apenas nos elementos da forma fílmica. Nossa pesquisa, a princípio, basear-se-á em referenciais bibliográficos que discutem a filmografia como possibilidade didático-metodológica nas escolas formais, ancorando-nos também em leituras dos Estudos de Culturas contemporâneas que priorizam sempre a representação das práticas nos contextos culturais nos quais essas emergem.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Ensino de Arte. Referenciais Curriculares. Formação Pedagógica.

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa que a primeira autora vem desenvolvendo no curso de Artes Cênicas da UEMS, sob a orientação do segundo autor.

² Acadêmica do 2º ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS.

³ Doutor em Artes Visuais, área de concentração em Fundamentos Teóricos pelo IA/Unicamp. Professor DE/TI na Cadeira de Artes Visuais no Curso de Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG. É Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Pesquisa Estudos Visuais – UNICAMP.



VER PELÍCULAS EN LA ESCUELA: PERO EL PLAN DE ESTUDIOS DE REFERENCIA DE PERMITIR?

RESUMEN

¿Como ver películas en las escuelas de Enseñanza Formal, con el objetivo de atraer alumnos para que puedan debatir entre sí – el guión, actos, vestuarios, textos (explícitos e implícitos), número de actores, local, características generales del séptimo arte, cómico o dramatización, que se consideran los elementos formales del filme –, sin huir a los Referenciales Curriculares, sino también sin caer, única y exclusivamente, en películas tradicionales no relacionadas a los contextos de los alumnos? Según los autores Josep María Caparrós-Lera y Cristina Souza da Rosa (2013), el conocimiento de la técnica de filmación, o sea, de la forma de hacer cine, asociado a una metodología de enseñanza, puede auxiliar a los docentes en el uso de la cinematografía como recurso enseñanza. Con eso, el cine podrá ser explotado en todos sus aspectos, industrias, entretenimiento, formales y lúdicos y así dejará de ser un vehículo “apenas” de entretenimiento, para asumir el papel de instrumento educativo/formador – como es muchas veces ya desempeñado por los otros lenguajes del arte en la educación – que auxilia en la construcción del ser, saber, sentir. El alcance de la instrucción de los recursos didácticos en la escuela es el de crear medios de que el profesor divulgue el conocimiento de forma amplia, despertando el interés y la curiosidad de los alumnos a partir de herramientas que dialoguen con los mundos de los alumnos. La didáctica y el currículum engrosados son prácticas de pedagogías pasadas ya experimentadas en Brasil y que no lo hicieron. Y en esto, asociar práctica didáctica innovadora con transmisión de conocimientos, el cine puede contribuir, convirtiéndose en un importante aliado de los profesores, ya que la película está circunscrita al contexto sociocultural de todos. Por lo tanto, el papel de esta investigación es investigar por qué no ver películas en la Escuela, pero sin perjudicar, por el contrario, corroborando con los contenidos de los Referenciales Curriculares, visando ampliar la formación de los sujetos por la poética del séptimo arte sin centrarse sólo en los elementos de la forma fílmico. Nuestra investigación, en principio, se basará en referenciales bibliográficos que discuten la filmografía como posibilidad didáctico-metodológica en las escuelas formales, anclando también en lecturas de los Estudios de Culturas contemporáneos que priorizan siempre la representación de las prácticas en los contextos culturales en los cuales estas emergen.

PALABRAS CLAVE: Cine. Enseñanza de Arte. Referenciales Curriculares. Formación Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil, de modo geral, requer atenção e responsabilidade dos representantes do órgão máximo da educação – Ministério da Educação –, o MEC. Principalmente na grade curricular e esta relacionada à disciplina de Arte, tanto na Educação Básica quanto em nível superior. Ao mesmo tempo em que se incluíram no currículo Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e até o Cinema em alguns casos



institucionais, os educadores e educandos se deparam com inúmeras falhas originadas pelo próprio Governo quem as deveria sanar. Por exemplo, cabe-nos aqui uma lembrança, que vem a calhar nesse sentido, que se refere à BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Por ora não trataremos diretamente daquele texto normalizador, mas é impossível não se lembrar da corrosão que este documento vem propondo ao ensino de Arte no Brasil. Mas, desde sempre – no passado e no presente –, tanto na base estrutural, quanto na base de auxílio financeiro e pedagógico, um certo descaso e conceito de irrelevância são características visíveis nos fazeres com a arte no Brasil por parte daqueles que deveriam mais cuidá-la.

Em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas –, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança, que é demarcada como uma modalidade específica. (PENNA et al., 2001, p. 32-33)

Quanto às reformas do ensino em outros países, ou seja, um bom exemplo a seguir, já que desde sempre se seguiu “boas” ideias desenvolvidas fora do Brasil para se pensar o ensino por aqui, seria o programa “College au Cinema” da França, que promove o Cinema nas escolas desde 1989. Fato que talvez tenha contribuído para que hoje a França seja um dos mercados cinematográficos mais expressivos da Europa, segundo a CNC – Agência de Filme da França. A França é o primeiro país a incluir Cinema na grade curricular do ensino básico através do Programa e aquele país também tem um dos mercados nacionais mais investidos na Europa – conforme estatísticas também da sua Agência de Filme e do Instituto Francês.

Na Argentina, outro caso que relaciona o Cinema, nosso objeto aqui de interesse para o ensino escolar, especialistas franceses se reuniram com profissionais da educação daquele país, em Buenos Aires, para estudar uma forma viável de realizar uma ideia de proposta parecida. “O trabalho tem que ser agora na distribuição e exibição. Se nós só produzirmos, mas não mostrarmos os nossos filmes, seremos um cemitério [do] cinema”, argumentou Alejandro Calcetta (2016, s/p) em matérias veiculadas no Brasil à época do encontro. A ideia dos argentinos é que “as crianças vão muito pouco ao cinema, e, do que viram, poucos são os filmes argentinos. E os filmes que se assistem são normalmente vistos on-line” (Ibid., 2016,



s/p). O presidente da INCAA ainda afirmou à época que “Nós fizemos um programa de longo prazo que esperamos intensificar ao longo do tempo para que se torne parte da política do governo” (Ibid., 2016, s/p). A implementação do cinema nas escolas da educação infantil naquele país latino deu-se a fim de aproximar a Sétima Arte do público das escolas.

A Argentina, com parceria da França, então adotou o programa “Escola vai ao cinema”, introduzindo a Sétima Arte como disciplina na grade curricular do ensino básico deles, lançado em agosto daquele ano (JORNAL O POVO, 2016, s/p). “O objetivo é incentivar o consumo de filmes nos cinemas e com isso os estudantes aprendem noções básicas de como analisar filmes e discutir em sala de aula” (JORNAL O POVO, 2016, s/p). Sendo a Argentina o segundo país a incluir cinema como disciplina, no mundo todo, seguindo o modelo da França, esta se torna também modelo exemplar para outros países não somente latino segundo o Presidente do INCCA – Alejandro Cacceta. Pois, a ideia resgatou alunos evasivos, atraiu inúmeros outros alunos, e mostrou resultados surpreendentemente positivos (JORNAL O POVO, 2016, s/p).

Acredita-se, pois, que incluir cinema como disciplina ajudará a milhões de educandos, tanto no ensino básico, quanto em uma graduação, a observar detalhes, as personagens, o local, as épocas, vestimentas; o filme servirá, portanto, para deixar e fazer fluir o ponto de vista do aluno. Tem-se como ideia que o aluno deve anotar informações para dialogar e trocá-las, debatendo e ao mesmo tempo escrever e ainda criar textos. Deixando o filme assim de ser um mero objeto de entretenimento para passar a ser uma forma outra de produção de conhecimentos. Já que o aluno possivelmente aprenderá os recursos de como fazer um filme, as técnicas, enfim, aprenderá a valorizar e compreender as obras de um contexto específico, seu e particular; como a New York Film Academy – uma escola onde prepara artistas visuais, formados em Artes Plásticas, a entender/praticar/sensibilizar a Sétima Arte. Pois, até mesmo no PCN brasileiro o Cinema ainda tem caminho, na grande maioria das escolas, somente através da linguagem de Artes Visuais.

De acordo com os PCN, esta área deve trabalhar, em todos os ciclos, a **produção**, a **compreensão** e a **apreciação** de manifestações artísticas em: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, cerâmica, fotografia, artes gráficas, moda, cinema, televisão, performance, vídeo, holografia, arte em computador, etc. Como podemos perceber, o campo de ensino de Artes



Visuais tornou-se muito mais abrangente, pois passa a englobar as artes plásticas, as artes gráficas e as criações em multimídia. (PENNA et al., 2001, p. 83)

Mas com o Cinema nas escolas como mais uma linguagem da Arte, ou seja, como disciplina, a ideia é que se houver mais tempo disponível para a evolução prático-artística (tempos maiores para planejamento da aula, projetos interdisciplinares), nos cineclubes nos contraturnos das aulas, um número de títulos fílmicos se amplia muito a ser acessado pelos alunos. Do mesmo jeito, acredita-se que ao acessar mais opções de longas metragens, os alunos poderão ter uma possibilidade maior de desenvolvimento emocional através dos filmes, especialmente se houver uma boa mediação dos educadores. Bessa-Oliveira – em seu livro **Ensino de Arte X Estudos Culturais: para além dos muros da escola** (2010) – já argumentou sobre a importância de bem observar as especificidades dos alunos para uma melhor construção de práticas didático-metodológicas e pedagógicas que alcancem de fato às especificidades dos estudantes com conteúdos preparados especificamente em função desses:

Observar/ vivenciar/ coletar dados é conhecer um pouco de si mesmo. Para nós, esses três verbos passaram a ter dois significados muito importantes para se pensar em *Ensino de Artes x Estudos Culturais*: para além dos muros da escola: primeiro, porque eles foram propostos como uma das etapas a serem cumpridas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II durante os dois últimos anos de nosso curso de graduação em Artes Visuais – licenciatura – habilitação em Artes Plásticas realizado na UFMS, e que fizeram resultar neste livro. Segundo, porque foram esses verbos que nos fizeram pensar na possível relação entre um ensino de Artes enviesado pelos Estudos Culturais – ilustrado aqui, metaforicamente, como Ensino de Artes x Estudos Culturais, na tentativa de fazer um trocadilho entre as disciplinas, considerando que não só as salas de aula, mas toda a sociedade contemporânea é formada por sujeitos com identidades cada vez menos estanques. Observar, vivenciar e coletar dados sobre os/as alunos/as foi mesmo um exercício de ensino e aprendizagem para nós. (p. 29)

Mas o embate com o novo sempre gera reações diferenciadas, algumas que vão do repúdio ao entusiasmo, passando pela aceitação progressiva e inevitável ou pela capacidade de perceber o quanto essas descobertas podem vir para modificar a sensibilidade do homem contemporânea e, conseqüentemente suas relações com a arte de modo geral. Mas nem sempre os interesses políticos são voltados para Programas de fato Sociais, esses são, na grande maioria, atravessados por



interesses comuns e partidários pensados sempre em prol e bem estar de bem poucos. Além de comprovações de vários casos de enriquecimentos ilícitos com recursos da Educação (alimentação e estrutura escolar) de quem tem esses interesses escusos em comum; sujeitos que são despreocupados e “quase” indiferentes às reformas sociais de fato: sejam na saúde, moradia e segurança e, principalmente, sejam essas para a Educação.

Portanto, ensinar também é um ato político, porém, os representantes políticos no Brasil esquecem a importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar entre muitas outras coisas relacionadas ao ensino. Especialmente esses casos se repetem com muito mais frequência quando estão envolvidos à arte e suas múltiplas linguagens. A Educação, desde o século passado, até os dias atuais, concentrou-se e se concentra nas mãos de um pequeno grupo considerado “poderosos” administradores – Estado e Empresas Privadas, com ideias de ensino e com interesses comuns para grupos minoritários, políticos e patrões, tomando a frente e decidindo o que deve ou não deve ser ministrado em salas de aulas pelos professores, faz das escolas brasileiras lugar de encarceramento e não de libertação através até da arte.

ARTES PRA QUÊ? – CAMINHOS TORTUOSOS NA ESCOLA

O Ministério da Educação – MEC – monitora e ordena as instituições escolares brasileiras, tanto públicas, quanto privadas, os caminhos e as orientações planejadas a serem seguidos. E essas instituições devem segui-los sem questionar e sem autonomia de fato para mudanças nos projetos. Há sempre que subordinar à aprovação daquele Órgão os projetos educacionais. Mas atender às normas, tanto do PPP e PPC – Projeto Político Pedagógico e Projeto Político Curricular respectivamente – é obrigação dos gestores, professores e alunos nas escolas brasileiras na prática. O Brasil parece ser o único país na América Latina que ao mesmo tempo em que o Governo investe em programas sociais no ensino: Bolsas Universitárias, PROUNI, SISU, FIES e outros programas incentivadores, os candidatos ainda são obrigados a enfrentar o ENEM – Exame Nacional do Ensino



Médio –; um método de avaliação seletiva e rigoroso que ainda vigora para estabelecer acesso à educação brasileira.

A pergunta que fica é: quais as intenções e os objetivos nesses procedimentos seletivos já que a educação é, ou ao menos deveria ser, de direito para todos? Mesmo nos curso em que as artes nas suas diferentes linguagens estão envolvidas, as provas de Habilidades Específicas, faz uma “peneira” dos candidatos com e sem talentos para as práticas artísticas. Esquece-se, a princípio, que os cursos de Artes devem formar estudiosos das artes, não artistas “badalados” nas suas linguagens. Enquanto nos demais países esse tipo de avaliação seletiva já foi abolido há décadas, o Brasil insiste, num vai e vai de modelos avaliativos já testados em outros países, na implementação da dificuldade de dar acesso aos alunos que de fato são necessitados a tê-lo. Ora o vestibular vigora, ora o Enem, depois volta o vestibular, e assim o acesso é cada vez mais particularizado à educação brasileira. Mas onde entra o Cinema ou as outras linguagens da arte nessa questão toda? Um exemplo a seguir pode ser o dos “Los Hermanos” argentinos.

Naquele país para atrair alunos evasivos, uma das maiores desculpas da manutenção dos processos seletivos na educação brasileira (evitar entrada de “qualquer um” para reduzir a evasão futura), os argentinos incluíram na grade curricular o Cinema. A reforma foi surpreendente e o resultado positivo. Acredita-se que é através do Método de continuidade no ensino, sem tantas burocracias que se têm resultados educativos e maior interesse dos educandos. Portanto, adotar o Sistema Educacional de ambos os países, França e Argentina, em relação às suas experiências com o Cinema nas escolas, seria uma poderosa ferramenta de transformação educacional e social. O texto das **Orientações para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** divulgado pelo Ministério da Educação, a partir da sua Secretaria de Educação Básica, também já sinalizava essa importância do Cinema:

“E aí, gostou?”. É comum termos opiniões de imediato diferentes, ou termos nos detido em aspectos às vezes ignorados pelo outro. É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. No cinema ou no teatro, esse *dialogismo*, essa *polifonia* que captamos na obra, são mais imediatamente observados pelos



espectadores, pois esses gêneros implicam uma recepção coletiva, há uma plateia que num mesmo momento assiste a uma mesma obra. (2006, p. 68)

Ou seja, apesar da grande importância também da Literatura, o Cinema, nosso objeto desta pesquisa, “facilita” o debate, a discussão crítica e sensitiva, bem como a elaboração de conhecimentos em conjunto, que o texto literário graças na grande maioria das vezes pelo seu isolamento na leitura não oferece. Portanto, fica possível perceber que o Cinema na Argentina propõe destacar o princípio da inclusão que o texto literário tem perdido muito gradativamente ao longo dos anos como bem mostra a experiência da educação brasileira. Em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho, os governos, através do Cinema, podem favorecer acesso e permanência dos alunos nas escolas. Logo, porque a tecnologia é participe cada vez mais comum nas vidas diárias de crianças, jovens e adultos no mundo inteiro.

Mudanças semelhantes podem ocorrer também nos cursos de graduação com a inclusão do Cinema como conteúdo disciplinar. O Cinema pode incentivar aos acadêmicos a enfrentar as oposições e os desafios de reformular o método de Ensino Formal que está posto na educação brasileira, através de pesquisas e ideias novas que envolvam essa arte. Pois, não sendo exclusividade do Cinema, mas a arte de modo geral pode promover modos outros de construção de conhecimentos que não estão ancorados em modelos, métodos ou fórmulas milagrosas realizadas em outros países de situações culturais diferentes. Mas, no caso em particular do filme, em muitos casos este é tomado como mero ilustrador de situações em que o conteúdo não foi bem preparado pelo professor da respectiva disciplina – não sendo também exclusividade da disciplina de Arte –, pois esses não formaram preparados em seus cursos de graduação para entender o Cinema como ferramenta didático-pedagógica facilitadora na construção do conhecimento em sala de aula.

Diante disto, acreditamos que o professor deve ser preparado para usar os meios de comunicação como instrumentos de ensino. O conhecimento da técnica, ou seja, da forma de fazer cinema, associado a uma metodologia de ensino podem auxiliar os docentes no seu uso como recurso didático. Com isto, o cinema poderá ser explorado em todos os seus aspectos, indústria, entretenimento, e assim deixará de ser um veículo apenas de diversão para assumir o papel de instrumento educativo, que auxilia na construção do saber. O escopo da introdução dos recursos didáticos na



escola é o de criar meios de o professor divulgar o conhecimento de forma ampla, despertando o interesse e a curiosidade. E nisto o cinema pode contribuir, tornando-se um importante aliado dos professores. (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 190)

Apesar do longo e antigo uso do Cinema na educação brasileira, data de cerca de 1920 o uso do filme na educação no Brasil, a prática é tomada sem, muitas vezes, o entendimento desta como formadora de conhecimentos que não estão circunscritos nos livros didáticos. Mas as perguntas que ainda nos incomodam em relação ao uso do filme nas escolas são: mas os filmes têm que ser apenas os clássicos da sétima arte? Ou seja, qual é a relação dos filmes que, mesmo no uso de mero entretenimento aplicado pelo docente despreparado com e em relação à técnica fílmica, se apresenta hoje nas salas de aula? O aluno se reconhece naqueles filmes que esse professor preparado ou não o apresenta na sala de aula? Os alunos conseguem produzir outros conhecimentos a partir da assistência de filmes nas escolas? As escolas têm preparo técnico e metodológico para trabalhar com filmes nas suas dependências?

O uso do cinema como informador/ilustrador da história não é, seguramente, a melhor maneira de empregar a sétima arte nas aulas de história. Os filmes de tipo histórico não são mais que uma representação do passado, como nos alertou Ferro⁴. Nestes filmes o passado é escolhido pelo roteirista (*sic*), pelo diretor ou pelo estúdio de cinema. Assim, constatamos que a eleição do passado está ditada pelas influências do presente. Neste sentido, é importante que o professor compreenda que os filmes de história falam mais do presente e menos do passado. Desta maneira, ao escolher um filme histórico para “ilustrar” o conteúdo, o professor deve levar em consideração que ele é um olhar sobre o passado. Consciente deste olhar, o professor pode atuar como um mediador entre o conhecimento histórico e o aluno, para que este último possa entender a função do passado nos filmes. A compreensão da relação passado-presente faz com que os alunos desenvolvam um senso crítico sobre a produção do conhecimento. (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 197)

O filme então deixa de ser um produtor de conhecimento, neste sentido apresentado pela passagem de Caparrós-Lera e Rosa já a história que ele conta está perpassada pela impressão de um alguém específico (roteirista, diretor, estúdio, etc.) que optou por contar aquela versão do fato histórico. Portanto, o filme deixa de ter caráter de construção de conhecimento para ser um condutor de um conhecimento específico sobre um determinado fato histórico que, sem a condução



ideal do professor, pode não fazer relação nenhuma com o contexto sociocultural do aluno que o assiste.

Mas como pensar esse Cinema que dá acesso ao aluno a formular conhecimentos que partam dos seus próprios conhecimentos empíricos? Que a boa condução do professor, que demanda melhor compreensão por parte deste da sétima arte e das suas funções como promotora de conhecimento, é a melhor saída, não se tem dúvida. Portanto, desse ponto, podemos compreender que independe do filme para que esse seja produtor do conhecimento. A ideia é que os docentes deem conta de proporcionar conhecimento com todo e qualquer filme para os alunos, desde que esses sejam bem circunstanciados nas suas histórias narradas, discursos e no contexto dos alunos. Pois, nesse sentido, os alunos podem compreender que o filme se deu a partir de um discurso sobre um dado fato, que optou-se por contar a história daquele ponto de vista, que se demandou este ou aquele ator ou atriz, que foi filmado em tal lugar e em tais circunstâncias etc.

Segundo outra perspectiva de uso do Cinema nas escolas é compreender o filme com objeto de arte que proporciona ao aluno formas de produzir sentidos através do filme. Ou seja, a ideia é que ultrapassando a noção de leitura crítica ou analítica dos filmes o indivíduo possa alcançar da sétima arte uma relação maior com “seu espaço como criação, invenção, imaginação e experiência estética”. Nessa ordem, é possível dizer que o filme como arte permite “devaneios” maiores que a ação de ser uma narrativa sobre um fato histórico ou mesmo que tenha um fundo de realidade comprovável. Tomado com arte, o filme é objeto de investigação (produtor de conhecimento) mais próximo da realidade de quem o assiste, no sentido mais amplo do termo. Daí, as experiências, imaginações e invenções podem proporcionar ao aluno, ainda demandando a condução do professor para, maior liberdade de produção de conhecimento e criação através da arte.

[...] Bergala (2007) pretende deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa, que estabeleça uma relação entre espectador (*sic*) e autor dos filmes, e que o leve a acompanhar, em sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo.

Nessa perspectiva, o cinema passa a ser visto como arte no âmbito escolar, porque ultrapassa a ideia do puro e simples ato pedagógico, pelo qual apenas pretende-se atingir determinado objetivo com os filmes, ou que esses devem estar estritamente interligados com os conteúdos de ensino. Ao contrário, pensar o cinema como arte na escola significa legitimar seu



A visão dos autores aqui citados, referindo ao cinema como uma ideia renovadora em longo prazo é real. Hoje no país onde nasceu o cinema, ele é disciplina nas escolas. E com parceria dos franceses a Argentina incluiu Cinema na como disciplina curricular e é um exemplo a seguir para os países que ainda não o tem. Portanto, ainda que bem brevemente, nossa ideia é afirmar que não apenas o Cinema, mas todas as linguagens da arte podem contribuir significativamente com a produção do conhecimento a partir dos conhecimentos para e dos alunos que estão acostumados a lidar com conteúdos tradicionais nas escolas como a única forma de produção do saber. Do mesmo jeito, ainda também que sem parecer que estamos defendendo a arte como a única forma de produção de conhecimento de forma poética, vale ressaltar que o Cinema e todas as linguagens artísticas podem ilustrar de maneira mais “colorida” inclusive os fatos mais “cinzas” das histórias próprias e alheias do passado, no presente e sem sombra de dúvida podem servir para o futuro.

EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA

No Brasil, a maioria das experiências com o Cinema nas escolas e universidades ainda se dão a partir de Projetos de Extensão. Salvo casos de cursos específicos de graduação e pós-graduação em Comunicação, na grande maioria, com ênfase no Cinema, Cinema é posto nas escolas e universidades através de projetos extracurriculares. Ainda assim a maioria dos projetos de extensão que o Brasil adotou para divulgar filmes e provocar discussões entre alunos os acadêmicos são válidos. Entretanto, dessa perspectiva, esses projetos na grande maioria também deixam a desejar pelo fato de que nem todos os acadêmicos e alunos poderem participar desses projetos devido aos horários em que são administrados para tais exposições. Tanto no ensino básico quanto nas universidades brasileiras o Cinema ainda precisa de apoio e resolver, assim como nas outras linguagens da arte, a falta de incentivo e promoção que são grandes.

Retomando uma ideia lançada no início deste texto: essa possibilidade do Cinema, seja como arte, seja como documento, nas escolas e nas universidades, é uma problemática tão grande tendo em vista que agora (2017-18) a BNCC – Base



Nacional Comum Curricular – está promovendo a retirada da disciplina de Arte dos currículos escolares e tornando-a conteúdo das disciplinas da área das Humanidades, que se faz até nós mesmos repensar as direções dessas propostas aqui debatidas. Do mesmo jeito que os órgãos que qualificam as produções acadêmicas em relação às produções, igualmente aqueles acadêmicos, no caso das graduações, que participam dos projetos de extensão, visam sempre os certificados que contam horas-atividades junto a esses órgãos. Fatos esses que faz-nos também acreditar que se seguindo os exemplos da França e da Argentina nossa educação brasileira terá mais credibilidade em relação ao Cinema e, por conseguinte, despertará mais interesse por parte de todos.

Acredita-se que o Cinema como disciplina contribuirá na evolução educacional brasileira pelo fato de despertar curiosidade na elaboração e nos processos de como fazer um filme; quais os procedimentos técnicos; como criar um texto; como contar sua história, seu dia a dia, iluminação, figurinos, características de personagens; perfil adequado conforme o interesse do autor, diretor, relatando história tanto verídica quanto fictícia. Além de educar, aceitar as diferenças sociais, regionais, e culturais, incentiva a trabalhar em equipe, contribuindo e somando para que o ensino seja renovado e aproveitado por todos. Enfim, proporcionando ainda, debate, e ao aluno opinar e criar seus personagens, suas histórias e filmar. Os filmes nos proporcionam pensar sobre o que vemos, sobre as narrativas, processos de elaboração e nos permite questionar sobre aquilo que nos detém a atenção.

Sob essa perspectiva, pode-se refletir que o cinema na escola proporciona outras formas de ser e estar em aula, pois descentraliza o papel do professor, como figura central do processo de aprendizagem. Dessa maneira, ultrapassa-se a ideia de massificação e centralização de conteúdos dados, pois, como assegura Fresquet (2013), todos se colocam na mesma condição e direção. Ao assistirem um filme, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento de quem sabe e de quem não sabe. Todos se colocam no mesmo sentido, de frente para a tela. Desse modo, o cinema na educação pode ser considerado como uma nova linguagem para a reinvenção da própria escola. (DEUS; PEREIRA, 2014, p. 116)

No mundo atual, na Era da Globalização, conhece-se inúmeros meios de comunicações e formas de como registrar, armazenar e produzir vídeos, de própria autoria, divulgados em vários canais como *YouTube*, *Slide*, dispositivo que projeta quadros animados em cinemas, televisões, salas de aulas ou ao ar livre, isso



influenciaria muito em uma sala de aula, em especial no aprendizado na matéria Cinema no Ensino Formal para os brasileiros aprender e futuramente ensinar outras gerações. Seria um desafio educacional inserir Cinema na grade curricular do ensino brasileiro e uma proposta assustadora para os colaboradores da educação ao deparar-se com esta sugestão para tomar a decisão de concretizar à tão sonhada reforma educativa que há anos tenta transformar o Ensino Formal. Reconhecer o Cinema como disciplina, tal quais as demais linguagens da Arte que tentam se colocar como prática de produção de conhecimento em sala de aula tiraria muitos jovens, crianças e até adultos da ociosidade e os atrairia para querer desenvolver seus conhecimentos a fim de que lhes tivessem propiciada uma prática cidadã consciente e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a ideia é que assistamos mais filmes! Seja para tratar desses filmes nas escolas do Ensino Formal, com o objetivo de atrair alunos para que esses possam debater entre si as características dos filmes. Seja para compor conteúdo disciplinar nas aulas de Arte. Pois o roteiro, atos, figurinos, textos (explícitos e implícitos), número de atores, local, características gerais da sétima arte, cômico ou drama, considerando o que entendemos por elementos formais do filme, podem configurar questões de grandes interesses para os alunos. Entretanto, sem figurar diretamente nos Referenciais Curriculares, mas constando de documentos importantes da educação, os filmes tradicionais ou comerciais precisam ser melhor relacionados aos contextos dos alunos. Vários autores nos mostram que tanto o conhecimento da técnica de filmagem, ou seja, da forma de fazer cinema, ou seja o filme tomado como obra de arte, associado a uma metodologia de ensino e a uma prática didático-pedagógica bem conscientes, podem auxiliar os docentes no uso da cinematografia como recurso didático e facilitar a vida dos alunos para compreensão de conteúdos formais.

O cinema pode ser explorado em todos os seus aspectos, indústrias, entretenimento, formais e lúdicos e assim deixa de ser um veículo “apenas” de entretenimento, para assumir o papel de instrumento educativo/formador – como em outras linguagens da arte na educação já ocorrem – para auxiliar na construção do ser, saber, sentir. Se os recursos didáticos na escola é o de criar meios de o



professor divulgar o conhecimento de forma ampla, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos a partir de ferramentas que dialoguem com os mundos dos alunos, o filme pode ser um grande parceiro nesse sentido. A didática e o currículo engessados estiveram por muitos anos sendo práticas pedagógicas experimentadas no Brasil e que não deram muito certo. E assim, associar prática didática inovadora com transmissão de conhecimentos, o cinema contribui, tornando-se um importante aliado dos professores, já que o filme está presente no contexto sociocultural de todos: alunos, professores e dirigentes.

Portanto, o papel desta pesquisa tentou mostrar que assistir filmes na Escola, sem prejudicar, mas pelo contrário, corroborar com os conteúdos dos Referenciais Curriculares, pretende ampliar e muito na formação dos sujeitos pela poética da sétima arte sem centrar-se exclusivamente nos elementos da forma estrutural do filme. A pesquisa, portanto, tomou de referenciais bibliográficos que discutem a filmografia como possibilidade didático-metodológica nas escolas formais a partir de possibilidades formais ou sensíveis, ancorando em leituras dos Estudos de Culturas contemporâneos que priorizam sempre a representação das práticas culturais nos contextos culturais onde essas emergem. Por fim, o Cinema como disciplina, portanto, contribuirá no Ensino da Arte, na Formação do estudante e no Sistema de Ensino. Assim, incentivando a criatividade, estratégias a percepção e a capacidade de interagir uns com os outros, debater sobre o assunto do filme e muito mais.

Os países – França e Argentina – que incluíram Cinema como disciplina e fizeram reformas educacionais preocupadas com os alunos – na França através do programa “College au Cinema”, acabou se tornando hoje também um dos maiores países europeus do mercado cinematográfico – na Argentina com parceria francesa que adota o programa “Escola vai ao Cinema” tem feito da experiência fílmica uma opção também para produção de conhecimento nas escolas – são ambos hoje ótimas experiências para o mundo. O sistema de ensino brasileiro precisa ser tomado como um ato político verdadeiro, a fim de atender a quem de fato interessar possa. Porém os representantes políticos no Brasil esquecem a importância de assegurar a educação de qualidade e a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, além do respeito à diversidade e a responsabilidade e a ética social que são questões muito tratadas nos filmes e que



podem contribuir para reforçar a noção do princípio democrático da gestão escolar em todos.

