



REVISTA NUPEART

VOLUME DEZESSETE

2017

REVISTA NUPEART
VOLUME 17

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor	Marcus Tumasi
Vice-Reitor	Leandro Zvirtes
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade	Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral	Gabriela Mager
Direção de Ensino de Graduação	Teresa Mateiro
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação	Murilo Scoz
Direção de Extensão	Vicente Concílio
Direção Administrativa	Aline Heusi
Coordenação do Nupeart	Rosana Tagliari Bortolin

Revista Nupeart [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 17, n. 17, 2017. – Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 -

Semestral
ISSN-e: 2358-0925

Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>
Os v.1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são apresentados também em formato impresso (papel - 21 cm)

1. Arte - Estudo e ensino - periódicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 700.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.

Acesse a Revista online em:
<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail:
revistanupeart.ceart@udesc.br

EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Editora
Teresa Mateiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Editora convidada
Heloise Vidor, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros

Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Jociele Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha
Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Marluci Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal
Moema Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal
Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Vicente Concílio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Revisão Textual
Nicole Penteado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Diagramação, Capa e Projeto Gráfico
Juliana Fachini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Consultores ad hoc
Ana Ester Correia Madeira
Ariane Guerra Barros
Camila Costa Zanetta
Diogo José de Moraes Lopes Barbosa
Flávia Janiaski Vale
Giselly Brasil
Heloisa Marina da Silva
Heloise Baurich Vidor
Maria de Fátima Souza Moretti
Marisa de Souza Napolini
Maurício Zamith Almeida
Melissa da Silva Ferreira
Milene Lopes Duenha
Olívia Camboim Romano
Ramiro Costa
Rodrigo Cantos Savelli Gomes
Thiago de Castro Leite
Vicente Concílio
Wellington Menegaz de Paula

SUMÁRIO:

APRESENTAÇÃO..... 05

DOSSIÊ: PRÁTICAS PARA O IMPREVISTO

1. A PERFORMANCE NA ESCOLA: EVIDENCIANDO LIMITES E POSSIBILIDADES Isabella Fernanda Santos	14
2. O TEATRO AMBIENTAL E A INVASÃO DO RECREIO Gabriela Cunha Greco	27
3. TEATRO DE BONECOS COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO Marcelo Silva Mendes	43
4. FORMAÇÃO DE ESPECTADORES TEATRAIS: UM EXPERIMENTO NA ESCOLA Alexandre Gandolfi Neto	59
5. PEDAGOGIA DO TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA Leide Rosane Alcântara	74
6. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA VERSUS EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO DO TEATRO? Diogo José de Moraes Lopes Barbosa	86
7. TEXTO ENCARNADO: A escrita a partir do corpo Diana Alves de Souza Magalhães	97

8. Uma vivência de criação em artes na Escola Cristo Trabalhador em Abaetetuba- PA Alberto Valter Vinagre Mendes	107
9. CORPO-BRINCA: O ATO DE BRINCAR E A EXPERIÊNCIA CRIATIVA JUNTO AOS PROCESSOS ARTE-EDUCATIVOS. Liubliana Moreira Siqueira	123
10. AULA DE ARTE SEM PROFESSOR DE ARTE: APONTAMENTOS DE UMA REALIDADE GAÚCHA Paola de Farias Oppitz	136

ARTIGOS

11. CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS MINEIROS: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A PROJETOS, PARCERIAS E CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO BÁSICO Denise Coimbra Alves	146
12. A INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTE – DESAFIOS EM SALA DE AULA Felipe Rodrigo Caldas, Denise Cristina Holzer, Janice Aparecida Popi	160

SOBRE OS AUTORES..... 175

APRESENTAÇÃO

A Revista Nupeart apresenta, neste volume, o Dossiê Artes e Teatro na Educação Básica com a colaboração de professores que atuam em escolas públicas e que cursaram ou estão cursando o Mestrado Profissional (stricto sensu) em Artes em Rede Nacional (PROF-ARTES). É um programa formado por 11 Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto da Universidade Aberta do Brasil, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, com a Coordenação Geral na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A equipe editorial da Revista, ao divulgar a chamada para este Dossiê, pensou em oferecer aos profissionais da área de Artes um espaço para a divulgação de seus trabalhos desenvolvidos em escolas da rede pública de ensino. Chamamos atenção para o fato de que teatro aqui está entendido como um campo expandido, no qual a performance e as práticas corporais estão incluídas. Assim, os dez artigos aprovados para o Dossiê serão apresentados a seguir.

A performance na escola: evidenciando limites e possibilidades, de Isabella Fernanda Santos abre o Dossiê e trata dos desafios do ensino/aprendizagem da performance na escola, um gênero artístico muito presente na contemporaneidade. Na sequência, O teatro ambiental e a invasão do recreio, artigo no qual Gabriela Greco descreve de forma detalhada as práticas e estratégias realizadas no pátio de uma escola da periferia de Porto Alegre, com as/os alunas/os do grupo de teatro, discutindo conceitos como teatro ambiental e teatro de invasão. Marcelo Silva Mendes, autor do artigo Teatro de bonecos como dispositivo pedagógico com estudantes do ensino médio, apresenta parte de sua pesquisa de mestrado, que consiste no uso do teatro de bonecos com a técnica de animação direta-visível por alunos de Ensino Médio regular na disciplina de artes.

Abordando o campo da recepção teatral, Formação de espectadores teatrais: um experimento na escola de Alexandre Gandolfi Neto apresenta o resultado de uma prática pedagógica de ensino do teatro com ênfase na recepção de espetáculos no contexto escolar. Já em Pedagogia do teatro: uma experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula, Leide Rosane Alcântara analisa o ensino de teatro na escola, defendendo a tríplice abordagem que engloba os fazeres do corpo, as tecnologias e o corpo teórico metodológico do teatro. Educação artística versus educação estética no ensino do teatro?, de Diogo José de Moraes Lopes Barbosa, aborda diferentes formas de ensino/aprendizagem do teatro, abrangendo não apenas o fazer, ou seja, as práticas dos alunos/atores, mas, sobretudo, as práticas de fruição do teatro em sala de aula.

Em Uma vivência de criação em artes na escola cristo trabalhador em Abaetetuba-PA, Alberto Valter Vinagre Mendesa apresenta a ideia de integração entre as linguagens artísticas, discutindo o papel e da identidade do professor-artista-pesquisador. O autor debruça-se, ainda, sobre as demandas e as vicissitudes do ensino das artes na escola. E em Corpo-brinca: o ato de brincar e a experiência criativa junto aos processos arte-educativos, Liubliana Silva Moreira Siqueir e Jorge das Graças Velloso abordam as relações entre o ato de brincar e a experiência criativa dando destaque a brincadeira como fonte de experiência estética no processo de criação.

Diana Alves de Souza Magalhães, em Texto encarnado: a escrita a partir do corpo, apresenta uma pesquisa corporal e prática, que tem como objeto o circo, entrelaçada com a questão que ela se coloca sobre quais textos nascem a partir da prática corporal e como esses textos podem transcrever uma prática sensível a um modelo marcado pela objetividade da pesquisa acadêmica. Para encerrar o Dossiê, Paola de Farias Oppitz propõe no artigo Aula de arte sem professor de arte: apontamentos de uma realidade gaúcha problematizar a realidade gaúcha, na qual a disciplina Arte é ministrada por profissionais de outras áreas. A autora defende de maneira contundente a valorização do professor de Arte, demonstrando sua preocupação com a formação do aluno na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.

Na Demanda Contínua, o trabalho de Denise Coimbra Alves, intitulado Conservatórios estaduais mineiros: da formação de professores de música a projetos, parcerias e capacitação docente para o ensino bási-

co, analisa as ações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que envolveram os Conservatórios Estaduais de Música, com definidos propósitos de atendimento à escolarização básica obrigatória, desde a formação de Professores de Música, seguida de projetos e parcerias. E, a partir das considerações de Felipe Rodrigo Caldas, Denise Cristina Holzer e Janice Aparecida Popi no texto A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações, podemos refletir sobre a interdisciplinaridade nas aulas de Arte e na escola contemporânea, tema recorrente nas discussões que envolvem a Pedagogia da Arte.

Agradecemos o empenho de todos os autores para a publicação deste volume e desejamos a todos uma ótima leitura!

Heloise Vidor
Editora convidada

A PERFORMANCE NA ESCOLA: EVIDENCIANDO LIMITES E POSSIBILIDADES

Isabella Fernanda Santos

Recebido em 30/06/2017

Aprovado em 03/09/2017

A Arte é um componente curricular da Educação Básica brasileira e seu ensino/aprendizagem contempla inúmeras expressões artísticas da Dança, do Teatro, das Artes Visuais e da Música. A performance é uma expressão artística muito relevante e recorrente na contemporaneidade e se insere nas lógicas das artes pública e conceitual, podendo ampliar a aproximação entre público e arte, assim como o cruzamento de diversas outras expressões contemporâneas. O ensino/aprendizagem da performance na escola é um desafio, pois evidencia diversas questões e problemas em relação a métodos de ensino/aprendizagem e organização escolar na atualidade. Pensar o corpo como suporte para a arte traz à tona inúmeras questões relevantes para a arte contemporânea, questões que devem ser levadas para as aulas de Arte. Este artigo apresenta e discute algumas experiências com a performance no ensino/aprendizagem de Arte em uma escola pública. Essas práticas se relacionam diretamente com a poética do artista/professor e levantam questionamentos sobre as tensões existentes entre arte e ensino/aprendizagem. Como a performance e a arte contemporânea se apresentam na escola? Quais são suas possibilidades e limitações nesse contexto? Como repensar tempo e espaço escolar tendo em vista a complexidade artística da contemporaneidade?

Palavras-Chave: Ensino de arte. Performance. Ensino de performance.

INTRODUÇÃO

Minhas experiências como artista/professora dizem muito sobre minhas vivências pessoais e sobre meu processo de criação. São experiências que se atravessam. Este artigo apresenta e discute experiências em produção artística e ensino/aprendizagem de Arte tendo em vista que elas se cruzam e dialogam a todo momento em minha prática. É difícil identificar os limites entre essas duas práticas, pois elas se complementam constantemente. Este artigo trata da desconstrução de limites entre produção artística e metodologias de ensino/aprendizagem, bem como da flexibilização dos limites da escola – limites de tempo, espaço e métodos.

Em relação às experiências com arte na escola, trato ensino e aprendizagem como práticas imbricadas e indissociáveis – entendendo que é importante pensar em como se dá a aprendizagem em Arte e a construção do pensamento artístico para desenvolver uma metodologia consistente e significativa nesse processo. Dessa maneira, uso os dois termos imbricados: ensino/aprendizagem.

O objetivo deste artigo é levantar discussões sobre o ensino/aprendizagem de performance na escola, considerando os atravessamentos entre produção artística e prática docente e levantando possibilidades de ações significativas no espaço escolar. As experiências com performance viven-

ciadas por mim e pelos meus alunos se relacionam, especialmente, com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e com o conceito de ambiência, desenvolvido por diversos autores, entre eles Lucia Pimentel (2015) e Fernando Deoud (2005).

Contextualização, fruição e fazer artístico são as ações sistematizadas conjuntamente na Abordagem Triangular. Desenvolvida por Barbosa desde a década de 1980, representa um embasamento muito importante para a construção de metodologias em ensino/aprendizagem de Arte. Desde a sua primeira publicação, essa proposta vem sendo apropriada e revisitada por diversos autores e professores de Arte. Tal abordagem consiste, na articulação entre estabelecer relações estéticas, críticas, históricas, conceituais, entre outras, conhecer e ter contato com obras de arte e produzir objetos artísticos.

O conceito de ambiência ultrapassa as noções físicas de sala ambiente, assim como o tempo escolar e a disponibilidade de materiais nas aulas de Arte, considerando todos os fatores que impactam a construção de conhecimentos. Pimentel (2015) define ambiência como “o conjunto de fatores físicos e intelectuais que interferem nas ações de seus componentes. É o ‘lugar’ onde se pode estruturar, desenvolver e expressar ideias e pensamentos. É o que se tem de mais próximo como campo de ação” (PIMENTEL, 2015). Esse conceito extrapola a ideia de espaços físicos e da sala ambiente para as aulas de arte, entendendo que o processo de ensino/aprendizagem é mais subjetivo e complexo, pois abarca fatores diversos em sua dinâmica.

São referências para essa pesquisa, trabalhos de performers brasileiros, especialmente Berna Reale (1965) e Paulo Nazareth (1977), assim como textos de outros artistas e pesquisadores que tratam performance e arte contemporânea. Reale e Nazareth foram escolhidos porque são artistas brasileiros que pesquisam questões raciais e de gênero em seus processos de criação, questionando o próprio mercado de arte, entre outros temas.

TRAJETÓRIA E QUESTÕES DE UMA ARTISTA/PROFESSORA

Certo dia, em um evento de rua, eu disse a um amigo que eu não cabia mais no desenho. Ele me olhou como se dissesse “Sua herege!” e afirmou: “A gente nunca abandona o desenho”. Acho que a gente abandona algumas coisas temporariamente, outras para sempre. No meu caso, foi uma questão de me abrir para novas experimentações artísticas, entre elas, a performance. E, nesse sentido, não estou mais cabendo, apenas, no desenho. Esse é um processo recente em minha prática artística e que vem ganhando mais sentido a cada experiência com a performance.

Além da possibilidade de potencializar a expressividade e me apropriar de novas maneiras de produzir, tenho entendido a performance como um lugar de afeto e encontro. Talvez essa impressão tenha se dado porque meu primeiro trabalho foi realizado em parceria com uma amiga e foi muito significativo. As parcerias entre artistas – e o encontro desses corpos – me parecem muito fluidos e naturais na performance, especialmente quando penso em minha trajetória com desenho e ilustração, cuja relação se dava apenas entre mim e o objeto. Talvez essa necessidade de trabalhar coletivamente e construir parcerias tenha surgido ao mesmo tempo em que a performance surgiu no meu processo criativo. São muitas perguntas e possibilidades que instigam minha produção.

Minha primeira performance, em parceria com outra artista, foi realizada há dois anos. Como culminância de um processo de diálogos e trocas, pensamos uma ação performativa de rua. Essa experiência foi muito afetiva e teve como conceitos os questionamentos da mulher diante dos padrões culturais e comportamentais impostos pela sociedade patriarcal, em especial aqueles que se ligam aos ideais de beleza e às ideias de feminino e feminilidade. Desde então, tenho pesquisado a performance em meu processo de criação e também sua relação com o ensino/aprendizado de Arte. Só foi possível incluir essa expressão artística de forma consistente em minhas aulas quando comecei a produzir, estabelecendo diálogos entre minhas vivências de artista, professora e pesquisadora.



FIGURA 1: Performance realizada em parceria com outra artista. Acervo da artista (2015).

Segundo Eleonora Fabião (2009, p. 64), na performance “a matéria a ser trabalhada é a própria vida. O ofício do performer seria o de ‘transformar a vida’ [...] ou ainda, o modo como a vida pode ser vivida. O performer é aquele que evidencia e potencializa a mutabilidade do vivo.” Assim, a performance se deu para mim como algo necessário no que diz respeito à sua potencialidade expressiva e à apropriação do corpo e do gesto, como

uma nova etapa em meus processos de criação. Os caracteres autobiográfico e afetivo da performance parecem fazer ainda mais sentido quando pensados coletivamente, seja através de minhas parcerias com outros artistas ou em sala de aula.

Foi durante o mestrado que fiz outras parcerias inesperadas que me levaram a pensar o meu corpo por outro viés, como matéria e suporte no processo criativo. Foi uma surpresa conviver com amigas da dança e do teatro em diversos momentos – quando elas se espremiavam em pequenos espaços ou saíam “performando” pelas calçadas do campus. Essas brincadeiras, onde eu era quase sempre espectadora, me estimularam a explorar o meu corpo em novas experimentações artísticas.

A partir dessa parceria, desenvolvemos coletivamente uma performance durante um congresso de arte/educadores no ano de 2015. O trabalho levantava questões e tensões envolvidas na relação entre produção artística e prática docente, entre elas a necessidade de o professor de Arte produzir artisticamente e a valorização da licenciatura em arte. A tensão entre produção e docência sempre esteve presente no meu trabalho, especialmente nos últimos anos, e ainda mais após a conclusão do mestrado em ensino de artes.

A construção da metodologia do artista/professor pode ser considerada um processo de criação, pois o mesmo faz experimentações a todo o momento testando métodos e escolhendo as melhores maneiras de alcançar os objetivos estabelecidos. Essas ações podem configurar outro tipo de poética – que é diferente da poética do processo de criação artística – pois o artista/professor desenvolve uma linha de trabalho através dessas experiências diárias. As duas poéticas – metodologia de ensino e processo de criação artístico – se atravessam continuamente. As duas se complementam e se influenciam.



FIGURAS 2 e 3 – Performance desenvolvida em parceria com outros artistas. Acervo da artista (2015).

PERFORMANCE E ARTE CONTEMPORÂNEA: REFERÊNCIAS PARA OS PROCESSOS CRIATIVOS

A performance foi reconhecida como forma de expressão independente na década de 1970 juntamente com o desenvolvimento da arte conceitual, seguindo a tendência de combater o tradicionalismo na arte e dar forma e corpo a diversos conceitos envolvidos na criação artística (GOLDBERG, 2006). Desde então, é cada vez maior o número de artistas que pesquisam a performance e desenvolvem experimentações nas quais o corpo é o suporte e até mesmo o conceito.

É pela natureza transgressora da performance que sua presença se faz ainda mais necessária na escola e em espaços públicos. Mesmo que a arte contemporânea traga em seu discurso a pretensão de aproximar as pessoas das obras, ainda é preciso construir uma identificação do público em geral com esse tipo de arte, através de apresentações em espaços mais acessíveis e experiências em ensino/aprendizagem de Arte que contemplem essa expressão. Desde seu surgimento, a performance ganha cada vez mais espaço na arte contemporânea e se insere na lógica da arte pública, extrapolando os limites de museus e galerias de arte e assim assumindo, muitas vezes, o papel de algo que aproxima público e obra, arte e vida. Ainda, segundo Goldberg (2006),

A performance tem sido um meio de dirigir-se diretamente a um grande público, bem como de chocar plateias, levando-as a reavaliar suas concepções de arte e sua relação com a cultura. Por outro lado, o interesse do público por esse meio de expressão artística, particularmente na década de 1980, provém de um aparente desejo desse público de ter acesso ao mundo da arte, de tornar-se espectador de seus rituais e de sua comunidade distinta, de deixar-se surpreender pelas apresentações inusitadas, sempre transgressoras, que caracterizam as criações desse artistas (GOLDBERG, 2006, p. 08).