Enfim, sabe-se da relevância e da importância de ter como mediador um representante político que pensa igual aos que querem a reforma no ensino formal e almejam como disciplina o Cinema na grade curricular. Os países que apostaram e incluíram o Cinema na grade curricular são bem vistos pelos demais países que ainda questionam a implementação do programa “Escola vai ao cinema” no ensino básico e/ou em uma graduação como o projetos de extensão. O Brasil caminha lentamente na direção dos demais países como a França e a Argentina na intenção de incluir cinema na grade curricular. As possibilidades de incluir na grade curricular o Cinema fazem do fato de experimentar esses programas implantados fora ou aqui Brasil outras possibilidades que já significam esperança e visão na reforma do ensino em nosso país. Basta acreditar e ter atitude.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Ensino de Arte X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações curriculares para o ensino médio. V. 1. Brasília, 2006. 239 p.

CAPARRÓS-LERA, J. M.; ROSA, C. S. da. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 18, nº. 2, jul./out., 2013, p. 189-210. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DEUS, A. I. S. de; PEREIRA, C. R. Linguagem cinematográfica na educação: aproximação do cinema com o arte no ensino fundamental. In: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (Orgs). **Cinema e Educação**: dentro e fora da lei. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014, p. 114-121. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140481>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

HUFFPOST. **Cinema agora faz parte do currículo de escolas infantis da Argentina**. NOTÍCIAS 20/09/2016, 00:57-03. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2016/09/19/cinema-agora-faz-parte-do-curriculo-de-escolas-infantis-da-argen_a_21698454/>. Acesso em: 13 nov. 2016.



O POVO Online. **Escolas infantis na Argentina incluem cinema no currículo.**

19:31, 20/09/2016. Disponível em:

<<https://www.opovo.com.br/noticias/mundo/2016/09/escolas-infantis-na-argentina-incluem-cinema-no-curriculo.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PENNA, M. et al. **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária. CCHLA – PPGE: João Pessoa, 2001.



INSTABILIDADE POÉTICA COM FLYMOON®

Clara Faria Trigo (claratrig@gmail.com)

RESUMO

Este texto revisita brevemente a trajetória de pesquisa que vem constituindo a *Instabilidade Poética* e a prática com o equipamento Flymoon®, a partir da experiência do Mini-curso *Instabilidade Poética com Flymoon®*, oferecido no contexto do Simposio das Artes na Educação Básica, no dia 06 de dezembro de 2017, no Laboratório de Práticas Poéticas, Somáticas e Estudos Cinesiológicos da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Enfatiza a contribuição de conhecimentos do campo artístico, especificamente da dança, a ser dada às ciências do movimento, em aspectos relativos à autonomia, capacidade criativa e bem-estar, necessários à saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Instabilidade Poética. Educação. Flymoon.

INSTABILIDAD POÉTICA CON FLYMOON®

RESUMEN

Este texto revisita brevemente el trayecto de investigación que viene constituyendo la Inestabilidad Poética y la práctica con el equipamiento Flymoon®, partiendo de la experiencia del Mini-curso *Inestabilidad Poética con Flymoon®*, ofrecido en el contexto del Simposio de las Artes en la Educación Básica, en el día 06 de diciembre de 2017, en el Laboratorio de Práticas Poéticas, Somáticas y Estudios Cinesiológicos de la Escuela de Danza de la Universidad Federal de Bahía – UFBA. Subraya la contribución de conocimientos del campo artístico, especificamente de la danza, a ser dada a las ciencias del movimiento, en aspectos relativos a la autonomía, capacidad creativa y bien-estar, necesarios a la salud.

PALAVRAS CLAVE: Inestabilidad Poética. Educación. Flymoon.

O que se aprende com as sensações de salto, risco, instabilidade? O que se aprende virando de cabeça pra baixo? Como o corpo registra e aprende a se equilibrar? Quais são as estruturas corporais envolvidas no equilíbrio? O que acontece de tão importante num processo criativo que me invade e me ocupa por inteiro? Será possível intercambiar e reaproveitar os conhecimentos específicos de cada uma das minhas atuações (artística, política, pedagógica)?; Será possível criar conexões e integração entre tudo o que venho fazendo, em qualquer ambiente de trabalho com o movimento, sem desperdícios? Essas questões começam a encontrar respostas a partir da existência da Instabilidade Poética.

Essas são algumas das perguntas que construíram, na minha trajetória, caminhos de diálogo entre o saber da experiência e o saber possível de compartilhar



pela palavra. Foi elaborando perguntas – questões-guia –, que foi se tornando possível conectar as experiências de movimento (da infância, dos jogos, das brincadeiras, da arte), as sensações que estas experiências provocam e a fala sobre elas. Fazer perguntas permitiu “tocar nessa matéria inefável” (EUGÊNIO, 2017), colocar palavras em experiências do corpo e produz conhecimento dizível.

Olhando em retrospectiva o trilho de questões-guia que construiu minha trajetória artístico-político-pedagógica, algo surpreendente se apresentou como constante: a instabilidade. Seja como motivadora de movimento; seja como fator que propicia mudanças de perspectivas e pontos de vista. A instabilidade como tudo o que desorienta, exige reorganização.

“Perder o chão” é perder o controle e, apesar de assustador, é também oportunidade para reconfigurar parâmetros, para reconstruir caminhos motores, para explorar a plasticidade neuronal, o que significa também ver o mundo de outras formas, desfazer preconceitos e tornar-se mais flexível.

Coma palavra instabilidade, refiro-me à infinita gama de possibilidades físicas e psíquicas de desconhecer, estranhar e transformar o que é dado como certo, adequado, previsível. Sempre estive aí o meu desejo criativo: em tudo o que seja virar de cabeça pra baixo, tirar os pés do chão, subir pelas paredes, pendurar em cordas, balançar, rodar, flutuar, enxergar através de espelhos ou não enxergar, apoiar partes do corpo que nunca usamos como base. Todas as formas de desafios de equilíbrio, desafios proprioceptivos, desafios de coordenação, bases instáveis, mudanças de posição do olhar e mudanças de pontos de apoio e tantas outras formas de deslocamento dos sentidos.

Sendo assim – imprevisível, mutante, reveladora –, a ideia de instabilidade à qual me refiro, não admite respostas prévias, e sim perguntas a partir da experiência. É propulsora e também reflexo do desejo criativo.

Desestabilizar já era o meu *modus operandi* enquanto artista, antes de ser possível nomear e reconhecer aquele conjunto de práticas e interesses como conjunto ou assinatura artística. Num momento especialmente criativo¹, entre 2001 e 2002, período de criação do meu primeiro espetáculo, *Ideias de Teto*, passei a estar mais atenta às afinidades poéticas com outros artistas, como o poeta Manoel de

¹ É também neste período que nasce a semente do que em 2007 passou a ser o equipamento Flymoon®.



Barros, o desenhista M. C. Escher e o multiartista Arnaldo Antunes (dentre outros).

O referido alinhamento poético não era verificável enquanto semelhança nos resultados artísticos, já que nenhum destes propõe obras de dança (Manoel de Barros publicava livros de poesia; M. C. Escher publicava desenhos; Arnaldo Antunes faz, dentre tantas ações artísticas, canções); não era verificável tampouco nos procedimentos criativos, já que eu não tinha tido oportunidade de conhecer suas estratégias criativas. No entanto, o que se apresentava nas obras destes artistas enquanto questão, proposta criativa e “mensagem”, me ajudou a reconhecer o interesse comum por tudo o que desestabiliza e nomear aquele impulso poético comum como *instabilidade*. Alguns anos depois, passei a me referir ao trabalho destes artistas – e ao meu próprio trabalho artístico – como trabalhos que constituem uma *Poética de Instabilidade*.

Não me preocupava em conceituar teoricamente naquele momento, mas já me referia a esta *Poética de Instabilidade* como um jeito de fazer arte motivado por “desaprender oito horas por dia” (BARROS, 1993), desconhecer, estranhar e não ter respostas.

Ainda insipiente, o esforço de reconhecer e nomear um modo de fazer arte foi o princípio da consciência que passei a desenvolver nos anos subsequentes, sobre algo muito mais profundo, que é um modo de estar no mundo, um modo de estabelecer relações em todas as minhas atuações (íntimas, artísticas, políticas e pedagógicas), sempre me dando ao trabalho de desestabilizar e usufruindo do aprendizado que a instabilidade provoca, nos diversos âmbitos da vida.

Mas o que aparece no título deste artigo é a *Instabilidade Poética*. Onde começa uma e termina a outra? O que as diferencia? *Poética de Instabilidade* e *Instabilidade Poética* nomeiam diferentes práticas, ainda que eventualmente compartilhem fios da mesma trama.

A *Poética de Instabilidade* é um modo de fazer arte. E do que trata então a *Instabilidade Poética*? Resumidamente, a *Instabilidade Poética* se configurou como um conjunto de estratégias artístico-pedagógicas, desenvolvidas para favorecer movimento, autoconhecimento, liberdade criativa e autonomia corporal. A *Instabilidade Poética* é tributária da dança (diversas abordagens técnicas e criativas, especialmente improvisação), da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2009) e da Educação Somática (ao menos algumas características comuns a diversas



abordagens corporais que compõem este poroso conjunto).

Como foi possível desenvolver essas estratégias?

Sendo profissional de movimento, transitei por ambientes que me exigiam competências artísticas, pedagógicas e terapêuticas. Como dançarina e pesquisadora de movimento, era necessário dar vazão à criação de movimento, motivada por questões poéticas; como professora de pilates, lidava com muitas diferentes pessoas, com diversos graus de autonomia em relação ao próprio movimento e era necessário desenvolver ferramentas facilitadoras de movimento, motivada por questões funcionais, relativas à recuperação ou manutenção de gestos e ações da vida cotidiana, ligadas ao bem-estar e à saúde daqueles que, em geral, eram profissionais de áreas não-artísticas.

Durante muito tempo, tive dificuldade de conectar estas práticas. Eu agia como se houvessem dois mundos paralelos: o mundo da criatividade (dança), no qual era possível subverter toda a lógica racional, agir a partir de motivações íntimas e “inúteis” para o padrão social vigente, relevantes apenas para a arte; e o mundo da saúde (Pilates), onde tudo era pautado por informações externas, preestabelecidas e impessoais; onde o certo e o errado estão estabelecidos e não está permitida a criatividade. A existência concreta do equipamento Flymoon®² – capaz de propiciar instabilidade física – foi determinante para o desenvolvimento dessas estratégias.

Como nos conta Tatiana da Rosa (2010), todo processo poético é, também, e por isso mesmo, pedagógico; do trabalho criativo e coreográfico, para o qual foi forjado este equipamento, emergiram conhecimentos, possibilidades, ampliação de competências e de repertório motor que migraram para o campo pedagógico. Sendo professora de Pilates era possível dar vazão e experimentar, em ambiente pedagógico, aquilo que emergia no campo artístico.

O que eu ainda estava por descobrir então, era que as formas de ensinar, conduzir, corrigir e propiciar movimentos, que eu praticava com meus alunos, estavam prestes a mudar radical e definitivamente, a partir da experiência com este novo objeto. Explico o porquê:

Na primeira vez que alguém sobe na Flymoon®, é preciso sensibilidade do professor. Em geral, o professor só pode indicar superficialmente o que vai

² A referência ao equipamento Flymoon® ou à Flymoon® pode ser feita no masculino ou no feminino, como preferirem os usuários.



acontecer e como o aluno deve se proteger do desequilíbrio, mas a experiência de equilibrar-se sobre a Flymoon® é intransferível e as indicações musculares do professor ajudarão pouco. É preciso simplesmente dar-lhe confiança, estratégias de segurança (algo no qual ele possa se segurar) e tempo para que as adaptações aconteçam.

A partir da minha experiência como professora, vendo como os alunos lidavam com a instabilidade da Flymoon® – que tira do lugar comum, transforma a relação de descarga de peso sobre os pés, provoca insegurança, riso, medo, entusiasmo e reações inesperadas –, percebi que:

1. É necessário tempo para lidar com a instabilidade;
2. É inútil fazer indicações de ações musculares voluntárias; e,
3. É absolutamente necessário oferecer confiança e segurança estando próximo ao aluno; através de indicações prévias sobre como sair da posição de risco, onde se segurar; mantendo atitude atenciosa e acolhedora; oferecendo indicações que situem fisiologicamente a experiência, sempre que solicitado; reconhecendo e acolhendo a dificuldade pessoal àquela experiência desconfortável de perda de controle sobre o próprio equilíbrio.

É absolutamente sem efeito qualquer indicação do tipo: “segure pelo abdômen”, “abaixe os ombros”, “mantenha os braços relaxados”, e outras propostas como estas, quando o aluno está involuntariamente tentando equilibrar-se.

Esta “ineficiência” do trabalho consciente, ou seja, da ação muscular aprendida racionalmente e escolhida para executar um determinado movimento/exercício, abre um novo trilho de perguntas ou questões-guia, vejamos: se a indicação muscular voluntária não tem efeito, como ajudar meu aluno a reencontrar o equilíbrio? o que está em funcionamento no corpo exposto à instabilidade, que “inutiliza” a solução de equilíbrio pela ação muscular voluntária? Como me ressituar enquanto educadora de movimento, se durante todo o meu treinamento fui direcionada a detectar e corrigir padrões “errôneos” de movimento, transformando-os em padrões “corretos”? Como não solicitar ações musculares conscientes, se toda a argumentação sobre os benefícios da prática de pilates – e de muitas outras práticas corporais vinculadas ao pensamento de bem-estar e saúde – está pautada no “movimento consciente”? E ainda: porque as reações corporais são tão diferentes de pessoa pra pessoa, mesmo quando expostas à mesma tarefa?



Porque não é possível determinar *a priori* que músculos das pernas serão mais acionados ao posicionar meu aluno em pé sobre as bordas da Flymoon®?

Foi no caminho forjado por estas perguntas que tornou-se possível experimentar outras maneiras de ser educadora de movimento, reconectando saberes das minhas práticas como “artista-pesquisadora-intuitiva” e como “educadora-de-movimento-subjugada-pela-demanda-da-implacável-comprovação-científica”.

O que a experiência sobre a Flymoon® me ensinou, foi que a instabilidade é uma estratégia propiciadora de autonomia. Se não há nada que eu possa indicar mais eficiente, justo e adequado do que a própria reação corporal do praticante, esta será uma experiência de descoberta das suas próprias estratégias motoras; de investigação individual; de reconhecimento das próprias capacidades; em última análise, de construção de autonomia.

Foi a partir dessas noções construídas pela experiência com a instabilidade da Flymoon® com os alunos, que vi caminhos para uma metodologia com menos indicações de movimento e mais espaços para a inserção de uma dimensão poética à vida das pessoas, pela investigação pessoal de movimento, pela experiência criativa, pelo “vazio”, pelo reconhecimento da própria autoridade interna, pela possibilidade de questionar regras prontas.

O praticante que busca atividade física como auxílio à saúde, costuma chegar com a ideia de que não sabe nada sobre seu corpo, seu movimento ou seu bem estar; de que está lá para ser guiado; de que precisa fazer cada movimento “do jeito certo”, para que haja o benefício desejado; de que atividade física trata exclusivamente de ossos, músculos e articulações, como se não houvesse atividade intelectual, inteligência e produção de conhecimento ao mover. Estes pressupostos revelam pensamentos fortemente arraigados em nossa cultura, como a polêmica separação entre “corpo e mente” e suas nefastas consequências na valorização social de profissionais de movimento. A *Instabilidade Poética* propõe oposição a estes pressupostos, oferecendo outras perspectivas e ideias prévias sobre corpo, movimento, saúde e ensino de movimento.

Imaginário, Instabilidade, Poética e Autonomia são aspectos pouco presentes (ou simplesmente ausentes) em práticas de movimento aceitas e em vigor no campo da saúde no Ocidente, aplicadas em ambientes de tratamento, como



clínicas e hospitais.

A proposta de Instabilidade Poética não propõe cura, mas sim aproxima-se das ideias de autoconhecimento e bem estar, ligadas aos cuidados de si, através do estímulo à criatividade e à autonomia. O surgimento dessa proposta deve-se, em grande medida, à necessidade pedagógica que senti de agregar conhecimentos sobre os efeitos da capacidade imaginativa, poética e criativa de cada ser humano à visão de corpo, movimento e produção de conhecimento.

A característica de instabilidade do equipamento, propõe movimento e desafia o equilíbrio, acionando mecanismos fisiológicos de ajuste postural, adequação do tônus muscular e coordenação. São trabalhadas diversas competências motoras, ao mesmo tempo em que a situação de desequilíbrio físico provoca reflexões sobre as diversas instabilidades que nos constituem.

Em termos fisiológicos, o que a base instável provoca são ajustes neuromusculares sutis e involuntários que acontecem instantaneamente. Em termos psíquicos, ainda há muito o que entender e pesquisar, mas, considerando a minha experiência ao longo dos anos, a instabilidade da Flymoon® proporciona uma oportunidade de autoconhecimento. Ao reconhecer a capacidade intrínseca de organização corporal, o prazer do movimento e da conquista de equilíbrio, abre-se ao praticante uma porta para conhecer (ou reconhecer) suas próprias motivações, seus desejos corporais, seu prazer de mover, brincar, conhecer pelo movimento, sua integralidade, não sendo exclusivamente um corpo “portador” de alguma consciência, mas sendo o corpo por inteiro.

Para D. W. Winnicott (1975), “viver criativamente constitui um estado saudável”. O pediatra e psicanalista considera a criatividade como “um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa”. O alargamento do que se pode chamar de “estado saudável”, ultrapassando as fronteiras exclusivamente fisiológicas, para incluir a criatividade como componente importante da saúde, coincide com as evidências empíricas que sustentam a proposta da Instabilidade Poética: trazer à tona a importância do trabalho criativo e poético para o desenvolvimento da autonomia, dos cuidados de si e do autoconhecimento, colocando o tópico na agenda de Profissionais de Movimento.

A Poética, neste caso, refere-se a uma dimensão de criatividade, que se aproxima e se conecta à arte, assim como à saúde, educação e política.



A partir da existência material e concreta deste objeto (2007) – feito para desestabilizar a gravidade, a posição bípede, a percepção de si –, foi possível, finalmente, olhar o percurso e reconhecer a instabilidade como modo de estar no mundo.

O que mudou e por que? Então Flymoon não é Pilates?

Foi, a partir da inserção da Flymoon® como método sistematizado nas minhas aulas, pela bagagem de pesquisa e criatividade que a história dela fundou, que percebi a chance de inserir metodologias de uso que viabilizassem experiências semiabertas de movimento, ou seja, ao invés de indicar um exercício com início, meio e fim (tarefa fechada), eu passei a sugerir ações, indicar metas e objetivos, que precisariam ser resolvidas de forma criativa por cada um, utilizando o termo “tarefas abertas”, também encontrado em relatos metodológicos vinculados à Educação Somática.

Só foi possível assumir essa maneira de indicar movimento, que mais se aproxima de jogo, improviso e dança, porque, como criadora do equipamento e do que se faz sobre ele, eu tive autoridade suficiente para desenvolver, também, a filosofia de movimento e a metodologia de ensino vinculada ao equipamento, já não subjugada pela autoridade externa, invertendo a lógica dos poderes entre arte e ciência.

Nas tarefas abertas, é possível tirar o foco do estrito movimento certo ou errado e favorecer a diminuição de padrões de censura de movimento. A partir daí, torna-se possível uma mirada menos preconceituosa sobre o corpo em movimento. Numa perspectiva otimista de trabalho, em algum tempo, será possível ao praticante experimentar uma sensação libertária e gratificante – sensação esta, em geral, privada a experiências artísticas – de criar liberando o fluxo, “seguindo o corpo”, sem mais decidir racionalmente.

A Flymoon® tanto concretizou um jeito de pensar e agir, como modelou este jeito. Sem ela não seria possível reconhecer a *Instabilidade Poética*, que por sua vez é muito maior do que a Flymoon®.

Durante o minicurso, no Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, a *Instabilidade Poética* foi o nosso *modus operandi* e a Flymoon® foi o nosso “portal de acesso” ao autoconhecimento, à experimentação, ao prazer, ao jogo, à prática de se conhecer e reconhecer.



Como professora da Escola de Dança da UFBA, acredito que é meu papel oferecer esta aproximação, capaz de otimizar aspectos importantes do labor destes profissionais. O minicurso, e agora este artigo, são dois caminhos rápidos e acessíveis para disseminar a ferramenta metodológica e do equipamento, cheio de possibilidades técnico-criativas.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **O Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993

EUGÊNIO, F. Por uma política de co-passionamento: comunidade e corporeidade no Modo Operativo AND. **Fractal**: revista de psicologia. V. 29, p. 203-210, 2017.



Simposio Internacional
Arte na Educação Básica

PIBID DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL ANJOS DE RUA: REFLETINDO ACERCA DA REALIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR

Carla Alves dos Santos (alves.c89@gmail.com)
Clarice Nunes Muniz Contreiras (claricecontreiras@gmail.com)
Kathleen Evelyn Almeida Queiroz (kathleenevelyn.aq@gmail.com)
Erenilton Falcão Coelho (phalcao@hotmail.com)
Amanda Santana da Silva (amandaslv8@gmail.com)
Tâmara Rodrigues Costa (tamara.rodrigues.ef@gmail.com)
Orientadoras: Virgínia Maria Suzart Rocha (vigamaria@gmail.com)
Ludmila Pimentel (ludmilapimentel@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho relata as intervenções realizadas por cinco bolsistas graduandos do PIBID Dança – UFBA, em um conjunto de atividades que articulam a rede pública de ensino com a universidade, proporcionando aos futuros licenciados a vivência no ambiente escolar bem como a promoção do diálogo entre o ensino superior e ensino básico. Este plano tem como objetivo favorecer a aproximação dos educandos de ensino fundamental I da Escola Municipal Anjos de Rua, localizada no bairro de Piatã, com a cena atual da dança no mundo, através de pesquisa e estudos de diversas técnicas de dança, tendo como foco central os processos criativos propostos em sala de aula, além da apreciação e produção de espetáculos de dança. A metodologia utilizada nas ações propostas pelo programa é participativa, de caráter teórico-prático, com o intuito de incentivar os estudantes a reconhecer no corpo suas possibilidades de movimentação, proporcionando assim o desenvolvimento da propriocepção, a lateralidade, noção de espaço e tempo. A dança aqui é entendida enquanto área de conhecimento que visa produzir e comunicar o saber no e pelo corpo acreditando que o seu ensino na escola é fundamental, pois uns dos seus papéis é promover o autoconhecimento e desenvolver a autonomia do sujeito. Assim temos como referências os autores Isabel Marques, que ressalta a importância da aprendizagem significativa através da observação do contexto onde a escola está inserida, e Paulo Freire, que supera a lógica da educação bancária, onde os indivíduos são apenas receptores e “depósito” de uma carga de conhecimento não considerando suas singularidades. O contato com a linguagem artística Dança acontece para todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental estimulando a criatividade e o desenvolvimento corpóreo dos alunos, levando-os a reconhecer a Dança como uma possibilidade de expressão e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Dança. Corpo. Educação. Propriocepção.

PIBID DANÇA IN THE MUNICIPAL SCHOOL ANJOS DE RUA: REFLECTING ABOUT THE REALITY OF THE SCHOOL COMMUNITY

ABSTRACT

The present work deals with the interventions carried out by five graduates of PIBID Dança – UFBA, in a set of activities that articulate the public teaching network with



the university, providing to future graduates the experience in the school environment as well as the promotion of dialogue between higher education and basic education. This plan aims to promote the approach of elementary school students of the Anjos de Rua Municipal School, located in the neighborhood of Piatã, with the current dance scene in the world, through research and studies of various dance techniques, focusing on the creative processes proposed in the classroom, as well as the appreciation and production of dance shows. The methodology used in the actions proposed by the program is participatory, theoretical and practical in order to encourage students to recognize in the body their possibilities of movement, thus providing the development of proprioception, laterality, notion of space and time. The dance here is understood as an area of knowledge that aims to produce and communicate knowledge in and through the body believing that its teaching in school is fundamental, as one of its roles is to promote self-knowledge and develop the autonomy of the subject. Thus we have the authors Isabel Marques, who emphasizes the importance of meaningful learning through the observation of the context where the school is inserted and Paulo Freire that surpasses the logic of banking education, where individuals are just receivers and “deposit” of a load of knowledge not considering their singularities. The contact with the artistic language Dance happens for all the classes of the 1st to the 5th year of the elementary school stimulating the creativity and the corporal development of the pupils leading them to recognize the Dance as a possibility of expression and communication.

KEYWORDS: PIBID. Dance. Body. Education. Proprioception.

SOBRE O PIBID E AS PRIMEIRAS INTENÇÕES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que estabelece uma relação de diálogo entre a universidade e a rede pública de ensino. Tendo como objetivo principal propor aos futuros licenciados vivências e experiências no contexto da rede básica de ensino. Deste modo o programa PIBID se apresenta importante no processo de formação dos graduandos dos cursos de licenciaturas para inserir o licenciando nas práticas no processo de ensino-aprendizagem na escola.

A participação do PIBID Dança/UFBA, na escola Municipal Anjos de Rua teve início no ano de 2016 dando continuidade no ano de 2017. A escola está localizada no bairro de Piatã e conta com a participação neste espaço escolar de 05 bolsistas PIBID Dança, 01 professora supervisora e todos sob a coordenação das professoras Virgínia Maria Suzart Rocha e Ludmila Pimentel (UFBA).

O primeiro contato com a comunidade escolar, direção, coordenação, professores e funcionários, aconteceu no início do ano letivo de 2017 na semana pedagógica, onde os 05 bolsistas puderam participar apresentando os resultados e



as impressões do que havia sido realizado no ano de 2016. Na semana seguinte começaram as aulas e o primeiro contato com as turmas. Este primeiro momento foi a fase da escuta e observação para com aquele novo ambiente em que estávamos nos relacionando. A percepção com aqueles corpos nos trouxe outras formas de pensar sobre dança no contexto escolar, nos questionando e fazendo-nos refletir sobre as singularidades, anseios e bagagens que as crianças traziam.

A primeira ação desenvolvida foi traçar o diagnóstico da escola e da comunidade para facilitar as futuras intervenções. Segundo Johnston apud Moraes (1997), a tarefa da escola era atender uma população de discentes, servindo ao público, ou seja, tratamento igual para todos desvinculando-se das diferenças individuais. Porém, percebe-se que atualmente a escola possui indivíduos específicos e com necessidades específicas, que utilizam o conhecimento aprendido de maneira distinta e não há como criar/fomentar um espaço de ensino-aprendizagem, desconsiderando o que há além dos muros escolares. E que não podemos ter um mesmo olhar para todos desvinculados das suas especificidades.

Esse contato inicial com o espaço escolar foi importante para estabelecer as primeiras relações e dialogar com os sujeitos que estão envolvidos neste processo, fazendo-nos sentir pertencentes ao meio.

METODOLOGIA

Após a etapa da construção do diagnóstico e elaboração do plano de atividades para o ano de 2017, os bolsistas que participam do programa PIBID/Dança/UFBA e atuam nesta escola parceira, além de observarem as aulas, foram incentivados a interagir, propor, intervir e desenvolver aulas introduzindo, deste modo, o graduando, à práxis pedagógica.

As aulas de dança foram oferecidas para os estudantes do ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, nos turnos matutino e vespertino e pretenderam iniciar a apreciação reflexiva sobre a arte, especificamente a Dança, em diálogo com o contexto destes alunos compreendo esta linguagem artística como uma manifestação cultural e artística. Sendo assim, importante estimular o educando a buscar, processar e analisar de forma autônoma, criativa e expressiva os conteúdos estudados.



Pensar nas ações a serem desenvolvidas é pensar como os alunos podem construir conhecimento com a dança, nesse sentido foram propostas atividades que utilizavam elementos lúdicos pensando em potencializar as investigações e criações, fazendo *link* com a percepção e sensibilização dos mesmos. Foram abordados: espaço, fluxo, saltos, rolamentos, apoios, exercícios de respiração, alongamentos e criação de coreografias.

No primeiro semestre foram desenvolvidas três ações significativas que tinham como objetivo reconhecer, nas diferentes manifestações artísticas em Dança, a diversidade de seus sujeitos e seus modos particulares de organização. Através de leituras, vídeos e atividades práticas em sala de aula os educandos puderam estudar e refletir a dança como área de conhecimento. Os principais temas abordados foram: A vida e obra da bailarina Isadora Duncan, como modelo de força e determinação das Mulheres na Dança; A importância do dia internacional da Dança; e Os festejos juninos: cultura, danças e ritmos populares. Foram criadas algumas células coreográficas apresentadas para a comunidade escolar como forma de estimular a criatividade e expressividade.

No segundo semestre, ocorreram os estudos e preparação para a III Mostra Artística, Trânsitos Poéticos: A influência africana no processo de formação da cultura afro brasileira, um corpo híbrido, uma cultura homogênea. Bolsistas, supervisora e estudantes produziram instrumentos e coreografias baseados em estudos sobre o tema.

As aulas propostas mostraram não somente transmitir saberes, mas, entender junto com situações da vida real, o verdadeiro sentido de parar e refletir sobre a sociedade, a política, a violência, acessibilidade, entre outros exemplos reais que nos norteiam diariamente. Para Rays (2002), a aula somente é aula quando supera o que espera ser seu limite, ultrapassando assim a transmissão do saber e usando o senso crítico. Essa foi a principal preocupação dos bolsistas e supervisora durante as reuniões de planejamento.

Desta forma a metodologia do trabalho desenvolvido no primeiro e no segundo semestre, apresentou-se de caráter dialógico e participativo com aulas práticas e teóricas, aproveitando as datas comemorativas, tais como, carnaval, dia internacional da mulher, dia internacional da dança e da consciência negra para fomentar, de forma lúdica junto aos alunos, reflexões acerca da importância dos



temas abordados na vida de cada um. E como resultados destas ações aconteceram atividades de processo criativo com vista a estimular o educando a criar, se expressar e apresentar em público desenvolvendo o sentimento de confiança, autoestima e capacidade criativa.

No Dia Internacional da Mulher, por exemplo, os alunos assistiram a um vídeo de Isadora Duncan e de outras mulheres atuando na Dança. No primeiro momento ocorreu uma roda de conversa baseado na figura feminina, nos movimentos vistos e na vestimenta comparando com outras bailarinas clássicas. Durante esse processo houve participação efetiva dos alunos. Depois, na sala de dança iniciou um trabalho baseado nos movimentos livres utilizados por Isadora Duncan, como: andar, correr, saltar e elementos da natureza. Cada criança utilizou a sua criatividade para executar os movimentos de diferentes maneiras, usando níveis alto, médio e baixo com orientação dos bolsistas e supervisora. No início, executavam os movimentos sem considerar o ritmo da música, posteriormente começaram a executá-los conforme a cadência musical.

No mês de abril, quando é comemorado o Dia Internacional Da Dança, foram propostas conversas sobre o que é dança, assistimos a vídeos com variados estilos de dança praticada por mais variadas pessoas para mostrar que todos podem dançar desde que se proponham a aprender. Os alunos mais novos elaboraram desenhos sobre o que eles entendem por dança, tendo como resultado desde bailarinas cor-de-rosa até grandes palcos com todo aparato técnico de iluminação, por exemplo, mostrando que o entendimento deles de dança é amplo, e que quanto mais é ofertado a eles de informação mais esse conhecimento expande. A turma do 5º ano passou por um processo colaborativo entre os estudantes e os bolsistas para a elaboração de uma coreografia, que foi feita através de influências de danças urbanas e periféricas, como o “Passinho” e o “Vogue”, além de também contribuírem para a escrita coreográfica e a organização dos passos no tempo da música, culminando em uma apresentação no pátio da escola para todos os discentes, docentes e funcionários.

Nos festejos juninos trabalhamos cultura, danças e ritmos populares e tradicionais do Nordeste, como: xaxado, maracatu, forró, baião e etc. Foram utilizados músicas de Luiz Gonzaga e bandas tradicionais nordestinas. As coreografias foram criadas em sala de aula, cada bolsista a frente de uma turma,



onde ficamos responsáveis pela criação e ensaio das peças criadas. Estas foram apresentadas na festa de São João, no dia 14 de junho.

A partir de julho iniciamos os estudos de jogos e brincadeiras de matrizes africanas, resultando na produção da III Mostra artística. No resultado destas atividades desenvolvidas com os educandos observou-se a importância da dança no ambiente escolar ao reconhecer nas diferentes manifestações artísticas em Dança a diversidade de seus sujeitos. Deste modo, os alunos mostram-se bastante ativos e participativos nas atividades propostas. Percebe-se que tanto os bolsistas quanto os alunos já estão mais entrosados nas aulas. E a participação e atuação dos bolsistas nas aulas de dança começam a ser mais ativa e propositora.

IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE

Participar do PIBID Dança/UFBA é perceber o quanto o coletivo é importante para a realização de algo. É uma abordagem onde cada um, mesmo com suas formas distintas de se expressar na dança, consegue contribuir para um processo lúdico e criativo que potencializa os corpos, sejam eles coordenadores, supervisores e bolsistas. É uma rede de informações que se interagem a fim de estabelecer ações para aqueles sujeitos dentro da escola. Alarcão (2001) informa que para mudar a escola é necessário primeiro mudar o pensamento sobre ela, é preciso refletir sobre a vida que lá se vive, mantendo constante diálogo com as problemáticas e os sucessos, para tanto, pensar coletivamente faz toda a diferença.

Podemos apontar como um resultado positivo a construção do planejamento das atividades em grupo no início do mês. Deste modo, o resultado das aulas se apresenta de modo mais efetivo, porque todos os envolvidos, bolsistas e professora, têm o mesmo propósito e objetivo a ser alcançado. A metodologia aplicada muda de acordo com a turma, porém planejando em grupo podemos trabalhar de uma forma mais coesa e segura.

DIFICULDADES NO DECORRER DO PROCESSO

Os alunos, no primeiro momento, apresentaram algumas resistências às aulas por visualizarem que não teríamos códigos e padrões fechados de técnicas corporais. Nossa pretensão foi entender junto com os mesmos que corpo é esse, não somente a dança pela dança. Foi observada agitação dos mesmos na sala de



aula (que pode ser pelo fato de ser pequena, levando em consideração o número de alunos), relação de atritos entre eles, além de conversa paralela, isso, aqui vemos como reflexo da idade (por serem crianças), interferência da vida familiar e da sociedade hoje em dia.

Durante os momentos de chuva, o acesso a escola é dificultoso devido aos buracos e lama. Outra dificuldade, que podemos chamar enfaticamente de preocupação é a possível descontinuidade do programa devido aos cortes que estão acontecendo na educação no atual governo.

SUJEITO-CONTEXTO-AMBIENTE

Dentro de todo este cenário no qual a escola se apresenta, com tantas especificidades dificilmente podemos fazer uma dicotomia entre o sujeito e o contexto em que ele está inserido. Por isso, perceber e observar a comunidade, em que, os alunos e a escola fazem parte e o modo como toda esta história e memória é refletida para o corpo deles é importante para o desenvolvimento de um bom trabalho. Sendo assim, se faz necessário trazer aqui a vulnerabilidade social dos mesmos que vivem em situações diversas no seu contexto familiar. A localização escolar fica em bairro periférico de Salvador onde em sua ampla maioria a renda per capita das famílias é baixa. O que nos faz repensar na prática por todas as relações existentes na localidade e para além da nossa formação, mas também na formação desse sujeito no cotidiano,

[...] e enfatiza tanto o papel do ambiente-contexto no desenvolvimento dos processos cognitivos, como a importância do sistemas perceptivos e motor. A natureza da interação entre sujeito-percebedor e o ambiente-contexto se refletirá na natureza dos processos cognitivos. (KATZ, 2015, p. 47)

Essa percepção de não fazer cisão entre o ambiente e o indivíduo é necessária para perceber esse aluno e assim potencializar seus desejos através da autorização e criação dos mesmos.

É pensar como sujeitos que possuem múltiplas identidades, e essas identidades não são estáveis impulsionando, assim, sua criação. Nesse sentido,

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de



Assim se faz repensar na sua prática por todas as relações existentes na localidade e para além da nossa formação, mas também na formação desse sujeito no cotidiano. Alarcão (2001), indica que um professor reflexivo qualifica não somente aqueles que estudam, mas também, a si próprio. Para tanto, há a necessidade de um olhar amplo e uma preocupação na utilização da didática levando em consideração os contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de relacionar e interagir com os corpos, aprender e experienciar as abordagens corporais de dança e pensar o indivíduo com suas singularidades é uma atividade diária. Nesse sentido, mencionar e estudar alguns teóricos tais como Helena Katz, Jacques Delors, Paulo Freire, Edgard Morin e Isabel Alarcão, possibilita outras formas de pensar e se relacionar com a dança e a educação nesse processo de ensino-aprendizagem.

É necessário analisar, repensar e problematizar sobre a dança no ensino regular. Perceber que estamos em constante dialógica com aqueles corpos, e que não cabe pensar em sujeitos centrados com uma única identidade, pensar ainda que são pertencentes a esse processo. Como indica Freire (1997), ao criticar a educação bancária, os educandos não são recipientes para serem preenchidos de conhecimento e sim que o conhecimento se dá na relação de vivências e experiências com o outro e consigo mesmo.

A participação no programa PIBID Dança/UFBA tem contribuído com nossa formação, no sentido de aproximação com a realidade do âmbito escolar. Durante o processo, há orientações de supervisoras e coordenadoras, indicações de leituras, participação em eventos e fomento a escrita e leitura acadêmica. Além disso, nos permite repensar sobre nossa própria metodologia, seja ela no ensino regular ou não, e refletir como lidar com essas diversidades de copos com múltiplas vivências e inteligências.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DELORS, J. **EDUCAÇÃO**: Um tesouro a descobrir. 10ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.
- FREIRE, P. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KATZ, H.; GREINER, C. **Arte e Cognição**: Corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.
- MARQUES, I. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORAES, M. C. **O paradigma Educacional emergente**. 16º ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- RAYS, O. A. **Educação**: ensaios reflexivos. Santa Maria: Pallotti, 2002.



O TEATRO DO OPRIMIDO NA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NOS GINÁSIOS CARIOCAS

Lindomar da Silva Araujo¹ (plindomar@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho relata investigações em curso sobre as potencialidades do Teatro do Oprimido na disciplina escolar Projeto de Vida, componente que integra o currículo diversificado dos Ginásios Cariocas, na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro. O objeto da pesquisa é desenvolver abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas de caráter crítico, reflexivo e dialógico, visando a emancipação dos estudantes à cidadania social. O foco das investigações sobre a metodologia teatral é direcionado ao Teatro-Imagem. As ações em sala de aula trabalham questões, locais e globais, que interferem no cotidiano dos estudantes e também objetivam que eles reflitam os seus projetos de vida. Como pressupostos teóricos recorremos a Dermeval Saviani (1995), considerando sua pedagogia histórico-crítica e, na mesma linha de tendência, a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (2014). Os escritos de Paulo Freire (1987; 1989; 1999), com suas ideias para a libertação social, nos alicerçam para uma prática dialógica solidária. O processo de aprendizagem em Teatro é norteado pela metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1983; 2002), na intenção de desenvolver nos estudantes a capacidade do pensar crítico e político sobre a realidade social. Destacamos que a abordagem direcionada ao processo de emancipação se caracteriza pela Cidadania Social a partir das obras de Boaventura de Sousa Santos (1999), que teorizam as questões acerca da invisibilidade social e das políticas identitárias. Os estudos e reflexões sobre da disciplina Projeto de Vida acontecerão sob a luz dos escritos de Antônio Carlos Gomes da Costa (1998; 2001). Por fim, utilizamos, nesta pesquisa, uma metodologia qualitativa sobre os fenômenos de estudo *in loco*, num processo de Observação Participante.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Vida. Teatro do Oprimido. Cidadania Social.

THE THEATER OF THE OPPRESSED IN THE EMANCIPATION OF THE SUBJECTS IN THE DISCIPLINE PROJECT OF LIFE IN THE CARIOCAS GYMNASIUMS

ABSTRACT

This paper reports on ongoing research on the potential of the Theater of the Oppressed in the school discipline Project of Life, a component that integrates the diverse curriculum of the Cariocas Gymnasiums, in the educational network of the city of Rio de Janeiro. The objective of the research is to develop methodological approaches and epistemological perspectives of a critical, reflexive and dialogical character, aiming at the emancipation of students by social citizenship. The focus of the investigations on the theatrical methodology is directed to the Theater-Image.

¹ Mestrando em Ensino das Artes Cênicas – PPGEAC – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas; UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Sob orientação do Prof. Dr. Adilson Florentino.



Classroom actions work on local and global issues that interfere with students' daily lives and also aim at reflecting their life projects. As theoretical presuppositions we refer to Dermeval Saviani (1995), considering his historical-critical pedagogy and, along the same lines, the critical-social pedagogy of the contents of José Carlos Libâneo (2014). The writings of Paulo Freire (1987; 1989; 1999), with their ideas for social liberation, establish us for a dialogical practice of solidarity. The process of learning in Theater is guided by the methodology of the Theater of the Oppressed, by Augusto Boal (1983; 2002), with the intention of developing in students the capacity of critical and political thinking about social reality. We emphasize that the approach to the process of emancipation is characterized by Social Citizenship from the works of Boaventura de Sousa Santos (1999), who theorize the questions about social invisibility and identity politics. The studies and reflections on the discipline Project of Life will happen under the light of the writings of Antônio Carlos Gomes da Costa (1998; 2001). Finally, we used, in this research, a qualitative methodology on the phenomena of study in loco, in a process of Participant Observation.

KEYWORDS: Project of Life. Theater of the Oppressed. Social Citizenship.

O processo de ensino-aprendizagem, no contexto da educação formal, é uma atividade dinâmica e necessita de constantes ressignificações em suas práticas. E ao longo da história, esse processo vem transformando o currículo escolar para acompanhar as demandas de cada tempo. Nessa perspectiva, a rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro inseriu a disciplina Projeto de Vida em sua matriz curricular, para os estudantes dedicarem parte do tempo escolar, de forma sistematizada, às expectativas dos seus sonhos. A implantação deste componente curricular ocorreu no ano letivo de 2011, com o lançamento dos Ginásios Experimentais Cariocas, que atualmente deixou de ser experimental, se tornando programa de escola em tempo integral para toda a rede de educação carioca.

No espaço-tempo da disciplina Projeto de Vida o professor não necessita de uma formação específica para lecionar, mas sentir afinidade com as temáticas a serem abordadas e com os fazeres propostos nas diretrizes curriculares. Inclusive, as orientações curriculares da disciplina Projeto de Vida não são lineares, como o formato apresentado na maioria das disciplinas escolares. Este componente, ainda em desenvolvimento, vem instigando novas formas de atuações dos professores (formação, planejamento, práxis e avaliação) e propondo aos estudantes novos olhares sobre si mesmos no agora e no seu futuro.

Os escritos bibliográficos sobre a temática projeto de vida, em sua maioria, se apresentam como projetos herméticos e ações pontuais, provocando um hiato no



campo de investigações referentes às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Esta identificação aponta à relevância desta pesquisa, que direciona seu foco para o adolescente e o seu projeto de vida na educação formal.

Todo o processo de construção da disciplina Projeto de Vida e de suas orientações resulta do trabalho de campo nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e das reflexões sistemáticas dos seus professores, que se encontram diante desse componente curricular historicamente incipiente.

Neste cenário, muitas indagações emergem junto às práticas pedagógicas e aos constantes estudos e reflexões, nos direcionando a uma questão que norteia as investigações desta pesquisa: como suprir a lacuna de abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas de cunho crítico, reflexivo e dialógico, na aplicabilidade da disciplina Projeto de Vida, visando a emancipação social dos estudantes?

A disciplina Projeto de Vida é um espaço-tempo para os estudantes desenvolverem as dimensões sociocultural e afetiva, num exercício da cidadania, pela perspectiva de valorização, projeção e realização dos sonhos pessoais e coletivos. Esta concepção de Projeto de Vida se ancora em autores como Antônio Carlos Gomes da Costa (2001; 1998) e Jacques Delors (1999). O primeiro, coloca a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil como essenciais ao fazer pedagógico e, o segundo, aponta os múltiplos desafios que a educação deste século precisa vencer. O Educador Paulo Freire (1999), também contribui com suas teorias sobre o processo educacional dialógico, humano e solidário ao se referir às relações interpessoais dos sujeitos da aprendizagem. Para Freire (1999, p. 154),

o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Os escritos de Edgar Morin (2007; 2015) são acessados para elucidação do conhecimento atual e a percepção da realidade, considerando o contexto que envolve o particular e o total, num enfrentamento das incertezas do inesperado e do indeterminismo. Inclusive, o mesmo autor contribui ao apresentar o pensamento complexo numa teoria sistêmica, entendendo a complexidade como um “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13).



Em outros aprofundamentos sobre o componente Projeto de Vida, nos debruçamos sobre legislações, orientações, relatórios especializados e registros bibliográficos, que subsidiam a possibilidade de legitimação desta disciplina, que se estrutura numa dinâmica disciplinar “não clássica” e de caráter ainda incipiente.

Este estudo investiga a escola pública, que é um lugar impactado pelo mundo contemporâneo, onde estudantes aprendem a viver em sociedade, no exercício da solidariedade democrática, com liberdade para refletir de forma crítica sobre a realidade.

É papel da educação formal identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir seus objetivos (SAVIANI, 1991). Assim, a escola se apresenta como um laboratório para a cidadania, um lugar de produção cultural significativa das práticas sociais, onde é preciso exercitar as transformações do mundo, repensar cotidianamente o ensino-aprendizagem e potencializar o diálogo. Dermeval Saviani (1995, p. 95) ao comentar sobre a necessidade da escola para todos, acrescenta que o povo precisa dela para “ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”.

As práticas pedagógicas em sala de aula precisam educar para a cidadania, promovendo a emancipação e a autonomia, numa dinâmica que valorize a igualdade e a solidariedade, afastando a mesmice que pode alijar o processo de formação integral dos sujeitos.

Na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (1991; 2013), a emancipação faz contraponto à regulação. De um lado, o Estado, e do outro lado, a sociedade civil, os cidadãos, formando dois pilares sociais antagônicos que precisam se equilibrar, como se fossem dois sujeitos monumentais que se contrapõem. Nesse contexto, o pilar da regulação se constitui nos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, enquanto que o pilar da emancipação se constitui articulando dimensões da vida coletiva, sendo elas: a racionalidade moral-prática (direito moderno); a racionalidade cognitivo-instrumental (Ciência e técnica modernas); e a racionalidade estético-expressiva (Arte moderna e literatura moderna).



A compreensão dessa síntese estrutural do autor fortalece o encaminhamento de ações pedagógicas com dinâmicas reflexivas acerca das dimensões políticas e sociais, referentes aos contextos atuais, para que cada estudante tome consciência da capacidade de agir no/sobre o mundo com protagonismo.

De acordo com os estatutos da educação, que regem o ensino fundamental, a formação para a cidadania aparece como objetivo de maior relevância. Nesse sentido, esta pesquisa investiga ações pedagógicas que possibilitem implementar e verificar diferentes graus de emancipação em sala de aula. E, para guiar esses estudos e reflexões, tratamos o processo de emancipação por cidadania social, a partir da obra de Boaventura de Sousa Santos (1991; 2013), que teoriza questões acerca da invisibilidade social e das políticas identitárias, envolvendo inclusive relações de poder vinculadas a distribuição da riqueza e a geração de desigualdades sociais. Para o Santos (2013, p. 234), a cidadania social se distingue como:

[...] a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais e, de um modo muito menos característico e intenso, por parte de alguns setores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semiperiféricos.

E, no sentido de potencializar a práxis sobre os processos emancipatórios acessamos o educador Paulo Freire (1999), por reconhecer a necessidade de desenvolver a racionalidade humana para a autonomia e a liberdade. O autor valoriza as experiências de vida dos sujeitos, os seus currículos ocultos, numa ação dialógica de sujeitos inacabados, construindo a si mesmos na relação de uns com os outros, superando as opressões nas estruturas sociais. Para Freire (1999, p. 55), “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Diante deste cenário, cabe-nos as seguintes indagações:

1. Como construir um processo de ensino-aprendizagem significativo que desenvolva no estudante a sua capacidade de decisão, reflexão crítica da realidade e exercício da cidadania?;



2. Quais processos metodológicos podem ser eficientes diante de um componente curricular incipiente? Como proceder pedagogicamente frente aos objetivos e conteúdos apresentados nas orientações curriculares da disciplina Projeto de Vida? Seria a linguagem da arte uma ferramenta potente, ao saber que o professor de Projeto de Vida pode ser um especialista de qualquer área do conhecimento?;

3. De que forma trabalhar o processo de emancipação nos estudantes ao abordar seus sonhos e expectativas?

Esta pesquisa pretende desenvolver abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas de caráter crítico, reflexivo e dialógico, em aulas de Projeto de Vida, visando a cidadania social dos estudantes. Neste sentido, as investigações em curso apresentam os seguintes objetivos:

1. Analisar o modo como a pedagogia do Teatro do Oprimido pode subsidiar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Projeto de Vida numa perspectiva crítica;

2. Estabelecer a relação dos conteúdos trabalhados na disciplina Projeto de Vida com as questões relativas à cidadania e à emancipação social;

3. Inventariar as expectativas de um grupo de estudante frente aos desafios pedagógicos propostos pela disciplina Projeto de Vida.

Os objetivos elencados vêm se desenvolvendo com a dinâmica da pesquisa, descortinando temáticas e reflexões para a dissertação.

Em nossas investigações perseguimos uma prática educativa que garanta aos estudantes a reflexão crítica da realidade, articulando os saberes próprios dos sujeitos aos conhecimentos historicamente acumulados. Nessa direção, consideramos a pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani (1995; 2000) e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (2014), como pressupostos teóricos para reflexões e análises da pesquisa, inclusive, apontando caminhos de referência à prática pedagógica *in loco*.

Também nos fornecem subsídios teóricos, os escritos do educador Paulo Freire (1987; 1989; 1999), com suas ideias para a libertação social, numa razão dialógica comunitária, que propõe agir em oposição à educação bancária, conscientizando os sujeitos sobre a possibilidade de transformação da realidade e modificação das relações de opressão. Para que os oprimidos se libertem, é



essencial uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 32).

METODOLOGIA

Nas investigações de campo, a dinâmica pedagógica foi norteadada pela linguagem do Teatro, que forneceu elementos à verificação dos conteúdos e objetivos da pesquisa. Na intenção de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar crítico e político sobre a realidade social, utilizamos a metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1983; 2002; 2003). Esta estética teatral objetiva a democratização do teatro e a inclusão do indivíduo na sociedade. Seus jogos e exercícios permitem aos atores e espectadores atuarem direta e ativamente sobre a cena, simulando transformações de realidades.

O Teatro do Oprimido aplicado em sala de aula, pode empoderar os sujeitos do/no cotidiano escolar e potencializar os seus processos de emancipação. De acordo com Boal (1983, p. 181), a sua Poética é essencialmente libertadora, pois “o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo!”.

Acessamos a metodologia teatral de Viola Spolin (2001; 2008), com a intenção de enfatizar a dimensão da improvisação teatral na construção de sentidos para a representação cênica e apropriação das convenções e fundamentos da interpretação teatral. Nos ancoramos também, nas abordagens metodológicas de Ingrid Dormien Koudela (1992; 1999; 2001), por trabalhar com os conceitos da educação político-estética de Bertolt Brecht. De acordo com Koudela (1992), a metodologia de Brecht é uma pedagogia dialética, que coloca a nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social.

A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa sobre os fenômenos de estudo *in loco*, por considerar a subjetividade da investigação, onde os sujeitos da pesquisa são observados, escutados e analisados. A coleta de dados se processa na forma de Observação Participante, “que pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, ou seja, o pesquisador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles” (BONI, 2005, p. 71).



Na coleta de dados, quando se relacionam os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos utilizamos questionário com perguntas fechadas e abertas (duplas). Nesse processo metodológico recorreremos aos seguintes elementos da técnica de Observação Participante: curiosidade; criatividade; rigor técnico-metodológico; observância da ética; e diário de campo (FERNANDES, 2011), empregando, ainda, recursos eletrônicos e informáticos, com a gravação de áudio e vídeo das aulas investigadas.

A instauração dos procedimentos de coleta de dados e observação *in loco* ocorreu no terceiro bimestre do ano letivo, correspondente aos meses de agosto e setembro, do ano de dois mil e dezessete. As investigações sobre as aulas de Projeto de Vida, tiveram como sujeitos da pesquisa adolescentes do sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental, na escola municipal Vicente Licínio Cardoso. Nessa escola, o componente curricular Projeto de vida é organizado em formato de Eletiva², que permite um número menor de estudantes por aula.

Investigamos sessenta adolescentes estudantes, na faixa etária de doze aos quinze anos, distribuídos em quatro grupamentos (turmas) de Projeto de Vida e o professor no papel de sujeito pesquisador participante. A maioria dos estudantes nunca teve contato com o teatro e a noção de dramatização, apresentada por eles, num diálogo inicial e por observação do pesquisador, se vincula a filmes comerciais e telenovelas.

No início das investigações de campo, os estudantes responderam a um questionário, que também foi aplicado aos quatro grupos no final do bimestre. Foi apresentado, na primeira aula, um vídeo³ de esclarecimento sobre o teatrólogo Augusto Boal e sua metodologia e também realizados os primeiros jogos de Teatro do Oprimido.

O planejamento das aulas, num formato de plano bimestral, se estruturou com base nas orientações curriculares do Projeto de Vida e nas perspectivas metodológicas de Augusto Boal, considerando as seguintes etapas: conhecimento

² A disciplina Eletiva, no Ginásio Carioca, faz parte da matriz curricular diversificada e conta com dois tempos de aulas semanais (RIO DE JANEIRO, 2011). Nesse Ginásio, duas turmas, com aproximadamente trinta estudantes, se dividem entre quatro professores, formando quatro grupos de quinze educandos. É o próprio estudante quem decide, semestralmente, com qual professor deseja estudar.

³ TO METAXIS BOAL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R0V5lk2QCzA&t=35s>> Acesso em: 15 dez. 2017.



do corpo; tornar o corpo expressivo; o Teatro como linguagem; e o Teatro como discurso (BOAL, 1983, p. 143-144).

Resumo dos planejamentos das aulas

PLANO BIMESTRAL - 3º BIMESTRE DE 2017 – Disciplina: PROJETO DE VIDA – 7º, 8º e 9º Ano. Professor: LINDOMAR DA SILVA ARAUJO (Páginas 28-29 e 39 – 52, do caderno Projeto de Vida, que integra o Documento Ginásio Carioca – 2016).		
OBJETIVO	CONTEÚDO	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dentro de seu contexto familiar e sociocultural.- Identificar espaços no cotidiano que afetam a si mesmo.- Promover a autocrítica no desenvolvimento do processo de construção identitária.- Identificar pessoas no cotidiano que possam referenciar a sua vida.	<ul style="list-style-type: none">- Histórias e fatos variáveis na vida cotidiana.- ONDE - ESPAÇO - Identidade.- QUEM - PERSONAGEM	<ul style="list-style-type: none">- Exercitar a capacidade de improviso diante do contexto em que vive.- Situar-se no espaço considerando as suas sensações. - Valorizar a si mesmo diante da vida.- Compreender as relações cotidianas como fonte de inspiração para vida e arte.
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o pensamento crítico em relação à sociedade e a si mesmo.- Ser capaz de transformar fatos históricos e culturais em cena teatral.	<ul style="list-style-type: none">- Senso crítico e reflexivo: discursos e contextos.- O QUE – AÇÃO DRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none">- Exercitar a curiosidade diante dos fatos cotidianos.- Desenvolver a capacidade de atuação, pela simulação da realidade.
<ul style="list-style-type: none">- Exercitar a autonomia na elaboração de uma atividade ao materializar um Projeto Concreto.- Elaboração de uma ação teatral coletiva.	<ul style="list-style-type: none">- Exposição do trabalho realizado.- TEXTO – ESTRUTURA DRAMÁTICA	<ul style="list-style-type: none">- Exercitar a fala em público e/ou a apresentação de trabalho elaborado.- Trabalhar a interpretação teatral pela perspectiva do Teatro do Oprimido.
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar e refletir os valores para um bom convívio social.- Valorizar os ensaios para a apresentação teatral, colaborando para o bem-estar coletivo.	<ul style="list-style-type: none">- Características do espaço sociocultural.- PROCESSOS QUE RELACIONAM ATOR - ESPECTADOR.	<ul style="list-style-type: none">- Exercitar a capacidade de analisar o espaço sociocultural em que vive, dentro e fora da escola.- Compreender o ensaio como estratégia de sucesso para a apresentação teatral.
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar a identificação das características pessoais: pontos fortes e pontos fracos.- Introduzir e promover a elaboração de sua Matriz FOFA.- Analisar o processo da ação teatral concreta.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar forças, oportunidades, fraquezas e ameaças pessoais - Matriz FOFA. *** Determinação.- RETOMADA E REDIRECIONAMENTO DE AÇÕES CONCRETAS.	<ul style="list-style-type: none">*** Incorporar à sua prática cotidiana a determinação como valor.- Exercitar a autoavaliação como processo artístico e de autoconhecimento para a vida.

PROPOSTA DE CULMINÂNCIA: Encenação para os alunos da escola e Montagem de Painel, integrando ações concretas com a disciplina Geografia.
METODOLOGIA: Artes Cênicas – Teatro do Oprimido (Jogos teatrais; Teatro-Imagem; e Teatro-Jornal num encaminhamento para o Teatro-Fórum).
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Autoavaliação processual e colaborativa.
Neste 3º bimestre, destaca-se que os “Conteúdos” se referenciam nas Orientações Curriculares do Projeto de Vida e das Artes Cênicas, que neste período trabalharemos a metodologia do Teatro do Oprimido. Acrescenta-se que o 9º ano acompanhará o mesmo percurso na intenção de colaborar com o projeto de Geografia, mas se permitindo abordar temas referentes à questões mais específicas.

Fonte: Arquivo do autor.

Em cada planejamento de aula semanal se perseguiu um encadeamento lógico, para dar continuidade aos acontecimentos vivenciados e conhecimentos desenvolvidos. Sempre que diante de um novo conteúdo, após a retomada da aula anterior, esse elemento era descrito e explicado no intuito de esclarecer o caminho a ser percorrido. E, para reflexões e escrita da dissertação, todas as aulas foram filmadas e fotografadas.

A dinâmica das investigações proporcionou uma aprendizagem dialógica, com os estudantes praticando a autoavaliação, num processo de retomada, categorização e reconfiguração de atitudes desenvolvidas, de forma a assumir novas e diferentes posturas diante dos fazeres e saberes teatrais.



RESULTADOS PRELIMINARES

As primeiras reflexões sobre as investigações em campo apontaram para um significativo processo de ensino-aprendizagem, com relação à metodologia do Teatro do Oprimido em aulas de Projeto de Vida, por instigar os estudantes refletirem suas realidades locais e articulá-la a fatos históricos e a outros contextos. Alguns sujeitos, que no início das investigações se apresentavam tímidos em suas colocações, no decorrer dos trabalhos passaram a intervir nos processos criativos com maior autonomia e protagonismo.

Ao pensarmos a emancipação social dos sujeitos da pesquisa, frentes aos seus sonhos e expectativas, prematuramente identificamos o potencial do Teatro do Oprimido. Percebermos a capacidade dos estudantes têm de identificar suas fragilidades nas relações sociais, inclusive em opressões cotidianas, de forma a transformá-las, artisticamente, por simulações (ensaios), gerando reflexões existenciais e estéticas.

O Teatro do Oprimido instaura uma mobilização cênica, que provoca em todos o pensar crítico sobre a realidade. Isso o define como linguagem potencializadora no processo de cidadania social. Alguns estudantes, em autoavaliações, revelaram que se identificavam com as aulas, por gostarem de política. Nota-se nessas narrativas, em certa medida, uma direção à cidadania social, que foi se corporificando com a pesquisa de campo.

A criatividade e a colaboração se fizeram presentes nas investigações dos estudantes, proporcionando a elaboração de alguns produtos artísticos em processo colaborativo. Num primeiro momento, criaram três cenas para o projeto Feira Sul-Americana, que integrou na dimensão interdisciplinar os componentes Arte, Geografia, História e Projeto de Vida. E, numa outra etapa, se construiu uma intervenção cênica em parceria com agentes culturais do Museu de Arte do Rio – MAR.

As três cenas montadas pelos estudantes, para a Feira Sul-Americana, partiram dos jogos de Teatro Jornal e Teatro Imagem implementados pela pesquisa. Uma das cenas abordava e comparava formas de opressões exercidas na colonização do Brasil no século XV com as opressões atuais; outra cena apresentava o processo de “gentrificação” da Região Portuária na cidade do Rio de



Janeiro, se reportando ao momento de preparação para os Jogos Olímpicos de dois mil e dezesseis. E, a terceira cena, denominada “Invasão ou Descobrimento”, mostrou a chegada dos europeus em solo brasileiro. Ressaltamos que ambas as montagens tiveram os seus elementos de cena confeccionados com jornal reutilizados, numa referência à técnica de montagem – Teatro-Jornal.

A cena “Invasão ou Descobrimento” também foi apresentada no Museu de Arte do Rio – MAR, em forma de intervenção cênica. Para isso, a reestruturação da cena contou com a colaboração de um dos curadores indígenas da exposição “DjaGuata Porã”. A intervenção foi apresentada em quatro momentos durante um dia, para o público visitante à exposição. Nessa configuração, os estudantes provocavam o público ao diálogo através de questões reflexivas sobre a temática da cena.

Intervenção cênica na exposição DjaGuata Porã, no Museu de Arte do Rio – MAR. Cenas simultâneas



Fonte: Arquivo do autor.

Numa análise preliminar sobre os demonstrativos gráficos retirados dos questionários aplicados na investigação de campo, ressaltamos alguns pontos que são evidentes em relação aos objetivos da pesquisa. Como já citado, o questionário



foi formulado com perguntas fechadas e abertas (duplas) e para esta reflexão inicial consideramos apenas as respostas fechadas, interpretando os gráficos percentuais.