Mesmo que a afirmação se refira a outro contexto da história da arte, as ações performativas ainda mantêm o caráter transgressor, ocupando espaços variados, com a possibilidade de ampliar o alcance do público. Berna Reale e Paulo Nazareth são artistas que apresentam seus trabalhos em espaços públicos e questionam concepções já construídas em relação ao mercado, valor e lugar da arte. Tenho esses dois artistas como referências no meu trabalho como artista/professora – especialmente os trabalhos de Reale por discutir também questões de gênero e reafirmar o posicionamento político¹ da mulher na arte contemporânea.

¹ Considero arte política como aquela que pode transformar as percepções sobre a vida e sobre a realidade, provocando o público e convidando-o a resignificar. Regina Silveira (2010) afirma que “Toda arte é política, no sentido em que transforma a percepção do espectador”.

A PERFORMANCE NA ESCOLA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

As experiências com performance no ensino/aprendizagem de Arte apresentadas neste artigo se deram com turmas de nonos anos do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Optei por inserir a performance de uma forma mais incisiva – e prática – como conteúdo do nono ano. Esses alunos possuem, aproximadamente, quatorze anos de idade, e já desenvolveram certa autonomia para a realização de tais práticas. Em turmas de sextos a oitavos anos a performance também é trabalhada, mas de maneira mais superficial e breve, mais voltada para a fruição do que para o fazer artístico.

O estudo da performance com os alunos das turmas de nono ano se deu a partir dos eixos *corpo político*, *corpo híbrido* e *corpo e espaço*. Inicialmente, apresentei alguns artistas para os alunos, finalizando esse recorte em dois deles: Berna Reale e Paulo Nazareth. Os trabalhos artísticos que têm o corpo como suporte demandam pensar o espaço escolar de maneira diferenciada. É preciso pensar quais são os espaços disponíveis para esse tipo de prática, assim como a ressignificação desses espaços. Dessa forma, a inserção da performance na escola traz à tona diversas questões sobre os métodos utilizados no processo de ensino/aprendizagem e sobre a educação na contemporaneidade.

A escola onde atuo apresenta uma estrutura tradicional no que diz respeito à organização de tempos, espaços e currículo. Nesse sentido, introduzir a performance nas aulas de Arte por si só já representa uma ação transgressora que evidencia diversas questões acerca do processo de ensino/aprendizagem e da organização escolar como um todo. Possibilitar o estudo dessa expressão artística e o desenvolvimento do pensamento artístico através de atos performativos demanda relativização dos espaços para que o corpo não seja negligenciado em toda sua potencialidade expressiva e gestualidade.

A fotografia reproduzida abaixo é o registro de uma experiência cujo eixo trabalhado foi o corpo híbrido. Essa ação se deu na garagem da escola e foi realizada em grupo. Disponibilizei materiais diversos, como tecidos e fibras, para que os alunos pudessem experimentar variados espaços da escola se misturando a eles e se camuflando na paisagem. A apropriação de diversos espaços, assim como a utilização de materiais

inusitados é uma característica bastante presente nas manifestações artísticas contemporâneas. Esses aspectos precisam ser contemplados no ensino/aprendizagem de Arte.



FIGURAS 4 e 5 – Experiências com o eixo *corpo híbrido*. Acervo da artista (2015).

O estudo da arte contemporânea e da performance no ensino/aprendizagem de Arte deve abranger fazer artístico, contextualização e fruição – Abordagem Triangular – para que os alunos possam vivenciar experiências mais significativas e complementares, compreendendo, ainda, os mecanismos envolvidos nos processos de criação. Essas três ações se complementam a todo momento e não há hierarquia entre elas. Fruição e contextualização, por exemplo, possibilitam o aumento do repertório imagético e de referências para que os alunos possam criar seus próprios trabalhos artísticos pensando corpo e espaço de forma mais poética.

O eixo *corpo político* foi trabalhado através de várias práticas, reforçando a ideia de arte política e de arte como denúncia e forma de sensibilização do público para inúmeras questões sociais e culturais. O trabalho da artista paraense Berna Reale vem ao encontro dessa proposta, pois suas performances tratam da violência, especialmente da violência contra a mulher. A ação registrada na fotografia a seguir tratou dos padrões de beleza impostos na sociedade contemporânea, discutindo também o conceito de beleza, sempre presente na história da arte.



FIGURA 6: Experiências com o eixo *corpo político*. Acervo da artista (2015).

Antes de explorar a performance, as turmas envolvidas nessas práticas estudaram diversos artistas que produzem obras de cunho político, assim como diversas correntes e tendências artísticas que trouxeram denúncias e críticas através de seus produtos. A desconstrução do ideal de beleza na arte – ligado ao classicismo e à arte acadêmica – fez parte do processo de ensino/aprendizagem em anos anteriores. Sou a única professora de Arte nesta escola. Assim, praticamente todos os alunos envolvidos nessas práticas foram meus alunos desde o sétimo ano, o que possibilita que haja um trabalho contínuo e processual com o grupo.

O último eixo trabalhado pelas turmas foi *corpo e espaço*. A intenção com essa ação foi utilizar o corpo de maneiras diferentes das convencionais na escola. Os alunos estiveram em lugares que normalmente não são ocupados por eles, seus corpos foram utilizados para preencher espaços vazios e mudar a configuração desses espaços. Ocupar lugares antes não ocupados na escola, ou ocupar esses espaços de maneiras diferentes do usual, produzindo artisticamente, pode ser considerada, por si só, uma atitude política e crítica, no sentido de questionar a estrutura escolar e o sistema em que esses alunos estão inseridos. Muitas vezes, os três eixos se atravessavam, tendo como objetivo a produção de trabalhos que discutiam questões sociais e culturais, assim como o funcionamento do próprio espaço escolar.



FIGURA 7: Experiências com o eixo *corpo e espaço*. Acervo da artista (2015).

EXPLODINDO LIMITES: ESPAÇOS PERMITIDOS E ESPAÇOS CRIADOS

Pude perceber que o envolvimento dos alunos em atividades com a performance foi muito maior do que quando trabalhamos expressões e técnicas artísticas mais tradicionais, como o desenho, por exemplo. Para eles, a performance é novidade, pois questiona a relação entre corpo e escola no momento em que possibilita que se apropriem de forma diferenciada dos espaços. Eles se sentem mais livres e à vontade para experimentar e até mesmo para propor ações.

A sala de aula é apenas um dos espaços que pode ser utilizado nas aulas de Arte. É importante ampliar espaços e flexibilizar tempos para a realização das práticas artísticas na escola, especialmente quando há um uso mais expressivo do corpo e do gesto. O espaço da escola tradicional, muitas vezes, ainda é bastante formatado e entende-se, comumente, que as atividades devem acontecer em tempos e espaços pré-determinados. Cabe aos professores considerarem esses aspectos para a proposição de atividades mais significativas para os alunos.

Ao se tomar como pressuposto a tese de que a aprendizagem é um fenômeno ao mesmo tempo individual e social, que se produz pelo compartilhamento e pelo diálogo entre sujeitos como processos de apropriação de significados, fica evidente que a efetividade da ação educativa está mais relacionada com condições subjetivas de interlocução que os sujeitos elaboram com outros sujeitos e com o mundo do que com construções de currículos lineares ou com formas engessadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares (THIESEN, 2011).

O conceito de ambiência amplia essa noção, pois considera que existem diferentes espaços e tempos para o ensino/aprendizagem, pois o mesmo não se dá apenas na escola ou na sala de aula. São vários os fatores que influenciam esse processo. Todos os elementos, objetos, sons, cheiros etc. que estão presentes durante a aula impactam na construção do conhecimento. Essa construção, por sua vez, não cessa ao final das aulas quando bate o sinal e todos vão para casa. Em um contexto onde a internet está cada vez mais presente no cotidiano de crianças e jovens, torna-se ainda mais possível ampliar esses tempos e espaços de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experimentar a performance na escola, e mais especificamente nesta escola bastante tradicional e cuja estrutura ainda é a mesma de séculos atrás, traz à tona diversas questões e provocações. Numa dessas experiências, me surpreendi com a coordenadora chamando a atenção de um aluno que estava subindo em uma árvore durante a prática. A ação do aluno era coerente com a proposta apresentada para a turma. Independente disso foi inevitável o estranhamento da coordenadora diante de tal atitude. Não é comum – o que causa estranhamento – que os alunos circulem livremente no espaço escolar e experimentem esse espaço de maneiras diferentes do que está posto.

Quantas vezes os alunos recuam ao serem advertidos por outros educadores, quando são surpreendidos pelos mesmos nesses espaços? Quantas vezes tenho de justificar que os alunos estão produzindo e não perambulando pelos espaços? Quantas vezes me pergunto quais são os limites que devo impor? Quais são os limites que realmente fazem sentido? Qual é o lugar do corpo na escola?

Repensar a aprendizagem em Arte na contemporaneidade implica revisitar tempos passados, repensá-los, buscando compreender quais seus contextos e heranças, com vistas a melhor entender o contexto contemporâneo e identificar as possibilidades de atuação educativa em Arte. A partir das ambiências presentes, na atualidade, no contexto das artes e do que se considera ser o campo da educação, são levantados pontos de discussão para que se considere a importância do ensino/aprendizagem de Arte na ambiência escolar (PIMENTEL, 2015, p. 6).

É preciso repensar as práticas, criar registros, refletir sobre as estratégias escolhidas no processo de ensino/aprendizagem. A escola, porém, muitas vezes, parece alheia a todas as mudanças que se apresentam na contemporaneidade. Tempos e espaços escolares se mantêm da mesma forma que foram organizados há muito tempo. A arte parece deslocada nesse contexto. Como se dá o ensino/aprendizagem de Arte nesse contexto? Se o corpo é entendido como suporte e meio de expressão artística, é preciso repensar a relação entre corpo e escola. A ideia de ambiência faz com que revisemos o espaço escolar, numa perspectiva

mais atual e pós-moderna que contempla as inovações tecnológicas e as novas formas de se aprender.

É preciso pensar o que a escola faz com o corpo e como a arte se coloca nesse espaço. Qual é o papel do artista/professor nesse espaço? Como trabalhar arte e performance na escola? É importante dizer que atualmente muitas escolas têm sido pensadas fora desse padrão, mas, no Brasil, a grande maioria das instituições de ensino ainda mantém características muito tradicionais que estão em dissonância com as mudanças que vem ocorrendo desde o final do século XX em diversas áreas do conhecimento e na cultura, de maneira geral. Ainda assim, muitas escolas continuam funcionando, seguindo modelos mais conservadores e rígidos no que tange ao currículo e ao seu funcionamento. É preciso voltar o olhar para essa questão, pensando sobre como é possível criar estratégias mais significativas no ensino/aprendizagem de Arte nesses espaços e, ainda, em possíveis reconfigurações dessas estruturas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cotez, 2010.

DEOUD, Fernando. **Arte: Ambiência Estética, Imaginativa e Metafórica**. Dissertação de Mestrado em Artes, EBA/UFMG, 2005.

GOLDBERD, RoseLee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

FABIÃO, Elenora. **Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade**. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, A. (Org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009-a. p. 61-72.

NAZARETH, Paulo. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa425936/paulo-nazareth>>. Acesso em: 30 jun. 2017. Verbete da Enciclopédia.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Fugindo da escola do passado: arte na vida**. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 5 - 17. – mai./ago. 2015 ISSN 1983 – 7348. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734819862>> Acesso em 15 set. 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas**. In: *Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores)*. - Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf> Acesso em 28 jun. 2015.

SILVEIRA, Regina. **Política e arte: ocupação de Regina Silveira**. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/politica-e-arte-ocupacao-regina-silveira-2010>> Acesso em 16 set. 2017.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. Educação em revista (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2011. vol. 27, n.1 – abril, 2011 .

O TEATRO AMBIENTAL E A INVASÃO DO RECREIO

Gabriela Greco

Recebido em 25/06/2017

Aprovado em 28/07/2017

Neste artigo descreverei de forma detalhada as práticas e estratégias realizadas com as/os alunas/os do grupo de teatro nos momentos de recreio no pátio da E.M.E.F. Mário Quintana, uma escola da periferia de Porto Alegre. Os processos criativos teatrais ocorreram na tentativa de problematizar a tensão existente entre os elementos do real e da ficção, que perpassam a cena contemporânea atual. Discute-se os conceitos de teatro ambiental e teatro de invasão, a partir dos estudos dos autores Richard Schechner e André Carreira. Estes procedimentos fizeram parte de minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Artes da UDESC. As propostas de investigação foram realizadas por crianças e adolescentes em 2015 e concluídas no ano 2016. Este artigo traz como sujeitos as/os alunas/os do grupo mencionado, e a comunidade escolar que, por meio de entrevistas e depoimentos, ocupam um lugar de fala e apontam para a relevância do trabalho de investigação teatral realizado na escola pública.

Palavras-Chave: Teatro na escola. Teatro Ambiental. Teatro de Invasão.

Esta é uma proposta de investigação artística com um grupo de teatro, que teve como foco a criação de estratégias que interferiram no ambiente escolar e apontaram para outros caminhos não percorridos.

As ações criadas visaram romper com algumas das estruturas dramáticas já conhecidas pelas/os componentes do grupo de teatro da escola, tais como a presença de um personagem fictício e a representação de narrativas dramáticas lineares. Com isso, propus procedimentos que as/os encorajaram a se expor e se arriscar em novas linguagens cênicas por meio de outras aprendizagens, como as intervenções no pátio, estratégias de ações poéticas que ocorreram na escola durante os momentos do recreio.

O resultado dessas práticas sucedeu uma análise, por meio de entrevistas e depoimentos coletados por mim, sobre o impacto que as estratégias causaram sobre os sujeitos envolvidos: alunas/os, familiares e comunidade escolar.

Estratégia 1: Exercício de deslocamento pelo espaço em forma de linha. Os componentes do coro, posicionados um ao lado do outro, deslocam-se para frente, juntos, até um determinado ponto, e retornam para o ponto inicial. Qualquer um, a qualquer momento, pode parar, desprender-se do grupo, e neste lugar permanecer até que o coro retorne. Então, ao passar, o componente pode integrar-se de volta à caminhada.

O exercício é realizado com modulação de velocidade – do um ao dez, (*slow motion*) até a corrida – durante o recreio, que tem duração de vinte minutos. A plateia prontamente se formava para assistir. Algumas crianças sentaram-se ao chão, organizadas de frente para o coro, conforme vemos nas imagens a seguir:



Figura 1 - Exercício de deslocamento em coro. Fotografias de Solange Roland.

É importante ressaltar que em nenhum momento foi anunciado o procedimento. Nós invadimos o espaço, chegamos juntos. Eu carregava a caixa de som, enquanto as/os alunas/os se posicionavam no meio da área coberta do pátio. A música alta dava início à ação. Do mesmo modo, em nenhum momento foi dito à “plateia” onde deveriam ou poderiam ficar. Instalaram-se e, do mesmo modo, ocuparam o espaço.

A ruptura que nossa ação propôs abriu alternativas que não tínhamos considerado. O inesperado do acontecimento em meio ao momento do recreio pode ser compreendido conforme o que Carreira (2009) sugere sobre o teatro de invasão:

São as regras do ambiente que se fazem mais explícitas e condicionam o trabalho dos atores, ou o teatro com toda a sua potência de significação e os atores com sua capacidade lúdica serão os vetores que alterarão o repertório de usos? [...] A invasão cênica é um gesto que se politiza por que representa uma ocupação objetiva de um espaço definido por um repertório de usos cotidianos, no qual o teatro não pertence naturalmente (CARREIRA, 2009, p.3).

Carreira (2009) se refere ao repertório de usos do espaço da rua, que nesta pesquisa transponho para o ambiente aberto da escola, em que há o encontro entre os que atuam e os que se colocam no lugar dos que assistem. Arrisco afirmar que o jogo se configura e se estabelece justamente nessa relação entre atores que jogam e público que também

joga, daquela linha imaginária e invisível que une os olhares, desfazendo territórios tanto no olhar de quem faz como no olhar de quem vê.

Carreira (2009), em suas investigações, se refere à cidade, *silhueta da cidade, invasão da cidade, repertório de usos da cidade*; eu aqui peço emprestado os conceitos para pensar o fluxo da escola, a silhueta da escola, a invasão do pátio, mesmo que o pátio não seja a rua, pois o pátio de uma escola ainda é permeado por regras necessárias para o convívio de tantas crianças e jovens que ocupam o mesmo espaço. O autor defende a ideia de uma dramaturgia que opera dialogando com o acontecimento cênico, o que intensifica a teatralidade já aparente no cotidiano da rua, mesmo que por vezes num diálogo nada amistoso, o que vai gerar a noção de um teatro de invasão. Na rua o passante/habitante/transeunte/cidadão nada mais é do que fabricante/produzidor de teatralidade.

Estes fluxos de deslocamento, de certa forma, recortam uma silhueta do cotidiano repetitivo da escola, como a ida ao refeitório para o lanche, as idas ao banheiro, a fila no bebedouro, a disputa pelas quadras, balanços e árvores, a disputa pela bola, pela atenção, os encontros em recantos não visados para compartilhar balas e refrigerantes. Tudo muito rápido, pois são apenas vinte minutos de intervalo.

Do mesmo modo, há fluxo de circulação de professores que saem rapidamente de dentro dos prédios e cruzam o pátio para a ida ao banheiro, enquanto funcionários e demais colegas da equipe diretiva circulam como patrulha para evitar conflitos e possíveis acidentes. Todos estes movimentos podem ser aproximados aos fluxos das pessoas que se movimentam pela cidade de forma também acelerada e objetiva, e que são interpeladas por uma invasão ou intervenção teatral.

Esta invasão a que nos propomos, eu e as/os alunas/os, surgiu como forma de abrir fendas e frestas no imaginário dos demais alunos que estão distraídos com seu momento aparentemente mais livre. Livres das salas fechadas, com os corpos aprisionados em cadeiras e mesas; livres por vinte minutos e, portanto, em um momento propício, em princípio, para receber algo para ver.

Estratégia 2: Criação de coreografias com tonéis de madeira e com panos coloridos. Em dois grupos os alunos e as alunas exploraram o objeto e criaram sequências coreográficas diferentes. Propus algumas ações para melhor manipulação destes objetos e alguns deslocamentos e desenhos no espaço, que contribuíram para que todos formassem, em alguns momentos, um coro único, conforme as imagens a seguir:



Figura 2 - Coreografias com o uso dos tonéis. Fotografias de Andrea Ayres.



Figura 3 - Coreografia com o uso de panos. Fotografias de Andrea Ayres.

A invasão, desta vez, além de sonora, era também visual, pois os tonéis – assim como os panos e a visualidade criada – chamavam a atenção e já revelavam, por sua simples presença, que algo iria acontecer. Neste momento, alguns alunos não-atores já haviam percebido que nas quartas-feiras à tarde coisas aconteciam no pátio, por isso prontamente já se organizavam em torno do grupo.

Tanto com os tonéis como com os panos o grupo estava dividido em dois. As ações e movimentos eram diferentes, gerando multifocos, mas isso não foi suficiente para desviar o olhar do público, e sim considerado foco único, já que acontecia no mesmo perímetro do ambiente da área coberta. Schechner (1968) explica por que:

Um foco único é a marca registrada do teatro tradicional. Mesmo quando as ações acontecem simultaneamente e estão espalhadas ao longo de um grande palco. [...] O teatro ambiental não elimina essa prática. É útil. Mas adiciona outros dois tipos de foco, ou de falta de foco. No multifoco, mais de um evento – alguns do mesmo tipo, ou de mistura de mídias – acontecem ao mesmo tempo distribuídos por todo o espaço. Cada evento particular concorre com os outros pela atenção da audiência. O espaço é organizado de forma que nenhum espectador possa enxergar tudo. O espectador deve se deslocar ou mudar seu foco de atenção para pegar tudo o que está acontecendo (SCHECHNER, 1968, p. 126).

Como podemos observar, neste trecho o autor aponta para uma *marca registrada do teatro tradicional*. Sabemos hoje que, como estas, existem várias outras marcas, e não se trata de eliminarmos estas práticas, mas sim transformá-las de forma a ser possível continuarmos a fazer pesquisa em teatro na escola, bem como surpreender uma audiência pouco acostumada com outras narrativas que não sejam as lineares e unifocais.

Nesta ação com os tonéis ainda não havia deslocamento do público e o foco tinha tendência a se manter no mesmo ambiente, com pouca interação entre atores e público. Já na prática que veremos a seguir, a relação entre o que era feito e o que era visto e entre quem agia e quem olhava, se alterou.

É preciso ressaltar que estas estratégias foram geradas a partir de uma necessidade minha de ampliar a visibilidade do grupo de teatro na escola, de me deslocar e me colocar em risco, bem como desacomodar o trabalho para proporcionar novas aprendizagens a todos. Estas práticas não podem ser consideradas exemplos modelares pedagógicos e didáticos a serem copiados por professores em sala de aula, mas considero que esta experiência aponta para possibilidades de se explorar os diversos ambientes da escola, que não foi estruturada para receber o teatro em suas instalações. Desse modo, precisamos encontrar meios para que o teatro habite este lugar.

Estratégia 3: Criação de *Corpos-Manequins*. A ideia surgiu para mim como uma reflexão a partir do pensamento de Fredric Jameson. O autor, ao propor uma ideia de “esmaecimento dos afetos”, me remete à imagem do enrijecimento da alma e do corpo. Propus uma conversa com os alunos sobre excesso de consumo, a massificação e o tempo de

não-viver, sobre corpos sem alma, sem vida e sem energia. Iniciamos uma série de exercícios de manipulação física, movimento com as articulações e jogos de improvisação para transformarem-se em robôs e bonecos dentro de caixas, que eram ligados e desligados pelas crianças, seus donos.



Composição de figuras/corpos/manequins. Fotografias de Andrea Ayres.

A utilização da meia-calça preta como máscara surge como uma estratégia para compor o coro. Esta ideia foi inspirada em uma experiência que tive com um dos métodos utilizados por Ariane Mnouchkine com os atores do *Théâtre du Soleil*. Em uma oficina com Andreas Simas e, posteriormente, em contato com Serge Nicolai¹, fizemos alguns exercícios com as meias pretas ajustadas ao rosto para jogar como coro e também usadas para a manipulação de marionetes-humanos.

Apresento este processo, mais detalhado no último capítulo, para ilustrar como algumas experiências como atriz podem ser transpostas para a escola de forma a compartilhar técnicas, processos e criações, e que podem ser experimentadas com os alunos.

Estratégia 4: Outro desdobramento deste processo com as máscaras e as figuras criadas foi a invasão do recreio, em um cortejo criado pelo grupo, que consistia em transitar por todo o pátio da escola, em diferentes ambientes e, em cada um deles, realizar uma ação.

Tanto o trajeto como a ação realizada em cada ambiente foram inventados pelo grupo. Temos o depoimento da aluna Amanda, que reflete sobre como ela se sentiu e como foi a experiência de se expor utilizando a máscara negra.

¹ Ator do Companhia francesa Théâtre Du Soleil. Ministrou oficina em Porto Alegre, em 2012, que fez parte do projeto Conexão em Cena, criado pelo 19º Porto Alegre em Cena para homenagear o centenário de nascimento de Nelson Rodrigues. Este projeto gerou o espetáculo Os Plagiários: Uma adulteração ficcional sobre Nelson Rodrigues, sob direção de Jezebel De Carli, Marcelo Restori, Guadalupe Casal e Mário de Ballenti.

Depoimento Amanda:

Hoje foi legal, tava todo mundo tentando me achar, procurando por mim, eu louca para dizer “eu tô aqui!”, mas eu pensava “não fala, não fala, não fala”. Foi legal as crianças nos acompanhando, né. Eu ouvia elas dizendo “é um palhaço. Não, esse daqui é um monstro”, isso e aquilo outro. Eu fiquei meio ruborizada, meio tímida, na hora dá um frio na barriga.

O que tu acha que vocês eram? Ou o que vocês poderiam ser, que figuras eram aquelas?

Acho que era figuras tipo personagens.

Tu achas que vocês eram personagens?

Eu acho que eram só figurinos, na verdade mas eu to falando personagens, tipo assim, além de ser figurinos, a gente tentou se colocar no personagem assim, eu tô falando de mim, não sei como foi para os meus colegas, mas eu tava tentando entrar dentro do personagem, porque quando a gente vai pro recreio, a gente tira um pouco da concentração e sempre olha para um lado e para o outro, mas até que a máscara tava ajudando bastante. Eu gostei, eles saem falando sobre a gente.

Neste relato podemos perceber que a aluna acredita que tanto a máscara quanto o “vestir” um personagem auxiliam na concentração e proporcionam uma sensação de segurança e proteção do outro. A tendência do aluno iniciante é estar mais fora do que dentro da cena. Existe uma preocupação com o julgamento do outro, com o olhar que vem do outro, com as risadas. Auxiliar na desconstrução deste medo do olhar do outro é uma tarefa muito difícil, um trabalho árduo, que exige paciência, escuta, respeito e delicadeza.

Por isso, é muito importante que o professor de teatro esteja atento, para não ultrapassar estes limites dos alunos. Muitas vezes a pressão na escola e a necessidade de ver algo acontecer logo, de obter resultados produtivos, podem ser um verdadeiro “tiro no pé” e gerar o efeito contrário. Nesta relação, tanto alunos como nós professores precisamos buscar a cumplicidade e a confiança necessária para que o trabalho de cena, tanto no processo como na exposição deste, seja prazeroso e saudável.

Depoimento de uma criança que assistiu a invasão no recreio:

Eu achei legal, achei divertido. A hora que eles subiram na árvore e eles começaram a contar, passaram por toda a escola, eu acompanhei eles porque eu queria ver tudo, eles usavam umas roupas estranhas e não dava para ver o rosto deles, achei sensacional.

Aqui podemos observar o estranhamento gerado por um simples caminhar, ocupar ambientes, estar com roupas estranhas e assumir outra presença corporal. Romper com este fluxo cotidiano do recreio, surpreender e *tomar de assalto*, como diz Carreira (2009), foi o objetivo destas estratégias, bem como gerar perguntas, curiosidades, dar a ver, fazer pensar sobre o porquê eles estavam ali e o que eles estavam fazendo, não para interromper o recreio, tão pouco para tirar o momento livre da *gurizada*, mas para colorir, poetizar, abrir espaços, chamar para o jogo, para a brincadeira, conduzir para outro lugar.

Carreira (2011) propõe de forma provocadora a ideia de um “ator invasor”. Aqui eu pensaria em um “aluno-ator-invasor”. Esclarece o autor: “A presença deste ator invasor é o ponto inicial da transformação da rotina. O reconhecimento de sua condição extracotidiana é um elemento fundamental para a abertura de um espaço lúdico que estimule todo tipo de participação dos espectadores.” (CARREIRA, 2011, p. 20).

Busco transpor as ideias do autor, que trata de um teatro de invasão na rua, para uma ideia de invasão dos ambientes abertos e de convívio público da escola, ou seja, o recreio. Esta transformação da rotina existente na rua e pode ser observada, salvo as devidas proporções, na rotina da escola. A transformação da rotina era também uma provocação que eu fazia ao grupo, pois este era surpreendido a partir de algumas propostas relâmpago que eu fazia, algumas vezes sem avisá-los e sem articular a invasão previamente.

Depoimento Bianca:

Eu, às vezes, tenho vergonha de fazer peça, e na rua não sei o que é que me deu em mim, eu não tive vergonha nenhuma. As pessoas acompanhavam a gente, aiiiiii muito legal.

O depoimento de Bianca nos mostra como o caráter despretensioso da ação de invasão trouxe para a aluna uma tranquilidade para brincar, errar e se atropalhar.

Ao longo dos estudos me deparei com alguns capítulos da obra “Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio”, de Fredric Jameson (2007). Fui tocada profundamente pela ideia que o autor traz sobre o colapso do indivíduo provocado pelo capitalismo. Associei este pensamento à imagem da máquina que colapsa e, desta forma, pensava em um corpo-máquina que falha por excesso de esforço ou funcionamento.

Resolvi experimentar isso com as/os alunas/os: brincar de ser máquina. Criamos estes *Corpos-manequins*: corpos que foram criados como uma variação do jogo de manipulação de marionetes. Durante a experi-

mentação deste jogo com fios imaginários, eu solicitava às/aos alunas/alunos que pesquisassem movimentos possíveis e pequenas ações que um boneco/robô/máquina pudesse realizar. Conforme eu conduzia o processo elas/eles respondiam de forma atenta e concentrada. Nas indicações senti necessidade de dizer frases provocativas do tipo: lembre-se que este corpo não tem vida! Como é me mover como um robô? Que ações meu corpo pode fazer? Como é este corpo? Como ele olha? Como ele age? São perguntas que foram surgindo à medida que eu observava o trabalho de investigação deste corpo.

Imaginei que estes bonecos poderiam ser propriedade de uma criança muito mimada, furiosa e agressiva e que gostava de destruir os brinquedos. Ela joga o/a boneco/boneca de um lado para o outro. *Como é este corpo que falha? Como é este boneco quando quebra? Como ele vai se estragando?* É interessante ver que os corpos se aceleravam conforme eram estimulados pela música de Tom Zé², e no momento final eu conduzi para que todas/todos caíssem ao chão.

No decorrer da descrição desta prática percebo o quanto se torna necessário analisar e refletir sobre como os corpos podem ser manipulados, por mim, professora, por nós, professores.

Trago de novo para a reflexão as contribuições da arte-educadora Carminda Mendes André (2013), que de forma muito lúcida alerta sobre o teatro na escola e a fabricação estratégica de corpos, baseada nos estudos de Foucault:

A estrutura do drama e a encenação moderna, ambos inseridos na escola por meio do teatro dramático, tornam-se instrumentos pedagógicos para a disciplinarização dos corpos e das mentes. Como tecnologia para certa ortopedia psíquica, o teatro assim utilizado torna-se saber-poder (ANDRÉ, 2013, p. 71).

A pesquisadora fala, entre tantas coisas, sobre as “práticas fora da lei”. Ela acredita que alguns educadores, inclusive arte-educadores, podem contribuir para uma ideia de disciplina autoritária e fazer a manutenção do jogo de poder. André (2013) problematiza o drama na escola e faz uma crítica sobre uma dramaturgia que tem uma verdade a ser defendida, pois não há mais uma verdade, mas muitas, assim como não é possível a unificação de vozes e o desejo de convencer o outro desta verdade.

Podemos aqui acordar que enquanto arte-educadores precisamos descobrir formas de orquestrar esta polifonia de vozes e estas realidades diversas e encontrar caminhos para práticas fora da lei, em busca de uma

emancipação de si e do outro. Não sei se os caminhos que percorro nesta pesquisa estão nesta direção, mas é por esta rota que pretendi transitar.

O procedimento de preparação do trajeto para esta invasão que chamamos de *Aliens Colors* ocorreu uma hora antes do recreio. O grupo voltou para a sala de ensaio e, depois de organizar as ações e a rota que iria percorrer, selecionou os figurinos e objetos e invadiu o recreio conforme combinado.

Fiz um registro em vídeo da ação e procurei não conduzir nem interferir em nada que acontecesse, salvo alguma situação que pudesse colocar algum/alguma aluno/aluna em risco físico ou emocional. Para a nossa surpresa, desde o momento em que saímos da sala até o retorno, quinze minutos depois, houve intensa participação das crianças que estavam no pátio. O grupo foi seguido e acompanhado o tempo todo e, no decorrer das trajetórias, muitos dos alunos interagiram ao imitar as ações, e assim fizeram parte do evento. O interessante foi observar que as/os alunas/alunos do grupo em nenhum momento se incomodaram ou solicitaram que eu intervisse na ocupação conjunta pelo “público” destes ambientes. A seguir, o depoimento da vice-diretora da escola, que fazia o acompanhamento do recreio conforme costume e observou atenta toda a movimentação:

Vice-diretora: Olha a galerinha toda atrás.

EU: O que que tu disse que aconteceu ali? (ela não lembra, fica pensando. Pergunto de novo: Como que tu viu essa coisa? O que aconteceu com as crianças no recreio?)

Vice-diretora: Interagindo, tu diz?

EU: Não sei, estou te perguntando.

Vice-diretora: Eu acho que é um pouco de tudo assim, tem uma magia, tem uma coisa de eu me achar ali, me ver ali de alguma forma, sabe?

EU: Por isso tu acha que as crianças foram atrás?

Vice-diretora: É...é... é que eu não sei se é isso que acontece com elas, é assim como eu sinto de eu estar, de eu ver algo assim que não tem... que poderia ser eu ali, e eu não me mostro e ao mesmo tempo eu me mostro com o colorido. Eu consegui me expor anonimamente, sabe?

É muito interessante esta percepção da vice-diretora, que aponta, ao final de sua impressão, sobre o que viu naquela tarde. Trata-se de uma reflexão muito próxima das questões que venho tentando trazer aqui, ou seja, para ela, a criança que atua se esconde e se mostra ao mesmo tempo, e as demais que interagiram de alguma forma se viam naquelas que atuavam, por isso o desejo de alguns de fazer junto. O colorido mostra e a máscara esconde.

Quando ela relaciona o lugar de pertencimento por meio do “eu me achar ali, me ver ali de alguma forma” recordo de um dos trechos de Carreira (2011) ao se referir ao teatro de invasão na rua, que muito bem

² Xique-xique. Trilha criada para o espetáculo Parabelo, do Grupo Corpo. “Eu vi o cego lendo a corda da viola. Cego com cego no duelo do sertão. Eu vi o cego dando nó cego na cobra. Vi cego preso na gaiola da visão. Pássaro preto voando pra muito longe. E a cabra cega enxergando a escuridão [...]”. Acesso em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g3wmKLYiwAM>>

afirma esta relação dos atores com o espaço e deste com a audiência em um ambiente permeado de regras que são rompidas para que se dê o espaço para o lúdico.

Reitero que, embora o recreio, o pátio de uma escola não seja a rua, procurei traçar um paralelo entre alguns conceitos possíveis de se transpor para a cena no ambiente escolar.

Carreira (2009) diz que:

O gesto “inútil” dilata o papel do teatro de rua como fala de ruptura, assim, o lúdico termina por ser um elemento fundamental na desconstrução dos projetos (urbanos) bem como na modulação das hegemonias dos ambientes. O lúdico introduz tensões próprias e solicita percepções que deslocam o cidadão do seu lugar cotidiano [...] é a definição dos percursos que estabelece a identificação de referências tais como os limites e as zonas, e conseqüentemente ajudam a definir os territórios de pertencimento (CARREIRA, 2009, p. 7).

Nesse sentido, aqui podemos analisar o gesto inútil, como a própria palavra define, como aquilo que não serve, que não tem utilidade, porque não está para servir nem a serviço de nada, isto é, não trata de produzir mercadorias, apenas a experiência artística em si, com todas as suas repercussões. A simples presença do teatro, ou algo que se pareça com o que quer que chamemos hoje de teatro, em um ambiente que, para alguns desavisados, não lhes pertence, pode causar incômodo, ruído ou riso. Carreira (2009) fala sobre este deslocamento, daquilo que é da natureza, do cotidiano, sobre invadir para provocar e, de alguma forma, romper com o tempo e o espaço.

Quando a vice-diretora fala em “magia”, ela parece estar se referindo ao estado lúdico que a ação proporciona, pois, segundo sua própria narrativa, ela foi tomada por aquele evento e levada para outro lugar, enquanto ali estava para vigiar e conter as crianças. Do mesmo modo, isso aconteceu com as crianças que necessitavam estar junto, fazer parte do ato, se misturar com a poesia presente naquelas figuras mascaradas e coloridas. Esta reação foi uma surpresa para mim e para as/os componentes do grupo. Nós também fomos tomados de assalto.

Com relação a essa troca entre atores e público nessa nova configuração, Schechner (1968) ressalta:

Uma vez abandonados os assentos fixos e a bipartição do espaço, possibilitam-se relações totalmente novas. Pode acontecer um contato corporal entre performers e audiência de forma natural; os níveis da voz e as intensidades da atuação podem variar amplamente; pode se gerar uma sensação de experiência compartilhada [...] a ação respira e a própria audiência se torna um elemento cênico de grande importância (SCHECHNER, 1968, p. 111).