Quando indagamos ao grupo de estudantes, após o bimestre de trabalhos e investigações, como achavam que se deveria trabalhar o teatro na escola, nos apresentaram uma valorização do exercício de jogos (teatrais) frente as possibilidades de decorar textos ou montar peças teatrais. Inclusive, o número de estudantes que não sabiam opinar, colocando a resposta “não sei”, reduziu expressivamente ao final das atividades de campo. Assim, sinalizando certo grau de aprendizagem em teatro, por gerar entendimento e opinião particular sobre fazeres e saberes da linguagem teatral.

Gráfico resultante de uma das questões fechadas do questionário aplicado aos estudantes



Fonte: Arquivo do autor.

Também, observamos relevância na questão: “Você acha importante trabalhar o teatro na aula de Projeto de Vida?”. Os resultados, nesta pergunta, apresentaram cem por cento de respostas “sim”, considerando a importância do fazer teatral no componente curricular investigado. Essa aceitação da metodologia teatral na disciplina Projeto de Vida, nos evidencia a possibilidade de legitimação desse fazer que articula Arte e Vida.



Quando provocamos que pensassem sobre os problemas políticos e sociais, indagando se essas situações poderiam prejudicar os seus projetos de vida, a maioria dos estudantes expressou que “sim”, nos indicando um caminho em direção à cidadania social.

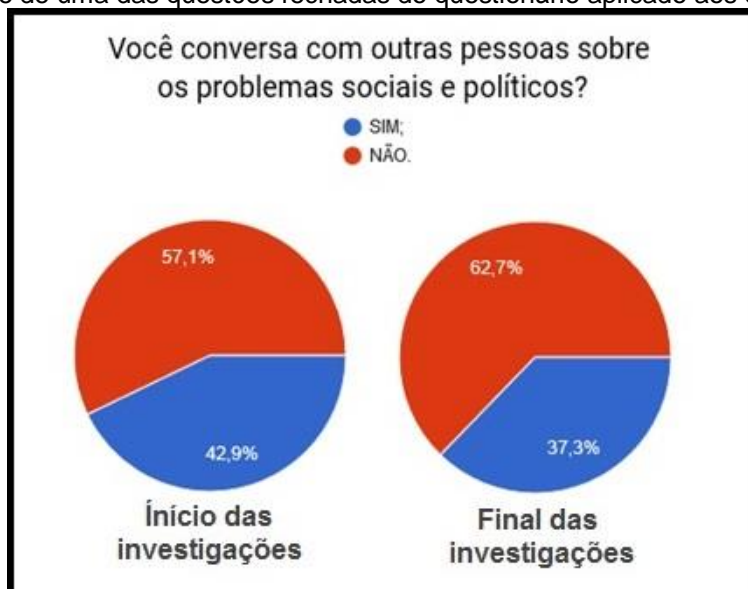
Gráfico resultante de uma das questões fechadas do questionário aplicado aos estudantes



Fonte: Arquivo do autor.

Mais da metade deles respondeu que dialoga no cotidiano sobre os problemas sociais e políticos.

Gráfico resultante de uma das questões fechadas do questionário aplicado aos estudantes



Fonte: Arquivo do autor.

CONCLUSÕES

Ao considerarmos a peculiaridade do componente curricular Projeto de Vida, o identificamos como espaço-tempo promissor ao desenvolvimento do Teatro do Oprimido, por ser uma metodologia teatral acessível a todos, que desenvolve a linguagem e o discurso a partir de questões referentes aos próprios sujeitos que atuam. Assim, esse teatro passa a ser um aliado à construção dos projetos de vida dos estudantes, quando eles se veem diante das suas realidades, com possibilidade de reais transformações, para novas perspectivas de vida.

Ao se trabalhar com os estudantes, os seus projetos de vida, verifica-se a necessidade de amplificar a escuta e o espaço para falas individuais, inclusive as de representatividade coletiva, promovendo cotidianamente uma prática dialógica, que desenvolva processos reflexivos e solidários. Essas reflexões coletivas são potencializadas com a prática do Teatro do Oprimido, por ser uma metodologia que também persegue o desenvolvimento formativo dos sujeitos.

Um olhar preliminar sobre esta pesquisa sugere que futuras investigações apontem em outras perspectivas, de forma que a incipiência inerente às práticas pedagógicas referentes ao componente Projeto de Vida se supere e contribua cada vez mais com a formação de jovens autônomos, críticos e emancipados.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COSTA, A. C. G. da. **Educação e Vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2001.



_____. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 1998.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Rio de Janeiro: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial de 12 de abril de 2011** – Decreto N.º 33649 de 11 de abril de 2011.

SANTOS, B. de S. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N.º 32. p. 135-191. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Junho, 1991.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1995.



POLÍTICAS PÚBLICAS NA INTERFACE CULTURA E EDUCAÇÃO: A CONFLUÊNCIA NECESSÁRIA ENTRE DOCUMENTOS REFERENCIAIS, GESTÃO E EXECUÇÃO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS

Adriana Sacramento de Oliveira (adriana.sacramento@gmail.com)
Gabriela Dias (gabriela.diass@gmail.com)
Leonardo Gonçalves de Menezes (legome@gmail.com)
Maria Regina de Silos Nakamura (maria.nakamura@cultura.gov.br)
Risla Lopes Miranda (rislalopes@gmail.com)

RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese da exposição conjunta realizada na Mesa redonda 03: “A formação dos educadores para a concretização da política do ensino das artes na educação básica e superior”, durante o Simpósio Internacional Arte na Educação Básica. No escopo da pauta intersetorial de cultura e educação, são abordados aspectos relativos a documentos referenciais, o papel da gestão governamental e a construção de políticas mediante ações programáticas. Traz a discussão sobre quatro documentos: o Plano Nacional de Cultura, o Plano Plurianual 2016-2019, o segundo Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação e o Programa Nacional de Formação Artística e Cultural. Especificamente, no recorte da Educação Básica, e enfocando a questão da formação de educadores, são contextualizadas duas ações: i) o audiovisual nas escolas e ii) o Programa Mais Cultura nas Escolas. A linha de argumentação assenta-se na necessária confluência entre os três aspectos abordados, enfatizando como base a participação social na conceituação e nas práticas em políticas públicas, essencial para o campo das forças democráticas que podem dar vida às dimensões simbólicas, cidadãos e econômicas da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura e educação. Políticas públicas. Participação social. Formação de educadores.

PUBLIC POLICIES AT THE INTERFACE CULTURE AND EDUCATION: THE NECESSARY CONFLUENCE BETWEEN REFERENCE DOCUMENTS, MANAGEMENT AND EXECUTION OF PROGRAMMATIC ACTIONS

ABSTRACT

This article presents a synthesis of a group exposition held at Mesa redonda 03: “A formação dos educadores para a concretização da política do ensino das artes na educação básica e superior”, during the International Symposium Art in Basic Education. In the scope of the intersectoral culture and education agenda, aspects of reference documents, the role of governmental management and the construction of policies through programmatic actions are addressed. It brings a discussion of four documents: Plano Nacional de Cultura, Plano Plurianual 2016-2019, the second Acordo de Cooperação Técnica between the Ministry of Culture and the Ministry of Education, and Programa Nacional de Formação Artística e Cultural. Specifically, in



the cut of Basic Education, and focusing on the training of educators issue, two actions are contextualized: i) audiovisual in schools, and ii) Programa Mais Cultura nas Escolas. The line of argument is based on necessary convergence between the three aspects addressed, emphasizing the social participation as the basis in the conceptualization and in the public policies practices, essential for the democratic forces field that can give life to the symbolic, economic and citizen dimensions of culture.

KEYWORDS: Culture and education. Public policies. Social participation. Training of educators.

Este artigo propõe abordar as políticas públicas construídas na interface entre a cultura e a educação, a partir de um delicado, porém necessário, terreno que deve fazer confluir o que está no papel (das leis, dos marcos, das pactuações intersetoriais), e o que se decide a partir da gestão (governamental compartilhada com a sociedade civil) e sua materialização (programas entendidos como aportes conceituais e práticos).

De chofre, serão tratados quatro documentos recentes que conferem base para a consolidação de tais políticas públicas: Plano Nacional de Cultura, 2º Acordo de Cooperação Técnica MinC e MEC, Programa Nacional de Formação Artística Cultural e Plano Plurianual 2016-2019. O papel do Ministério da Cultura (MinC) na construção de tais documentos fica melhor compreendido a partir de uma narrativa sucinta sobre a estruturação de uma nova unidade no órgão entre 2015 e 2016, a Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC), antes Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura da Secretaria de Políticas Culturais (DECC/SPC).

Importantes pactuações da agenda intersetorial entre cultura e educação foram consolidadas através desses documentos, que podemos considerar como referenciais para o avanço das discussões sobre o papel da cultura como componente indissociável dos processos formativos em sua correlação estreita com o desenvolvimento do país, sejam eles aqueles inscritos no âmbito do que é conhecido por educação formal, sejam aqueles gestados em outros espaços e tempos nos territórios culturais e educativos.

A SEFAC surge no escopo de uma reestruturação do Ministério da Cultura em 2015, na segunda gestão de Juca Ferreira. Tratava-se, então, do reconhecimento da pasta em relação à centralidade da pauta cultura e educação,



movida, entre outros aspectos, pela diretriz adotada pelo governo federal na segunda gestão da presidenta Dilma Rousseff, sob o lema Pátria Educadora.

Essa dimensão foi sendo construída e ganhando corpo no âmbito do MinC desde 2011, quando da criação da Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura (DECC/SPC), área que abrigou a pauta até a estruturação da SEFAC, em sua breve existência. Em relação à execução das ações, quatro programas realizados em parceria com o MEC e de abrangência nacional podem ser mencionados: Programa de Extensão Universitária – ProExt¹ (linha temática Cultura e Arte); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (eixo Produção Cultural e Design); Programa Mais Cultura nas Escolas e Programa Mais Cultura nas Universidades. Pode-se entender que eles corresponderam ao modo conceitual e prático da gestão governamental para a execução das políticas culturais no campo de interface com a educação.

No tocante à visão de perspectiva com relação às políticas públicas de cultura e para efeito de sua implementação, o Plano Nacional de Cultura (PNC), previsto no parágrafo 3º do artigo 215 da Constituição Federal e instituído pela Lei nº 12.343, de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), com vigência de 2011 a 2020, está estruturado em 53 metas e explicita as bases para tais políticas mediante o reconhecimento da cultura em suas três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica². Dessas 53 metas, podem-se enumerar nove diretamente ligadas à pauta intersetorial entre cultura e educação, da 11 à 19, abrangendo, em termos gerais: a inserção das artes na educação básica, a formação docente, a diminuição da informalidade no campo do trabalho em cultura, a certificação de trabalhadores da cultura, o aumento de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas da cultura, o fomento à pesquisa, formação, produção e difusão dos conhecimentos nas áreas da cultura. Esse conjunto considerável de metas demonstra a importância dessa pauta no campo das políticas públicas de cultura, com atuação forte da DECC e posteriormente da SEFAC, nesse âmbito.

No ano de 2015, três eventos em formato de apresentação de ações e debates públicos foram realizados pela SEFAC e constituíram-se como espaços de

¹ A inserção da área da cultura no ProExt se dá antes ainda da criação da DECC. O programa tem início em 2003, sendo 2007 o ano em que primeiro se pode falar de um ProExt Cultura.

² A escola e a formação cultural advindas dessa perspectiva devem considerar o entrecruzamento desses campos para a produção do conhecimento.



troca de experiências e de ideias com vistas a uma gestão compartilhada na construção de políticas integradas de cultura e educação, no âmbito de todos os níveis de ensino, dos saberes tradicionais e dos espaços formativos existentes na sociedade civil, como pontos de cultura, escolas livres de artes, coletivos de artistas etc. Foram eles: “Seminário Cultura e Artes no Currículo”, “I Encontro Nacional de Cultura Primeira Infância” e “Seminário Nacional de Formação Artística e Cultural”.

Ainda durante o ano de 2015, aprofunda-se a discussão sobre a construção do próximo Plano Plurianual (PPA 2016-2019), com vistas a sua publicação. Instituído pela Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016), tem presente o Programa 2027 – Cultura: dimensão essencial do Desenvolvimento e, entre os objetivos da área, o de número 0788 – Produzir, preservar e difundir conhecimento constitutivo da cultura brasileira e fortalecer as políticas de cultura e educação e de formação artística e cultural, com as respectivas metas e iniciativas (BRASIL, 2016a). Os subsídios para a consolidação desse objetivo e respectivas metas e iniciativas contaram com a participação da SEFAC, em diálogo interno ao MinC e em conjunção com o Dialoga Brasil (DIALOGA BRASIL – CULTURA, s.d.), portal relativo a consulta pública e inserção de propostas, bem como posterior monitoramento envolvendo governo e sociedade civil. Vale destacar o resultado desses diálogos na estrutura do PPA, ora vigente, em seu Anexo I (BRASIL, 2016a):

OBJETIVO: 0788 – Produzir, preservar e difundir conhecimento constitutivo da cultura brasileira e fortalecer as políticas de cultura e educação e de formação artística e cultural. Órgão Responsável: Ministério da Cultura.

Metas 2016-2019

04KV – Criar e implementar Programa Nacional de Formação Artística e Cultural, com concessão de bolsas e/ou prêmios para 5 mil pessoas. Órgão responsável: Ministério da Cultura.

04SE – Produzir e difundir 570 estudos, pesquisas e eventos sobre cultura no Brasil. Órgão responsável: Ministério da Cultura.

Iniciativas

061M – Produção, fomento e difusão de conhecimento científico e cultural.

061N – Realização do registro de obras intelectuais.

061O – Apoio à formação e qualificação em áreas culturais.

061Q – Realização de pesquisas, estudos e levantamentos sobre a cultura e o patrimônio afro-brasileiro e indígena que possam subsidiar políticas públicas de inserção dessas comunidades no sistema político, educacional, social e econômico.

061R – Ampliação e consolidação do Programa Mais Cultura nas Escolas, Pronatec Cultura e Mais Cultura nas Universidades.

067E – Ampliação de ação de formação em acessibilidade cultural, por meio de implantação escalonada de Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural em cada macro região do país.



067J – Implementação da Política Intersectorial de Educação e Cultura nos 3 níveis de ensino, promovendo o reconhecimento das artes e dos saberes culturais como campo do conhecimento e como elemento estratégico para a qualificação do processo cultural e educativo.

067K – Articulação junto ao MEC de apoio à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, contemplando as necessidades para qualificação da disciplina Artes e realização de atividades artísticas e culturais nas escolas de educação básica.

067L – Apoio à formação continuada e à ampliação do repertório cultural de professores, profissionais da educação e membros da comunidade escolar nos temas da diversidade artística e cultural.

067M – Articulação e apoio, em parceria com o ministério da Educação, a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser pactuada no âmbito de instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme o estabelecido nos Plano Nacional de Educação, com vistas a incorporar saberes e práticas culturais e artísticas no currículo de educação básica.

067N – Ampliação da Rede de Ofertantes do Pronatec/Cultura, assim como promoção de ações para ampliar a efetivação das matrículas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como de inserção socioprofissional dos estudantes, com vistas a fortalecer as cadeias produtivas da economia da cultura.

067O – Mapeamento de escolas e iniciativas de formação artística e cultural, com vistas a articular uma Rede Nacional de Formação em artes e cultura.

06SF – Ampliação gradual do atendimento de crianças e jovens em atividades artísticas e culturais nas escolas públicas de educação básica de educação integral, contemplando as especificidades da educação patrimonial, educação musical, linguagens artísticas, cultura afro-brasileira e cultura indígena.

Seguindo por meio da narrativa proposta, num cenário mais vivo e promissor para as agendas conjuntas entre cultura e educação até aquele momento, também foi debatido e gestado um novo Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação (o primeiro foi firmado em 2011), tendo como centro a implementação do Programa Interação Cultura, Educação e Cidadania, a partir de 25 compromissos que haveriam de balizar as ações intersectoriais de 2016 até 2020. Publicado no DOU de 12 de maio de 2016 (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016) o ACT MinC e MEC tem como base em sua composição o alinhamento entre o Sistema Nacional de Cultura e o Sistema Nacional de Educação, além do alinhamento entre metas específicas do Plano Nacional de Cultura e do Plano Nacional de Educação.

Para efeito de síntese, podem-se enumerar os seguintes campos estruturantes do ACT:

- 1) Melhora de infraestrutura dos equipamentos culturais e escolares;



2) Garantia da diversidade de experiências culturais de cada território educativo, a partir da análise crítica dos currículos, nos diversos níveis de ensino;

3) Promoção de ações de diálogo entre educação popular e a educação formal reconhecendo a atuação de diversos agentes na formação cultural do povo brasileiro assentes na ideia de que a democratização das sociedades passa necessariamente pela democratização do conhecimento;

4) Elaboração de indicadores de qualidade de programas de governo relativos à dimensão do acesso à cultura e às artes na aprendizagem;

5) Fomento de espaços escolares e universitários como polos de criação e difusão cultural, em articulação com os diferentes espaços culturais e equipamentos públicos;

6) Construção de bases para uma Política Nacional de Leitura e Escrita, através de ações de letramento que articulem os currículos das diversas disciplinas;

7) Promoção de ações de formação para docentes de educação básica, universitários, de ensino técnico, agentes, conselheiros e gestores culturais, de modo que seja respeitada a diversidade cultural e que essas ações favoreçam a economia da cultura e promovam especialmente o desenvolvimento local dos agentes da comunidade, de maneira que sejam mitigadas as desigualdades sociais e a informalidade do trabalho; e

8) Implementar amplo programa de formação cultural voltado a professores de educação infantil, realizado nas escolas e em diversos espaços culturais, proporcionando vivências artísticas nas diversas linguagens, estimulando o diálogo intergeracional e o caráter lúdico nessa etapa da vida.

Ainda no mesmo período, para efetivar a pauta intersetorial entre cultura e educação internamente, o MinC, através da SEFAC, constrói o Programa Nacional de Formação Artística e Cultural – Pronfac (previsto no PPA), tendo sido publicado no DOU de 11 de maio de 2016 (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016a). O Pronfac se materializa a partir da experiência com a gestão dos programas mencionados (ProExt Cultura e Arte, Pronatec Cultura, Mais Cultura nas Escolas e Mais Cultura nas Universidades) e da ampliação para frentes específicas relativas à pauta, como formação audiovisual, diálogo com os comitês de educação integral, mapeamento de escolas livres de artes, formação inicial e continuada de educadores em cultura e artes, entre outras. Estabelece como modalidades de ação a Rede Formativa de



Arte e Cultura, os programas Mais Cultura nas Universidades e Mais Cultura nas Escolas e a formação de professores, agentes culturais, pesquisadores e educadores populares. E tem como objetivos:

- I – implantar a Política Nacional de Formação Artística e Cultural, de maneira a promover o acesso aos meios de educação, formação, capacitação, qualificação profissional e pesquisa em arte e cultura, desde a educação infantil até a pós-graduação [...]; e
- II – fortalecer os territórios educativos vinculados aos princípios democráticos e sustentáveis em suas dimensões econômica, social e cultural. (BRASIL, 2016a)

Também em maio de 2016 e antes mesmo da publicação, tanto do ACT MinC e MEC quanto do Pronfac, a SEFAC promove o “Encontro Cultura e Arte na Educação: Desafios e Perspectivas”, no intuito de promover uma ampla discussão sobre o papel das artes e da cultura nas instituições de ensino superior e sua importância para o campo educacional em todos os níveis³. No mesmo evento foi instalado oficialmente o Fórum Nacional de Formação e Inovação em Arte e Cultura, instância mobilizadora e articuladora prevista na mesma portaria que institui o Programa Mais Cultura nas Universidades. Foi um momento emblemático de compartilhamento entre a gestão de então e todos os atores que estiveram envolvidos na construção de caminhos para a pauta da cultura e da educação, sobretudo pela incerteza criada pela situação política quanto ao lugar das políticas sociais no país, entre elas, as políticas culturais.

Com relação às ações estruturantes, pelo que se pode acompanhar, à exceção do Pronatec, os demais programas não avançaram, estando sob situação de descontinuidade. Os documentos referenciais em que estão assentados – PPA 2016-2019, ACT MinC e MEC, Pronfac e PNC – são públicos e podem ser apropriados por todos. Desse modo, os mecanismos para sua implementação e acompanhamento ganham corpo social, incluindo os aprimoramentos democraticamente definidos no diálogo entre gestão e sociedade civil.

Para contribuir com a discussão sobre formação de educadores, um dos temas centrais no Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, duas ações

³ Ver em: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/encontro-debater-papel-da-cultura-na-educacao-formal/10883.



estruturantes desenvolvidas no âmbito da necessária confluência entre documentos referenciais, gestão e ações programáticas serão destacadas a seguir.

DISCUTINDO O AUDIOVISUAL NAS ESCOLAS: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CINEMA E EDUCAÇÃO

Tomando por base a discussão sobre a pauta de cultura e educação no âmbito das políticas públicas, é possível verificar campos artísticos que, por efeito de lei e, principalmente, dos movimentos sociais, estão presentes no currículo e no fazer pedagógico das escolas.

O cinema, no entanto, não configurava componente curricular complementar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a publicação da Lei nº 13.006 em 2014. Essa Lei adicionou um parágrafo ao artigo 26 da LDB que estabelece a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo que a exibição será, obrigatoriamente, de no mínimo duas horas mensais (BRASIL, 2014).

Isso significa um passo importante em nível de legitimação da importância do cinema como linguagem artística e de democratização do acesso ao cinema. Isso confere uma valorização da produção nacional em nível de política pública e também como discussão de pensar a representatividade da infância e da juventude no cinema.

Em comum acordo com os pressupostos do Plano Nacional de Cultura e do Plano Plurianual, como discutido acima, o cinema na escola propõe o alcance direto do objetivo de fomento à formação e à produção, além de contribuir para a difusão da produção fílmica nacional.

Diante disso, foi constituído em 2015⁴ um Grupo de Trabalho no âmbito do MinC, coordenado pela SEFAC, com o intuito de subsidiar a regulamentação da Lei nº 13.006. A composição do GT foi de membros da sociedade civil e de representantes do governo, a saber: Ministério da Educação e secretaria correlatas ao assunto no Ministério da Cultura.

⁴ Ver em: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/criados-dois-grupos-de-trabalho-de-cultura-e-educacao/10883.



Entre os eixos a serem trabalhados no GT, constava a construção de uma proposta de formação e, por meio das discussões ocorridas nas reuniões, o foco foi a formação dos professores, discutida de forma muito cuidadosa, uma vez que, para ser alinhada à proposta pedagógica da escola, deve ser planejado o papel do professor no processo de trazer o cinema para a construção de conhecimento na escola. Assim,

[...] pensar o cinema como aprendizagem de uma linguagem, como dimensão cultural e formativa é algo que precisa estar sempre presente na formação inicial e continuada do professor, para que a Lei não seja algo sem sentido na escola básica. (FERNANDES, s. d., p. 99)

Deve-se, portanto, dar instrumentos e formação inicial e continuada para que os professores tenham a compreensão do cinema enquanto linguagem artística e como elemento propulsor de construção do imaginário. Assim, o objetivo vai além do mero uso pedagógico do filme para ilustração de conteúdos, e sim vê-lo, também, como arte e trabalhá-lo de forma interdisciplinar, baseando-se nos componentes estéticos, sociais e políticos envolvidos na produção e na temática do filme (FANTIN, 2014).

Ademais, outro ponto de preocupação na discussão aqui tratada, e que está apontado como objetivo no Programa Interação Cultura, Educação e Cidadania do ACT MinC e MEC, é a melhoria da infraestrutura das escolas. Se a Lei nº 13.006 indica a obrigatoriedade de exibição de cinema nacional, é importante que se pense na infraestrutura que a maioria das escolas públicas possui.

Para a experiência fílmica, pensa-se na sala escura, tela grande, som de qualidade, cadeiras confortáveis e até a pipoca como parceiro na trama. Para isso, portanto, é necessária uma infraestrutura que possa oferecer espaço e qualidade visual para assistir aos filmes. Há que se pensar em relação às políticas públicas qual será o formato para que as escolas e os professores tenham acesso a um catálogo de filmes brasileiros.

Com a internet, é possível acessar sites de *streaming*, como a plataforma *Videocamp*⁵. Segundo o Censo 2016, realizado pelo MEC (BRASIL, 2017), 61,3% das escolas de ensino fundamental de anos iniciais possuem acesso à internet; nas

⁵ Para saber mais sobre a plataforma, acessar: <http://www.videocamp.com/pt>.



escolas dos anos finais do ensino fundamental o percentual pula para 81% das escolas com acesso. Contudo, a qualidade da internet apresenta-se diretamente proporcional à qualidade de exibição nos casos de *streaming*. Se a distribuição de filmes é feita por DVD, é possível que seja mais acessível às escolas.

Diante do que foi discutido aqui, de maneira breve, vêm à tona os desafios a serem enfrentados no processo de regulamentação e execução da Lei nº 13.006, juntando forças com os movimentos sociais e projetos que já estavam e estão em constante luta para qualificar a presença do cinema brasileiro nas escolas públicas, percebendo-o como fonte de representatividade.

Pensa-se no contexto de uma educação emancipadora e que a educação integral seja uma grande parceira do cinema nas escolas, já que é possível construir um modelo pedagógico no qual o acesso à cultura e a democratização do cinema estejam alinhados à territorialidade da escola, buscando representatividade nas telas e, quem sabe, na construção de narrativa fílmica embasada pelas alunas e pelos alunos.

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS – PMCE: O PAPEL DAS ARTES E DA CULTURA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E JOVENS

Em 2011 foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica nº 01/2011 MEC e MINC, objetivando desenvolver ações conjuntas na implementação de uma Política de Cultura para a Educação Básica e com vistas a fazer da escola o grande espaço para a circulação da cultura brasileira, o acesso aos bens culturais e respeito a sua diversidade. Uma das ações fruto desse acordo foi a criação do Programa Mais Cultura nas Escolas – PMCE, política pública indutora que teve por finalidade promover o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais e o projeto político pedagógico de escolas públicas.

O PMCE parte do reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação, induz ações capazes de potencializar a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem. A escala do Programa foi inédita nas políticas desenvolvidas pelo Ministério da Cultura, com a inscrição de 14 mil planos de atividade cultural e seleção e repasse de recursos para 5.069 escolas de todos os estados do país, que necessariamente deveriam ser participantes dos programas de Educação Integral



Mais Educação e Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos do Ministério da Educação.

Dentre os objetivos do Mais Cultura nas Escolas, destacam-se: reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar; promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e científicos; ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, assim como o acesso a diversas formas das linguagens artísticas; proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar; fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais; integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número dos agentes sociais responsáveis pela educação no território; e proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais.

O programa viabilizou a atuação conjunta entre iniciativa cultural parceira e escolas municipais e estaduais da rede pública. Foram consideradas iniciativas culturais pessoas físicas ou jurídicas, grupos formais ou informais: artistas, grupos culturais, pontos de cultura, museus, bibliotecas, espaços culturais diversos que trabalhassem com livro e leitura, artes visuais, audiovisual, circo, cultura afro-brasileira, cultura digital, culturas indígenas, culturas quilombolas, culturas populares, dança, moda, música, patrimônio material e imaterial, teatro, entre outras práticas.

O PMCE orientou que o Plano de Atividade Cultural fosse construído conjuntamente entre escola e iniciativa cultural parceira, com duração mínima de 6 (seis) meses, conforme estabelece resolução nº 4 FNDE, de 31 de março de 2014. Com gestão compartilhada entre escola e parceiro, os planos deveriam dialogar com um ou mais eixos temáticos propostos pelo Programa e considerando a realidade escolar e comunitária. Os planos foram inscritos na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), a partir de nove eixos estruturantes: I – Criação circulação e difusão da produção artística; II – Cultura afro-brasileira; III – Cultura digital e comunicação; IV – Culturas indígenas; V – Educação Museal; VI – Educação patrimonial; VII – Promoção cultural e pedagógica em



espaços culturais; VIII – Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; e IX – Tradição oral.

Das 5.069 escolas públicas contempladas pelo Programa, 1.293 eram escolas do campo, que reuniam um contingente de aproximadamente 2 milhões de estudantes direta ou indiretamente impactados pelas ações desenvolvidas pelo Mais Cultura nas Escolas. Ao todo, 1.450 municípios foram alcançados pela implantação e execução do programa, com o repasse total, via FNDE, de R\$ 87,5 milhões. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2016).

O PMCE incorporou, no processo de seleção dos planos de atividade cultural, critérios que favoreceram escolas com maioria de estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza, ou seja, estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, convergindo em uma ação intersetorial entre os Ministérios da Cultura e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Cerca de 56% dos projetos selecionados foram de escolas com maioria de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

No primeiro semestre de 2015, pela iniciativa da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural – SEFAC, do MINC, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Integral/DICEI, do MEC, e com o intuito de obter subsídios para a qualificação e aperfeiçoamento do PMCE, com vistas a uma segunda edição do programa, foram realizadas rodas de conversa nas cinco regiões do país. A ação surgiu também da necessidade de articulação junto aos territórios, tendo em vista as ações de indução da política pública de educação integral, bem como para a ampliação e consolidação de artistas e iniciativas culturais integrados aos processos educativos vivenciados nas escolas públicas brasileiras.

A metodologia das rodas priorizou abordar os seguintes eixos de avaliação do programa: I. Gestão do Programa Mais Cultura nas Escolas; II. Identidade Cultural e Território; III. Cultura e Arte no Currículo Escolar. Foram 13 rodas de conversas – em 11 estados, mobilizando, aproximadamente, 1.100 pessoas, de 100 municípios, com apoio dos Comitês Territoriais de Educação Integral e das Secretarias estaduais e municipais de Educação, envolvendo gestores escolares, professores, estudantes, artistas e iniciativas culturais parceiras das escolas, pontos de cultura, mestres da cultura popular, pesquisadores e professores vinculados às universidades públicas, coordenadores municipais e estaduais do Mais Cultura e do



Mais Educação vinculados às Secretarias de Educação, além de gestores municipais e estaduais atuantes junto às Secretarias de Cultura; aglutinando diferentes perfis de público que participaram de momentos de escuta, discussões e proposições para a qualificação e continuidade do Programa Mais Cultura nas Escolas.

A escuta do que foi compartilhado nas rodas trouxe algumas reflexões sobre a dinâmica e cotidiano das escolas, das práticas educativas e culturais:

a) Desenvolver programas e ações nas escolas, de modo que eles aconteçam de forma articulada, em sintonia com o Projeto Político Pedagógico, dialogando com as práticas educativas dos professores, reconhecendo a identidade cultural do território, calendários e geografias;

b) Avançar para a garantia de vivências culturais como direito e processo contínuo, superando a prática da cultura na escola em eventos pontuais e em datas comemorativas;

c) Compreender a cultura na escola enquanto processo formativo de educação humanista;

d) Promover a ressignificação do olhar acerca dos espaços possíveis para a educação, compreendendo aqui os múltiplos lugares da própria cidade;

e) Garantir processos formativos que promovam vivências e práticas culturais para o reconhecimento dos territórios, espaços e saberes.