É fundamental a afirmação do autor sobre a importância cênica da audiência na medida em que a ruptura com o habitual provoca novas formas de relações entre os que fazem e os que assistem, mas que também passam a agir. Antes destas experimentações no pátio durante o recreio, as/os alunas/alunos do grupo demonstravam certo receio com o olhar e um possível julgamento que vem de fora, ou seja, da reação hostil deste público formado também por alunos, seus pares.

À medida que o trabalho se fortalece no ato do acontecimento, na continuidade da experimentação despretensiosa e na manutenção da ação poética com um caráter de exercício e ensaio, as relações se estreitam, o medo do desconhecido se desfaz e nesta aproximação entre aquele que faz para o outro e aquele que olha para o outro, se modificam, tanto as pessoas como as relações. As/os próprias/próprios alunas/alunos do grupo nos contam como foi essa experiência compartilhada, conforme trechos selecionados abaixo:

Depoimento Débora:

Hoje fizemos uma experiência de ir pra rua. As crianças estavam em volta. Primeiro dava um nervosismo e depois a gente até se diverte. Eles interagiam com a gente, com o que a gente fazia, quando a gente pulava, quando a gente andava. A gente fez alguns movimentos, quando a gente contava, eles paravam, dava um silêncio. Eles queriam saber o que ia acontecer, mesmo sabendo muitas vezes que não ia acontecer nada: mas eles estavam ali, porque é diferente, porque eles não veem isso todo dia, eles têm curiosidade.

EU - Tá, mas me explica, quando vem grupos de teatro se apresentar lá no pátio não é a mesma coisa? É uma coisa diferente que quase nunca acontece também.

- Sim, mas a gente sempre se apresenta aqui dentro, nunca é para todos.

EU - E Por quê?

- Ah, porque alguns têm vergonha, outros já não querem porque vai pagar vale, é sempre o mesmo motivo, fazem teatro não querendo aparecer, sempre para as paredes.

EU - E por que vocês foram mascarados para o pátio?

- Não era para esconder a identidade, era meio que para chamar a atenção, para eles nos verem sem nos verem. A gente quer estar ali, mesmo que seja só caminhando, a gente quer se divertir, a gente quer aprender, a gente quer viver.

Depoimento Eduardo:

Hoje nós fizemos um trabalho que eu nunca fiz, foi a primeira vez que fiz esse trabalho. A gente se caracterizou na sala e saímos a fazer uma atividade para nós mesmos, mas aí o legal foi que as crianças do pátio participaram. Quando a gente deu volta, todo mundo foi junto com a gente para ver o que estava acontecendo, tipo um carnaval assim, sabe, passa as pessoas na rua e vai todo mundo atrás para se divertir. As crianças gostaram, eu também gostei, foi uma experiência nova pra mim, espero poder fazer outras vezes isso.

Nestes depoimentos podemos verificar o prazer e uma certa satisfação ao afirmar que “*eles gostavam*”. O artista faz sua arte, ou deveria fazer, em meu ponto de vista, a partir dos desejos daquilo que pretende dizer, expressar, denunciar e compartilhar, mas sempre com um olhar voltado para a crítica e reflexão sobre a vida, a humanidade e o mundo em que vivemos. O fantasma do olhar do outro sobre o seu próprio trabalho deixa de amedrontar a partir da maturidade e da compreensão de que por mais altruísta que seja o artista, ele jamais terá o controle sobre o gosto e a crítica do outro. Esta reflexão procuro fazer com as/os alunas/alunos, para que saibam lidar com este olhar crítico que vai e que volta. Além das impressões e surpresas sobre a reação da audiência, as/os alunas/alunos verificam a ausência de algo para ver, verificam o quanto qualquer movimento mínimo de dança, música, poesia, arte ou atuação desperta curiosidade.

O que me parece ao analisar este relato é que ele cumpre a função de despertar para o potencial da arte enquanto experiência, contribuindo para a transformação de um ser mais coletivo, que na sua própria diversão reflete sobre a reação do olhar do outro em experiência e intensidade também com o outro.

Giorgio Agamben (2005), ao tratar sobre a miséria das experiências, consegue ser ainda mais fatalista sobre o comportamento humano contemporâneo:

Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência [...] o homem moderno volta pra casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés – entretanto nenhum deles se tornou experiência. É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Não há como não considerar impactante esta definição da vida contemporânea. E de forma muito crua o autor me faz pensar sobre o momento atual que vivemos. Auxilia-me inclusive a repactuar comigo mesma as escolhas que fiz e a compreender de onde vem tanta inquietação com a educação e com o teatro na escola.

O que percebo nos relatos das/os alunas/alunos sobre suas vidas e sobre o motivo que as/os levam à escola, no turno inverso, para fazer teatro, além do fato de “ser divertido” é porque: “não tem nada para fazer”. Estamos agora falando em ocupar o tempo, as horas, quatro horas da vida. O teatro ocupa além do espaço, o tempo. Este tempo que pode ser suspenso, alterado e modificado: “por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente mudar o mundo, mas também, e antes de mais nada, mudar o tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 109).

Uma das propostas de alteração desta noção do tempo na ação realizada no pátio foi a do movimento em câmera lenta ou *slow motion*, experienciado no recreio, por exemplo. Isto conduziu o grupo a uma resistência do corpo no espaço. Foi necessário muito mais atenção e muito mais equilíbrio para agir em *slow motion*. Foi necessário driblar a ansiedade, a aceleração e a sensação de que não se fazia nada.

Estar parado e estar agindo com micro-ações internas são duas coisas bem diferentes, e mesmo um simples deslocar-se em câmera lenta foi capaz de atrair a atenção das crianças e também de algumas professoras que assistiam à invasão. Segue a descrição do depoimento de duas profissionais da equipe diretiva, que acompanharam este momento e foram entrevistadas logo após a ação.

Depoimento professoras: Andrea e Cinara

Eu: Gurias, o que vocês viram?

A: O que a gente viu? (pausa). Uma procissão sendo acompanhada por um bando de gente curiosa.

Eu: Isso? (eu olhando para a outra)

C: Isso. Todo mundo querendo se aproximar, todo mundo querendo ver o que tava acontecendo. E mesmo sem saber o pessoal ficou até o fim, atrás.

A: Curioso, e tinha gente filmando para tentar entender o que era.

C: Sim, alunos de A30 filmarem tudinho, disseram que filmarem tudinho “filmei tudo, filmei tudo ‘sora”.

Para concluir este artigo, convido o leitor a refletir sobre como estas simples experiências – que em minha hipótese inicial beiravam o risco de não acontecer, tendo em vista a preocupação das/os alunas/alunos com a sua exposição – provocaram impressões e transformações no olhar de todos os envolvidos e no ambiente do recreio, no momento da ação poética de invasão.

Conforme Schechner (1968), o ambiente constitui o meio em que se vive e só é ambiental se contém uma forma de vida, portanto, supõe sempre o sujeito neste ambiente, caso contrário, é apenas lugar. Se o sujeito não pode interferir no ambiente, então não se torna ambiente. Este interferir torna-se habitar: eu não o visito, ele me habita e eu o habito.

Então, o ambiente é um espaço habitado, que me modifica e o qual eu modifico. Em que dimensão estas modificações e transformações foram possíveis? Fica nesta pesquisa muito difícil de mensurar. O fato é que houve esta interferência e algo entre os/as envolvidos/envolvidas aconteceu. Promoveu-se um maior contato da comunidade com as experimentações cênicas realizadas pelas/pelos alunas/alunos, na tentativa de garantir um espaço de resistência artística com este coletivo.

A cena contemporânea quer provocar a crise, produzir potência de realização. Não está satisfeita em dar apenas informação, tem preocupação que o sujeito se modifique e que seja capaz de produzir aquilo que modifique sua realidade e a do outro, a realidade de quem vê e de quem faz.

Nesta invenção do caminho, você não sabe quais instrumentos te levam ao foco. Há sempre mais caminhos a percorrer, e estas experiências abrem novas portas. O importante foi encontrar novos espaços de encontro e gerar acontecimentos que nos fazem sair do eixo, que produzam algo que faz o outro sair do lugar para uma ação, para um pensamento, e que apontam para a necessidade e relevância do trabalho de investigação teatral permanente realizado na escola pública.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Apontamentos de uma arte-educadora.** São Paulo/Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2013.

CARREIRA, André. **Ambiente, fluxo e dramaturgias da cidade: materiais do teatro de invasão.** Percevejo online: Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, jan./jun. 2009.

_____. **Sobre um ator para um teatro que invade a cidade.** Moringa: artes do espetáculo. João Pessoa, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011.

SCHECHNER, Richard. **Seis axiomas para um teatro ambiental.** Grupo Experiência Subterrânea. Opholdmareoborder: Relatos de viagem. Experiência Subterrânea/Funarte, Florianópolis, 2012.

TEATRO DE BONECOS COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Marcelo Silva Mendes

Recebido em 02/07/2017

Aprovado em 30/10/2017

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de campo desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Médio, localizada na região da grande Florianópolis, Santa Catarina. A pesquisa consiste no uso do teatro de bonecos com a técnica de animação direta-visível por alunos de nível Médio regular na disciplina de Artes. O objetivo da pesquisa é experimentar a relação entre os princípios técnicos da linguagem mencionada, o processo de conscientização corporal e a importância do saber da experiência, segundo Jorge Larrosa, a partir do uso do teatro de bonecos. Embora utilize o termo “dispositivo pedagógico” de Basil Bernstein, não tenho a pretensão de aprofundar, neste momento da pesquisa, esse modelo teórico que define o que pode ser um dispositivo pedagógico. O termo é desenvolvido por Bernstein (1996) como uma condição para a produção, a reprodução e a transformação da cultura. O autor afirma que existem três tipos de regras que constituem um dispositivo pedagógico, sendo elas: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliativas (BERNSTEIN, 1996). A teoria do dispositivo pedagógico foi idealizada como um “modelo de análise processual, em que um campo específico de conhecimento, uma disciplina escolar, por exemplo, pode ser transformada ou ‘pedagogizada’ a fim de constituir conhecimentos e conteúdos escolares, além de relações transmitidas” (MAINARDES; STREMELE, 2010). Entretanto, é possível estabelecer um paralelo entre o sentido duplo da palavra “manipulação” e a semelhança entre a exigência da existência de um processo de conscientização corporal – para realizar uma animação adequada com a importância do “dispositivo pedagógico” na descrição e análise das relações que se estabelecem no interior das salas de aula, denunciando as suas estruturas de poder e controle social. Esta estratégia de ação relaciona-se com a exploração de criação no ambiente de ensino, dentro de uma atmosfera de valorização da alteridade, de modo que seja possível o desenvolvimento de reflexões e questionamentos sobre práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa proposta é parte do desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

Palavras-Chave: Escola pública; Teatro de bonecos; Alteridade.

A MILENAR ARTE BUNRAKU

Nas primeiras décadas do século XX, ocorreu uma inovação no teatro de bonecos clássico, em decorrência das fortes influências do teatro japonês, com a introdução da técnica popularmente conhecida como Bunraku. Esta técnica, ainda bastante empregada nos tempos atuais, utiliza “bonecos animados através de um complexo sistema de condução, no qual o boneco pode ser animado por vários manipuladores” (BALARDIM, 2004, p. 72). Geralmente, a manipulação destes bonecos é realizada por um mestre mais experiente, responsável pela movimentação da cabeça do boneco e outras duas pessoas, na maioria das vezes, aprendizes do mestre, tornam-se responsáveis por mover seus pés e mãos.

O termo Bunraku está associado ao artista do século XIX, Uemura Bunrakuken, responsável por transformar a pacata cidade de Osaka em um pitoresco centro de teatro de bonecos (AMARAL, 1996). O Bunraku não é considerado apenas uma técnica teatral, mas sim, um gênero teatral milenar japonês, pois este recurso técnico permite uma movimentação realista, uma vez que, a movimentação dos bonecos se assemelha aos movimentos humanos. Durante a encenação, os atores utilizam vestimentas de coloração preta, para não interferir na atenção do público com os bonecos.

A arte Bunraku ganhou destaque rapidamente na Ásia e na Europa oriental, e passou a ser mais conhecida na América do Norte, em especial nos Estados Unidos da América e no Canadá, nos anos 1960, com a realização de uma turnê de um pequeno grupo de artistas japoneses que faziam a animação de um boneco (SOUZA, 2008).

A incorporação deste recurso trouxe novas possibilidades artísticas e estéticas para o teatro de bonecos ocidental. Valores antigos foram questionados e outras formas de teatro de bonecos foram experimentadas. O que facilitou o modo de se pensar no teatro de animação e, especificamente na técnica direta-visível, como exemplo real de influência transformadora das tradições. Idealiza-se que a utilização desta técnica direta-visível possa ser associada a abordagens educativas, desde que haja a hibridização entre linguagens e técnicas artísticas, como algo intrínseco ao processo de um ensino interdisciplinar, procurando a integração entre teoria e prática escolar, emoção e razão, ciência e artes.

Visto as possibilidades de integração dos contextos teatral e escolar, este trabalho visa apresentar algumas possibilidades de aplicação da arte Bunraku com estudantes de uma turma de Ensino Médio em uma escola pública estadual da grande Florianópolis, através da técnica de animação de boneco de manipulação direta-visível.

Esta pesquisa pode ser considerada um importante auxílio no processo de preparação corporal dos estudantes, visto que, no sistema de ensino atual, estes passam a maior parte do tempo sentados. Além de propiciar momentos em que irão se exercitar de forma descontraída, a aplicação da arte Bunraku propiciará uma abordagem afetiva, pois, todos os participantes, tanto os atores, como quem participa, realizarão juntos uma interpretação dos fatos ocorridos durante as encenações.

O processo investigativo em teatro de bonecos deve ser pensado de modo que as atividades não se limitem apenas ao ponto de vista da confecção, mas que, na prática destas atividades, sejam aliados do desenvolvimento de capacidades criativas dos estudantes, considerando-se a potencialidade que este tipo de linguagem gera no processo de ensino e aprendizagem na escola. Capacidades estas que os estudantes precisam desenvolver para resolver os impasses que o processo de construção das animações exige.

Isto se relaciona principalmente com o manuseio de diferentes materiais plásticos e suas respectivas ferramentas e técnicas de execução. Também está relacionado ao enfrentamento da resistência em lidar com o próprio corpo e em interagir com o corpo do outro.

Este tipo de abordagem potencializa a dinâmica dos procedimentos tanto metodológicos, quanto pedagógicos, e oferece aos participantes a efetivação da relação consigo e com o outro, mediada pelo uso do boneco e por seus processos de criação e construção. Estas reflexões permitiram vislumbrar outra perspectiva da pesquisa que considera fundamental trabalhar a partir da noção de alteridade na educação.

EU, O BONECO E O OUTRO

A experiência vivida e materializada pelos estudantes no contexto do trabalho corporal, decorrente das exigências da técnica utilizada, estabelece uma conexão entre a consciência de si e do outro. O uso do teatro de bonecos é utilizado, neste caso, como uma estratégia para trazer para a sala de aula o universo da consciência corporal, a valorização da alteridade a partir do saber da experiência e a introdução dos princípios técnicos da linguagem. Esta combinação nos permite estabelecer uma relação entre o conceito de alteridade e o teatro de bonecos.

Segundo Jorge Larrosa, não existe experiência sem o aparecimento de alguém ou de algo. “A experiência supõem, em primeiro lugar, um acontecimento ou, (...) o passar de algo que não sou eu. E ‘algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, (...)” (LARROSA, 2009, p. 5). Larrosa (2009) chama isso de “princípio de alteridade”. Esse autor considera que isso que me passa tem que ser outra coisa que não eu, “não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”. (Larrosa, 2009, p. 6).

Larrosa (2009) acredita para que haja experiência é preciso que o sujeito saia de si em direção a outro lugar. Um passo para outra coisa. Rumo a uma aventura ou a algo incerto. Algo que provoque risco e que represente algum perigo à estabilidade do sujeito que sabe e que pode. A experiência para Larrosa (2009) significa ir para fora e passar através de algo ou de alguém. Segundo o autor,

O saber da experiência não está, como o conhecimento científico, fora de nós, e, só tem sentido, no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2009, p. 14).

Nesse sentido, para Larrosa (2009) é fundamental pensarmos a experiência a partir da relação entre formação e transformação da subjetividade. Como o próprio autor diz: “(...) o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, (...)” (Larrosa, 2009, p. 21).

Portanto, trata-se de pensarmos a experiência como algo que afeta nosso território de passagem e que, por isso, nos torna um sujeito exposto à experiência. Essa exposição, esse risco vivido durante o trajeto é fundamental para que haja a experiência. Desse modo, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade e exposição (Larrosa, 2009, p. 22).

A contribuição de Larrosa para essa pesquisa com bonecos no contexto escolar, no que diz respeito ao conceito de alteridade em relação ao sentido da palavra experiência, foi fundamental, por considerar o saber da experiência atravessado pela paixão, pela incerteza ou pela singularidade, que combina perfeitamente com essa modalidade específica do universo do teatro de bonecos, em que o estudante tem de abrir mão de si para animar o boneco, isto é, emprestando o corpo como fonte de força motriz e imaginativa, além de realizar esses movimentos tendo que interagir com dois ou mais colegas de sala.

Acredito ser possível, a partir do manuseio dos bonecos, nos direcionarmos rumo à sensibilidade e à alteridade no contexto escolar. Isto porque estudantes de diferentes culturas se aproximam para realizar movimentos diferentes com o mesmo propósito de produzir uma sequência de movimentos que apresentem coerência na manipulação de um mesmo boneco.

Desta forma, isso me parece estar interligado com a necessidade de executarmos os princípios técnicos da linguagem para obtermos uma animação adequada e com a importância do dispositivo pedagógico, considerando-se a descrição e a análise das relações pedagógicas articuladas às estruturas de poder e controle social.

Por fim, a escolha do termo dispositivo pedagógico passa a ser mais um aspecto teórico que contribui para potencializar aquilo que a presente pesquisa tem como possibilidade de estudo, ou seja, o teatro de bonecos, que pode ser descrito e analisado pelas regras que compõem o dispositivo pedagógico de Basil Bernstein?