O projeto de educação humanista, que embasa os princípios da Educação Integral, e que constituiu premissa do PMCE, envolve primeiramente a reorganização das práticas escolares no sentido do letramento pleno e potencializa os diversos campos de saber, redimensiona o tempo e o espaço da escola e intensifica o vínculo com o território de vida, a partir da imanência da arte e cultura nos processos educativos. Sendo assim, dá fluidez aos territórios e a tudo que dele emerge como próprio do lugar e dos modos de ser de cada cidadão em comunidade.

A educação é movida por processos intencionais que trazem consigo um debate amplo e fundamental: que sociedade desejamos construir? Essa problematização é necessária quando refletimos as práticas, os currículos e os projetos políticos pedagógicos. No cenário proposto pela Educação Integral, destaca-se a necessidade de formações específicas para os profissionais que atuarão nas escolas, bem como capacitações focadas em temáticas artísticas e



culturais para professores das escolas, independente de sua área de atuação. Esses processos formativos são fundamentais para uma pedagogia que permita a compreensão da cultura e da arte como aspectos intrínsecos e necessários aos processos de ensino e aprendizagem. A arte e a cultura no currículo escolar é a chance que as escolas possuem para ampliar o horizonte dos estudantes em relação à dinâmica da vida em uma sociedade, principalmente em uma sociedade desigual como a nossa.

O Programa Mais Cultura nas Escolas e sua proposta de atuação junto à rede de ensino fundamental e médio estabelece um novo arranjo que reconhece os saberes populares e o fazer artístico do território como ação promotora de uma educação cidadã. Atuando diretamente no plano político pedagógico das escolas, apoia a economia da cultura, fortalece o lugar do artista na formação de jovens e crianças, além de fomentar o desenvolvimento territorial no que tange aos processos sociais e culturais das localidades.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: RUMOS E TRAVESSIAS

Partindo dessas experiências que intentaram um modo de lidar com a gestão de políticas públicas que envolvem a Cultura e Educação, abrimos espaço para uma reflexão final sobre os caminhos da humanidade, o desejo de humanidade, por meio da educação e da cultura. Para tanto, tomamos por base o princípio de outro modelo, que assim concebemos e pensamos como fundamental para os caminhos que desejamos para o sujeito integral, que se emancipa por intermédio da arte e da cultura. Há um *ethos* presente na relação entre o sujeito que se inspira com a arte, que se motiva através da arte e que promove com esse sentimento os movimentos culturais.

Pensemos no *ethos* como a capacidade de mobilizar eticamente as emoções vividas por meio das relações entre os sujeitos, os atores sociais os quais estabelecem em última instância uma vivência política. Não é por menos que o *pathos*, o que nos sensibiliza por intermédio da convivência e experimentação do cotidiano, subjaz na interioridade do *ethos*. As relações políticas deveriam ser constituídas na eminência do *ethos*, no bojo das relações humanas, em qualquer espaço para onde essas relações se espaiem; o *ethos* desvela e embasa, a nosso ver, as estruturas do saber, o logos. A história das ciências aconteceu no campo



dessas proposições e poderia ter se emparelhado a elas, mas em algum momento algo se perdeu, foi golpeado, e o que era sensível, o desejo por mobilizar-se subjetivamente, ao redor do conhecimento, se esvaiu. Infelizmente esse outro pertencimento engendrou os paradigmas do mundo atual e enquadrou a cultura, as expressões da arte, do saber.

Os processos educativos herdaram a sistematização do logos, de um conhecimento que poderia ter se envolvido com a integralidade, mas que preferiu construir caixinhas para onde recorreremos na busca pelo entendimento de algo antes experienciado de forma mais liberta e lúdica. Urge abriremos a cabeça para reinventarmos novas formulações, combinações e mobilizarmos os sentimentos e desejos, para construirmos uma educação, lugar de convergência das vivências cotidianas – éticas, lúdicas, sensíveis, políticas –, que abrace a todos, acolha as sensibilidades e que toque os saberes com afeto. Urge uma política integralizadora dos saberes e que esteja presente no cotidiano de nossas vidas.

O desejo por um olhar sensível faz parte da história da arte quando imaginamos todas as representações do belo que a humanidade foi mobilizando ao longo da sua trajetória. Tocar o belo, sentir e fruir é algo que fazemos como pleno exercício de liberdade, pelo puro desejo de nos emanciparmos. Esse é um anseio primordial.



Todos eles traziam sacolas, que pareciam muito pesadas. Amarraram bem seus cavalos e um deles adiantou-se em direção a uma rocha e gritou: "Abre-te, cérebro!"

(Arnaldo Antunes)



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016** – Notas estatísticas. Brasília, fev. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Dialoga Brasil** – Cultura. Brasília, s. d. Disponível em: <<http://dialoga.gov.br/?tema=cultura>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2010. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2014. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2016. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13249.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019 - Anexo I – Programas Temáticos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 ago. 2016a (retificação de anexos). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/Anexo/ANL13249-ret.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Extrato de Acordo de Cooperação Técnica. Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2016, que entre si celebram o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 maio. 2016. Seção 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/05/2016&jornal=3&pagina=11&totalArquivos=248>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura**. Disponível em: <<http://pnc.cultura.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Portaria nº 37, de 5 de maio de 2016. Institui o Programa Nacional de Formação Artística e Cultural – PRONFAC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 maio. 2016a. Seção 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/05/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=184>>. Acesso em: 12 jan. 2018.



FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FERNANDES, A. H. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. [S.l.]: Universo Produção. Disponível em: <<http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão do FNDE 2015**. Brasília, 2016.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 4**, de 31 de março de 2014. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 19 jan. 2018.



A CRIAÇÃO DO PRODAN: UM MESTRADO PROFISSIONAL DESEJADO

Carmen Paternostro Schaffner (carmen.paternostro@gmail.com)

RESUMO

Trata esse artigo de contextualizar a demanda e a especificidade da proposta de criação do PRODAN – Programa de Pós-graduação Profissional em Dança nível Mestrado e comprovar historicamente a vocação da Escola de Dança da UFBA para a formação do dançarino profissional e suas práticas de ensino, produção e criação de espetáculos.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional. Dança – UFBA. Qualificação Prática.

CREATION OF PRODAN: A DESIRED PROFESSIONAL MASTERS PROGRAM

ABSTRACT

This article contextualizes the intentions and the specific frame of the proposition to create PRODAN – a program for professional postgraduation in Dance at Master Level. Will be proved the historic vocation of the Federal University Dance School of Bahia to form such professional dancers and adequate methods of teaching, producing and creating stage shows.

KEYWORDS: Professional Masterdegree. Dance – UFBA. Pratical Qualification.

PRODAN – PESQUISAS DE NATUREZA PRÁTICA EM DANÇA

No início de 2015, percebendo-se a necessidade eminente de criação do curso de Mestrado Profissional, foi iniciado na Escola de Dança os primeiros encontros com a consultoria do Prof. Dr. Lucas Robatto que em 2013 havia implantado o PPGPROM/UFBA. A intenção foi a partir da experiência de Música buscar a inspiração para conceber o curso *stricto sensu* em Dança nível Mestrado Profissional com o objetivo de criar outro programa que se aproximasse das pesquisas de natureza prática da especificidade da Dança atendendo os profissionais da criação, gestão e mediação educacional, promovendo inovações nas articulações de saberes/fazer.

O prosseguimento desse inicial desejo se deu em 2017 quando finalmente um grupo de professores da escola¹ em estreita colaboração interna com a Direção

¹ Equipe de elaboração da proposta: Profa. Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado; Profa. Dra. Cecília Bastos da Costa Accioly; Profa. Dra. Daniela Benfca Guimarães; Profa. Dra. Daniela Amoroso; Prof. Ms. Denilson Neves; Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz; Profa. Dra. Gilsamara Moura;



e os Núcleos Acadêmicos de Ensino, Pesquisa e Extensão se debruça para a iniciativa da criação da proposta do curso novo que atendesse amplamente a qualificação de profissionais de Dança como: coreógrafos, dançarinos, *performers*, educadores, gestores em dança e demais artistas do corpo. A proposta pode representar o reconhecimento, ainda que tardio, de uma forma de expressão com capilaridade em todo território brasileiro nas diversas manifestações e dimensões – cidadã, econômica e simbólica – da cultura.

PRODAN – TRAJETÓRIA E APETÊNCIA

Historicamente é importante ressaltar que, quando da criação da Escola em 1956, foram implantados dois cursos com a seguinte denominação: Dançarino Profissional e Professor de Dança. O curso de dançarino profissional propunha a formação de dançarinos com habilidades técnicas e capacidade de trazer de forma criativa ao palco as questões relevantes das realidades socioculturais de sua contemporaneidade. O curso de professor de Dança propunha a formação de docentes para o magistério elementar e magistério superior. Os objetivos desses cursos refletem bem a preocupação profissionalizante. Esta nomenclatura dos cursos permaneceu até 1972, quando houve a mudança para Licenciatura em Dança e Bacharelado em Dança com a Reforma Universitária.

A produção artística da Escola tem uma trajetória que teve início com sua própria criação. Registram-se os espetáculos coreográficos do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, composto originalmente de professores, conjunto artístico estruturante que ao longo do tempo tem contado com a participação de coreógrafos e dançarinos profissionais. A Escola foi também centro aglutinador, por mais de vinte anos, das principais pesquisas coreográficas de caráter contemporâneo, reunindo em Salvador, anualmente mais de 1000 profissionais entre dançarinos, coreógrafos, diretores, músicos etc. por ocasião da realização da Oficina Nacional de Dança Contemporânea. Além disso, as práticas artísticas têm sido estimuladas semestralmente por meio do Painel Performático, quando o espaço físico da Escola

Profa. Ms. Luciane Pugliese; Prof. Ms. Lucas Valentim; Profa. Dra. Lenira Rengel; Profa. Ms. Marilza Oliveira; Prof. Ms. Vanilton Lakka. A redação final da proposta foi realizada por uma comissão formada pelos professores e professoras Doutoras Ana Elisabeth Simões Brandão, Carmen Paternostro, Rita Aquino, Cecília Accyoli, Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva e o professor mestre Carlos Eduardo Oliveira. A coordenação da proposta ficou a mim delegada.



de Dança, além de seus dois teatros, se transforma em um grande ambiente cênico onde experiências e propostas artísticas ocorrem com a participação de mais de cem profissionais onde se registra a própria natureza das práticas do ensino profissional e que a proposta da criação do Programa de Pós-graduação profissional nível mestrado tem originalmente uma aderência à Escola de Dança da UFBA.

O percurso institucional da escola com a vocação para a educação profissional se aprofunda nos cursos *lato sensu* oferecidos na década de 80. Por 10 anos foram ministrados os cursos de Especialização em Composição Coreográfica e de Dançarino Profissional e *Performer*, estes cursos receberam financiamento da Capes com concessão de bolsas. Foi uma experiência bem sucedida, elogiada pela Capes que enviou recomendação, no último ano que o curso foi oferecido, no sentido de transformá-lo em um Mestrado Profissional. Houve, naquele momento, porém, uma opção de implantar junto com a escola de teatro um Mestrado Acadêmico e interdisciplinar.

PRODAN – APRIMORAMENTO DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NO MERCADO

Cabe salientar que a Escola de Dança ao criar o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* no modelo acadêmico em 2006 se atendeu ao estabelecido na área, o que foi adequado e esperado por muitos. Contudo, desde o primeiro momento, profissionais de Dança, coreógrafos, dançarinos, *performers* e demais artistas do corpo lamentaram haver apenas essa modalidade de *stricto sensu*.

Por sua vez, alguns artistas ao ingressarem nos mestrados e doutorados acadêmicos optam por uma atuação teórica em detrimento e muitas vezes abandono de suas experiências e produções práticas. É para atender a um número significativo de profissionais da Dança que esta proposta de curso tem sentido. Muitos são os artistas e professores da Dança que querem estudar, pesquisar e melhorar sua atuação prática no mercado e querem fazer isso na Universidade.

Portanto a implantação do Programa de Mestrado Profissional está alicerçada, diante da demanda de aprimoramento dos profissionais atuantes no mercado que possuem experiências artísticas e processos educacionais consolidadas, mas que não se sentem contemplados nos programas de mestrados acadêmicos é que nos colocamos como propositores no sentido de desenvolver um



currículo potente para melhorar e revigorar a Cultura da Profissionalização e da Gestão da Dança contribuindo para agregar a competitividade e melhorar a eficácia do atendimento do profissional da dança perante as entidades demandantes sejam de ordem privada ou pública.

Com referência aos perfis e à atuação do profissional da Dança na Bahia, nota-se que, primeiramente, a orientação vocacional do artista docente da dança acontece com experiências informais que vão sendo agregadas ao currículo. Essas experiências são provenientes de um enorme leque de tradições culturais em práticas de danças, que vão desde as obtidas durante a formação no ensino básico até outras vivências adquiridas em associações de bairro, centros religiosos, organizações não governamentais artístico-culturais e academias de variados estilos, onde o futuro profissional obtém experiências de técnicas variadas em danças como: danças de salão, danças urbanas, danças sociais e em grupo como blocos de carnaval, danças de heranças rurais como quadrilhas juninas, terno de reis, sambas de diversos gêneros, maculelê, capoeira e outras. Ainda no tocante à formação profissional, encontra-se na Bahia, a singularidade da atuação em dança oriunda de convivências familiares próximas das tradições dos terreiros de candomblé, que notabilizam coreógrafos(as) que fazem do gestual dos orixás motivo para composição e criação de estilos próprios, dançarinos que trazem em seus corpos a experiência dos ritmos, sons e tradições, além de educadores que se inspiram nessas práticas para suas atuações artístico-educativas. É frequente nesse nicho de tradições um aprendizado informal de uma geração para outra. De uma maneira geral, somente depois de passar por essas experiências ainda “amadoras e espontâneas” é que muitos artistas docentes da dança procuraram tornar-se profissionais no sentido de adquirir uma formação artístico-acadêmica em escolas de dança que atestem sua qualificação profissional.

Salvador conta até 2020 com a implantação da Lei nº 7.791/2010, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) que assegura que as escolas da Rede Municipal tenham professores de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Informática. Essa Situação da obrigatoriedade do ensino das Artes favorece a inserção da Dança no Sistema Público de Ensino.

O Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma parceria entre a Universidade e a Secretaria Estadual de Educação, é outra forma



de inserção da Dança no Ensino público, e atende escolas de Salvador através da manutenção de supervisores e estudantes da Escola de Dança da UFBA.

A caracterização da demanda a ser atendida está vinculada à vocação histórica da Dança na Bahia que é comprovada não só pelas tradições culturais mencionadas, mas principalmente por iniciativas institucionais pioneiras e consolidadas em nível nacional e internacional que despontaram na década de 1950 com a fundação da Escola de Dança na UFBA; a criação da Escola de Ballet EBATECA; a criação do Balé do Teatro Castro Alves (BTCA); a criação e manutenção do Balé Folclórico da Bahia; a criação da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado, dos cursos de Dança do SESC – BA; além de inúmeras academias consagradas de Balé, Dança Contemporânea, *Jazz*, Dança de Salão, Sapateado, Dança do Ventre, Dança Tribal, Danças Circulares, *Dance Fusion*, Dança Espanhola, Dança Afro-Brasileira e Capoeira.

PRODAN – ATENDIMENTO DAS DEMANDAS DA SOCIEDADE

A importância para nossa IES se dá pela capacidade de permanentemente se questionar e procurar ser uma instituição de ensino com preocupações políticas e socialmente relevantes para a sociedade. Com repercussão nacional e internacional, a Escola de Dança da UFBA destaca-se no cenário institucional por manter a excelência de ensino da dança como produção de conhecimento com um quadro exemplar de 85% de professores DE doutores em dança. Com este corpo especializado, que esta instituição de ensino se compromete a atender demandas da sociedade, sejam elas individuais ou institucionais, criando o Programa de Pós-graduação Profissional – PRODAN e seu Curso de Mestrado Profissional de forma contínua.

É fundamental, ainda, apontar os profundos impactos relativos à demanda já existente no âmbito de Mestrado Profissional, que não é contemplada pelo Mestrado Acadêmico voltado ao pesquisador. Diferentemente o MP está voltado para a capacitação de profissionais mediante ao aprimoramento de técnicas, práticas profissionais, processos artístico-pedagógicos e temáticas que atendem diretamente às múltiplas realidades do mercado de trabalho. Se distingue do acadêmico por acolher profissionais atuantes e com projetos consolidados, mas é avaliado pela CAPES com o mesmo mérito de curso superior *stricto sensu*, onde a pontuação é a



mesma do acadêmico validadas em baremas para concursos e outras classificações do mercado.

Para caracterizar o que vem a ser o mercado de trabalho em Dança, pode-se ter um exemplo ao realizar um recorte do caso da cidade de Salvador, que no âmbito artístico, sua produção é variada e possui características múltiplas, tendo o Balé do Teatro Castro Alves, criada pelo Governo do Estado e em pleno funcionamento desde 1981, como única companhia de dança oficial do Estado da Bahia. Na cidade, entretanto, há uma presença significativa de companhias de *ballet*, *jazz dance*, dança moderna, danças de salão, *hip-hop*, danças de rua, danças árabes, sapateado, coletivos de intervenções urbanas, quadrilhas, dança contemporânea e experimental, e outras. Necessário destacar ainda a grande influência da matriz africana em suas manifestações e tradições culturais, Salvador se destaca por possuir companhias profissionais de danças de matrizes africanas como o Balé Folclórico da Bahia e o Grupo Odundê da Escola de Dança da UFBA.

No âmbito do ensino formal, além desta instituição de ensino superior – fundada em 1956 e que abriga quatro cursos de graduação (três presenciais e um EAD), uma Pós-graduação *lato sensu* e um programa de Pós-graduação *stricto sensu* – temos a dança presente como área do conhecimento da Educação Básica, nas instituições de ensino municipais e estaduais, garantida através de legislação competente, e um Curso de Educação Profissional – Técnico de Nível Médio em Dança oferecido pela escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, que abriga centenas de alunos (além dos cursos Preparatório, Livres e de Formação Profissional Continuada – Extensão).

Além disto, destacam-se os centros específicos de produção em dança e demais locais de compartilhamento de saberes e práticas de educação não formal. A cidade abriga um número significativo de academias particulares, centros comunitários, igrejas, hospitais, centros culturais que comportam projetos sociais, núcleos artísticos, companhias de dança, e uma série de iniciativas formativas/educacionais que permeiam seu cotidiano.

O mestrado profissional apresenta-se como o caminho direto para os profissionais que buscam sua Pós-graduação *stricto sensu* para sua capacitação para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, diretamente vinculados aos arranjos produtivos deste mercado de



trabalho, buscando inovação, melhoria e eficiência por meio de soluções de problemas, geração e aplicação de processos de inovação apropriados. Assim, pretende-se que a partir deste curso, estes profissionais estejam aptos para lidar consciente e criticamente neste ambiente de competitividade, além de aumentar a produtividade em suas áreas de atuação dentro da Dança.

Este primeiro impacto gera um ciclo retroalimentativo de fortalecimento da rede produtiva da economia da dança, considerando desde os benefícios diretos na educação formal e não formal: educadores/professores melhor capacitados atuam diretamente com estudantes/alunos/educandos, formando melhores cidadãos, consumidores de produção artística, profissionais, produtores artísticos, gestores culturais que dialogam diretamente com a sociedade. Cada membro desta rede, com a melhoria em sua qualificação profissional, contribui multiplicando a formação de profissionais possibilitadores de mudanças no exercício da profissão do docente-artista, do artista e do gestor cultural, gerando incontáveis avanços para as Artes, em seu reconhecimento direto como área de conhecimento implicada no cotidiano da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

PRODAN – INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Essa demanda por qualificação e titulação nível Mestrado Profissional encontra-se nos nichos de companhias estáveis, companhias independentes, grupos artísticos, professores de Dança das academias particulares e das redes públicas de Ensino Fundamental e Médio das Escolas Municipais e Estaduais.

Em termos de cooperação e intercâmbio, inicialmente o PRODAN contará com as parcerias do Balé do Teatro Castro Alves – **BTCA**; a Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado – **FUNCEB**; a Faculdade de Dança Angel Vianna no Rio de Janeiro – **FAV**; o Projeto **Arte no Currículo** da Secretaria Municipal de Educação – **SMED** em parceria consolidada com a UFBA; o Projeto de Residências Internacional Vila Sul do Instituto Cultural Brasil Alemanha – **ICBA** Salvador; Projeto de Residência Artística: Cultura Popular, Dança, Educação e Linguagens do Espetáculo: revitalização das manifestação populares na **Vila de Igatu**, Chapada Diamantina – Bahia.

A cooperação e intercâmbio acontecerão em forma de Residências Artísticas e práticas profissionais acompanhadas com ações previamente acertadas com as



parcerias porem propostas pelo Mestrado Profissional da Escola de Dança da UFBA em consonância e articulação com os projetos de cada profissional.

PRODAN – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO, LINHAS E OFERTA CURRICULAR

O Mestrado Profissional em Dança da UFBA - PRODAN tem como área de concentração: Inovações Artísticas e Pedagógicas em Dança. Assim caracterizado, este MP vai abarcar a Dança em suas mais diversas formas de produção estética, acolhendo estudos e pesquisas de práticas autorais de criação em dança e práticas autorais em Dança e Educação. O programa tem ênfase na atuação profissional e inclui como meta o reconhecimento de experiências artísticas e educacionais como processos de aprendizagem e perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao movimento. Esta concentração escoará notadamente em suas linhas que se desenham nos âmbitos da Criação, Produção, Gestão e Processos Educacionais.

A área de concentração é destinada ao aprimoramento da formação do profissional que busca complementar e atualizar seus conhecimentos com estudos de proposições da dança de diferentes estilos e concepções de saberes/fazer de reconhecidos professores, coreógrafos, mestres, artistas e educadores em dança.

Este MP possui duas linhas de pesquisa, que se dirigem a formação continuada do profissional, voltadas para a criação e a educação em Dança, a saber:

Linha 1 – Experiências Artísticas, Produção e Gestão em Dança.

Abrange projetos dedicados à criação, produção e gestão cultural em dança acolhendo pesquisas de processos criativos e suas configurações com atuações em amplos espectros da criação artística e técnica de espetáculos, concepção coreográfica e performativa, bem como experiências em interpretação e criação em dança, inclusive propostas de caráter interdisciplinar, dança de matrizes estéticas diversas e dança multimídia com interface tecnológica. Esta linha está direcionada a projetos de profissionais artistas da dança atuantes nas áreas de criação e execução, da produção executiva, da gestão pública e privada, e elementos técnicos da cena.

Linha 2 – Processos Pedagógicos, Mediações e Gestão Educacional em Dança.



Abrange projetos relacionados à atuação de artistas docentes em processos de ensino-aprendizagem nos âmbitos formal e não formal da Práxis Pedagógica em Dança. Reconhece as experiências artísticas como processos de aprendizagem e valoriza as perspectivas teórico-metodológicas relacionadas aos saberes/fazer. Esta linha está direcionada a projetos de profissionais que se dedicam desde os âmbitos formativos com interfaces das políticas públicas, bem como aos educadores de contextos diversos, atuantes nas áreas da dança e da gestão em dança, vinculados aos pensamentos artístico-educacionais transformadores na contemporaneidade.

A periodicidade da seleção para ingresso no Curso será anual, por meio de edital público de chamada de projetos, porém sendo possível a realização de seleções semestrais para a oferta de curso em parcerias institucionais. O número de vagas por seleção será definido, a cada ano, pelo Colegiado do PRODAN, comprometendo-se com a oferta mínima de 15 vagas anuais atendendo a legislação vigente. O processo seletivo constará de análise da viabilidade e qualidade do anteprojeto, análise de currículo vitae, prova de língua estrangeira, prova prática e entrevista.

O Mestrado Profissional em Dança tem a oferta de 15 vagas anuais, duração mínima de 03 (três) semestres e máxima de 04 (quatro) semestres. O curso segue o modelo adotado na UFBA de 01 (um) crédito para cada 17 (dezesete) horas das disciplinas e 01 (um) crédito para cada 34 (trinta e quatro) horas das práticas profissionais.

CREDITAÇÃO MÍNIMA PARA CONCLUSÃO DO CURSO

Natureza do Componente Curricular	Total de Horas	Total de Créditos
Práticas Profissionais	306 Horas	09 créditos
Disciplinas	255 Horas	15 créditos
Trabalho de Conclusão	-	02 créditos
TOTAL	561 Horas	26 créditos



QUADROS CURRICULARES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM DANÇA

LINHA 1

	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
Prática Profissional	Prática Profissional Orientada I 102 horas 3 créditos	Prática Profissional Orientada II 102 horas 3 créditos	Prática Profissional Orientada III 102 horas 3 créditos	
Disciplinas Obrigatórias	Abordagens e Estratégias para Pesquisa em Experiências Artísticas em Dança 51 horas 3 créditos	Tópicos Interdisciplinares em Dança e Contemporaneidade 51 horas 3 créditos	Trabalho de conclusão de curso I 2 créditos	Trabalho de conclusão de curso II 0 créditos
	Projetos compartilhados 51 horas 3 créditos			
Disciplinas Optativas		Tópicos Especiais em Dança I 51 horas 3 créditos	Tópicos Especiais em Dança II 51 horas 3 créditos	



LINHA 2

	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
Prática Profissional	Prática Profissional Orientada I 102 horas 3 créditos	Prática Profissional Orientada II 102 horas 3 créditos	Prática Profissional Orientada III 102 horas 3 créditos	
Disciplinas Obrigatórias	Abordagens e Estratégias para Pesquisa em Processos Educacionais em Dança 51 horas 3 créditos	Tópicos Interdisciplinares em Dança e Contemporaneidade 51 horas 3 créditos	Trabalho de conclusão de curso I 2 créditos	Trabalho de conclusão de curso II 0 créditos
	Projetos compartilhados 51 horas 3 créditos			
Disciplinas Optativas		Tópicos Especiais em Dança 51 horas 3 créditos (ver item 6.5.4)	Tópicos Especiais em Dança 51 horas 3 créditos (ver item 6.5.4)	



PRODAN – CORPO DOCENTE

Docente	Titulaç3o	Ano da titulaç3o	Categoria	V3nculo	Horas de dedicaç3o ao programa	Linha (s)
Am3lia Conrado	Doutorado	2006	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2
Ana Elisabeth Sim3es Brand3o	Doutorado	2014	Permanente	40 horas DE	20 horas	2
Antrifo Ribeiro Sanches Neto	Doutorado	2013	Colaborador	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Carlos Eduardo Oliveira do Carmo	Mestrado	2014	Colaborador	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Carmen Paternostro Schaffner	Doutorado	2011	Permanente	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Cec3lia Bastos da Costa Accioly	Doutorado	2014	Permanente	40 horas DE	20 horas	2
Daniela Maria Amoroso	Doutorado	2009	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2
Daniela Bemfica Guimar3es	Doutorado	2017	Permanente	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Dulce Tamara da	Doutorado	1999	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2



Rocha Lamego da Silva						
Fátima Campos Daltro de Castro	Doutorado	1997	Colaboradora	Prof. Aposent.	12 horas	1 e 2
Fernando Marques Camargo Ferraz	Doutorado	2017	Permanente	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Gilsamara Moura	Doutorado	2008	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2
Isabelle Cordeiro Saint-Clair da Silveira	Doutorado	2008	Permanente	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli	Doutorado	1993	Colaboradora	Prof. Aposent.	12 horas	1 e 2
Lenira Peral Rengel	Doutorado	2007	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2
Márcia Virgínia Mignac da Silva	Doutorado	2012	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2
Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães	Doutorado	2010	Permanente	40 horas DE	20 horas	1 e 2
Rita Ferreira de Aquino	Doutorado	2015	Permanente	40 horas DE	12 horas	1 e 2



CONSIDERAÇÕES SOMATÓRIAS – O ENCONTRO DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL NO SIAEB

A proposta aqui apresentada em forma de artigo tratou de discorrer o processo de criação do Curso de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) e provar que sua criação é proveniente das demandas de diversos setores da sociedade, dos interesses comuns de parceiros institucionais, e da maturidade da escola com a manutenção e criação de novos cursos, possibilitando o estímulo à qualificação em Dança.

Com a implantação do Programa de Pós-Graduação Profissional – PRODAN, a Escola de Dança da UFBA reafirma sua vocação catalisadora no campo da Dança dando mais um passo como um grande Centro de Referência em Dança reconhecido no Brasil e no exterior.

A entrega para análise do projeto aconteceu em outubro de 2017 e percorreu em diversos âmbitos da UFBA e atualmente a proposta encontra-se tecnicamente aprovada e pronta para implantação aguardando aprovação final da CAPES.

Enquanto isso em dezembro de 2017 aconteceu a primeira inserção do Mestrado Profissional em Dança por ocasião do Simpósio Internacional Arte na Educação Básica cuja organização acolheu o Encontro de Coordenadores de Programas de Pós-graduação Profissional, convidando coordenadores de todo Brasil a se juntarem em um encontro de avaliação e perspectivas o qual teve a oportunidade de coordenar ao lado do professor Lucas Robatto do PPGPROM da Escola de Música da UFBA.

A realização do I Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais em Arte realizado no âmbito do SIAEB nos dias 06 e 07 de dezembro pretendeu marcar o atual momento de expansão deste modelo no país. Ao reunir os programas já em funcionamento, o encontro gerou espaços para instituições e indivíduos interessados na criação de novos programas entenderem como funciona. Em sua programação o evento fomentou o compartilhamento de experiências e de anseios ao redor deste modelo. Este encontro marcou também a criação do Fórum dos Mestrados Profissionais em Arte do Brasil, uma organização que pretende contribuir para a consolidação e avanço das pesquisas profissionais em Artes na universidade brasileira.



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Tempo e História: crítica do instante e do contínuo. In: _____. **Infância e História: destruição da experiência e origem da História**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

RENGEL, L. P. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2008.

SCHAFFNER, C. P. **A Dança Expressionista Alemã – Alemanha e Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012. ISBN 978-85-232-1001-4.

_____. **Da Dança Expressionista ao teatro coreográfico – Alemanha e Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2013. ISBN 978-85-232-1075-5.

_____.; RENGEL, L. P. ; OLIVEIRA, E. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Escola de Dança. Salvador: UFBA, 2016. UAB – UFBA CDU 793.3.

SUQUET, A. Cenas, o corpo dançante: um laboratório de percepção. In: COURTINE, J. **História do Corpo, as mutações do olhar, o século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.



VER O TEMPO PASSAR: PRESENÇA, ESPECIFICIDADE E DISPOSIÇÃO DA DANÇA PARA O DIÁLOGO COM A ABRACE

Marcilio de Souza Vieira (marcilio26@hotmail.com)

RESUMO

A pesquisa revisita os tempos idos da ABRACE, sua trajetória exitosa e as contribuições da Dança para esta Associação. Traz um resumo da temática desenvolvida tanto nos congressos, quanto nas reuniões científicas desde sua criação até a atualidade. Interfaceia a Dança como linguagem artística e área de conhecimento foi ganhando forças e hoje reúne o maior número de pesquisadores dessa organização científica.

PALAVRAS-CHAVE: ABRACE. Dança. Memória.

SEE THE TIME TO PASS: PRESENCE, SPECIFICITY AND DISPOSITION OF THE DANCE FOR THE DIALOGUE WITH ABRACE

ABSTRACT

The research revisits ABRACE's past history, its successful trajectory and the contributions of the Dance to this Association. It brings a summary of the theme developed both in the congresses and in the scientific meetings from its creation to the present time. It interfaces the Dance as artistic language and area of knowledge was gaining strength and today it brings together the largest number of researchers of this scientific organization.

KEYWORDS: ABRACE. Dance. Memory.

A Dança sempre esteve presente nos congressos e reuniões científicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Na trajetória dessa importante Associação para as artes cênicas do país, em quase seus vinte anos de existência essa linguagem artística e área de conhecimento foi ganhando forças e hoje reúne o maior número de pesquisadores dessa organização científica.

Necessário nesse artigo se faz revisitar os tempos idos da ABRACE, sua trajetória exitosa e as contribuições da Dança para esta Associação. Criada em 21 de abril de 1998, em Salvador, Bahia (com apoio do CNPq e do CADCT/BA), com ampla participação de lideranças representativas da área de artes cênicas (teatro e dança) de todo o Brasil, a ABRACE teve no I Congresso (São Paulo) o primeiro ponto forte de sua história.



A imensa variedade de títulos apresentados para as comunicações do I Congresso, que teve como tema central a pergunta *Quem somos?*, possibilitou um panorama do que se estava produzindo e pesquisando em Artes Cênicas no Brasil. O eixo de trabalho neste congresso foi construir um mapa da pesquisa e da pós-graduação no país.

No I Congresso realizado na cidade de São Paulo em 1999 registrou-se nos anais a presença da dança em vários Grupos Temáticos denominados pela comissão organizadora do evento de Dança e Brasilidade com 04 trabalhos intitulados de “Breve Panorama da discussão teórica acerca da relação entre corpo e cultura”, “Dança e Brasilidade” aparecendo com esse título em dois trabalhos e “Dança e Brasilidade – relatos”. Foi possível observar ainda, nesse primeiro Congresso uma síntese/resumo/relato das discussões apontadas no GT. Ainda foi possível identificar a presença da dança como conhecimento artístico e científico nos Grupos de Trabalhos denominados Teoria e História (03 comunicações orais), Metodologia: investigação e formação (04 comunicações orais), Educação: ensino e ação cultural (02 trabalhos) e Atuação: formação e prática (uma comunicação oral) (VIEIRA, 2014).

No ano 2000 foi organizada a I Reunião Científica que contou com mais de 50 participantes, todos associados, resultando em ricas discussões sobre as pesquisas na área. Os debates acerca da implantação e organização de Grupos de Trabalho – GTs na ABRACE, assim como as 32 comunicações apresentadas durante a I Reunião, possibilitaram um amplo diagnóstico das perspectivas para a pesquisa de graduação e pós-graduação em Artes Cênicas no Brasil.

O II Congresso da ABRACE foi realizado em Salvador, na UFBA, de 8 a 11 de outubro de 2001, com a presença de 340 pesquisadores, representando cerca de 40 universidades e núcleos de pesquisa, e contou com o apoio do CNPq, da CAPES e da FAPESB/BA. A temática central do II Congresso foi a questão *Como Pesquisamos?* Os diversificados debates e discussões suscitados por essa questão ocorreram na forma de mesas redondas, conferências, performances, espetáculos e demais experimentos cênicos, bem como na forma de comunicações apresentadas no âmbito dos sete Grupos de Trabalho da entidade.

Verificou-se que o Congresso acolheu um número significativo de professores, artistas, estudantes e pesquisadores dos programas brasileiros e



estrangeiros de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas, computando cerca de 40 universidades e núcleos de pesquisa envolvidos (ABRACE, 2001).

Como era de se esperar esse Congresso abrigou 37 comunicações orais sobre dança, dos quais 25 no GT Pesquisa de Dança no Brasil nome dado pelos pesquisadores para substituir Danças e Brasilidades, 10 no GT Processos da Comunicação e Expressão Cênica e 02 no GT Territórios e Fronteiras.

Foi possível a partir desse Congresso categorizar os trabalhos apresentados como corpus de análise, a saber: Dança, Ensino/Educação – 02 trabalhos, 09 trabalhos que abordavam a temática Dança na/da Cultura Popular; 06 trabalhos que versavam sobre Dança e Memória. Outras categorias de análise foram observadas tais como: processos de criação em Dança com 05 trabalhos apresentados; Dança e Corpo com 06 trabalhos; 02 trabalhos como Dança e Tecnologias e 04 trabalhos que intitulos de Dança e Transversalidades por não se encaixar nas categorias citadas. Nos documentos analisados percebemos ainda a relação da dança com a educação; relações essas percebidas na Arte, na Educação Física e a dança num enfoque artístico-pedagógico; Porpino (2006) reconhece a dança como sinônimo de uma educação capaz de permitir o abraço afetivo, que rejunta o que ainda permanece cindido. Pensar que dança é educação, numa perspectiva poética, é pensar em um educar que inclua o corpóreo e o estético. Porém, não negando o prosaico de nossas vidas, mas sim o poetizando, para que poesia e prosa possam gozar de instigantes diálogos. Os processos de aprendizagem na dança nos fazem perceber uma flexibilidade adaptativa, bem como um aprender como criação e que não se limita a aceitar modelos herméticos de ensino. Pela via da dança, torna-se mais adequado compreendermos tal processo como algo que se realiza na coexistência de antagonismos e na possibilidade de um fazer, refazer e desfazer constantes (PORPINO, 2006).

Nos textos analisados é forte essa relação da dança com a Arte e com a Educação Física, além de processos artístico-pedagógicos da dança. A importância educacional da dança está ligada à técnica, à sensibilidade, à criatividade, à expressividade e ao corpo que dança. Reafirmamos, assim, a importância de apreender e vivenciar a dança, uma linguagem que o homem construiu e reconstrói/constrói ao longo da sua história (VIEIRA, 2014).



A II Reunião Científica foi realizada no Rio de Janeiro, nos dias 27 e 28 de maio de 2002, tendo a UFBA, a UNIRIO, a UFF e a UFRJ como anfitriões, com o apoio do CNPq, da CAPES, da FAPESB/BA. Na ocasião, foram redefinidos os critérios conceituais e operacionais para a estruturação das novas coordenações dos Grupos de Trabalho e avaliou-se o incremento e o intercâmbio das parcerias institucionais e grupais.

A realização do III Congresso na cidade de Florianópolis, de 8 a 11 de outubro de 2003, tendo o Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como anfitrião, consolidou o esforço conjunto da sua Diretoria e de toda a comunidade associada (cerca de 350 pessoas e 5 programas), com o apoio da FUNCITEC/SC, do CNPq e da CAPES, através do PROAP, das universidades representadas e de outras instituições de amparo à pesquisa.

Com a multiplicidade de ângulos, recortes e objetos que a tradição e a contemporaneidade da área de artes cênicas tornam previsíveis, o III Congresso da Associação contemplou as diversificadas questões culturais, estéticas e processuais emergentes no universo acadêmico e delimitou as linhas de ação da Associação para o biênio 2004-2006. O III Congresso representou a quinta oportunidade de encontro e de amadurecimento da área de pesquisa em Artes Cênicas no Brasil. Nessa ocasião foram discutidos, além das diferentes investigações levadas a cabo no interior dos nossos Grupos de Trabalho (GTs), a estrutura de funcionamento da Associação com a criação de novos GTs e delineamentos gerais do trabalho da ABRACE. No III Congresso de Florianópolis, a ABRACE instituiu em sua estrutura os GTs: Dramaturgia – Tradição e Contemporaneidade, História das Artes do Espetáculo, Pedagogia do Teatro, Pesquisa de Dança no Brasil, Processos de Criação e Expressão Cênicas, Territórios e Fronteiras, Teatro Brasileiro, Estudos da Performance, Teorias do Espetáculo e da Recepção, Dança e Novas Tecnologias.

Constatou-se que no III Congresso a produção do conhecimento em dança disseminou-se também em outros GTs que não somente no GT Pesquisa de dança no Brasil (11 comunicações orais). Comunicações orais foram acolhidas no GT Processos de Criação e Expressão Cênicas, GT Estudos da Performance (04 trabalhos apresentados) e no GT Pedagogia do Teatro e Teatro Educação (01 trabalho). Cabe registrar que em nossa análise pudemos observar trabalhos ligados



ao ensino da dança e educação, dança na/da cultura popular, dança e memória, dança e corpo, dança e transversalidades. Nesse Congresso de 2003 preponderou as comunicações da dança com reflexões no ensino e na educação.

Em 2004 foi realizada a III Reunião Científica da Associação no Rio de Janeiro, na qual a nova diretoria do biênio 2004–2006 deliberou sobre a organização do IV Congresso que foi realizado na UNIRIO. O IV Congresso com o tema “Os trabalhos e os dias” das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações teve lugar no Centro de Artes e Letras da UNIRIO, no Rio de Janeiro. Foram publicados 230 textos completos nos Anais – Memória ABRACE X. Além dos Anais, foi lançada a publicação Memória ABRACE IX e os excelentes resultados percebidos no IV Congresso demonstraram claramente a representatividade e a solidez da Associação.

Percebeu-se a partir desse IV Congresso uma crescente evolução de trabalhos e de produção do conhecimento em dança distribuídos nos vários GTs que discutiram essa temática. 06 trabalhos foram tematizados no GT Danças e Novas Tecnologias; 01 trabalho no GT Estudos da Performance, 01 em História das Artes do Espetáculo e 12 comunicações no GT Pesquisa em Dança no Brasil. Registrou-se ainda dois trabalhos no GT Processos de Criação e Expressão Cênicas e 01 trabalho no GT Territórios e Fronteiras totalizando, dessa forma, 22 trabalhos em dança nesse IV Congresso.

A IV Reunião Científica da Abrace foi realizada em Belo Horizonte, nos dias 5 e 6 de junho de 2007, tendo como anfitrião o Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, com o apoio da Universidade Federal de São João del Rei, da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Federal de Ouro Preto. A IV Reunião Científica contou coma presença expressiva dos associados, tendo sido realizadas reuniões dos Grupos de Trabalho da ABRACE (11 grupos a partir desta reunião, quando foi criado o GT de Etnocologia), reuniões de avaliação do percurso da ABRACE que completava, na época, 10 anos de atividade.

O V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas foi realizado em Belo Horizonte em 2008. O objetivo geral do V Congresso foi compor um amplo painel de conferências, mesas-redondas e comunicações que possibilitaram conhecer, discutir e difundir os avanços e o quadro atual das



pesquisas e da pós-graduação em relação ao tema “Criação e Reflexão Crítica”. O V Congresso contou com aproximadamente 670 inscritos e 450 trabalhos apresentados nos 11 Grupos de Trabalho da ABRACE, além de conferências e mesas-redondas. Os anais do evento tiveram publicação eletrônica e em CD-Rom.

Foram registrados do site dessa entidade 96 trabalhos que versavam sobre a dança, sendo 20 no GT Dança, Corpo e Cultura, 05 no GT Estudos da Performance, 01 em Etnocologia, 05 no GT Processos de Criação e Expressão Cênicas, 07 em Territórios e Fronteiras e 56 comunicações no GT Pesquisa em Dança no Brasil: processos e investigações. Cabe frisar que houve um número considerável de trabalhos sobre dança em relação aos congressos anteriores. Percebeu-se, certa maneira, um investimento na produção em Dança *stricto sensu* na ABRACE, posto que no VI Congresso foi registrado 124 comunicações assim distribuídas: GT Dança, Corpo e Cultura – 36 produções no formato comunicação oral, GT Estudos da Performance – 04 textos, GT Pesquisa em Dança no Brasil: processos e investigações com 68 comunicações inscritas, 01 texto em Processos de Criação e Expressão Cênicas, 12 (doze) no GT Territórios e Fronteiras; 01 no GT História das Artes do Espetáculo e 02 trabalhos no GT Teorias do Espetáculo e da Recepção.

O VI Congresso da ABRACE ocorreu no estado de São Paulo – SP, no ano de 2008. Foram registrados do site dessa entidade 96 trabalhos que versavam sobre a dança, sendo 20 no GT Dança, Corpo e Cultura, 05 no GT Estudos da Performance, 01 em Etnocologia, 05 no GT Processos de Criação e Expressão Cênicas, 07 em Territórios e Fronteiras e 56 comunicações no GT Pesquisa em Dança no Brasil: processos e investigações. Cabe frisar que houve um número considerável de trabalhos sobre dança em relação aos congressos anteriores.

Percebeu-se, certa maneira, um investimento na produção em Dança *stricto sensu* na ABRACE, posto que no VI Congresso foi registrado 124 comunicações assim distribuídas: GT Dança, Corpo e Cultura – 36 produções no formato comunicação oral, GT Estudos da Performance – 04 textos, GT Pesquisa em Dança no Brasil: processos e investigações com 68 comunicações inscritas, 01 texto em Processos de Criação e Expressão Cênicas, 12 (doze) no GT Territórios e Fronteiras; 01 no GT História das Artes do Espetáculo e 02 trabalhos no GT Teorias



do Espetáculo e da Recepção. O VI Congresso da ABRACE ocorreu no estado de São Paulo – SP, no ano de 2008.

Antes desse VI Congresso ocorreu a V Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE no Departamento de Artes Cênicas Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, com o apoio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da USP, da Comissão de Pós-graduação da ECA-USP e da Pró-Reitoria de Pós-graduação da USP. A V Reunião Científica deu um salto organizativo na ABRACE, pois implicou na publicação dos anais em versão eletrônica, disponíveis no sítio da Associação e na consolidação do quadro associativo.

A VI Reunião Científica e o VII Congresso ocorreram, respectivamente em 2011 e 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o apoio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes e do Departamento de Arte Dramática daquela universidade. A reunião contou com duas conferências internacionais que enriqueceram sua programação: na abertura, o professor, crítico e historiador teatral argentino Jorge Dubatti abordou o tema “Teatro, convívio e tecnovívio”; depois, foi a vez da pesquisadora francesa, doutora em dança, Christine Roquet com o tema “Ao encontro da criação: a análise do movimento e o processo de criação coreográfica”. Já no congresso contou com uma presença massiva de pesquisadores de todos os programas de pós-graduação em artes cênicas, de teatro e de dança do Brasil, além de professores provenientes de diferentes universidades da América Latina.

Sob o tema “Tempos de Memória: vestígios, ressonâncias e mutações”, o evento foi palco de diferentes discussões, tais como a relação entre memória e criação; memória e re(apresentação); a memória da arte efêmera da cena. O debate foi enriquecido por palestras de convidados especiais. A conferência de abertura foi proferida pelo Prof. Dr. Ivan Izquierdo, um dos mais renomados cientistas brasileiros, especialista dos mecanismos biológicos envolvidos no funcionamento da memória. O Congresso contou ainda com a presença dos seguintes convidados estrangeiros: Ann Cooper Albright (Oberlin College – Oberlin/EUA); José Antônio Sánchez (Universidad de Castilla – La Mancha/Espanha), Alberto Kurapel e Susana Cáceres (Compagnies des Arts Exilio – Santiago/Montréal) e Ana Carolina Ávila (Bogotá). Foram realizadas duas Conexões Skype: sobre o Projeto “Global Theatre Historie”,



com o professor Christopher Balme da Universidade de Munich e mediação de Maria Helena Werneck; e, com o professor da Universidade de Frankfurt, Hans-Thies Lehmann e mediação de Stephan Baumgärtel, que abordou o tema “Esqueço sempre meu rosto – Brecht o artista de várias identidades”.

Nesse congresso a Dança registrou 128 trabalhos sendo a sua grande maioria no GT Pesquisa em Dança no Brasil: processos e investigações com 104 produções, 05 no GT Territórios e Fronteiras, 12 em Processos de Criação e Expressão Cênicas, 04 em Etnocologia e 03 no GT Estudos da Performance.

Nas categorias analisadas observou-se no GT Dança no Brasil: processos e investigações, uma recorrência maior de textos na categoria Dança e Memória com 23 comunicações. Alguns textos transitaram por várias áreas a qual denominamos de Dança e transversalidades apontando 28 artigos que perpassava essa categoria. Notou-se uma visão ampliada para a Dança e Tecnologias (05 artigos) e textos que versavam sobre a formação profissional (04 comunicações). Apenas 02 dos artigos contemplaram a Dança e deficiências. Foram encontrados nesse congresso 18 artigos respectivamente para a Criação em Dança e Corpo e Dança. 14 trabalhos versaram sobre a Dança e o Ensino/Educação e 10 deles trataram da temática da Dança na/da Cultura Popular.

Cumprir frisar que no ocorrido na cidade de Porto Alegre em 2012 foram encontrados 126 comunicações orais que tratavam da produção do conhecimento em dança. Houve uma recorrência maior para as categorias Dança e Memória e Dança e Processos de Criação.

No ano de 2013 a Reunião Científica (VII) ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais, cujo tema foi “Arte da Cena: a pesquisa em diálogo com o mundo” teve como foco a promoção, junto aos associados de uma avaliação do estágio atual das colaborações traçadas entre pesquisadores da associação, as produções conjuntas realizadas e, também, descortinar novos modos de colaboração. Instaurando novos espaços de discussão entre os pesquisadores, essa reunião estabeleceu um importante fórum para repensar os encontros, as trocas que vêm ocorrendo e as que podem ainda ser estabelecidas entre os membros da associação, bem como quais são as relações possíveis com a sociedade.

A VII Reunião Científica contou ainda, como convidados internacionais, com o prof. José Gil (Universidade Nova Lisboa) que fez a conferência de abertura “Arte



da Cena: a pesquisa em diálogo com o mundo”, e com a pesquisadora mexicana Dra. Patrícia Cardona (Instituto Nacional de Belas Artes), que proferiu a conferência “A Poética de Ensino, uma experiência na formação de artistas”.

No ano seguinte, 2014, na mesma instituição que abrigou a reunião científica, sob o tema “Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida” foi realizado o VIII Congresso buscando pensar sobre o corpo como acontecimento nas artes da cena e na pesquisa: abrigo poético de convívio e sociabilidade. Mais de 800 pesquisadores, pós-graduandos e graduandos estiveram presentes. Além das sessões de Grupos de Trabalho, mesas redondas e conferências de convidados internacionais, nesse congresso foi realizada a primeira Jornada de Novos Pesquisadores, buscando gerar novos espaços de diálogos para pós-graduandos em seus primeiros anos de participação na associação e no congresso.

O congresso contou com as conferências internacionais: do pesquisador e filósofo da educação Jorge Larrosa (Universidad de Barcelona), com a memorável conferência de abertura Palavra Muda. Sobre linguagem, experiência e subjetividade; de Mark Franko (Temple University), “Epílogo de um Epílogo: Historicizando e re-Reconstituição; de Bruce Barton (University of Calgary) – “Dramaturgia Interactual: Estratégias Interdisciplinares para criação de Performance Colaborativa”.

Sobre a produção em Dança nesse congresso foram registrados em seus anais cento e quinze artigos, sendo: 76 em Pesquisas em Dança no Brasil: processos e investigações, 02 no GT Artes Cênicas na Rua, 05, respectivamente em Estudos da Performance e Etnocenologia, 01 no GT História das Artes e do Espetáculo, 02 em Mito, Cena e Imagem; 09 artigos publicados no GT Processos de Criação e Expressão Cênica, 03 em Territórios e Fronteiras e 11 trabalho na Jornada de Novos Pesquisadores.

Na VIII Reunião Científica realizada em 2015 na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, o objetivo foi promover uma avaliação do momento histórico e político da associação. Por isso, o tema da VIII RC foi “ABRACE em questão – políticas do conhecimento em Artes Cênicas”, que se propôs a problematizar as formas de criação, produção e socialização do conhecimento em artes cênicas no país e seus desdobramentos na vida acadêmica e na sociedade; pensando as zonas de disputa (simbólica, histórica, política) que emergem no



cruzamento entre a investigação em nossa área e as políticas públicas para a Educação e pesquisa no Brasil.

Realizaram-se quatro Simpósios Temáticos, em diálogo com universidades da América Latina, por meio de convidados internacionais: a Profa. Dra. Patricia Aschieri (Universidade de Buenos Aires e Grupo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Performance da UBA), com as experiências de socialização de pesquisas de formas performativas; Miguel Rubio Zapata (Grupo Yuyachkani) para a discussão dos imbricamentos entre pesquisa e criação; Profa. Maria Jose Contreras (PUC – Chile), discutindo a noção de prática como pesquisa no campo das Artes e a Profa. Dra. Vivian Martinez Tabares (ISA/Casa das Américas) discutindo experiências em rede entre pesquisadores, especialmente no que se refere às publicações.

A partir do diálogo com os associados, por meio dos coordenadores de GT e pesquisadores em Dança, foram realizados Fóruns de discussão a partir de quatro eixos de interesse dos associados: 1) Debate das políticas públicas para Educação, Artes e Pesquisa no país; 2) Debate das políticas de internacionalização da pesquisa, discutindo seus sentidos e nossas estratégias de diálogo e atuação política no Brasil; 3) Políticas editoriais da ABRACE e suas interfaces com as políticas editoriais brasileiras em nossa área; 4) Organização interna da associação e relações entre os diferentes sócios ABRACE.

Ainda dentro dessa temática, em 2016 realizou-se na universidade que sediou a VIII Reunião Científica o IX Congresso da ABRACE.

Ao completar dezoito anos de ABRACE, uma das buscas do IX Congresso foi colocar em pauta a inserção sociopolítica da associação, especialmente diante do contexto do país vivenciado ao longo dos dois anos de gestão, seja nos debates ocorridos na VIII Reunião Científica, seja na participação e produção de diversos documentos enviados à diferentes instâncias do poder público e, por fim, no IX Congresso da associação (ABRACE, 2017).

O IX Congresso ABRACE teve como tema as Poéticas e estéticas descoloniais – artes cênicas em campo expandido, alimentadas pelas perspectivas das epistemologias do sul. Nesse sentido, colocou-se em evidência o imbricamento entre criadores e suas produções a partir das relações sociopolíticas culturais de seus locais de origem, etnia, gênero, de um lado, e, simultaneamente, com a



dissolução de territórios e fronteiras, conectando ações, *performers* e debates no campo da criação e da reflexividade sobre o próprio sentido das artes no contexto contemporâneo.

Neste Congresso de 2016 os textos/comunicações foram direcionados por áreas temáticas, a saber: Artes Cênicas e virtualidade – ciborgues, ações sincronizadas, territórios líquidos na cena expandida (apenas um trabalho intitulado de Corpo e videocenografia: interfaces para a criação em dança contemporânea); Dramaturgia Expandida nas Estéticas Descoloniais (dois artigos publicados nos anais); Epistemologias do Sul na pesquisa em artes cênicas e nas práticas da cena contemporânea expandida com 08 trabalhos publicados; Hibridismos, interdisciplinaridades e práticas interculturais na cena expandida com 09 publicações no formato de artigo; Poéticas descoloniais no espaço urbano/público – ocupações, deambulações, intervenções no espaço urbano/público (quatro publicações em formato de artigo nos anais do congresso); Processos de criação em campo expandido – trabalho de campo, imersões, itinerâncias, ações em tempo real com 12 artigos; totalizando trinta e seis (36) artigos publicados nas áreas temáticas.

Ao sediar a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas na gestão 2017-2018, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o apoio do seu Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, teve a honra e o compromisso de promover a realização da IX Reunião Científica da ABRACE. Inicialmente, a realização do evento teve por propósito dar continuidade ao trabalho conjunto e contínuo de fortalecimento das Artes Cênicas brasileiras, da pesquisa acadêmica, tanto de caráter científico quanto artístico *stricto sensu*, e da qualificação dos pesquisadores da área, com base no êxito obtido nos eventos anteriores.

Nessa IX Reunião Científica, o objetivo foi promover uma avaliação do momento atual de nossa associação: de um lado, os modos como pensamos a criação e produção de conhecimento, a organização interna e relações dentro de nossa associação; de outro lado, os modos como nos posicionamos política e socialmente frente às ações e transformações nas políticas públicas brasileiras que nos tocam.

O tema proposto para a IX Reunião Científica da ABRACE coadunou com um movimento social e político atual de dar visibilidade para a diversidade de saberes que emerge da nossa cultura. No último Congresso da ABRACE foram



discutidas as Poéticas e Estéticas Descoloniais, e isso abriu um precedente para aprofundar as discussões nos saberes artísticos e processuais, nos saberes acadêmicos e interculturais, e, nos saberes da terra e identidades.

Em função desta discussão que se instaurou, a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas propôs uma Reunião Científica que pensasse essa diversidade e através disso, preparar o Congresso de 2018 que irá celebrar os 20 anos da Associação. Refletir sobre a diversidade é reconhecer a identidade da ABRACE que é formada por pesquisadores de todas as partes do Brasil e que traz hoje 16 GTs, que se constituem em torno dos mais variados temas: Etnocologia, Artes Cênicas na Rua, Estudos da Performance, Processos de Criação e Expressão Cênica, História das Artes do Espetáculo, Dramaturgia, Tradição e Contemporaneidade, Teorias do Espetáculo e da Recepção, Pedagogia das Artes Cênicas, Territórios e Fronteiras, Mito, Imagem e Cena, Circo e Comicidade, Grupo de Pesquisadores em Dança, Cartografias de Pesquisa em Processo, Poéticas Espaciais Visuais e Sonoras, O Afro nas Artes Cênicas: Performances Afro-Diaspóricas em uma perspectiva de Descolonização, e, Artes Performativas, Modos de Percepção e Práticas de Si.

O QUE VIRÁ?

Talvez não saibamos o que virá, mas por certo diremos que muitas contradanças ocorrerão nessa Associação entre pesquisadores experientes e novos pesquisadores em artes cênicas.

As Reuniões Científicas e os Congressos já realizados atraíram a atenção de uma plateia concorrida e comprometida com o desenvolvimento da pesquisa em Artes Cênicas no Brasil, acolhendo um número significativo de professores, artistas, estudantes e membros dos programas brasileiros e estrangeiros de pesquisa e pós-graduação na área, computando cerca de 40 universidades e núcleos de pesquisa em artes cênicas representados.

A publicação da série Memória ABRACE (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X) sedimenta e amplia esse grande “fórum” em que se constitui a ABRACE, transformando esse rol de publicações “Memória ABRACE” em referência de consulta para a produção acadêmica em desenvolvimento na área, no Brasil.



A dança como produção do conhecimento nos Congressos da ABRACE pode contribuir para um conhecimento de nossa realidade em diferentes âmbitos seja como referência da cultura local, regional, nacional ou internacional. O necessário é reconhecer que fazemos parte desta realidade e considerar que estamos fazendo história a cada dia, que construímos os significados de nossas vidas a cada aula e talvez a cada nova composição coreográfica.

Acreditamos que para se fazer ou produzir dança é necessário, ou desejável, que se tenha presente o transcurso já realizado por outras pessoas, artistas, coreógrafos, pesquisadores; no caso do objeto de estudo pesquisado a Dança nos Congressos da ABRACE, é preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas, estéticas, corporais, técnica, expressiva e de ensino vem ocorrendo ao longo do processo histórico-cultural da dança nessa associação.

REFERÊNCIAS

ABRACE. Como pesquisamos? **Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Salvador, 2001.

_____. Os trabalhos e os dias das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. Memória ABRACE XVI - **Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Uberlândia: UFU, 2017.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

VIEIRA, M. Memória Abrace: A produção do conhecimento em dança. **Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.



ESTUDO DE CASO DO PROJETO ARTE NO CURRÍCULO EM ESCOLAS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SALVADOR (2015-2017)

Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel) (bethrangel19@gmail.com)
Rita Ferreira Aquino (aquino.rita@gmail.com)

RESUMO

O artigo discute a articulação e retroalimentação entre instituições públicas de Educação Superior e Educação Básica. A pesquisa se configura como um estudo de caso do Projeto Arte no Currículo, convênio 2015-2016 entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Destaca-se a articulação de ensino, pesquisa e extensão, e a participação de docentes das Licenciaturas em Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas, estudantes de Graduação e Pós-Graduação, além de consultores de Arte. Descrição e análise da realização do projeto (setembro-dezembro de 2015). São apresentados os resultados preliminares a partir dos eixos norteadores: sujeitos, contextos e conhecimentos. A discussão considera a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, na perspectiva de apontar futuramente indicativos para a Educação Básica e para as Licenciaturas em Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Projeto Arte no Currículo. Educação Básica.

CASE STUDY: PROJECT ARTE NO CURRÍCULO IN SALVADOR CITY PUBLIC SCHOOLS SYSTEM (2015-2017)

ABSTRACT

The paper discusses the relationship between public institutions of higher education and basic education emphasizing collaboration and feedback. It figures as a case study on "Projeto Arte no Currículo", a technical cooperation between the Federal University of Bahia and the Municipal Secretary of Education of Salvador, Bahia (2015-2016). It is worth mentioning that the project articulates teaching, research and extension activities in university, and includes the participation of professors of Bachelor of Dance, Theatre, Music and Arts degrees, undergraduate and graduate students, besides Art consultants. The paper presets a description and analysis of the project (September-December 2015). One announces preliminary results from the guiding principles: subject, context and knowledge. The discussion considers the 2nd resolution of 1st July 2015, in order to future indicatives for Basic Education and university.

KEYWORDS: Art. Projeto Arte No Currículo. Basic Education.

CONTEXTO GLOBAL

Desde o início do século XX, o filósofo e pedagogo americano John Dewey defendia uma abordagem metodológica diferenciada na educação, recorrendo à pedagogia ativa em oposição a metodologias tradicionais da época, remetendo a



uma linha de pensamento que pode nos ajudar a compreender a realização de processos de criação enquanto processos de ensino-aprendizagem.

No pensamento do autor, a experiência estética pode ser entendida como uma experiência total por permitir a expressão e a atuação das dimensões do sentir, do pensar e do agir, enquanto condições que promovem o desenvolvimento integral do sujeito – neste caso, crianças e adolescentes.

Estes aspectos distintos, mas complementares, constituintes da experiência estética, apresentam-se como práticos ou técnicos (referindo-se ao agir, fazer), emocionais (no campo do sentir) e conceituais (na dimensão do pensar), no geral, como matizes sutis, de uma totalidade em desenvolvimento (experiência). Tal proposição pode ser reconhecida nas configurações da arte, isto é, na prática artística, apreciação crítica e fruição estética.

Quase um século depois, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convida Jacques Delors, pensador francês, a coordenar o relatório dos trabalhos sobre a Educação para o Século XXI, publicado no Brasil, em 1994. Como forma de orientar esses novos passos, o Relatório Delors indicou que competências almejadas para este contexto deverão estar alicerçadas por quatro pilares do conhecimento: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Esta diretriz tem se constituído em vetores a educação contemporânea, comprometendo-se assim com uma formação mais integral do indivíduo, onde são consideradas necessidades específicas do corpo, sua relação com o outro e com o ambiente.

Diante do contexto, é relevante, propor a ressignificação e atualização continua das práticas docentes, trazendo novas formas de pensar a Educação e os processos de ensino-aprendizagem, os quais devem ser compreendidos como processos de transformação pessoal e emancipação social, de crianças, jovens e adultos.