Outro autor que contribui para as reflexões sobre a relação entre alteridade e os bonecos no contexto escolar é o pesquisador Silvio Gallo (2008). As reflexões de Gallo (2009) auxiliam na reflexão sobre o conceito de alteridade no contexto de sala de aula e sobre a relação intrínseca entre pedagogia e bonecos, isto é, ajudam a pensar uma educação que modifica

o entendimento do processo de ensino e aprendizagem pelo outro, não mais centrado a partir do indivíduo.

Gallo (2009) auxilia na reflexão sobre o conceito de alteridade na educação, considerando alguns estudos de Deleuze e Foucault, principalmente, a partir da noção deleuziana de dobra. A dobra Deleuziana, conhecida como fita ou banda de Moebius, é uma figura topológica que se tornou bastante representativa nas interrelações entre conceitos em Laban/Bartenieff, e é também uma figura central nas teorias do psicanalista Jacques Lacan.

Lacan definiu esta figura topológica como modelo de uma estética transcendente, no seminário de 15 de fevereiro de 1967. Esta subversão espacial, que a superfície da fita de Moebius opera, desliza sentidos e anula oposições entre verso e reverso. Isso instiga o olhar para outras regiões do entre e oferece a instabilidade de afirmações. Para Miranda (2008),

Se durante muitos anos parecia importante a busca de definições e certezas, com seu conseqüente discurso de verdades fundamentadas em oposições excludentes, os deslizamentos moebianos nos indicam caminhos de interpretações variadas, mas não excludentes, numa atitude que tende mais para ações de recriar e reinterpretar as circunstâncias do que de catalogá-las, ou marcá-las a ferro e fogo (MIRANDA, 2008, p. 59).

Gallo (2009) também se refere aos escritos do sociólogo Daniel Colson, que faz uma releitura das teses anarquistas do século XIX e XX como um dos autores da filosofia da diferença que pensa o outro como múltiplo de mim, e vê a dobra como elemento que se constitui nos diferentes outros dentro do eu. Esta noção de dobra contribui para que pensemos em uma educação a partir do outro.

Na filosofia da representação, em que o pensamento cartesiano entendia o “eu” como algo absoluto, quantificável e racional, não havia espaço para a subjetividade e para o entendimento deste “eu” pelo outro. Estes entendimentos empreendidos pelos autores da filosofia da diferença contribuíram para que na área educacional deslocássemos o processo de ensino e aprendizagem pautada no indivíduo para os múltiplos “eus” que há no coletivo.

Nesta pesquisa, o teatro de bonecos contribuiu para a materialização tanto da concepção de uma pedagogia da alteridade, quanto da concretização do processo de ensino e aprendizagem pelo outro, embora Deleuze defendia não ser possível controlar a aprendizagem, pois podemos, segundo ele, apenas inventar métodos para ensinar através de acontecimentos (GALLO, 2008).

Assim, o trabalho corporal apresenta-se como condição essencial para uma preparação adequada dos corpos que animam, mas também, dos

corpos que se reconhecem mutuamente. Considerando isso, este trabalho corporal deve estar relacionado com o desejo de oferecer aos estudantes uma educação que considere o outro como uma das tantas dobras que constitui o “meu eu”.

Deste modo, o conceito de alteridade deverá ser apresentado numa perspectiva horizontal de diálogo entre animador, boneco e espectador, como um aliado que contribui para uma educação de alteridade a partir da noção do outro.

Uma educação pelo outro é fundamental para estabelecer um processo de experiência de alteridade, que possibilite aos estudantes transpor suas fronteiras culturais¹. Da mesma forma, aproximar suas fronteiras culturais possibilita a transposição destas fronteiras forjadas pela dominação, o que é fundamental para desafiar aquilo que nos define e nos constitui enquanto sujeitos.

Neste aspecto, transpor nossas fronteiras tornar-se, na contemporaneidade, uma exigência para que compreendamos o outro e a nós mesmos. Portanto, atribuir importância à experiência corporal exigida nesta linguagem cênica, que possibilita um diálogo entre o eu, o boneco e o outro, nos coloca em sintonia com o pensamento de Berta Vishnivetz, que diz que:

A consciência do si-mesmo ou self é também um meio de desenvolver a consciência do outro. Só na proporção em que estou sintonizado com meus próprios sentimentos, é que sou capaz de ser consciente dos sentimentos dos outros. Só na proporção em que estou consciente de minhas reações aos outros, é que sou capaz de sair de mim mesmo e amá-los sem causar-lhes dano algum. Quando me torno sensorialmente consciente de mim, também desenvolvo uma consciência refinada de meu irmão (Saddanah, 74, apud VISHNIVETZ, 1995, p. 46)

Nesta tentativa de adquirir a consciência de si mesmo, o estudante pode procurar se colocar no lugar do outro como animador. Isto também pode se dar com o próprio corpo do estudante. O teatro de bonecos é o meio e a ferramenta que poderá auxiliar o estudante a transitar entre o eu/corpo e o outro/boneco. Além disto, esta modalidade de animação reúne particularidades técnicas e potencialidades estéticas que contribuem para a percepção do self e exige dos estudantes a produção de afetos, a aproximação de fronteiras culturais e a integração entre os corpos. Esta transferência de afetos, deslocamento de corpos e aproximação de fronteiras culturais possibilita a materialização de uma educação pautada na alteridade.

¹ A ideia de fronteira cultural vem da explicação do conceito de pedagogia de fronteira, defendida por Henry Giroux. Segundo o autor, a pedagogia de fronteira aponta formas de transgressão em que as fronteiras existentes, forjadas pela dominação, devem ser desafiadas e redefinidas. Para isto, é preciso criar condições pedagógicas em que os estudantes passem a transpor as fronteiras para compreender o “outro” em seus próprios entendimentos, e assim criar novas regiões de fronteiras (GIROUX, 1999, p. 41).

A disciplina de Artes possui um caráter que supõe facilitar a integração das disciplinas do currículo através de uma mesma ação pedagógica. Por outro lado, na escola onde o projeto é proposto, existe, de maneira generalizada, um entendimento que separa o que é pedagógico daquilo que se passa no interior do estudante, o lado subjetivo. Percebe-se que se separa o psicofísico, artístico e criativo do lado racional. Isso repercute no desempenho dos estudantes e em suas relações com os conteúdos aprendidos e também com os resultados finais de aprovação e reprovação.

Em decorrência disso, pode-se elaborar uma série de reflexões e questionamentos sobre essas práticas. Parte-se da necessidade de se assumir um posicionamento enquanto educadores, denominados por Giroux como “intelectuais transformadores”², para desenvolver uma proposta pedagógica como esta. Uma atitude assim é importante, tanto no que diz respeito a reivindicar espaços escolares que ofereçam o mínimo de condições para o desenvolvimento das aulas de teatro, quanto na exigência de espaços para o compartilhamento destas práticas pedagógicas inovadoras e de meios e instrumentos de divulgação destas reflexões e dos resultados, junto à comunidade escolar.

Este papel transformador, de que fala Giroux (1999), exige que pensemos a escola em sua dimensão expandida, isto é, indo para além das fronteiras da sala de aula e do pátio da escola. Assim, professores e estudantes podem, e devem, ser vetores das práticas artísticas junto à comunidade.

Considerando-se a necessidade de se trabalhar com uma perspectiva transformadora, numa concepção de pedagogia crítica, como defende Giroux (1999), é possível estabelecer outro paralelo entre o uso da linguagem do teatro de bonecos e a relação intrínseca entre os mecanismos de manipulação e controle social. Por isso, retornamos a Larrosa (2016), a partir do qual cabe refletir sobre o duplo sentido da palavra “manipulação”. Segundo o autor,

[...], o periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2016, p. 21).

2 O sociólogo da educação, Henry Giroux, associou dois conceitos, gerando um terceiro: o conceito de Foucault, do intelectual específico, assumindo lutas conectadas a questões e contextos particulares, com o conceito de Gramsci, do intelectual engajado, que relaciona o seu trabalho com interesses sociais mais amplos ao ponto de afetarem, profundamente, a maneira como as pessoas vivem, trabalham e sobrevivem. Giroux definiu que os produtores culturais, professores que assumem uma postura de engajados e transformadores numa concepção de pedagogia crítica, são denominados intelectuais transformadores (GIROUX, 1999, p. 99).

Se somos fabricados pela informação e pela nossa própria opinião, como pensamos, quais as possíveis relações entre animar bonecos e manipular sujeitos? Podemos estabelecer uma relação direta entre os princípios técnicos fundamentais para uma “boa” animação e um poderoso e eficiente sistema de fabricação, manipulação e controle do sujeito?

Desta forma, é possível aproximar as reflexões de Larrosa à função da informação como um instrumento de manipulação de nossa opinião, de modo que manipulados pelos aparatos da informação. Nesse sentido, a escolha do termo “dispositivo pedagógico”, cunhado pelo sociólogo inglês Basil Bernstein, em 1986, segue nesta mesma direção.

Isto significa que a tentativa de interpretar os diferentes mecanismos e estruturas de poder e controle social, a partir da descrição e análise das relações pedagógicas escolares e em articulação com as estruturas de poder e controle mais amplo da sociedade, foi determinante na escola desse termo. Sendo assim, escolher o termo “dispositivo pedagógico” estava em consonância com aquilo que o sociólogo pesquisou durante quatro décadas de estudos. Em outras palavras, o “dispositivo pedagógico” desenvolvido por Bernstein é um modelo teórico que propõe desvelar a complexidade das práticas escolares e perceber suas constantes articulações com os contextos sociais.

Bernstein ocupou-se em investigar as dinâmicas internas das práticas pedagógicas e seu contexto social de inserção e articulação com as estruturas de poder e controle da sociedade. Desta maneira, no amadurecimento da sua pesquisa, avança no conhecimento dessa articulação, criando esse modelo teórico que possibilitou apresentar uma linguagem especial capaz de recuperar as macrorelações a partir das microinterações, apresentando, assim, como se resignam nas práticas curriculares as relações dominantes de poder e de controle enquanto formas de comunicação.

Dessa forma, a unidade de análise do modelo teórico desenvolvido por Bernstein foi a relação pedagógica na sua dimensão comunicativa. A definição do modelo teórico buscou criar uma linguagem que, ao gerar descrições específicas das práticas e discursos das relações pedagógicas, possibilitasse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência (LEITE, 2004, p. 22)

Em sua última publicação, Bernstein investiga o que denominou de processo de pedagogização do conhecimento. Seu objetivo foi criar uma linguagem conceitual capaz de descrever os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas, de forma que prioriza os contextos escolares e considera fundamental a forma como se constitui a configuração desses saberes nesses ambientes escolares. Isso demonstra a importância que Bernstein concede aos processos comunicativos na educação e aos conteúdos veiculados nessas interações. O autor define o disposi-

tivo pedagógico como quem regula a comunicação e a partir de um sistema de regras que se referem à prática e ao discurso pedagógico.

Embora, utilize o termo “dispositivo pedagógico”, desenvolvido por Basil Bernstein, não tenho o objetivo, nessa pesquisa, de me aprofundar na descrição e na análise das relações pedagógicas estabelecidas a partir da experiência vivenciada no universo do teatro de bonecos, apesar de haver essa possibilidade.

De qualquer forma, o que me interessa na utilização do termo – e, respectivamente, na definição do modelo teórico elaborado e desenvolvido por Bernstein em relação à pesquisa com bonecos – é a aproximação entre as estruturas de poder, os aparatos de manipulação da informação e da opinião que impedem o saber da experiência, segundo Larrosa, e o controle simbólico, denunciado pelo “dispositivo pedagógico”. Este regula a comunicação a partir de um sistema de regras, que se referem à prática e ao discurso pedagógico, elaboradas por Basil Bernstein, bem como às necessidades que a linguagem do teatro de bonecos exige de seus animadores, na busca por um processo de conscientização corporal que lhes permita integrar movimentos próprios com movimentos dos colegas, em função da manipulação de um mesmo boneco.

O entendimento dessas estruturas de poder e controle social, bem como dos diferentes aparatos de manipulação da informação e da opinião, está relacionado aos processos de conscientização sobre como utilizar nosso corpo junto ao corpo do outro, em busca da coerência do movimento com o boneco. Isto me parece, ainda, estar em sincronia e integração com a busca de diferentes conceitos que se complementem e elaborem soluções compatíveis com os paradigmas na educação atual.

CONSCIENTIZAÇÃO E PREPARAÇÃO CORPORAL NO TEATRO DE BONECOS

Para refletir sobre a importância da conscientização corporal e sobre o teatro de bonecos, é oportuno fazer referência às dissertações de Marcelle Teixeira Coelho (2010) e José Oliveira Parentes (2007). Estes pesquisadores analisam em seus estudos diferentes técnicas da educação somática para auxiliar e complementar suas investigações na preparação corporal destes corpos que animam.

A partir destas leituras, pode-se perceber a importância de se realizar um processo baseado na exploração da percepção, sensibilização e conscientização corporal para se obter uma animação convincente e consistente.

Assim, pode-se estabelecer a relação entre a experiência disparada, a partir do processo de conscientização corporal, associado ao teatro de bonecos.

A experiência, a consciência corporal e os princípios técnicos da linguagem são fundamentais e compõem uma mesma atmosfera, no que se refere aos processos de criação da cena, ou seja, existe entre eles uma conexão imanente, na qual cada um afeta e potencializa as emoções e os sentimentos dos envolvidos. Assim, o estudante, a partir da percepção de si, pode conduzir-se a conhecer o outro, transpondo os limites daquilo que define como sendo eu, em direção àquilo que me afeta pelo outro.

Considerando a importância de buscarmos uma educação pela alteridade e o acontecimento como prova desta experiência com o outro, a partir da consciência de nós mesmos, retomamos Larrosa (2016):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (LARROSA, 2016, p. 25).

Isso nos conduz a experimentar procedimentos que impliquem em diminuir os ritmos, numa sociedade de consumo e globalizada, para percebermos os detalhes e, principalmente, aquilo que nos toca e nos afeta, a partir da percepção do outro. Nesse sentido, pode-se destacar o uso do teatro de bonecos como uma possibilidade de ressignificar o tempo, os ritmos das coisas e do olhar.

O trabalho detalhado com estes elementos é fundamental para uma animação adequada, além de potencializar esta relação intrínseca entre a modalidade técnica (direta-visível), a fabricação e a manipulação do sujeito, bem como a importância da experiência criativa como disparadora de afeto, emoções e sentimentos.

Nesta experiência, à qual se refere este texto, a metodologia de trabalho foi estruturada a partir do processo de conscientização corporal, que utilizou alguns exercícios de eutonia, como por exemplo: contato consciente, contato consigo e com outro e contato com objetos (VISHNIVETZ, 1995), além de respiração diafragmática desenvolvida na yoga, como “compromimento ao sol”, por exemplo, e exercícios destinados a bonecos articulados com animação direta-visível.

Aprender a olhar, se mover e desacelerar o ritmo é algo fundamental no teatro de bonecos. Para se conseguir movimentos comedidos é preciso, antes de tudo, aprender e incorporar concretamente no corpo esta conscientização (BELTRAME, 2003).

Ana Maria Amaral afirma que a primeira etapa do trabalho do ator é aprender a sair de si. O ator/bonequeiro deve perceber suas tensões, estar

aberto e disponível, comunicando-se com o seu próprio corpo, estar em prontidão e alerta com seu corpo. Por isso, acredita-se que “ao manipular um objeto estranho, mas a ele ligado (como máscaras) ou distanciado (como bonecos e objetos) o ator desloca o foco de si para algo fora dele mesmo, e isso o ajuda a se perceber melhor” (AMARAL, 2002, p. 21).

Práticas deste tipo ajudam e contribuem para que nos coloquemos no lugar do outro e nos desloquemos para fora de nós mesmos. De acordo com Amaral, este distanciamento que surge entre a distância do boneco e o animador contribui na tomada de consciência de si.

O processo de conscientização corporal e as reflexões que este tipo de trabalho geram durante a preparação corporal são fundamentais para realizarmos um trabalho significativo, tanto como resultado artístico e expressivo, quanto educativo, reflexivo e de autoconhecimento.

É válido lembrar que estamos falando de estudantes de uma Escola Pública Estadual de Ensino Médio, e que, ao mesmo tempo, é perfeitamente possível fazer um paralelo entre o universo do teatro de bonecos profissional e acadêmico e a realidade de estudantes da escola. Esta modalidade de teatro de bonecos possibilita que o estudante se distancie de seu próprio corpo. Sendo assim, não é preciso ser um artista profissional para experimentar práticas radicais, ainda que seja necessário considerar as especificidades de cada um dos contextos.

TEORIA E PRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Diante de uma sociedade cada vez mais influenciada e dependente das tecnologias midiáticas, outro aspecto importante na escolha desta linguagem cênica é a necessidade de fomentar, no ambiente escolar, uma atmosfera prática de vivência artística.

Esta prática deve ser encarada como necessidade de preparação corporal destes corpos que animam. Ao mesmo tempo, isto exige um processo de construção das animações que comprometa os estudantes fisicamente, uma vez que é necessário o uso do corpo, tanto como instrumento expressivo, quanto como de suporte estético. Assim a fusão teoria e prática serão interdependentes e imanentes³.

Neste aspecto, o teatro de bonecos é fundamentalmente uma ideia, além de movimentos materializados no espaço, sendo que uma coisa não

3 Segundo Paulo Balardim, a arte da animação teatral é basicamente adquirida a partir da experiência, mas, para isso, é preciso abolir, antes de tudo, o paradigma que separa teoria e prática (BALARDIM, 2004, p. 80).

existe sem a outra. O conhecimento sem ação pedagógica restringe o potencial das informações e dos conteúdos, e uma educação pela alteridade reconhece na diferença o potencial criativo dos estudantes, a partir de práticas pedagógicas inovadoras que auxiliam a integração dos conhecimentos científicos, psicofísicos e artísticos.

O conhecimento dos aspectos teóricos sem uma materialização, sem um processo de experimentação e não vivenciado pelos estudantes torna qualquer processo educativo frágil e limitado. Assuntos, conteúdos e informações tendem a ser esquecidos rapidamente, sem fazer diferença na vida do estudante, portanto é fundamental que consideremos teoria e prática em união.

Além disso, considerar a razão e os processos intelectuais como os únicos responsáveis pelo crescimento pessoal contraria os aspectos mais significativos da eutonia, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver a consciência da unidade psicofísica do indivíduo. Em outras palavras, ao trabalhar com a capacidade humana de mover-se e deslocar-se no espaço, e com isto desenvolver a consciência dessa capacidade, permitimos uma melhora na qualidade do movimento que influencia a pessoa de maneira geral⁴.

O movimento anima o corpo, produz processos de afetação e é a síntese da vida. As informações e conhecimentos adquiridos só poderão fazer sentido se pensarmos estes diferentes conhecimentos de forma que conduzam e concretizem processos de experimentações, que direcionam os estudantes rumo a uma trajetória singular, compartilhada, emancipadora e altruísta. Nisto se insere o teatro de bonecos, que é a ferramenta de minha pesquisa, pois, contribui para reunir numa mesma trajetória de trabalho pedagógico aspectos técnicos, metodológicos, artísticos, interdisciplinares e de autoconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro de bonecos pode ser disparado a partir do trabalho corporal, enquanto uma experiência que afeta e transforma os participantes. Esta relação entre os princípios técnicos da modalidade de animação direta-visível e a preparação corporal faz do teatro de bonecos um dispositivo pedagógico de extrema potência. Neste sentido, a proposta pedagógica desenvolvida nessa escola poderia, de alguma forma, ser descrita e analisada a partir das relações pedagógicas estabe-

4 Eutonia é uma educação psicofísica criada por Gerda Alexander, cujo objetivo é despertar e desenvolver a consciência da unidade psicofísica de cada um. “Eutonia é uma palavra cuja etimologia vem do grego eu, bom, ótimo, harmonioso, e tônus, tensão” (VISHNIVESTZ, 1995, p.10).

lecidas durante o processo de criação e execução.

De qualquer forma, essa modalidade teatral nos afeta e nos transforma também pelos aspectos lúdico e prazeroso de seu próprio fazer. O universo do teatro de bonecos é uma linguagem cênica que transita em qualquer faixa etária. Isto significa dizer que o teatro de bonecos, enquanto modalidade específica do teatro de animação, vai de zero a oitenta anos, ou seja, não existe contra-indicação.

Nesse sentido, segundo Amaral (1996) “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” (AMARAL, 1996, p. 171), o que não o torna restrito a outras faixas etárias.

O teatro de bonecos oferece uma atmosfera de divertimento, relativo ao jogo e ao brinquedo, e de uma convivência prazerosa, mas não menos conflitante em seu fazer e apreciar, tanto para o participante atuante, quanto para o participante espectador. Este pensamento pode ser relacionado às ideias de Berta Vishnivetz, que entende que a consciência de si ajuda a desenvolver a consciência do outro.

A perspectiva que orienta meu olhar neste trabalho reafirma que quando um sujeito se sintoniza com seus sentimentos, pode ter consciência dos sentimentos dos outros. Isso se relaciona com o ponto de vista de Ana Maria Amaral, que explica que a primeira etapa do trabalho do ator é aprender a sair de si. Deste modo, pode-se atingir uma prática educativa que considere a experiência a partir de si e pelo outro como sendo fundamental na formação e capacitação dos estudantes, uma educação que, segundo Larossa, possibilite que algo nos aconteça, nos transforme.

Finalmente, cabe dizer que a busca desta integração, na experiência que venho realizando na escola, necessita de mais referenciais bibliográficos para sustentar e ampliar o uso desta linguagem no contexto escolar, tarefa em desenvolvimento.

Apesar da evidente aproximação entre o lado lúdico e pedagógico do universo do teatro de bonecos e a escola, ainda existe pouco material bibliográfico que investigue a utilização do teatro de bonecos no contexto escolar, já que este é um campo de pesquisa que está em crescimento, mas ainda é incipiente. Por isso, é importante se perguntar como o teatro de bonecos pode ser mais que um recurso didático, e este texto é um convite ao debate sobre esta proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____, **O Ator e Seus Duplos: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

BALARDIM, Paulo. **Relações de vida e morte no teatro de animação**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

BELTRAME, Valmor. (org.) **Teatro de Bonecos: distintos olhares sobre teoria e prática**. In: Princípios técnicos do trabalho do ator-animador. Valmor Níni Beltrame. Florianópolis: UDESC, 2008, p. 25-40.

BELTRAME, Valmor. **O Trabalho do Ator-Bonequeiro**. In: Revista NUPEART, Florianópolis: UDESC, SC, v.2, n.2, p. 33-52, set. 2003.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

COELHO, Marcelle Teixeira. **O corpo no teatro de animação: contribuições da educação somática na formação do ator**. 2010. Dissertação (Mestrado em Teatro) Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge e Skliar, Carlos. **Experiencia y alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul. V.19, nº 22, p.04-27, jul./dez.2011.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC, Rio de Janeiro).

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre política educacionais e curriculares.** Revista Teias. V.11, nº 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espço:** aspectos de uma geofilosofia do corpo e movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

PARENTE, José Oliveira. **Preparação corporal do ator para o teatro de animação – uma experiência.** 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade de São Paulo, São Paulo.

VISHNIVESTZ, Berta. **Eutonia:** educação do corpo para o ser. São Paulo: Summus, 1995.

BELTRAME, Valmor. (org.) **Teatro de Bonecos:** distintos olhares sobre teoria e prática. In: SOUZA, Alex. Reflexões sobre a animação à vista do público. Florianópolis: UDESC, 2008, p. 80-90.

FORMAÇÃO DE ESPECTADORES TEATRAIS: UM EXPERIMENTO NA ESCOLA

Alexandre Gandolfi Neto

Recebido em 20/06/2017

Aprovado em 28/07/2017

Este artigo apresenta um relato do resultado de uma prática pedagógica de ensino do teatro, com ênfase na recepção de espetáculos no contexto escolar, desenvolvida em decorrência de pesquisa acadêmica no Mestrado Profissional em Artes. A aplicação da pesquisa aconteceu em 2015, com alunos de ensino médio do Instituto Estadual de Educação, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. O experimento consistiu na recepção de 1 (um) espetáculo teatral com alunos espectadores da instituição, sendo que com um grupo de alunos foram desenvolvidos procedimentos extra espetaculares para formação de espectadores, enquanto os demais grupos somente tiveram proporcionada a fruição do espetáculo teatral. A pesquisa buscou trazer alternativas de abordagem da recepção teatral na escola para fomentar a formação de espectadores teatrais. A proposta pedagógica buscou relacionar dois tipos de experimentos: Formação de Espectadores e Formação de Público, de forma a verificar se os procedimentos extraespetaculares adotados no experimento de formação de espectadores contribuem para apurar a recepção dos alunos espectadores sobre os espetáculos, fomentando o prazer pela experiência estética.

Palavras-Chave: Formação de espectadores. Teatro-educação. Pedagogia do espectador.

EM BUSCA DO(A) ESPECTADOR(A)

No decorrer de quase duas décadas de vida dedicadas à Arte – como professor, artista e produtor – pude verificar o foco no espectador e na espectadora como uma prática presente em todos os projetos que desenvolvi e que ainda desenvolvo dentro das instituições em que atuei e atuo. Como professor de teatro sempre tive o interesse em propor atividades pedagógicas, com o intuito de proporcionar o acesso dos e das estudantes ao teatro, o que se tornou uma prática constante na condução do meu trabalho. Estas histórias foram resgatadas e registradas na dissertação resultante da pesquisa que desenvolvi no mestrado Profartes, em 2016, quando me propus a refletir sobre a importância de proporcionar a recepção de espetáculos teatrais para alunos e alunas na escola como forma integrante do ensino teatral.

Nesse sentido, mobilizei a trajetória da pesquisa no caminho de aprofundar algumas questões, com o intuito de aprimorar o trabalho que desenvolvo na área da Pedagogia Teatral como: será que somente oportunizar o ato de assistir teatro na escola pode ajudar a formar espectadores para essa arte? Existem procedimentos que possam ser aplicados com o intuito de aprofundar a recepção do espectador? Que procedimentos poderiam ser utilizados para aprimorar a leitura do espectador para o espetáculo teatral?

Como pesquisador do Mestrado Profissional em Artes, me debrucei sobre informações teóricas sobre o assunto para construir o Projeto de For-

mação de Espectadores Teatrais na Escola e desenvolvê-lo na instituição na qual me encontrava vinculado naquele momento. O objetivo foi verificar possibilidades de ampliar meu repertório de procedimentos para recepção teatral de forma a aprofundar e qualificar minha prática pedagógica, visando contribuir para as áreas que atuo: a educação e a arte.

Apresenta-se neste artigo o relato do desenvolvimento de uma proposta pedagógica para alunos de ensino médio de uma instituição pública – Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, Santa Catarina –, com o objetivo de fomentar a formação de espectadores, estimulando o interesse pelo teatro através de procedimentos pedagógicos de aproximação à linguagem teatral.

A proposta pedagógica aqui descrita buscou relacionar dois tipos de experimentos: Formação de Espectadores e Formação de Público. Isto feito para verificar se os procedimentos extraespetaculares adotados no experimento de formação de espectadores contribuem para apurar a recepção dos alunos espectadores sobre os espetáculos, fomentando o prazer pela experiência estética.

Neste texto farei um breve relato do caminho percorrido e do resultado da pesquisa, sendo que uma abordagem mais aprofundada e detalhada pode ser encontrada no texto dissertativo. Primeiramente, é exposto um levantamento teórico do campo de estudos que deu suporte para a criação da proposta pedagógica onde são apresentados os objetivos e a importância da recepção teatral no ensino da arte na escola. No momento posterior é apresentado o campo de estudos, denominado Pedagogia do Espectador, descrevendo as peculiaridades e diferenças existentes entre propostas de Formação de Público em relação às de Formação de Espectadores. Como finalização descreve-se a proposta pedagógica e algumas conclusões obtidas através da análise do experimento.

A IMPORTÂNCIA DA RECEPÇÃO NO ENSINO DA ARTE

Atualmente abordar a importância da recepção no processo de ensino-aprendizagem em arte pode parecer algo ultrapassado ou redundante, porém, é preciso esclarecer que os estudos e pesquisas nesta área ainda estão em pleno processo de investigação e reflexão, principalmente no teatro. O ensino do teatro com foco na área da recepção, ou seja, na formação do aluno e da aluna como espectador ou espectadora teatral, não é uma constante da atividade pedagógica, como recorda Beatriz Ângela Cabral em escritos datados de 1994, onde apresenta um panorama histórico sobre o ensino do teatro na escola:

Historicamente o Teatro Educação desenvolveu-se sem platéia. Tudo o que se aproximasse deste conceito era disfarçado sobre outra terminologia ou vestido com objetivos educacionais tais como ‘compartilhar’, ‘trocar’, etc. Entre as razões para esta postura estão a ênfase posta pela educação na ‘experiência’, e a suposição de que o ‘mostrar’ para uma platéia iria interromper uma experiência e o envolvimento com o trabalho. Apenas recentemente o papel da platéia está sendo reconsiderado na área, assim como seu potencial na aprendizagem (CABRAL apud ROSSETO, 2008, p. 18).

Abordar o fazer e o apreciar vem sendo cada vez mais entendido como abordagem complementar no ensino do teatro na escola. No âmbito local do município de Florianópolis é possível verificar uma participação crescente das instituições de educação, levando os alunos e as alunas para assistirem espetáculos cênicos nos equipamentos culturais da cidade.

Obviamente podemos listar uma diversidade de fatores que contribuíram para isto, como uma maior demanda de atividades culturais ofertadas de forma gratuita ao público, bem como a disponibilidade de transporte pela prefeitura para as instituições de ensino de sua rede levando os alunos e as alunas aos equipamentos culturais, além do mapeamento e da divulgação feitos pela secretaria de educação de atividades culturais para as escolas etc. É importante frisar que a oferta da disciplina de arte na rede por áreas de conhecimento tem reforçado a importância da arte na escola em suas abordagens específicas. Nesse sentido, a presença de um especialista em teatro, ministrando esta aula na instituição, torna a realidade da recepção teatral muito mais presente e necessária.

[...] na história do ensino do teatro a recepção (apreciar e avaliar) não foi elemento de análise; recentemente passou a ser considerada como um dos focos do ensino porque se percebeu que os dois pólos do ensino – produção e recepção, estão associados, não é possível desenvolver um sem o outro. São procedimentos que tornam o educando um observador crítico e facilitam a aquisição de linguagem apropriada. Ampliam-se as possibilidades de que o espectador se abra para a intervenção dos signos na sua percepção, uma vez que, ao reconhecer ou identificar um sistema de ações, o espectador se sente livre para interagir com ele (ROSSETO, 2008, p. 18).

A presença de um professor ou professora especialista na área do teatro, ministrando esta disciplina dentro das escolas, torna-se uma contribuição fundamental para o aperfeiçoamento da área. As propostas pedagógicas baseadas no fazer e no apreciar teatro possibilitam aos educandos experimentar a produção cênica e aprofundar seu repertório de possibilidades do uso da linguagem teatral. Assim, alunos e alunas podem rever suas criações, seus pré-conceitos, suas proposições, dentre outros. Abrir a possibilidade de apreciação teatral para os alunos e as alunas é

importante também por apresentar outras formas de expressão cênica, que não são as formas de expressão usualmente utilizadas pela mídia, enriquecendo o desenvolvimento da aprendizagem teatral na escola.

Os processos de fazer e apreciar artísticos não ficam restritos ao conhecimento da linguagem da arte, mas perpassam um vasto campo de conhecimentos que atravessam fronteiras de disciplinas escolares. A comunicação artística, tanto no ato de fazer quanto no ato de apreciar, interpõe processos dinâmicos de elaboração, pesquisa, imaginação e sensibilidade. O artista ou a artista se expõe através do processo e do produto artístico, comunica ao outro no ato da fruição da obra.

Uma das particularidades do conhecimento em Arte está no fato de que, nas produções artísticas, um conjunto de idéias é elaborado de maneira sensível, imaginativa, estética por seus produtores ou artistas. De diversos modos, esse conjunto sensorial-de-idéias aparece no produto de arte enquanto este está sendo feito e depois de pronto ao ser comunicado e apreciado por outras pessoas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO), 2002, p. 48).

O processo de comunicação artística não se restringe a um processo unilateral, no qual o/a artista comunica e o/a apreciador (a) escuta. Diferentemente disso, a atividade artística possui uma fluência de dinâmica de diálogo onde o papel do (a) receptor (a) ultrapassa os limites da fruição unicamente, colocando-o (a) no lugar de produtor (a) juntamente com o/a artista.

O prazer ou o desprazer de estar no circuito da cultura reservado aos espectadores, leitores ou ouvintes, o espaço dos que consomem e receptam, não os exime de serem também produtores. Concomitantemente aos que inventam e constroem os produtos e artefatos, também os receptores os produzem e criam quando os recebem e em tempos e espaços que excedem o momento mesmo da recepção [...] (FERREIRA, 2006, p. 01).

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

A proposta de intervenção prática investigada no contexto da instituição escolar foi planejada através da realização de dois projetos: um de Formação de Público e um de Formação de Espectadores, para duas turmas distintas do ensino médio do Instituto Estadual de Educação. A ideia foi relacionar os dois projetos verificando qual deles surtia maior efetividade para potencializar o estudo da recepção teatral na escola.

O projeto foi desenvolvido através do estudo da área da Pedagogia do Espectador, baseado nos relatos e apontamentos feitos pelo au-

tor Flávio Desgranges¹ de uma proposta desenvolvida nas instituições educacionais da Prefeitura Municipal de São Paulo, com intuito de formação de espectadores. A atividade base foi utilizada como referência, sendo feitas as adaptações e implementações necessárias para o desenvolvimento da prática em outro contexto que possui peculiaridades e demandas diferenciadas.

A investigação abrange o campo da recepção teatral com foco restrito na Pedagogia do Espectador. O projeto desenvolvido para implementação na escola está baseado em pesquisar procedimentos pedagógicos que ajudem a despertar o interesse do aluno espectador pela fruição teatral.

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato da leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento (DESGRANGES, 2003, p. 30).

Através de intervenções práticas desenvolvidas com alunos foi possível analisar formas de potencializar os momentos de fruição teatral, oportunizados com ou na escola, com o intuito de transformar estes momentos em possibilidades reais de aprendizagem da linguagem teatral e de também criar o gosto pela fruição e pelo debate estético desta atividade.

Para tanto, foi necessário diferenciar dois tipos de projetos com a perspectiva de poder verificar, através da análise dos resultados, qual deles apresentaria um resultado mais profícuo para o fim esperado. A proposta foi elaborada com o intuito de comparar duas possibilidades de atividades diferentes desenvolvidas com os alunos e alunas: uma se refere à formação de público teatral e a outra, à formação de espectadores teatrais. Embora em um primeiro momento as duas propostas pareçam iguais, existem entre elas diferenças bastante significativas que possibilitam desenvolver os projetos e compará-los.

O Projeto de Formação de Público tem como objetivo proporcionar aos alunos o acesso físico ao teatro, enquanto o Projeto de Formação

de Espectadores visa proporcionar acesso físico e de aproximação da linguagem teatral com mediações através de procedimentos pedagógicos.

Um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequência ao teatro. Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de pôr o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre o espectador e obra de arte (DESGRANGES, 2011, p. 157).

Proporcionar a frequência do teatro aos alunos por si só já cumpre um papel importante e fundamental no que diz respeito à democratização da cultura. Possibilitar o acesso aos bens culturais, proporcionar o contato com a linguagem cênica, criar o sentimento de pertencimento aos locais e equipamentos onde são disponibilizados os bens culturais, iniciar um processo de criação de um hábito de usufruto da arte, são contribuições tanto para a área artística e cultural quanto para o exercício da cidadania destes sujeitos. Porém, quando há possibilidade de ir além e mediar esta relação, pode-se obter ganhos na profundidade que esta experiência marca o espectador participante no âmbito social.

(...) criar condições para que eles [crianças e jovens brasileiros] possam ir ver espetáculos talvez seja o primeiro passo a ser dado. Mas (...) possibilitar o acesso ao teatro não significa (...) apenas colocar o espectador infanto-juvenil diante de uma peça, mas também fornecer ferramentas para que ele dissesse e interprete o evento. Tornar o espectador iniciante mais íntimo da arte teatral e estimulá-lo para um mergulho divertido amplia sua capacidade de aprender o espetáculo e favorece sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais (DESGRANGES, 2003, p. 36).

É neste ponto que o Projeto de Formação de Espectadores se diferencia, pois, além de ter que estruturar todas as demandas listadas no projeto anterior, é necessário também focar no duplo acesso: físico e linguístico.