CONTEXTO LOCAL

Compreendendo o compromisso da instituição universitária com a produção de conhecimento, formação profissional e transformação crítica da sociedade, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), atenta às demandas relacionadas a questões sociais emergentes, em especial do campo da educação, tem



desenvolvido ao longo dos anos diversos projetos em parceria com as redes públicas de educação, municipal e estadual¹. Essas ações, empreendidas a partir dos eixos de extensão e pesquisa, estimulam à UFBA produzir e difundir novos conhecimentos de forma permanente e contínua, atuando em processos de capacitação de professores, produção de material pedagógico e assistência estudantil de modo a cumprir sua missão institucional, no que se refere tanto a atenção às necessidades da sociedade como a avanços do mundo contemporâneo.

Como instituição comprometida com a formação profissional no campo da educação, esta Universidade, através do Curso de Licenciatura da Escola de Dança, sentiu-se convocada pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, a mobilizar membros de seu corpo docente e discente, além de consultores, com o objetivo de realizar um diagnóstico e propor um programa de ações como forma de colaborar para a presença e participação efetiva da arte no âmbito do currículo dos cursos de Educação Básica da Rede Municipal de Salvador².

Este gesto viabilizou a formulação e implementação do Projeto Arte no Currículo, convênio de cooperação técnica 2015-2016 entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Notadamente, duas instituições públicas comprometidas com o desenvolvimento humano e a transformação social, que atuam respectivamente na Educação Básica e Educação Superior.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

Este artigo se estrutura sob a forma de um *estudo de caso único* do primeiro ano de atividade do projeto Arte no Currículo. A abordagem da investigação é

¹ A Universidade Federal da Bahia apresenta em seu histórico inúmeros exemplares do seu compromisso enquanto instituição social com outros espaços de cidadania: Programa de Integração da UFBA com as Redes Públicas de Ensino Fundamental do Estado da Bahia – Programa de Extensão de Fomento Universitário MEC; Viver: pais e filhos prevenindo das DST/AIDS e do uso abusivo de drogas – Programa Ampla Paz; A Dança do Ventre na reconstrução da corporeidade em adolescentes vítimas de abuso sexual – Programa de Extensão de Fomento Universitário/PROEXTE/MEC; Projeto Cuida Bem de Mim – Programa Quem Ama Preserva; Escola Que Protege: Curso de Capacitação de Professores; Vidas em Movimento. Projetos: Cursos de Formação em Liderança Jovem, de Mobilização Cultural, Formação em Agentes Sociais; Complementação de Estudos: Cursos de Formação em Artes e Humanidades.

² O processo de elaboração do Projeto Arte no Currículo estendeu-se por aproximadamente 06 meses de intenso diálogo com a Secretaria de Educação no sentido da identificação de dados, escuta dos professores da Rede Municipal, elaboração da proposta e encaminhamento da mesma nas instâncias competentes.



descritiva e analítica. A pesquisa baseia-se em múltiplas fontes de evidência – 1. Análise de documentos; 2. Registros em arquivo; 3. Depoimentos tendo como informantes-chave integrantes da equipe realizadora do projeto e professores da Rede Municipal; 4. Observação participante, uma vez que integramos a equipe de Coordenação do referido projeto, com implicação direta no caso em estudo.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Descrição do projeto

Programa artístico-educativo multidisciplinar de potencialização e qualificação da arte no âmbito do currículo dos cursos de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Salvador. O principal objetivo do Projeto é qualificar e potencializar a Arte como área do conhecimento no âmbito dos currículos da Educação Básica da Rede Municipal de Salvador. Para tanto, as suas ações têm como público prioritário professores e estudantes de Escolas da Rede Municipal que têm a Arte nos seus PPC's.

O projeto, com coordenação da Escola de Dança da UFBA, articula os eixos de ensino, pesquisa e extensão, e conta com a participação de professores dos cursos de Licenciatura em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), estudantes de Graduação e Pós-Graduação, além de consultores especializados da área de Arte.

Alinhados ao pensamento político-pedagógico adotado pelo Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, os princípios norteadores do projeto não apenas estimulam, mas sobretudo referendam a dialogia entre o processo formativo e o artístico, a saber: 1. Reconhecimento da arte enquanto área de conhecimento, tecnologia educacional e a sua contribuição na constituição de corpos-sujeitos, em especial de crianças e jovens; 2. Indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica; 3. Experimentação e sistematização de processos artístico-educativos como processos de ensino-aprendizagem, possibilitando a experimentação artística como oportunidade de aguçar atitudes de prontidão, atenção, determinação, prazer e ludicidade, aceitação do novo e do diferente, quebra de preconceitos e superação de dificuldades. Estas práticas podem ser desenvolvidas em sala de aula como possibilidades para configuração de novas estruturas pedagógicas que coloquem o corpo em evidência no processo de ensino-aprendizagem; 4. Vivência estética e



artística como possibilidade de desenvolvimento do fazer-sentir-pensar no ato pedagógico; 5. Prática colaborativa como possibilidade do fortalecimento das redes nas escolas e na educação básica; 6. Formação e educação integral com base em princípios estéticos e éticos contribuindo para a formação cidadã de crianças e adolescente.

Na perspectiva da educação integral, não podemos desconhecer o potencial da arte enquanto área de conhecimento e a sua contribuição na constituição de corpos-sujeitos em especial de crianças e jovens. Têm sido inúmeros os resultados no nosso país que comprovam essa afirmação. Dessa forma propomos aqui, que a arte seja considerada não apenas como estratégia metodológica, mas enquanto experiência estética estruturante que viabiliza o fazer-sentir-pensar do ato pedagógico. Deste modo, o projeto estrutura-se em três eixos, cada qual com seus respectivos objetivos específicos:

1. Sujeitos, referindo-se aos professores e estudantes da Rede Municipal e da Universidade: reconhecer, valorizar e estimular o empoderamento dos professores de arte da rede municipal; reconhecer e valorizar os estudantes da Rede Municipal como corpos-sujeitos com necessidade de formação integral e com potencialidades específicas a serem estimuladas e desenvolvidas;
2. Contextos, contemplando Escolas da Rede Municipal e Universidade: garantir condições de trabalho em termos estruturais no que diz respeito a espaços e equipamentos e materiais; identificar salas e/ou espaços específicos para aulas de arte nas escolas; colaborar com propostas de ocupação de centros de arte e educação nas GR's; indicar para a SMED a necessidade de aquisição de material básico para o desenvolvimento dos processos artístico-pedagógicos;
3. Conhecimentos, compreendendo dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais: atualizar e alinhar conhecimentos (conceitos, procedimentos e atitudes) dos professores de artes da Rede Municipal de Educação com referência no conceito da arte como tecnologia educacional; Resignificar a proposta do ensino de arte no currículo das escolas municipais de Salvador, tanto no que diz respeito ao estímulo ao desenvolvimento de processos de criação artística como processos de ensino aprendizagem, quanto à revisão



dos Marcos de Aprendizagem; Mapear as práticas artístico-educativas na Rede Municipal com fins de valorização e fomento das mesmas, contribuindo para a formação de núcleos relacionados às linguagens artísticas nas escolas.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O percurso metodológico do programa foi concebido em grandes linhas, com o intuito de que as ações do projeto pudessem ser tecidas processualmente considerando as experiências vivenciadas pelos professores pesquisadores em diálogo com as potencialidades e demandas apresentadas pelos professores da Rede Municipal, promovendo assim uma complementaridade de saberes a partir do encontro com diferentes. Este posicionamento possui caráter político, marcando uma opção pela construção de estratégias que possibilitassem a vivência de um processo participativo em detrimento de um itinerário preestabelecido. Dito de outro modo, o projeto assume em sua estrutura a flexibilidade própria da compreensão de que todo conhecimento é parcial, incompleto e, portanto, aberto ao porvir, indo ao encontro de interrogações, e não de certezas. Nas palavras do filósofo Edgar Morin:

O programa é a determinação *a priori* de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas favoráveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa e o obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhece sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso [...]. Todo nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia. (MORIN, 2003, p. 62)

Em 2015, ano no qual focamos nossa análise, esta Secretaria contava com 172 professores de Artes Visuais, 55 professores de Dança, 73 professores de Música e 43 professores de Teatro³. Devido ao grande número de professores de Artes Visuais, efetivamente correspondia a soma das demais linguagens, a coordenação do projeto optou por iniciar as atividades apenas nos segmentos de

³ Dados referentes aos Professores de Arte da Secretaria Municipal de Salvador contratados por meio de aprovação em concurso público, não abrangendo aqueles que trabalham em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Convém destacar que dentre estes docentes há casos de afastamento temporário em decorrência de licença médica e para fins de aperfeiçoamento profissional.



Dança, Música e Teatro. Nestes, foi proposto um conjunto de ações de caráter diagnóstico e formativo, com intuito de identificar o modo como o trabalho de Arte vem sendo implementado no cotidiano da instituição escolar, o que possibilitaria uma leitura da atual situação da arte no currículo das escolas municipais e, conseqüentemente, a sugestão de encaminhamentos. O trabalho se estendeu por quatro meses, de setembro a dezembro de 2015.

AÇÕES REALIZADAS 2015 E 2017

1. Seminário de apresentação do projeto a professores e gestores

Foram realizados um Seminário de apresentação do projeto para 53 gestores das Escolas Municipais de Salvador que possuem Arte no currículo e dois Seminários de apresentação do projeto para 161 professores de Dança, Música e Teatro da Rede Municipal, todos na Escola de Dança da UFBA.

2. Ciclo de formação continuada para professores

Foram realizados três ciclos de formação continuada para professores de Arte das escolas municipais, com duas turmas cada. Cada ciclo contou com cinco oficinas nas linguagens de Dança, Música e Teatro, conduzidas por docentes da universidade e consultores de Arte, totalizando trinta encontros com carga horária de 120 horas de sensibilização, mobilização e qualificação profissional para 161 professores. Os Ciclos possibilitaram o realinhamento de conhecimentos artístico-pedagógicos e início de revisão dos Marcos de Aprendizagem, na perspectiva de uma ressignificação da proposta de ensino de artes no currículo.

3. Mediação artístico-educativa nas escolas

Realização de visita à 150 escolas com intuito de promover diálogos colaborativos mediadores da UFBA, professores e gestores das escolas da Rede. A mediação teve como proposta promover escuta e observação; diagnóstico dos aspectos interpessoais, das condições estruturais e das práticas artístico-educativas; e estratégias de colaboração, a exemplo do estímulo ao desenvolvimento de processos artístico-educativos e de encaminhamentos concretos para a potencialização da Arte nas escolas municipais.



4. Residências artístico-educativas

A partir da premissa de que experiências artísticas podem constituir processos de aprendizagem, as Residências artístico-educativas foram concebidas como espaços que articulam formação e criação. Organizadas em rede, as Residências proporcionam o estabelecimento de vínculo entre diferentes escolas engajadas em um projeto comum, com a mediação artística de um diretor convidado. Na primeira edição, as residências destinaram-se aos próprios professores de Arte, mobilizando-os ao encontro do fazer-sentir-pensar do artista. Posteriormente, envolveram diretamente os estudantes da Rede Municipal, de forma que os professores se tornaram também mediadores dos processos de aprendizagem.

As Residências geraram formas de trabalho coletivas de caráter colaborativo, marcadas pelo encontro e pela diversidade, o que contribuiu para ressignificar a relação entre professores e estudantes. Destaca-se ainda o interesse em abordar os contextos escolares como questões motivadoras da criação, possibilitando a construção de um novo olhar para a própria escola.

No âmbito institucional, as Residências apontaram para o fomento, criação e manutenção de grupos artísticos na Rede Municipal. Esta experiência proporcionou um campo fértil para a investigação de metodologias interdisciplinares, que expandiu-se para as escolas através do exercício artístico dos professores, do estímulo criativo aos estudantes, assim como reconhecimento e valorização da Arte por parte da comunidade escolar.

A Residência de Dança com professores abordou estratégias de criação e composição coreográfica: procedimentos de investigação a partir das categorias de espaço, tempo, forma e movimento; exercícios de percepção relacionando a Dança a outras linguagens, como Música, Artes Visuais e Literatura – Poesia; e estruturação das improvisações em composições a partir de temas, repetições e variações. A experiência gerou a coreografia “Dança, professor!”, tendo no elenco sete professores da Rede Municipal, apresentada no Teatro Experimental da Escola de Dança da UFBA.

Por sua vez, a Residência de Dança com estudantes constituiu um espaço para elaborar artisticamente questões relativas a própria escola, presentes no corpo



das crianças e adolescentes. O processo de criação foi construído de forma coletiva e resultou na coreografia “Acorda...!”.

5. Mostra de Arte e Educação

As Mostras possibilitam a visibilidade dos processos artísticos-educativos, oportunizando estudantes e professores compartilharem os trabalhos desenvolvidos na Rede Municipal junto à sociedade. É um momento em que se evidencia a relevância de investir na experiência artística como parte dos processos de ensino-aprendizagem.

O Projeto Arte no Currículo realizou duas Mostras Artísticas ocupando três palcos montados no Teatro Gregório de Matos e no Espaço Cultural da Barroquinha. Foram apresentados corais, grupos de flautas, percussão, fanfarras, dança, teatro e manifestações culturais. Em 2016, integraram ainda a programação artística exposições de trabalhos produzidos por estudantes junto aos seus professores de Artes Plásticas.

A I Mostra de Arte e Educação realizada em dezembro de 2015 contou com a participação de 43 escolas da Rede Municipal de Salvador com 43 processos artístico-educativos produzidos por professores e estudantes, num total de 1.100 participantes.

Em 2016 a II Mostra de Arte e Educação dobrou o número de participantes, somando-se 2200 estudantes e professores de 70 escolas da Rede Municipal de Salvador, com 78 processos artístico-educativos incluindo os resultados das residências.

Foram apresentados 56 processos artístico-educativos de 43 escolas em três palcos no complexo cultural da Barroquinha e Teatro Gregório de Mattos, totalizando 1.100 estudantes e professores da Rede Municipal participantes.

6. Grupo de trabalho com professores para a atualização dos marcos de aprendizagem de arte da rede municipal de Salvador

Dentre os desdobramentos do Projeto Arte no Currículo está a formação de um Grupo de Trabalho para revisão dos Marcos de Aprendizagem em Arte, documento elaborado em 2008 que apresenta a sistematização de conteúdos, competências e habilidades do campo da Arte, e que até o momento vinha orientando o desenvolvimento das atividades pedagógicas na Rede.



Neste processo, foram formadas comissões de professores das diferentes linguagens artísticas, mobilizados por uma inquietação coletiva acerca da necessidade de sintonizar as práticas pedagógicas com os avanços epistemológicos das linguagens artísticas, bem como alinhar as ocorrências do chão da escola para pensar a Arte, a Educação e suas possíveis interfaces.

Este percurso resultou na elaboração de um novo documento, intitulado Referenciais Curriculares Para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador, com participação de corpo representativo formado por professores das linguagens artísticas da SMED, assim como docentes das Licenciaturas das Escolas de Belas Artes, Dança, Música e Teatro da UFBA.

O documento propõe a organização dos saberes de cada linguagem artística partindo de eixos temáticos:

- Leituras de si e do mundo: Arte como construção de identidades;
- Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias;
- Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em Arte;
- Pesquisas, tecnologias e inovações artísticas;
- Processos de criação em Arte como processos de aprendizagem.

Estes cinco eixos nasceram de um desejo coletivo de aproximar a experiência artística no currículo escolar das ocorrências da vida que se processa para além dos muros da escola, dando campos de significação mais amplos aos conhecimentos das Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro, gerando aprendizagens significativas que possibilitem ao sujeito ler o mundo, e também, tomando as linguagens artísticas como referencial. A partir dos eixos são propostos objetivos de aprendizagem específicos considerando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. É importante destacar que o documento se articula com as discussões geradas a partir da proposição da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em tramitação no MEC. Foram 9 meses de trabalho no período de setembro de 2016 a maio de 2017, quando ocorreu o lançamento e distribuição para toda a Rede Municipal, em especial professores de Arte, bem como para estudantes das Licenciaturas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da UFBA.



RESULTADOS PRELIMINARES

Considerações em relação aos sujeitos: colaboração na mediação de relações interpessoais na comunidade escolar

As ações realizadas de mediação artística-educativa nas escolas foram facilitadoras de resultados como: ampliação da valorização dos professores, estabelecimento de vínculos, mediação de conflitos, diálogos entre partes envolvidas e identificação das condições de trabalho da Arte nas Escolas. Este processo de aproximação trouxe ainda um olhar sensível, de professores da Rede e da UFBA, em torno dos estudantes e seus desenvolvimentos em processos de ensino aprendizagem como em processos artístico-educativos.

Destacamos nas *práticas colaborativas* a dimensão do trabalho com a diferença que estabelece uma especificidade em relação a outras formas de participação: não se trata apenas de tomar parte, como nas perspectivas da inclusão/exclusão, versadas na polaridade tolerância/intolerância. “Colaborar” é inventar, a cada momento, formas de “fazer com” o outro. No “fazer com” não há distâncias ou isenção, mas sobretudo a mobilização de dimensões afetivas e hápticas em um encontro que pressupõe reconhecimento e valorização mútua. A colaboração é fundamentalmente marcada pela reciprocidade ou mutualismo. Constituem, portanto, práticas dialógicas e não-hierárquicas, que não podem ser dissociadas de uma atitude crítica e política de reconhecimento das relações de produção, e da reinvenção destas em condições concretas de construção e circulação horizontais de conhecimentos. Isto não significa que as *práticas colaborativas* impliquem na pasteurização das especificidades dos agentes e/ou instituições envolvidos – ao contrário, a ecologia dos projetos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho e seu potencial de sustentabilidade. As dinâmicas de “negociação” conferem um caráter pedagógico às *práticas colaborativas*, uma vez que a necessidade de aprender “como fazer junto” é uma demanda constante e insolúvel.

Considerações em relação aos contextos: mapeamento das condições estruturais das salas de aulas para arte

Foram identificadas e encaminhadas à SMED necessidades em termos estruturais no que diz respeito a espaços, equipamentos e materiais para o



desenvolvimento de aulas e processos artístico-educativos com melhores condições de trabalho nas escolas da Rede Municipal de Educação. Verificou-se, através de observação e aplicação de questionários, que: 63% das escolas visitadas não possuem sala de arte, mas a grande maioria aponta para a possibilidade de adaptação de um espaço na unidade escolar para esta finalidade; 25% possuem sala de arte, contudo indicam a necessidade de uso adequado do espaço ou mesmo a realização de alguma reforma; 6% não apresentam necessidades imediatas, estando de acordo com a estrutura disponível; 01 escola apresentou preocupação com acessibilidade. De forma geral, as necessidades básicas identificadas, sobretudo para as aulas de dança e teatro, foram: piso de madeira (tablado), iluminação, tratamento acústico, equipamento de som, ventilação, ar-condicionado e armários para acondicionar materiais artístico-educativos.

Considerações em relação aos conhecimentos: resignificação de saberes

Identificamos a construção de um processo de reconhecimento e valorização dos professores de arte da Rede Municipal que vem resultando no seu maior empoderamento junto às Escolas e a Secretaria de Educação – SMED. Destaca-se também o início de revisão crítica dos Marcos de Aprendizagem, na perspectiva de resignificação da proposta de ensino de arte no âmbito da Educação Básica da Rede Municipal de Educação. Estabeleceram-se processos de atualização e alinhamento de conhecimentos artísticos-educativos (conceitos, procedimentos e atitudes) dos professores de arte, ampliando a mobilização dos professores para atualização de conhecimentos, sobretudo a busca por processos de formação continuada. Foi realizado o mapeamento das práticas artístico-educativas nas escolas, assim como os processos/produtos apresentados na Mostra Artística com a finalidade de potencialização e fomento das mesmas em 2016. Por fim, é de suma importância registrar a reflexão dos professores dos cursos de Licenciatura em Artes da UFBA em relação aos compromissos com a Educação Básica.

A continuidade do Projeto em 2016 vem trabalhando no sentido de apresentar resultados acadêmicos e responder em que sujeitos e contextos de cidadania institucionais podem contribuir para:

- Qualificar de professores de arte que atuam nas escolas da rede municipal de educação de Salvador;



- Identificar, sistematizar e categorizar as práticas artístico educativas em dança, música e teatro desenvolvidas no âmbito da rede municipal de educação de Salvador;
- Elaborar e apresentar um diagnóstico quantitativo e qualitativo das práticas artístico educativas em dança, música e teatro desenvolvidas no âmbito da rede municipal de educação de Salvador;
- Fomentar grupos de arte e educação das escolas e criação de núcleos de arte e de uma companhia municipal de arte com atuação nos campos da dança música e teatro;
- Dar continuidade a reflexão crítica sobre os dados apresentados em relação a processos de criação e processos de ensino–aprendizagem, a partir do conceito de arte como tecnologia educacional, dando relevo às práticas colaborativas entre sujeitos, contextos e campos do conhecimento da arte e da educação;
 - Publicar os resultados e promover sua distribuição na rede;
 - Validar e difundir novos pressupostos da arte como tecnologia educacional.

Considerações em relação a resolução nº 2/2015

Não podemos deixar de dar destaque ao alinhamento do Projeto Arte no Currículo com as novas diretrizes, especialmente a recente resolução nº 2 2015, aprovada em de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e trata da formação inicial em nível superior para profissionais do magistério, além da formação continuada para profissionais que atuam no ensino básico. Destacamos a cooperação e colaboração dos entes federados, onde se inclui as Universidades, com os sistemas educacionais. Esta iniciativa vai ao encontro da garantia de um projeto de educação nacional que traga uma concepção sobre conhecimento, educação e ensino capaz de contribuir para a reversão da fragmentação das políticas públicas e da desarticulação institucional do Sistema Nacional de Educação.

A partir de pressupostos que acompanham as transformações epistemológicas do conhecimento, propomos aliarmos experiências e sensibilidade para promover, de maneira articulada, a implantação de formação continuada para profissionais de Arte da Rede Municipal de Salvador, visando viabilizar o



atendimento às especificidades definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e aos anseios dos sujeitos prioritários indicados no início do projeto – professores e estudantes da Rede Municipal de Salvador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto tem possibilitado a afirmação do potencial da Arte enquanto área de conhecimento e a sua contribuição de forma dialógica com a Educação em processos formativos. Esta configuração traz a perspectiva da realização de uma educação integral, considerando a complementariedade de processos e resultados obtidos no cruzamento da arte e da educação, viabilizando com isso o fazer/sentir/pensar do ato pedagógico.

Damos destaque ao quanto foi – e tem sido – rico este processo em termos pessoais e relacionais, como também, em termos de identificação de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, apesar da recorrente fragilidade das condições estruturais. Esta realidade nos confirma a necessidade de darmos prosseguimento a este diálogo, na perspectiva da colaboração e retroalimentação entre as instituições públicas.

A diversidade do trabalho dos professores de arte nas escolas nos aponta para a necessidade de ampliarmos sua visibilidade e contribuirmos para a potencialização de seus processos, propiciando o reconhecimento, desejo, presença e participação efetiva da Arte no âmbito do currículos, como no contexto da Educação Básica.

Compreendemos a importância de promovermos experiências que exercitem as dimensões do sentir, do pensar e do agir enquanto condições que promovem aprendizagens no campo do ser e do conviver, dimensões tão caras a nossa sociedade, mas que são de sutis e difíceis abordagens. E cabe ressaltar que, durante a execução das ações estruturantes desenvolvidas pelo Projeto Arte no Currículo em 2015, toda a equipe do projeto – e aqui nos incluímos – foi atravessada por tais aprendizados. A diversidade dos agentes, professores, gestores e consultores envolvidos nessas ações propiciaram o compartilhamento de competências e conhecimentos, assim como de sensibilidade, criatividade e determinação, todos estes fatores compreendidos como aportes práticos-conceituais. Ao longo dos três meses, foram criadas oportunidades para o exercício



de acordos relacionais como diálogo, respeito, responsabilidade e flexibilidade, além de valores institucionais – como compromisso e ética.

Este acúmulo de experiências e aprendizagem revertem-se em indicadores positivos a serem desdobramentos em novos processos de aprendizagem. Decerto, ao final dessa etapa nosso compromisso se amplia, assim como a nossa motivação para avançarmos em proposições no campo do saber, da racionalidade da arte e da estética, que contribuam para uma educação emancipatória.

FICHA TÉCNICA DO PROJETO

Coordenação Geral: Beth Rangel

Consultoria Artística: Letieres Leite

Vice-coordenação: Rita Aquino

Coordenação Pedagógica: Cilene Canda e Verônica Domingues (2015)

Coordenação de Artes Plásticas: Anderson Marinho (2016)

Coordenação de Dança: Daniela Guimarães (2015) e Rita Aquino (2016)

Coordenação de Música: Joel Barbosa, Angelo Rafael e Letieres Leite

Coordenação de Teatro: Débora Landim

Produção de atividades educativas: Rosalba Lopes e Débora Britto (2016)

Assistentes de Produção: Ana Claudia Ornelas (2016), Marcia Carvalho e Verônica Sá

Estagiário de Artes Visuais: Lila Hays

Estagiário de Educação: Tito Carvalhal

Estagiários Dança: Gleidison Oliveira da Anunciação (Guego), Inah Irenam, Marina Alves e William Gomes

Estagiários Música: Carlos Eduardo Alves Conceição Filho, Louise Mascarenhas Pitanga e Diogo Santos de Cerqueira

Estagiários Teatro: Dadiele Lima, Larissa Libório e Victor Hugo

Ciclo de Formação Continuada em Artes Plásticas: Anderson Marinho, Adriel Figueiredo, Eduardo Oliveira Goés, Evandro Sybine, Ieda Oliveira, José Raimundo Magalhães Rocha, Karla Melanias, Nanci Santos Novais, Ricardo Bezerra, Telma Cristina

Ciclo de Formação Continuada em Dança: Amélia Conrado, Beatriz Adeodato, Carmen Paternostro, Daniela Guimarães, Lenira Rengel e Thiago Assis



Ciclo de Formação Continuada em Música: Alda Oliveira, André Becker, André Luiz Lopes, Angelo Rafael, Celso Benedito, Flávia Cangussu, Joel Barbosa, Letieres Leite e Lydia Hortélio

Ciclo de Formação Continuada em Teatro: Célida Salume, Hebe Alves, Maria Eugênia Millet, Paulo Alcântara, Rafael Morais, Luiz Marfuz e Lydia Hortélio

Mediação Artístico-Educativa de Artes Plásticas: Adriel Figueiredo, Mike Sam Chagas, Paulo Roberto Ferreira Oliveira e Willyams Martins

Mediação Artístico-Educativo de Música: André Gomes Felipe, Iuri Passos, Clístenes André Pinto Lisboa, Franklin Jose Barreto de Araújo, John Paul Gallegos Carrion, Valnei Souza Santos e Wilson Fernando Teixeira da Silva

Mediação Artístico-Educativo de Dança: Andreia Barreto Lira, Aline Lucena, Beatriz Adeodato, Edeise Gomes, Lucas Valentim e Rafael Rebouças

Mediação Artístico-Educativo de Teatro: Carlos Alberto Ferreira, Nélia Carvalho e Poliana Bicalho

Residência Artístico-Educativa de Dança: Lia Robatto e Luciane Pugliese

Residência Artístico-Educativa de Música: Angelo Rafael, Joel Barbosa e Letieres Leite

Residência Artístico-Educativa de Teatro: Débora Landim, Hebe Alves e Maria Eugênia Millet

Coordenação da Elaboração dos Referenciais Curriculares: Thiago Assis

Coordenação de Produção das Mostras de Arte e Educação: Virgínia Da Rin

FICHA TÉCNICA INSTITUCIONAL

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto / Prefeito

Guilherme Bellintani / Secretária de Educação

Joelice Ramos Braga / Diretora Pedagógica

Gilmária Ribeiro da Cunha / Gerente de Currículo

Alana Marcia de Oliveira Santos / Coordenadora de Formação Pedagógica

Daniela Fernanda da Hora Correia / Coordenadora de Políticas e Diretrizes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

João Carlos Salles Pires da Silva / Reitor



Paulo César Miguez de Oliveira / Vice-Reitor

ESCOLAS DE ARTE

Nanci Santos Novais / Direção da Escola de Belas Artes

Dulce Aquino / Direção da Escola de Dança

Heinz Karl Novais Schwebel / Direção da Escola de Música

Luiz Cláudio Cajaíba Soares / Direção da Escola de Teatro

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. F. de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. 307f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BRANDÃO, A. E. S. **A arte como tecnologia educacional**. 258f. il. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BURNHAM, T. F. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em aberto, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2004.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad.: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. Brasília, DF: UNESCO, 2001.



MORIN, E.; FREITAS, L.; NICOLESCU, B. **Carta da transdisciplinaridade**. Documento adotado no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 nov. 1994.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, 2010. Disponível em:
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad.: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.



A LEI N. 13.415/17 E O ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

Sonia Regina Albano de Lima¹

A leitura da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que é uma conversão da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, teve como proposta disponibilizada em sua ementa: a - alterar alguns artigos da LDB n. 9394/96, mais direcionados para o Ensino Médio; b - alterar a Lei n. 11.494/07 (lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); a CLT (Decreto Lei n. 5.452/43) e o Decreto Lei n. 236/67 (referente à radiodifusão); c - revogar a Lei n. 11.161/05, voltada para o ensino da língua espanhola; d - instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O texto aqui produzido tem como objetivo central verificar as modificações que esta lei introduziu na LDB n. 9394/96 com respeito a obrigatoriedade do ensino das artes em todos os níveis da educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). Nesse sentido, cabe analisar o artigo 26 § 2º e 6º e o artigo 35 A, § 2º, que passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º - O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica;

§ 6º - As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 35 A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º - A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base

¹ Sonia Regina Albano de Lima possui pós-doutorado em Música no IA-UNESP e doutorado em Comunicação e Semiótica – Artes na PUC/SP. É bacharel em Direito pela USP, bacharel em piano pela Faculdade de Música Carlos Gomes, presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Atua no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP. Possui publicações de livros e artigos científicos na área de educação musical, música e interdisciplinaridade.



Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º - A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Ainda que obrigatório o ensino das artes, estes dois artigos não regulamentaram a forma como as artes serão integradas no conteúdo curricular da Educação Básica, já que o *caput* do art. 26 da LDB 9394/96 prevê, além da base comum curricular, uma outra parte complementar e diversificada, consideradas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Assim relatado, cabe questionar se as artes integrariam a base curricular comum ou a parte complementar do currículo da educação básica.

Por sua vez, o art. 35 § 2º menciona que os conteúdos artísticos no Ensino Médio serão repassados em forma de estudos e práticas. Diante dessa redação, podemos intuir que esse modelo de ensino artístico não irá se constituir em uma disciplina específica, mas em temáticas, práticas e estudos esporádicos extracurriculares à base comum, o que mais uma vez, leva-nos a pensar que o ensino das linguagens artísticas integrará a parte diversificada do currículo.

Para compor a base curricular da Educação Básica foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sua terceira versão, ela se transformou em um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Indica os conhecimentos e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade e tem como proposta difundir uma educação brasileira que tem como meta, a formação humana integral, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

A intenção política de disponibilizar uma Base Nacional Comum capaz de idealizar um currículo nacional que seja comum e homogêneo para todas as escolas da educação básica aponta, mais uma vez, para o poder centralizador das políticas públicas no tocante às questões curriculares. Entretanto, contar com o termo “parte diversificada”, permitindo complementar este currículo obrigatório com questões envolvendo aspectos relevantes da cultura, parece, à primeira vista, uma tendência política de flexibilização da ação hegemônica do Estado.