O acesso linguístico da obra, como o próprio termo sugere, opera nos terrenos da linguagem. E trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa (...) (DESGRANGES, 2008, p. 76).

Além de proporcionar o contato do público com o produto artístico, pretende-se com este tipo de atividade, criar dinâmicas que possam potencializar a experiência da atividade de recepção do espectador. Essas dinâmicas têm como objetivo propor um contato qualitativo de cada espectador com a obra, pois este tipo de projeto "(...) quer trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por

1 O relato da experiência do autor está no livro "Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo" e refere-se ao Projeto de Formação de Público, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo entre os anos de 2001 e 2004.

cada espectador no processo em curso” (DESGRANGES, 2008, p. 77).

As dinâmicas são propostas através de procedimentos pedagógicos mediados para estreitar a relação do espectador com a atividade artística.

O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade do indivíduo frequentar espetáculos quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais (...) (DESGRANGES, 2003, p. 29).

Este tipo de projeto busca uma capacitação do espectador através da implementação de procedimentos que extrapolam o momento da fruição teatral propriamente dita. Estes procedimentos extraespetaculares buscam ascender um diálogo entre o espectador e a obra, proporcionando uma experiência significativa e por isso desejada. Portanto, “(...) formar espectadores não se restringe a apoiar e estimular a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, assim, o desejo pela experiência artística” (DESGRANGES, 2003, p. 29).

Flávio Desgranges ao refletir sobre a forma de aquisição do gosto por algo, afirma que o gosto também advém do aprendizado. É preciso conhecer, considerar relevante, ter um grau de intimidade para criar apreço sobre algo. Citando Brecht, o autor aponta que o autor alemão gostaria que os espectadores teatrais fossem especializados como as plateias esportivas, que possuem conhecimento técnico e tático para jogar e apreciar o jogo, sentindo-se aptos a dar palpites e debater sobre o mesmo.

O futebol, considerado uma paixão nacional em nosso contexto brasileiro, apresenta todo um movimento pedagógico durante a vida dos indivíduos que os formam a ser conhecedores desta atividade. Os espectadores são conhecedores de regras, táticas, funções, dentre outros aspectos. Isso acontece tanto pela fruição possibilitada em larga escala pela mídia, como pela atividade de jogar que é mobilizada desde a infância em brincadeiras e também como conteúdo escolar. Refletindo sobre este movimento é possível crer que se o mesmo movimento de aprendizado e especialização fosse feito em relação ao teatro, esta arte poderia suscitar o mesmo interesse que o esporte, pois “ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo (...)” (DESGRANGES, 2003, p. 33).

O Projeto de Formação de Espectadores então mobiliza a instância de proporcionar ao espectador um contato mais aprofundado com a arte teatral, com vistas a sua especialização para poder participar ativamente do debate estético, despertar o gosto pelo teatro e conquistar autonomia crítica e interpretativa em relação às manifestações teatrais.

O desenho do projeto de desenvolvimento de aprendizagem na escola, que investiguei em decorrência do Mestrado Profartes, teve como foco

a comparação de um projeto que possibilitou somente o acesso físico ao teatro e outro que utilizou procedimentos pedagógicos antes e depois dos momentos de apreciação teatral pelos alunos espectadores. Os dois projetos relacionados foram feitos com o objeto de reflexão e análise do professor-autor do projeto para futuras intervenções em sua prática educativa.

OS PROCEDIMENTOS EXTRAESPETACULARES

Com base no projeto denominado “Formação de Público” da Prefeitura Municipal de São Paulo, descrito por Flávio Desgranges, foi feito o desenho da proposta pedagógica, objeto da pesquisa. Foram utilizados como procedimentos pedagógicos extraespetaculares: os debates entre artistas e espectadores e os ensaios de desmontagem.

No que se refere aos debates entre espectadores e artistas, foram levados em conta os dois objetivos principais explicitados pelo autor: “(...) a revelação dos meandros da arte teatral e o convite a que os espectadores formulassem concepções pessoais da cena” (DESGRANGES, 2006, p. 160). O momento do debate dos espetáculos foi oportunizado para todos os alunos, mesmo aqueles que estariam participando somente do projeto de Formação de Público.

As orientações para o debate foram de que artistas e professor deveriam ser cuidadosos para poder “estimular os participantes do projeto a produzirem interpretações pessoais acerca dos acontecimentos cênicos (...)” (DESGRANGES, 2006, p. 161), não tentar explicar o espetáculo quando submetidos a perguntas com este intuito pelos espectadores, mas devolver as perguntas aos mesmos, estimulando-os a elaborar respostas individuais às provocações feitas a eles pela apresentação da obra cênica.

Os ensaios de desmontagem são entendidos como procedimentos pedagógicos de mediação teatral oferecidos na escola antes e depois dos espetáculos.

(...) alguns focos de investigação seriam selecionados para serem especialmente estudados, dinamizando a recepção dos participantes. A desconstrução da encenação se dava com a proposição aos espectadores de exercícios teatrais semelhantes aos que os artistas realizaram no processo de construção do espetáculo (...) (DESGRANGES, 2006, p. 166).

Anteriormente ao espetáculo é desenvolvido o ensaio de desmontagem de preparação, em que são desenvolvidos procedimentos pedagógicos para aproximar o espectador do evento cênico, sem por isso descrever o que será visto. No momento posterior à fruição artística é proposto o ensaio de desmontagem de prolongamento, no qual os participantes podem expor suas interpretações pessoais sobre o espetáculo de forma cênica.

O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A proposta foi organizada para desenvolver o experimento de Formação de Espectadores (acesso físico e linguístico) para uma turma, e o experimento de Formação de Público (acesso físico) para outra, ambas do ensino médio de escola pública da região de Florianópolis.

Esta forma de aplicação foi desenhada para análise do seguinte critério: possibilitar que as duas turmas assistissem ao mesmo espetáculo, podendo assim analisar/verificar através dos dados coletados se havia diferença no aprofundamento da experiência estética entre a turma que participou do experimento de Formação de Espectadores e a turma que participou do experimento de Formação de Público.

O cronograma do projeto foi elaborado de forma a contemplar os horários de aulas dos alunos na escola, sendo:

- Uma aula para Aplicação do Questionário Pré-Projeto para as duas turmas
- Uma aula de ensaio de desmontagem de preparação do espetáculo Pequeno Monólogo de Julieta (PR) para a turma do Projeto Formação de Espectadores
 - Assistir espetáculo Pequeno Monólogo de Julieta (PR) no horário de aula na escola
 - Uma aula de ensaio de desmontagem de prolongamento somente para a turma do Projeto de Formação de Espectadores; e aplicação de questionário de recepção do espetáculo Pequeno Monólogo de Julieta (PR) para as duas turmas

O espetáculo oferecido para fruição das turmas foi o Pequeno Monólogo de Julieta (PR) da Cia Círculo, com texto e direção de Christiano Scheiner e atuação solo da atriz Gilca Rigotti. A ação se inicia no momento anterior ao suicídio da personagem Julieta, do texto Romeu e Julieta de William Shakespeare, quando esta acorda no sepulcro e vê seu amante Romeu morto. O texto amplia o momento de suicídio da personagem que dialoga com um Romeu que não está presente, mas que passa a existir no espaço e nos objetos.

O ensaio de desmontagem para este experimento foi planejado e executado com o desenvolvimento de procedimentos extraespetaculares, com predominância de atividades práticas e teatrais, aproximadas às realizadas para a criação do espetáculo. O ângulo de ataque escolhido para o ensaio de preparação foi o trabalho do ator/atriz e a construção de imagens cênicas,

sendo que os jogos escolhidos para desenvolver a atividade seguiram este direcionamento de proporcionar aos alunos uma experiência semelhante à que a atriz havia tido na criação da obra.

O ensaio de desmontagem de preparação aconteceu na semana anterior à apresentação do espetáculo e teve duração de 45 minutos, iniciando com jogos teatrais direcionados para a criação de imagens e finalizando com a criação de cenas estimuladas por um trecho do texto Romeu e Julieta de William Shakespeare.

A apresentação aconteceu dentro da sala de dança anexa ao ginásio, nas dependências da instituição escolar, durante horário da aula de cultura dos alunos e sendo disponibilizado apenas para algumas turmas. Esta abordagem foi necessária em função de diversas dificuldades que ocorreram no decorrer do desenvolvimento do projeto para levar os alunos até um equipamento teatral – e que foram relatadas minuciosamente no texto da dissertação –, como o não comparecimento dos alunos para as atividades fora do horário escolar e a negativa da escola em possibilitar a saída dos alunos no momento de aula para a atividade, com a justificativa de que perderiam aulas de outras disciplinas.

O espetáculo foi contratado por mim, que tive de arcar com os custos do mesmo, além de organizar o espaço, equipamento e logística para a realização. A apresentação foi executada no dia 27 de novembro, no horário da aula que ministrei para turma de teatro e que foi o grupo que participou do projeto de Formação de Espectadores. Além desta turma, também estavam presentes mais duas turmas de teatro e uma de dança. Os alunos das outras duas turmas de teatro que não tiveram o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos para a recepção do espetáculo foram os participantes do grupo de Formação de Público.

A atriz Gilca Rigotti achou necessário, diante da proposta e do diferencial do espaço de apresentação, fazer uma conversa de introdução ao espetáculo, antes de inicia-lo. Visto que a atriz inicia o trabalho em cena e que não havia recursos de iluminação e o som foi operado de forma visível ao público, este procedimento foi primordial para criar o ambiente de concentração e entendimento da proposta cênica. A atriz usou 10 minutos para esta conversa inicial e fez um resumo do texto Romeu e Julieta. Falou sobre o momento do mesmo texto que deu origem ao espetáculo, discorreu sobre as condições normais de apresentação do espetáculo em um equipamento teatral e sobre o histórico de apresentações e sua trajetória artística e profissional. Finalizou dizendo que ia se concentrar e iniciar o espetáculo, mostrando o momento pré-expressivo do ator antes de entrar em cena.

O espetáculo iniciou com a ambientação sonora e posteriormente a atriz iniciou a interpretação do texto dramático. Os objetos de cena eram o par de botas de Romeu, um colchão e uma adaga. Na parte inicial da

apresentação tivemos um imprevisto, alguns alunos juntamente com um professor desavisado começaram a jogar bola no ginásio, e o som dos gritos e das batidas da bola no chão ecoaram em todo o ambiente, atrapalhando a plateia de alunos para ouvir o texto dado pela atriz. Logo, as professoras que acompanhavam a atividade conseguiram sanar o problema.

Embora este momento inicial fosse necessário para o entendimento de todo o espetáculo, foi interessante notar que a atitude concentrada dos alunos que estavam assistindo não se desfez. Mesmo com a interferência ocorrida, os alunos continuaram assistindo com muita atenção e notei que todos mantinham os olhos direcionados para a cena, acompanhando a atriz em seus gestos e movimentações.

Ao finalizar o espetáculo iniciamos um debate com todos os alunos, que durou cerca de 10 minutos. O tempo teve de ser regulado, pois os alunos de dança precisavam ensaiar e os de teatro tinham outras demandas. Foram feitas outras perguntas sobre aspectos profissionais da vida de um ator/atriz, de como era fazer um monólogo, o que era necessário para obter um bom resultado de atuação e como era possível se concentrar com o barulho imprevisto que ocorreu. A atriz respondeu a todas as perguntas de forma bastante didática e informal.

Como decorrência de falta de tempo no cronograma, em virtude de diversos imprevistos ocorridos durante o desenvolver da proposta – como a greve do magistério estadual, dentre outras descritas na dissertação –, o ensaio de desmontagem de prolongamento, que seria feito na semana posterior à fruição espetacular, não pôde ser realizado com a turma do experimento de formação de espectadores. A última aula do ano letivo seria a única oportunidade de executar esta atividade, porém, este dia já estava agendado para outras demandas escolares de apresentações finais das produções dos alunos de todas as turmas.

COMPARANDO OS EXPERIMENTOS

Foi possível verificar, através da análise dos questionários de recepção, que os alunos participantes do experimento de Formação de Espectadores apresentaram um nível maior de aproximação com o espetáculo em relação ao grupo do experimento de Formação de Público. Sendo assim, é possível afirmar que, no contexto de desenvolvimento desta pesquisa, o procedimento extraespetacular de ensaio de desmontagem de preparação mostrou-se efetivo, no sentido de estimular o interesse dos alunos pelo teatro, através da aproximação com a linguagem e proporcionando aptidão para participar do debate estético.

Numa análise quantitativa do retorno obtido dos questionários de recepção em relação ao total de questionários de pré-recepção, verificou-se que um número bastante superior de participantes do experimento de Formação de Espectadores completaram a segunda etapa, enquanto no grupo do experimento de Formação de Público o número foi bem abaixo do esperado.

Este indicativo quantitativo de participação dos grupos pode nos levar a supor que a utilização de procedimento extraespetacular de ensaio de desmontagem de preparação estimulou os alunos a preencher o questionário, ou seja, a experiência de aproximação influenciou a vontade de discorrer e expor opiniões sobre o espetáculo, estabelecendo um diálogo com a obra.

Segundo Freire (1977) o diálogo é um fenômeno humano revelado através da palavra, que é constituída por duas dimensões solidárias: ação e reflexão. Quando um dos elementos sacrifica o outro, acontece a palavra inautêntica, ou seja, quando há reflexão sem ação, torna-se *palavreria*, verbalismo, *bla-bla-bla*, e quando há ação sem reflexão, torna-se ativismo. O autor explica que o diálogo é um ato de criação entre os sujeitos, não um ato de depósito de ideias de um sujeito no outro, ou seja, é o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo[...]”, uma exigência existencial, um ato de criação, é transformar o mundo.

Neste sentido, ao verificarmos a quantidade bastante superior de alunos do grupo do experimento de Formação de Espectadores que se sentiram aptos a dialogar com a obra através do questionário de recepção, temos condições de afirmar que o ensaio de desmontagem de preparação proporcionado aos participantes deste grupo estimulou efetivamente um diálogo entre os espectadores e a obra. Estes se sentiram seguros e estimulados a dialogar com o espetáculo através do ato de pronunciar seus depoimentos no preenchimento do questionário.

A análise dos depoimentos relatados nos questionários também trouxe indicativos na mesma direção, sendo possível verificar uma adesão maior de respostas dos alunos do grupo do experimento de Formação de Espectadores em quase todos os blocos de perguntas como os relativos ao Impacto, a Visualização da Proposta, as Atuações, a Direção e a Interpretação.

No que se refere às possíveis influências dos procedimentos extraespetaculares do ensaio de desmontagem de preparação, pôde-se encontrar indicativos destes nas respostas dos alunos do experimento de Formação de Espectadores nos blocos referentes ao Impacto, à Visualização da Proposta, às Atuações, à Direção e à Interpretação.

Foi possível verificar que somente os alunos do experimento de Formação de Espectadores relataram a existência de expectativas em relação

ao espetáculo assistido e à mudança das mesmas. Observou-se no outro grupo a falta de expectativas anteriores, o que pôde justificar a abstenção de muitos em responderem à questão que versava sobre este tema.

As questões que relacionavam o espetáculo com a experiência pessoal de cada participante não foram respondidas por todos os alunos. De qualquer forma, alguns demonstraram que estas relações haviam acontecido, mas seus relatos demonstravam uma dificuldade de exposição destas experiências no questionário. Estas questões também tiveram maior adesão de respostas do grupo do experimento de Formação de Espectadores.

O retorno obtido com o desenvolvimento da proposta pedagógica possibilita afirmar que, no contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, a utilização do procedimento pedagógico do ensaio de desmontagem de preparação mostrou-se efetivo no ensino do teatro na escola. Houve sinalizações significativas no aprofundamento da recepção teatral proporcionada aos alunos do grupo, que foi desenvolvido este experimento principalmente no que concerne à vontade de dialogar com a obra e na ênfase dada aos elementos trabalhados no ensaio para reflexão e análise das questões propostas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2002.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Teatro e pressupostos curriculares.** In: Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000. p. 223-232.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. **Pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Teatralidade tátil:** alterações no ato do espectador. Sala Preta: revista de Artes Cênicas. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. v.8, 2008, p. 11-19.
- _____. **Mediação teatral:** anotações sobre o projeto formação de público. Revista Urdimento, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. n.10, 2008, p. 75-83.
- _____. **O efeito estético, finalidade sem fim.** Revista Urdimento, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. n.17, 2011, p. 63-69.
- FERREIRA, Taís. **Teatro infantil, crianças espectadoras, escola:** um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. **Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?** Revista Fênix, v.3, 2006, p. 1-20.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PROJETO JULIETA. **Blog do espetáculo Pequeno Monólogo de Julieta do Grupo Círculo de Florianópolis.** Santa Catarina. Disponível em: <<http://projetojulieta.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 ago. de 2015.
- ROSSETO, Robson. **Pedagogia do Teatro:** um estudo sobre a recepção. 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PEDAGOGIA DO TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Leide Rosane Alcântara

Recebido em 30/06/2017
Aprovado em 04/09/2017

O presente trabalho traz uma análise reflexiva a respeito do ensino de teatro na escola, defendendo essa prática pela tríplice abordagem que engloba os fazeres do corpo, as tecnologias e o corpo teórico metodológico do teatro. Dessa forma, isto proporciona uma troca de experiência entre professor e estudante; oferece uma experiência artística em aula de teatro mais completa; estimula os estudantes a desenvolverem seu potencial individual e permite que o processo seja enriquecido por meio da contribuição direta de cada indivíduo envolvido na experiência em sala de aula. Trata-se de atuar com uma visão crítica do que é positivo para o processo, pois mesmo com as inúmeras dificuldades encontradas para se efetivar o ensino de teatro na escola, defendo que o ensino das artes cênicas, como uma habilitação necessária pela sua importância e relevância como proposta pedagógica, possibilita ao estudante a reflexão crítica e o pensar com o corpo e com a voz. Além disso, considero as inúmeras possibilidades, oportunizadas pelo teatro na escola, de ler a realidade do mundo por meio deste, enriquecendo assim o processo ensino-aprendizagem atual e contribuindo para a formação das novas gerações.

Palavras-Chave: Teatro. Educação. Experiência.

DIÁLOGOS INICIAIS

O teatro, como importante forma de expressão artística milenar, sempre esteve presente, acompanhando os seres humanos em sua coletividade. Nesse sentido, “[...] a arte, em todas as suas formas (...) era a atividade social por *excellence*, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal” (FISCHER, 1987, p. 47).