Pereira e Sousa (2016), em artigo publicado avaliam o termo “parte diversificada do currículo”, como ele se desenvolve e a maneira como os textos políticos se reportam a ele. Os autores consideram que este termo se consolida em uma política que apresenta um espaço narrativo capaz de produzir práticas curriculares com base na cultura local, por meio de ações políticas cotidianas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática. Ela não sintetiza conhecimentos, mas é interligada a uma base nacional comum, estando, portanto, a borda do fazer curricular dos sujeitos da escola (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 452-3).

O termo já foi contemplado na Resolução CNE/CEB n. 04/2010, artigo 15, § 1º como complementar à base nacional comum, pois permitia o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio. O § 1º desta Resolução revela que a parte diversificada do currículo comum pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar (BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 04/20), o que mais uma vez leva a crer que os estudos e práticas artísticas mencionados no § 2º do art. 35º reportam-se mais diretamente à parte diversificada do currículo do que à base curricular comum.

Estes dois autores afirmam que no texto preliminar do BNCC, a parte diversificada do currículo deve ser constituída em diálogo com a base comum e de acordo com a realidade da escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre experiências e conhecimentos que serão oferecidos aos estudantes ao longo de seu processo de escolarização. Esta realidade vigente coloca em discussão a autonomia das escolas para a elaboração de suas propostas curriculares e a cultura local no currículo escolar:

A parte diversificada dos currículos é uma política que se insere na base nacional comum, sendo também normativa e precária no sentido de garantir que as instituições escolares “implementem” suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central. Ao se perceber que a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares, constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum. (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 456)



Considerando-se que esta parte diversificada é complementar a base comum e que poderá ser organizada em temas ou eixos temáticos, ela não encontrará espaço frente às demandas exigidas pelo currículo obrigatório. Diante disso, o discurso empregado no ordenamento torna-se vazio de propósitos, pois não valorizou a autonomia curricular que poderia ser atribuída às instituições na implantação de um currículo mais flexibilizado e não privilegiou questões curriculares envolvendo aspectos restritos à cultura local e aos conhecimentos não circunscritos no conteúdo curricular obrigatório.

Estes autores entendem que a escola deveria ser um local para se discutir a cultura local e promover um diálogo mais intenso entre conhecimento e cultura e concluem este artigo relatando a importância de pensarmos o currículo como produção cultural sem que se defina uma base composta por conhecimentos científicos e ponha a cultura à parte da política e, conseqüentemente, do currículo (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 457).

Se considerarmos as áreas de conhecimento indicadas nos incisos I a IV do artigo 35A, torna-se mais evidente que os estudos e práticas artísticas integrarão a parte diversificada do currículo, ainda mais se considerarmos a trajetória do ensino artístico nas últimas décadas e a existência de uma política educacional que privilegia bem mais a formação de um indivíduo para o mundo do trabalho do que para a formação artística. Diante dessa perspectiva, o ensino das artes ainda ocupará um lugar de pouca projeção no currículo escolar da educação básica.

Embora o § 7º do artigo 35A da LDB 9394/96 tenha determinado que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, fica notório que a formação artística, ainda que obrigatória, não ocupa o mesmo patamar das demais linguagens na cadeia curricular.

Tal afirmativa se consolida na leitura do inciso II do artigo 35 da LDB destinado ao ensino médio que traz como finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).



Por sua vez, o artigo 2º da LDB também prevê uma educação que objetiva o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Também o artigo 22 desta lei afirma que a educação básica tem como finalidades, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Desta forma, fica claro a preocupação do legislador em privilegiar uma formação curricular bem mais voltada para o mundo do trabalho do que para o ensino das artes, considerando-se que esta formação profissional é desejada por uma parcela mínima da sociedade, ainda que as artes possam auxiliar em grande parte o desenvolvimento integral dos indivíduos e se constitua em uma parte importante da cultura.

É certo que o ensino das artes, nos ordenamentos em questão, não teve a mesma importância atribuída às demais linguagens indicadas no art. 35A da LDB n. 9394/96. A própria BNCC, ao se reportar ao ensino das artes, deixa clara a difusão de uma proposta pedagógica que privilegia mais atentamente as práticas artísticas e não tanto o aprendizado das quatro linguagens:

Ao longo do **ensino fundamental**, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas **práticas artísticas**, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. (BRASIL, 2017, p. 155) (grifos nossos)

Em outro momento, o documento relata que as habilidades artísticas serão organizadas com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas nesta área com a devida adequação aos seus contextos, sem pensar numa programação sequencial e linear desta programação curricular:

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. ((BRASIL, 2017, p. 155)



Também as competências artísticas especificadas neste documento quanto ao Ensino Fundamental são extremamente complexas, impossíveis de serem repassadas para estes alunos, ainda mais se considerarmos que estas instituições escolares não seguem programação curricular seriada voltada para o ensino das artes, não possuem um planejamento curricular adequado a esta formação e contemplam uma carga horária mínima para repasse desses conhecimentos. Em grande parte dessas escolas, essa modalidade de conhecimento é repassada aos alunos, fundamentada em práticas e produções artísticas. Para exemplificar a complexidade das propostas apresentadas por esse ordenamento, vejamos o que diz o item II da BNCC com respeito ao ensino das artes nos anos iniciais do ensino fundamental:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL, 2017, p. 156)

A leitura dos demais itens demonstra o quanto os ordenamentos voltados para a educação encontram-se distanciados de uma prática docente que convive diuturnamente com uma realidade escolar e cultural bem diferente daquela idealizada pelos legisladores.

Outro ponto relevante ao ensino artístico está centrado na polivalência. Ela é um resquício advindo da Lei n. 5.692/71, que priorizou, entre outras medidas, o ensino das diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) nas escolas de Educação Básica. A partir dessa orientação, foram criadas as Licenciaturas em Educação Artística que objetivavam repassar para o docente o conhecimento dessas linguagens em um só curso. Se a princípio essa formação pareceu adequada, no decorrer dos anos ela se manifestou insuficiente, pois os docentes advindos desses cursos não conseguiam repassar aos seus alunos, os conhecimentos básicos de cada uma dessas linguagens em igualdade de condições.

Diante desta realidade, foram instituídas as licenciaturas para cada uma dessas linguagens e então, outra questão se apresentou com relação a esta formação. Esses cursos habilitavam o docente em uma única linguagem artística, mas este mesmo professor ainda deveria repassar aos alunos da educação básica



conhecimentos referentes às quatro linguagens. Não bastasse, os cursos de pedagogia, em geral, não ofereciam disciplinas voltadas à compreensão dessas linguagens artísticas, referendando bem mais as disciplinas pedagógicas.

É interessante observarmos que a Introdução exposta na BNCC, conforme consta na Lei nº 13.278/16, parece ser contrária ao emprego da polivalência no ensino artístico:

A trajetória do ensino e da aprendizagem das artes no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiam a qualificação das artes na escola. As lutas têm sido por um “saber de base”, um “saber específico”, **que reconheça as artes como conhecimentos imprescindíveis na formação plena do cidadão, rompendo com a atuação polivalente estabelecida pela LDB n. 5.692/71**, que incluía a “Educação Artística” no currículo como atividade complementar de outras disciplinas. A partir da década de 1990, a LDB n. 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconhecem a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor. [...] O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue [...]. (BRASIL, 2016, p. 112) (grifos nossos)

Contudo, não é isso que acontece nas escolas de Educação Básica, a contar com os fatores acima expostos. Esta realidade faz presumir que este aprendizado ainda comporta uma ação pedagógica polivalente; terá pouca projeção curricular; vai se consolidar como parte complementar do currículo obrigatório; privilegiará as práticas e ações artísticas, em detrimento do ensino de suas linguagens; poderá se transformar em uma atividade extracurricular destinada a completar a carga horária integral desses cursos e não trará subsídios e informações suficientes para a continuidade desses estudos no Ensino Superior, para quem pretende seguir a carreira artística.

Estes argumentos dimensionam o quanto os estudantes da Educação Básica estarão despreparados para adentrar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes, deixando para os cursos superiores desta área, a árdua tarefa de iniciar os jovens no aprendizado de uma dessas linguagens. As demais linguagens projetadas no currículo obrigatório da educação básica parecem ter muito mais prioridade do que o ensino das artes.



Ensinar mediante essas metas exige por parte dos docentes e das instituições a adoção de medidas que poderão minimizar os efeitos dessa política educativa. Como diz o ditado popular: “Faça do seu limão uma limonada”.

O artigo 36 da LDB permite que o currículo do Ensino Médio seja composto pela BNCC e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Neste sentido foram elencados os seguintes incisos: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; **V - Formação técnica e profissional.**

O § 8º do artigo 36 da LDB, por sua vez, permite ao aluno a realização na própria instituição ou em parceria com outras instituições de cursos voltados para a formação técnica e profissional a que se refere o inciso V deste artigo, desde que tal oferta seja aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação e seja homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

O § 9º deste mesmo artigo prevê que estas instituições de ensino emitam certificados com validade nacional, habilitando dessa forma, o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

Para efeito do cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, o §11 deste dispositivo legal prevê que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Uma possibilidade permitida pela própria lei parece ser capaz de contribuir para que o ensino artístico seja integrado à educação básica com maior eficiência, a saber: 1 - a criação de projetos educativos comprometidos com essa modalidade de



ensino que correrão à parte da carga curricular obrigatória e que poderá se constituir numa parte diversificada dele que corre em paralelo a esta; 2 - a criação de convênios com instituições de ensino técnico que desenvolvem estudos específicos em cada uma dessas linguagens.

Essas duas medidas não só poderão ser introduzidas nas escolas de educação básica e de forma indireta nos cursos de licenciatura em artes que receberão alunos mais bem preparados em suas áreas de conhecimento.

Essas medidas possibilitarão gradativamente uma formação artística mais sólida, que trará aos estudantes da Educação Básica, a possibilidade de futuramente continuarem seus estudos nos cursos superiores de artes. Tal medida não só traria para os cursos de licenciatura em artes um aluno mais preparado, capaz de desenvolver sua formação de maneira mais adequada, como também ampliaria as possibilidades de um aprendizado artístico capaz de contribuir mais acertadamente no desenvolvimento integral dos indivíduos, atendendo ao que dispõem os ordenamentos acima referendados.

Obviamente esta tarefa ficará a cargo das instituições e docentes de Educação Básica e dos cursos superiores, no sentido de promover este intercâmbio, o que de certa maneira resolveria as questões mais complexas do ensino artístico. Muitas universidades públicas têm incorporado em seus cursos superiores, escolas de ensino de artes. Caberia então às instituições de Ensino Médio implantar as mesmas medidas o que minimizaria bastante os efeitos legais produzidos pelos ordenamentos voltados para o ensino artístico.

O texto aqui apresentado integra outras publicações da autora que tiveram o objetivo de avaliar os ordenamentos relativos ao ensino das artes anteriores a promulgação da Lei n. 13.415/17, a saber: 1 - LIMA, S. R. A. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 49 (2017). 2 - BAPTISTA, A. M. et alium (Org.) **Educação e Linguagens**, S.P: BT Acadêmica, CAPES, 2017, p. 281 a 303. LIMA, Sonia R. Albano de. Porque uma Medida Provisória?! p. 281 a 303; 3 - LIMA, S. R. A. **Música, Educação e Interdisciplinaridade**: uma tríade em construção. Parte II – Ordenamentos que norteiam o Ensino Musical na Educação Básica e no Ensino Superior de Música, p. 41-122. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2016.



O artigo foi elaborado para ser apresentado na Mesa Redonda n. 5, intitulada Espaço de Discussão – As artes e as políticas educacionais, durante o Simpósio Internacional – Arte na Educação Básica, realizado pela UFBA, em Salvador, de 04 a 6 de dezembro de 2017.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Introdução. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>>. Acesso em: nov. 2017.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? Paraíba: **Espaço do currículo**, v. 9, n. 3, p. 448-458, set a dez de 2016. Periódicos da UFPB. ISSN 1983-1579.



Simpósio Internacional
Arte na Educação Básica

RELATÓRIO TÉCNICO E DOCUMENTO CONCLUSIVO DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA

4 a 6 de dezembro de 2017

RELATÓRIO FINAL

Conferências, mesas redondas, espetáculos e apresentações de pesquisas e experiências educacionais compuseram a programação do Simpósio, organizado por diretores e professores de Escolas de Arte da UFBA, e também da Faculdade de Educação e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC.

O evento foi planejado e aprovado em 2016, ainda na gestão de Juca Ferreira à frente do Ministério da Cultura, órgão financiador do evento, tendo como proposta **abordar e analisar o fazer artístico na educação como campo de experiências, saberes e práticas, com pressupostos epistemológicos e metodológicos próprios.**

O **Projeto**, com a Coordenação Geral da Profa. Dulce Aquino, incluiu também a formação de uma ampla **Rede Colaborativa de Arte na Educação**, como desdobramento dos trabalhos que aconteceram nos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 2017, na UFBA. A Profa. Célia Cordeiro teve também atuação destacada na formulação do Projeto.

Os **objetivos** traçados para o Simpósio foram:

- Realizar um encontro de pesquisadores, professores e estudantes de artes para geração e sistematização de conhecimentos sobre as linguagens artísticas nos currículos da educação básica;
- Evidenciar as artes como campo de conhecimento significativo ressaltando sua importância como componente curricular;
- Socializar experiências exitosas no âmbito das artes ressaltando o significado das mesmas e das transformações em contextos nos quais elas se inserem;
- Promover a integração dos vários atores educativos e culturais para o fortalecimento do ensino das artes;
- Estruturar uma rede colaborativa de atuação no campo da cultura e da educação, privilegiando o ensino das artes, a mediação cultural, a inclusão social e a diversidade.



O Simpósio constituiu-se num espaço acadêmico, artístico e político, para serem efetivadas cooperações e intercâmbios institucionais e de grupos, para consolidar e ampliar futuramente a Rede Colaborativa de Arte na Educação.

A equipe de coordenação, na UFBA, contou com a atuação importante de Associações de profissionais da área de Arte, para estímulo à participação de pesquisadores e estudantes, dentre elas ANPOM, ANPAP, ANDA, ABRACE, ABEM e FAEB.

A PROGRAMAÇÃO

No dia 4 de dezembro, segunda-feira, a Conferência Magna de abertura, a partir das 9 horas, esteve a cargo do Reitor da UFBA, Prof. João Carlos Salles, depois da apresentação da Orquestra de Violões da UFBA. O Reitor discorreu sobre *Ética e Estética para a Formação Cidadã*. Em seguida foram apresentados dois importantes projetos desenvolvidos pela universidade, o **Arte no Currículo**, em convênio com a Prefeitura de Salvador e o **PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, este de âmbito nacional.

No final da manhã estreou o espetáculo **Ziriguidum**, no Teatro Experimental da Escola de Dança. Trata-se de uma composição cênica que surgiu do diálogo entre o Núcleo de Percussão da Escola de Música e o Grupo de Dança Contemporânea da Escola de Dança da UFBA, com direção geral de Carmen Paternostro. O espetáculo resultou de uma pesquisa que abordou questões corporais e musicais envolvendo o Axé e o Carnaval.

Na tarde do dia 4, de volta à Reitoria, pesquisadores convidados de vários países, como Canadá, Colômbia, França, Portugal e Venezuela, realizaram comunicações de experiências.

Em seguida os participantes tiveram oportunidade de apreciar conferências de Helena Katz (pesquisadora vinculada à PUC-SP), Gaudêncio Fidélis (Historiador da Arte) e José Pacheco (da Escola da Ponte, de Portugal).

Gaudêncio Fidélis foi responsável por importantes e icônicas exposições, como a 10ª Bienal do Mercosul – *Mensagens de uma Nova América* em 2016 e a *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, exposição realizada, e censurada, em Porto Alegre.



A coordenação dos trabalhos, realizados na Reitoria da UFBA nesse primeiro dia, esteve a cargo do Prof. Sérgio Farias, Assessor para assuntos de Arte e Cultura na UFOB. A noite do dia 4 foi reservada para o espetáculo *Mulheres do Axé – Performance Ritual*, no Teatro Martim Gonçalves, da Escola de Teatro.

Nos dias 5 e 6 de dezembro as atividades ocorreram no Campus de Ondina, com mesas redondas e grupos de trabalho em salas do IHAC e com minicursos, exposições e performances na Escola de Dança.

Pesquisadores de todo o Brasil apresentaram seus estudos e experiências reunidos em seis grupos de trabalho, por afinidade de temas, durante toda a manhã do dia 5, terça-feira.

As mesas redondas, nesse mesmo dia, à tarde, tiveram como temas questões referentes à inserção das várias modalidades artísticas nos currículos e nos processos de inclusão social e educacional, bem como a formação de arte educadores e de artistas profissionais, além de experiências exitosas no campo das artes. Professores de várias instituições, além da UFBA, coordenaram as sessões do dia 5.

Na quarta-feira, dia 6 de dezembro, além de minicursos e exposições de pôsteres, uma grande roda de discussões foi formada com todos os participantes, para compartilhamento das sugestões dos grupos e para a formação da **Rede Colaborativa de Arte na Educação**.

Performances e espetáculos aconteceram nos três dias do evento. Dentre eles esteve o novo espetáculo do GDC – Grupo de Dança Contemporânea da UFBA: ***Só não me acorde antes***, com direção da Profa. Daniela Guimarães. Foi também apresentado o trabalho cênico intitulado ***Cópia***. Trata-se de uma matriz coreográfica em forma de jogo, ancorada numa plataforma virtual, interligando núcleos estabelecidos no Brasil, na Colômbia, no Equador e no México. A concepção e direção dos trabalhos são do brasileiro Vanilton Lakka.

Os criadores do Simpósio partiram do pressuposto de que o acesso à cultura e às artes por meio do currículo potencializa a escola como produtora de cultura, qualifica a participação social e o exercício da cidadania, conferindo a cada microterritório condição do exercício de sua função educadora.

Transversalmente ao Simpósio ocorreram três outros eventos: O Fórum Nacional de Dança, o I Encontro Nacional de Mestrados Profissionais em Artes e o



Seminário do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, abordando a **Dança na América Latina**.

O Simpósio contou com mais de 60 **pesquisadores convidados**. A equipe técnica e administrativa, que incluiu estudantes da UFBA como monitores, foi coordenada pela Profa. Sílvia Cristina da Gama Lobo e por Marcelo Galvão.

O Simpósio foi, portanto, uma excelente oportunidade de encontro de estudiosos e pesquisadores para a geração e sistematização de conhecimento acadêmico sobre a inserção das artes no currículo da escola básica. A programação completa foi divulgada por meio do site www.siaeb.ufba.br.

RESULTADOS

Os participantes das mesas redondas e dos grupos de trabalho encaminharam relatos e sugestões para a continuidade das ações envolvendo profissionais e estudantes do campo das Artes:

- Os trabalhos apresentados revelaram ações claras e referenciais pontuais pertinentes. A participação de pesquisadores de várias regiões possibilitou discussões com abordagens de contextos territoriais diversificados. Os profissionais demonstraram grande habilidade em superar dificuldades no exercício da arte educação. Foram apresentados 22 trabalhos sendo 7 de Dança, 5 de Teatro, 5 de Artes Visuais, 3 de Música e 2 de Circo (GT1);

- O Simpósio foi feito com rica metodologia, revelando um amplo panorama de propostas processuais de estudo das artes na educação básica. A duração da atividade foi estendida por mais 90 minutos. Sugere-se que o tempo de exposição de cada trabalho seja de 20 minutos com número menor de participantes por grupo (GT1);

- Sugere-se criar uma plataforma virtual, para que a Rede Colaborativa seja acessada/movimentada; criar espaços específicos na Rede de acordo com as temáticas dos Grupos de Trabalho do Simpósio (GT2);

- Utilizar bases virtuais as mais amplas possíveis para atender à necessidade urgente de se estabelecer um diálogo mais estreito entre a universidade e a educação básica, no que se refere ao ensino da arte. Fazer circular com maior intensidade propostas que possam ser interligadas (GT2);

- Criar uma Carta Aberta na forma de “Manifesto Virtual” audiovisual, com os indicativos dos GTs e do Simpósio, para compartilhamento nas redes sociais (*GT2*);
- Que a Rede Colaborativa faça interligações com outras Redes, mapeando todas as já existentes, como a Educadores de Museus, CircoMundo, dentre outras (*Mesa 2*);
- Mapear atividades/propostas metodológicas, com fortalecimento de intervenções e projetos existentes. Criar base de dados de projetos e programas e não apenas de bibliografias. Divulgar periodicamente os projetos apresentados na Rede para outras instâncias e outras Redes (*Mesa 2*);
- A Rede deve incorporar outros saberes, ressaltando os valores da diversidade, apresentando as matrizes afro-indígenas como saberes legítimos (*Mesa 2*);
- Os integrantes da *Mesa 3* sugerem elaborar uma Moção de Repúdio à atual política educacional, ao tempo em que se defende os seguintes itens:
 1. Necessidade de manutenção da obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica;
 2. Garantia da educação superior pública como um direito de todos e, conseqüentemente, a permanência e a ampliação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música nas diversas regiões do país;
 3. Não interrupção dos programas de interface entre Cultura e Educação que já possuem instrumentos válidos de implementação e avaliação, como o “Mais Cultura nas Escolas” [MinC – MEC], “Mais Cultura nas Universidades” [MinC – MEC], “ProExt” [MEC em parceria com outros ministérios, secretarias e entidades vinculadas];
 4. Manutenção e ampliação do PIBID;
 5. Promoção de ações de formação continuada para os docentes de educação básica e superior;
 6. Democratização do processo que será utilizado para a regulamentação da Lei n. 13.006/2014, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.



- Os integrantes da *Mesa 3* também sugerem a continuidade dos trabalhos com ampla abordagem, junto aos profissionais de Arte na Educação, dos seguintes temas:

1. A necessidade de manutenção/ampliação/criação de programas de formação docente que dialoguem com os contextos da educação básica;
2. Uma discussão sobre a presença do professor de artes na educação infantil – sua efetiva presença e os objetivos;
3. Ampliação da oferta de cursos de licenciatura no interior dos Estados;
4. Reconhecer a importância da licenciaturas, no interior das Universidades, superando possíveis questões “hierárquicas” entre os cursos de licenciatura e de bacharelado;
5. Alguns pontos a serem considerados na formação cultural – relação com os bacharelados; uma produção cultural voltada à infância; o educador como fruidor da arte; o acesso à cultura e à arte;
6. Importância da presença do conteúdo de artes na formação pedagógica.

- Os participantes da *Mesa 4 – As artes e a instrumentalização profissional e as experiências inovadoras e exitosas no campo das artes*, após apresentação de cinco diferentes abordagens do tema, realizaram um intenso debate abordando as seguintes questões que seguem como recomendações para os participantes do Simpósio valorizarem:

1. A arte inserida no currículo, como o Projeto Mais Educação, gincanas, atividades complementares, etc.;
2. A formação de sujeitos na perspectiva ampla da cidadania e também da possibilidade de que podem vir a ser artistas;
3. A atuação do artista docente, reforçando a relação entre a experiência artística e os processos de aprendizagem, além da relação entre teoria e prática;
4. A Rede deve se constituir como espaço para desdobramentos e sustentabilidade das ações de arte na educação, sendo também uma possibilidade de enfrentamento do momento político atual, atingindo outros parceiros, superando a descontinuidade das ações;
5. Inserir as ações educativas com arte nas estruturas, com encaminhamentos para instituições públicas e instâncias de organização, como



associações, fóruns, outras redes etc, tendo em vista a projeção de políticas públicas;

- O **Fórum Nacional de Dança** elaborou uma *Carta de Salvador* nos seguintes termos:

Movido pelas mais recentes notícias, que ameaçam a relação das Artes com a sociedade, o Fórum Nacional de Dança, associação sem fins lucrativos, com sede em Brasília, institucionalizado em 2003, identifica a urgência em propor três eixos de ação:

1. Faz-se necessário fortalecer a Frente Nacional Contra a Censura - FNCC, iniciada em Belo Horizonte, em 21 de novembro de 2017. É indispensável a compreensão de que, para evitar a acusação de censura às artes, os que tentam criminalizar artistas, curadores e instituições culturais precisam clamar que tais criações e ações não são artísticas, não existiria censura às artes. A montagem deste discurso precisa ser denunciada;

2. Discursos como esse são possíveis num país no qual a Arte ainda não é reconhecida como Área de Conhecimento, apesar de toda a luta que vem sendo realizada, desde as reformas já apontadas na LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, que avançam na Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. Desde então, está legalizada a autonomia de cada uma das artes: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Esta autonomia está sendo novamente ameaçada;

3. Ameaças desse porte implicam na necessidade de mobilização em torno de avanços já realizados. É indispensável ratificar o Projeto de Lei da Dança, que dispõe sobre o exercício do profissional da dança, em tramitação, que atende meta proposta no Plano Nacional da Dança;

Esta Carta, que prioriza esses três eixos de ação, nasce da XV assembleia do Fórum Nacional de Dança, realizada no Simpósio Internacional de Arte na Educação Básica, proposto pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, que reuniu artistas, pesquisadores, educadores, arte educadores e estudantes.

A REDE COLABORATIVA DE ARTE NA EDUCAÇÃO

No dia 6 de dezembro de 2017, os participantes do Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, reunidos na Escola de Dança da Universidade Federal da



Bahia, aprovaram e concordaram em integrar a Rede Colaborativa Arte na Educação, considerando a importância em reunir esforços para a afirmação e o aperfeiçoamento do lugar da Arte na Educação, do compartilhamento de experiências e saberes delas resultantes.

Os participantes do Simpósio apresentaram algumas ideias que devem embasar essa iniciativa de cooperação dos profissionais de arte e de educação. Dentre outros objetivos, caberá à Rede divulgar amplamente as produções criativas e as iniciativas de organização e difusão de valores agregadores e construtivos, para a afirmação do papel da arte na educação, numa perspectiva autônoma e libertadora.

Foram apresentadas algumas sugestões iniciais para abordagens a serem adotadas na configuração da Rede:

- Explicitar as relações entre arte, educação e cidadania, divulgando iniciativas de organização e atuação política;
- Articular-se com iniciativas semelhantes, unindo esforços para fortalecimento do papel da arte na educação e possibilitando a formação de parcerias;
- Divulgar informações de interesse profissional dos arte educadores e estudantes, como Editais, Programas institucionais e Concursos;
- Constituir-se num espaço de resistência perante as medidas restritivas e retrógradas estabelecidas eventualmente nas políticas educacionais e culturais;
- Publicar textos analíticos e devidamente fundamentados, referentes à arte, à educação e à arte na educação;
- Defender a proposição de que Arte é área de conhecimento, específica, não devendo ser considerada apenas um conteúdo da grande área de Linguagens;
- Ressaltar a importância da inserção das artes e suas metodologias nos currículos de Pedagogia;
- Promover a discussão e avaliação de projetos complementares, que efetivamente se constituem como alternativos à inserção da Arte nos currículos;
- Abordar a dimensão política da arte e seu papel na formação integral do ser, enquanto componente fundamental na educação da sensibilidade e da percepção;
- Superar a abordagem conteudista disciplinar, indicando possibilidades de



relações com outras áreas de conhecimento, com perspectivas multi, inter e transdisciplinares;

- Defender o direito e o dever do educador abordar questões fundamentais para a cidadania, as quais têm sido motivo de repressão por parte dos que adotam posturas fundamentalistas e conservadoras;

- Valorizar criticamente abordagens referentes à diversidade e à necessidade de superação das discriminações, sejam elas de etnia, de gênero ou de tradição cultural;

- Fornecer indicações de aparatos jurídicos capazes de auxiliar o educador a se contrapor às perseguições por abordarem questões que têm sido polêmicas no atual quadro sócio político do país;

- Estimular as iniciativas de interação das Universidades com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Cultura;

- Valorizar as Associações de Pesquisadores, Educadores, Artistas e Estudantes já existentes, que se colocam de forma consequente e propositiva em relação aos princípios adotados pela Rede Colaborativa;

- Promover eventos presenciais para divulgação, discussão e formação de parcerias entre integrantes da Rede Colaborativa.

Na Grande Roda de Conversa, que finalizou o Simpósio dia 6 de dezembro, com a presença aberta a todos os participantes, foi apresentado, pelos seus criadores, o Portal CulturaEduca no sentido de avaliarmos uma primeira possibilidade de sede ou de articulação entre iniciativas semelhantes e complementares.

O referido Portal foi criado em 2011, a partir do Projeto Mapeamento das Iniciativas de Cultura e Educação, por meio do convênio estabelecido entre o Instituto Lidas a a Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura.

O Portal, que pode ser acessado em culturaeduca.cc, apresenta o mapeamento, com georreferenciamento, das escolas públicas brasileiras participantes dos programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas. Foi esse o ponto de partida dos criadores do Portal.

No CulturaEduca, portanto, podem ser localizadas as escolas e seus territórios educativos correspondentes, “possibilitando a visualização e a análise de dinâmicas sociais, culturais e educativas em escala macro (Brasil, estados, cidades)



e/ou micro (territórios com áreas inferiores a 3km), subsidiando o planejamento de políticas públicas, ações comunitárias, projetos pedagógicos, pesquisas, estudos e reportagens sobre a interface cultura e educação”.

O Instituto Lidas padronizou as bases de dados coletadas junto a órgãos públicos e possibilitou o cruzamento de dados provenientes de várias fontes como IBGE, INEP, escolas e equipamentos públicos. Essas bases de dados estão disponíveis para download no portal culturaeduca.cc, que foi todo desenvolvido em tecnologias livres.

Após a apresentação e complementação das ideias iniciais, sobre princípios e bases para criação da Rede Colaborativa, e com base na exposição dos criadores e mantenedores do Portal CulturaEduca, os participantes do Simpósio Arte na Educação Básica decidiram instalar a base digital da Rede Colaborativa no site www.siaeb.ufba.br e também aceitar a proposta de criação de um blog inserido no referido Portal.

De imediato, no encerramento do Simpósio, foi formado um Grupo ou Comitê Gestor da Rede e do Blog, com voluntários, indicados e convidados, que iniciarão os procedimentos para organização dos trabalhos da Rede já em janeiro de 2018.

O Comitê Gestor está composto inicialmente por: Lenira Peral Rengel (UFBA), Sérgio Coelho Borges Farias (UFOB), Ari Vieira (Instituto Lidas), Vera C. S. Santos (Portugal), Adriana Sacramento, Dulce Aquino (UFBA), Inés Carolina Perez-Wilke (UNEARTE, Venezuela), Maria Virgínia Gordilho (UFBA), Brasilena Trindade (UFMA), Urânia Auxiliadora Santos Maia (UFBA), Melissa (CulturaEduca), Alexandre Molina (UFU), Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL), Paulo Portella Filho (S. Paulo), Caíque Melo (estudante, UFBA).

Sérgio Farias.

Salvador, 06 de dezembro de 2017.