A arte teatral está em palcos profissionais ou amadores, em prédios estruturados e denominados casas de espetáculos, e a partir desses locais de intervenção, nas ruas, praças e feiras, evoluindo e tornando-se cada vez mais atuante, alcançando espaço em lugares diferenciados, como nas igrejas, nos presídios e em outros espaços sociais.

Com essa trajetória de amplitude e penetração, a arte teatral foi conquistando espaço também em instituições de ensino público e privado, fazendo parte e sendo fundamental, ao longo dos anos, do processo de ensino-aprendizagem. A exemplo disso, tem-se o Festival de Teatro Estudantil do NTU (Núcleo de Teatro Universitário), no Teatro Lima Penante, pertencente à Universidade Federal da Paraíba, que, existindo há vinte e oito anos ininterruptos, envolve estudantes e tem difundido o fazer teatral nas escolas públicas e privadas.

Este texto discute a prática teatral a partir de um olhar que considera o envolvimento mútuo entre estudantes em sala de aula, bem como a realidade em que estão inseridos de forma direta e a grande diversidade de saberes e ampla abordagem que o teatro possibilita.

De todas as aulas que a disciplina *Fundamentos Teóricos da Arte na Educação* ofereceu, dentro do Curso de Mestrado Profissional em Artes, a que me causou mais impacto ao assistir a vídeo-aulas, foi a aula da área específica de teatro. Chamou-me muito a atenção quando o professor facilitador iniciou a aula fazendo uso de uma contação de história e expressando de forma clara que o exemplo dado era verídico e tão próximo de seu convívio, de sua realidade – envolvendo de forma direta os seus filhos; filhos de um ator, arte educador, encenador, ou seja, de um profissional altamente envolvido com o teatro, que talvez espere que seus herdeiros desenvolvam prazer e satisfação com o brincar do fazer teatral.

Segundo Koudela (2006, p. 78) “[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”. Em vez disso, porém, quando, de repente, as pessoas se depararam com o ensino dessa arte de maneira formal em sala de aula, esse sentimento, que antes era representado por prazer e diversão, passou a ser sentido de forma inversa, sendo que não restou nem a vontade de permanecer espectador.

Tudo isso seria fruto de uma experiência que não foi bem trabalhada, de uma pedagogia teatral mal sucedida. Muitas vezes não se leva em conta as individualidades e características marcantes de cada um, principalmente de acordo com a faixa etária dos estudantes, e isso influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que cada idade tem suas necessidades e pontos marcantes, que são modificados e transformados de acordo com cada fase das faixas etárias, cada etapa do crescimento biopsicossocial do ser humano.

Minha inquietação em relação a esse tema, tão pouco pensado e discutido em meio a uma rotina diária e “corrida” em nosso meio profissional escolar, veio a partir da observação de minha própria experiência. Durante minha vida estudantil, no período que corresponde ao ensino fundamental II e Médio, na rede pública de ensino, na cidade de João Pessoa, Paraíba, fui agraciada com excelentes arte educadores. Minha trajetória nessa fase foi marcada por profissionais maravilhosos, professores que, mesmo atuando na rede pública de ensino, com suas limitações materiais e financeiras, dificuldades operacionais e frustrações por não poderem dar o melhor de si para aqueles estudantes, eram comprometidos com o ensino de qualidade do teatro e da dança.

Esses professores souberam transmitir isso com excelência, gerando em mim, de forma satisfatória, um misto de conhecimento e prazer.

Segundo Spolin (2005), “experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele” (SPOLIN, 2005, p. 3), e era assim que me sentia em meio às maravilhosas aulas de teatro da época de estudante, totalmente envolvida pelo mundo cênico que me era apresentado. Nesse sentido, para Cananéa “por sermos sujeitos históricos, os momentos que vivemos ajudaram a nos formar como pessoa. O que somos hoje tem grande influência em nossas escolhas, tanto pessoais quanto profissionais” (CANANÉA, 2016, p. 35).

Toda essa experiência contribuiu de forma grandiosa para meu crescimento pessoal e teve fundamental importância em minha escolha de formação profissional (como arte educadora). A sala de aula, para mim, hoje, representa um desafio de responsabilidade e comprometimento na continuação por plantar essa semente que tem germinado, motivando-me a desejar que outros estudantes possam desfrutar do prazer que a arte teatral proporciona em sua prática e fortalecendo a construção de possibilidades de cidadania por meio dessas práticas.

Ainda no Mestrado em Artes, com a disciplina *A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)* tive a oportunidade de pensar mais e buscar aprimoramento sobre as práticas, as abordagens e, acima de tudo, sobre a compreensão de como tem sido o ensino de teatro. Sendo assim, qual o caminho? De que forma o ensino de teatro tem chegado à sala de aula? Quais metodologias produzem êxito? Quais metodologias frustram os estudantes? Como essa experiência artística tem acontecido na prática do ensino de Artes?

Foi um momento reflexão sobre teoria e prática, sobre a atividade docente diária no âmbito escolar e social, de reconhecimento sobre o fato de que “a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humana, diferenciando-a de outros campos de estudo” (KOUDELA, 2006, p. 18), e isso representa um importante legado para a humanidade. A pedagogia teatral em si representa um grande desafio, uma responsabilidade que é colocada nas mãos do arte educador, de desenvolver um trabalho focado e comprometido com a visão de que “[...] a arte teatral pode e precisa ser acessível a todos” (DESGRANGES, 2011, p. 36).

A comunidade estudantil de hoje precisa vivenciar o teatro dessa forma, com envolvimento e prazer. Assim, este texto é escrito com a motivação de pensar o tema, na perspectiva do aprimoramento da prática docente no ensino de teatro em sala de aula, para que, assim, seja rompido esse círculo vicioso de se “aleijar” pessoas através de fórmulas de ensino engessadas e que em muitas vezes promovem rejeição em vez de atração pelo processo de ensino-aprendizagem, que envolve diretamente professor e estudante.

Esse processo, diariamente, se mostra desafiador, em meio a todas

as dificuldades estruturais e sociais que o ensino das Artes apresenta, que vão desde a falta de espaço físico, até o preconceito que a arte sofre entre a comunidade escolar em geral. No âmbito educacional, no ensino fundamental e médio, podemos presenciar isso na prática diária e, assim, “constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de estudantes e os próprios estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação” (JAPIASSU, 2001, p. 23).

Essa visão coloca o ensino das Artes de maneira descomprometida e desqualificada, tornando-se esta uma disciplina lecionada por qualquer pessoa, sem necessariamente a exigência de uma qualificação profissional direcionada. Esse é um desafio que se tenta mudar ao longo de décadas: quebrar a ideia de arte apenas como recreação, ou enquanto aquele momento de os estudantes descansarem das disciplinas ditas “sérias”.

Nesse sentido, partir em busca de “[...] um teatro fortemente marcado por sua vontade educacional” (DESGRANGES, 2011, p. 51) é a perspectiva defendida a partir deste texto, em que se busca refletir sobre as práticas do ensino teatral, com base numa visão geral da pedagogia do teatro, enquanto experiência prazerosa e com envolvimento social. Nessa direção, procura-se, a partir de análises feitas sobre o tema, compreender uma prática docente mais completa, baseada no ensino de teatro direcionado pela tríplice abordagem, que mais à frente será abordada.

NAVEGANDO NA DISCUSSÃO DO TEMA

Reconhece-se a representação como uma necessidade que “[...] desde a infância os homens tem, na sua natureza, uma tendência a representar e uma tendência a sentir prazer com as representações” (GUENOUN, 2004, p. 18). Com o passar dos anos e o crescimento do ser humano, vai sendo abandonada essa natureza de sentir prazer com as representações, se perdendo no tempo, pelos padrões de uma sociedade engessada, caótica e impessoal, em que as necessidades e o prazer do indivíduo sempre ficam em segundo plano, pois o primeiro é ocupado por interesses mercantilistas de nosso sistema capitalista. Carlos Brandão em seu texto *A Educação Como Cultura* explica:

Vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame para acesso a uma universidade inimaginável, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de

tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas (BRANDÃO, 1985, p. 122).

Essa ainda é uma realidade da educação. Muitas vezes nos deparamos com a corrida da vida em um círculo vicioso, de competir, concorrer, ser o melhor, ser o número “um”. Crianças, desde muito cedo, são acostumadas a esse padrão, de forma que muitas vezes lhes é roubada a chance de vivenciar, de ter uma experiência e ir aos poucos aprendendo com essas experiências vividas. Alguns estudantes não são preparados para a vida e, muitas vezes, sem levar em conta princípios e valores humanos, são direcionados, como o lançar de uma flecha, para exames seletivos, para ingressar em uma carreira, sem apresentar segurança de escolha e muitas vezes influenciados por terceiros.

Além disso, estudantes são preparados, na maioria das vezes, a partir de uma educação muito técnica, em que não é dada ao indivíduo a oportunidade de criar. É como se não fossem seres pensantes, sempre rodeados de práticas laborais uniformes, que muitas vezes estão a serviço de um mercado de consumo, em um mundo onde as respostas já estão prontas e onde tudo parece ser “descartável”, inclusive os seres humanos. Em um mundo onde o pensar, o ser crítico e o criar já não têm valor.

Associada a todos esses fatores, ainda nos deparamos com uma pedagogia do teatro ultrapassada, que ainda podemos observar na maioria das aulas de teatro, em processos de obrigatoriedade do fazer teatral, nos quais o ensino é trabalhado pela perspectiva de um único lado, o de ser ator, o da necessidade de se estar no palco.

Com base na necessidade que acompanha o homem desde sua infância, com a representação e o prazer de ver as representações, o teatro se consolida como uma atividade de mão dupla, em que estão presentes duas peças chave, a existência do ator e a do espectador, ambos tendo seu imenso e insubstituível valor.

O teatro, segundo Japiassu “[...] passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva da realidade humana” (JAPIASSU, 2001, p. 28). Dessa forma, questiona-se: por que mesmo com esse reconhecimento que o teatro vem adquirindo de forma teórica, podemos constatar, na prática, uma desmobilização?

Muito se tem conquistado com relação ao ensino de teatro na educação, por meio de leis e editais. Debates em cursos, seminários, graduações e pós-graduações trabalham para uma efetivação qualitativa da atividade nas instituições de ensino, porém, infelizmente, na prática diária, essa gama de esforços parece insuficiente, tendo em vista o alto número de escolas públicas e privadas, nos âmbitos municipal, estadual e até mesmo nacional, que ainda

se encontram órfãs e desprivilegiadas pela falta do ensino teatral, sendo essa uma triste realidade. Trata-se de um quadro de escolas em que o teatro não passa de utopia, e onde seus estudantes são, ao longo dos anos, podados da oportunidade de experimentar essa expressão artística importantíssima e tão significativa para o indivíduo e para a sociedade em geral.

Pessoas estão perdendo o interesse por essa arte e até mesmo deixando de desenvolver todo o crescimento pessoal que o teatro pode oferecer, por se frustrarem com o ensino, ainda que hoje esteja sendo oferecido por profissionais licenciados em áreas específicas – o que foi uma grande evolução com a aprovação da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, em que o ensino das artes passa a ser obrigatório e traz consigo uma defesa do ensino das artes cênicas na escola fundamental como uma necessidade.

Sendo assim, mesmo sem uma boa efetivação prática, reconhece-se hoje o ensino do teatro na escola como algo que vai para além do entretenimento, como uma importante forma de comunicação e expressão. Ainda assim, após a aprovação da Lei, vamos encontrar uma grande parte do corpo docente em escolas públicas e privadas lecionando como “leigos” no processo pedagógico do teatro, além de encontrarmos docentes de disciplinas como história, geografia, ciência e inglês, complementando sua carga horária de trabalho lecionando a disciplina de Arte, o que de forma inevitável gera uma lacuna na formação do estudante.

Contemplação é algo ativo e proativo, ou deveria ser. Sobre isso, Desgranges afirma:

O primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte é a atitude proposta ao contemplador, ou seja, o fator artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral (DESGRANGES, 2011, p. 28).

Desgranges (2011) traz a importância do espectador para o teatro de forma ativa, participativa e a divide em dois momentos: “em um primeiro momento o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a e, em um segundo momento se afasta dela para refletir sobre ela, compreendendo-a” (DESGRANGES, 2011, p. 29).

Em uma experiência artística, tudo tem um valor, uma função determinada e com importância específica. Sendo assim,

Quanto mais interagimos, comunicamos, fazemos uso das linguagens, sejam elas artísticas ou não, mais somos uma troca com o outro. Mais mista torna-se nossa individualidade. Mais coletivas ficam nossas características. Que nos percebamos então, todos nós, compostos por fragmentos de uma unicidade (OLIVEIRA, 2012b, p. 27).

Para o teatro, essa unicidade é fundamental. Ator e espectador estão ligados um ao outro, e sem algum deles, não há teatro. O teatro é isso, essa junção interativa, essa troca de querer ver e querer ser visto, entendendo que a atuação do ator interfere na plateia e que a atuação da plateia, seja ela ativa ou não, interfere diretamente no trabalho do ator. Ambos interagem, se comunicam através de uma linguagem que é própria do mundo cênico; misturam-se, se envolvem, cada um com suas individualidades, e dessa troca ator-espectador, espectador-ator, acontece a magia envolvente do teatro.

Se essa visão fizesse parte de nossa prática diária no ensino de Arte, o trabalho de formação e conscientização de plateia e o trabalho junto aos estudantes com o ensino de teatro na sala de aula seria visto com outros olhos, o estudante passaria a ser entendido como um agente participante do processo de ensino-aprendizagem.

Talvez essa mudança de ponto de vista e de atitude, frente ao ensino, trouxesse um pouco mais de equilíbrio para algo que podemos observar como uma disparidade entre a grande quantidade de pessoas que buscam fazer cursos de teatro fora das salas de aulas e, por outro lado, o pequeno número de espectadores que buscam assistir a arte teatral. Podemos observar que não deve existir a obrigatoriedade de se subir ao palco, já que um estudante pode aprender muitas coisas em diversas áreas que compõem esse universo tão abrangente do teatro, a partir de várias abordagens, inclusive sendo espectador, pois “[...] a participação do espectador, precisa ser compreendida como um ato criativo, produtivo e autoral” (DESGRANGES, 2011, p. 37).

O teatro atua com forte influência na construção de valores e princípios sociais e é de grande importância. Como defende Cartaxo (2001): “a atividade lúdica, surge pedagogicamente, como à base estruturadora da organização do grupo, desenvolvendo aspectos de solidariedade, respeito, compreensão, democracia, liderança e liberdade” (CARTAXO, 2001, p. 43), considerando-se o grande potencial que o teatro oferece ao processo ensino-aprendizagem.

Para que essa gama de qualidades seja verdade e atue de maneira eficaz, é preciso ter um olhar voltado para uma abordagem tríplice, como proposta no teatro pedagógico, englobando os fazeres do corpo (a interação entre o corpo que está fazendo e o que está assistindo, em seu estado intencionalmente alterado e com uma consciência clara e objetiva dessa troca experiencial), das tecnologias (cenografia, figurino, maquiagem, iluminação, cenotécnica, audiovisual) e do corpo teórico metodológico (a história, crítica, teoria, pedagogia, registros), proporcionando assim uma troca de experiência entre professor e estudante e oferecendo uma experiência artística mais completa na aula de teatro.

Para que essa experiência aconteça acompanhada do que Dewey (2010, p. 84) chama de “experiência estética”, ou seja, uma percepção prazerosa, o

estudante em sala não pode ser visto como uma esponja, sempre pronto para absorver tudo aquilo que lhe é oferecido, sem levar em consideração aquilo que lhe traz satisfação.

O educando já traz consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências das mais diversas possíveis, construídas a partir de vivências, influências, e de acordo com o círculo familiar e de amigos em que se insere. Segundo Freire, “[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (FREIRE, 1983, p. 75). Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem se apresenta muito rico e dinâmico se for uma constante troca de saberes, em que educador e educando estão juntos, ensinam juntos, aprendem juntos, transformam-se individual e coletivamente.

Na prática docente diária, em sala de aula, nos deparamos com essa realidade estudantil a cada instante. Sempre podemos perceber as preferências e aptidões de cada estudante, sendo que alguns se envolvem diretamente em atividades práticas, enquanto outros se animam e se dedicam mais a atividades técnicas ou teóricas.

Nesse sentido, cabe ao professor ter uma visão crítica para atuar a partir de uma abordagem ampla e diversa, objetivando atrair de forma envolvente e satisfatória os estudantes, respeitando as limitações e a faixa etária de cada um, proporcionando a eles uma aprendizagem eficaz no extenso âmbito das artes cênicas, oportunizando-lhes o desenvolvimento da reflexão crítica e do pensar com o corpo, com a voz e das inúmeras possibilidades de ler a realidade do mundo por meio do teatro. Nessa perspectiva, segundo Cananéa (2016), busca-se

Fortalecer em seus protagonistas a descoberta e o exercício de suas potencialidades e talentos artístico-culturais, sem abdicar de ajudá-los também a identificar e a superar os próprios limites, pelo exercício contínuo da autocrítica. Promover o uso das múltiplas linguagens, de modo a não tornar seus participantes reféns do uso exclusivo da oralidade (CANANÉA, 2016, p. 170).

Todos podem aprender teatro a partir da abordagem que lhes for mais confortável, mais prazerosa. Assim é gerado o interesse pela aprendizagem da atividade teatral, pela livre e espontânea vontade de aprender de forma apreciativa e voluntária, e não pela obrigação de se cumprir um programa de aulas.

É importante fazer-se uso do saber compartilhado. Dessa forma, o professor não é visto como detentor de todo o conhecimento, mas atua diretamente como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando seus estudantes no desenvolvimento de seus potenciais individuais e permitindo que o processo seja enriquecido por meio da

contribuição direta de cada indivíduo envolvido na vivência em sala de aula.

Devemos atuar com a visão crítica do que é positivo para o processo, de maneira a promover um crescimento, através da atração do estudante pelas práticas teatrais, mantendo-o envolvido por interesse próprio, por satisfação pessoal. Nesse sentido, “[...] agregar aspectos positivos que promovam melhoria no processo de ensino-aprendizagem é o desejo de todo educador” (OLIVEIRA, 2012c, p. 14).

Reconhecemos que cada pessoa já tem um acúmulo de experiências, conhecimentos e vivências que influenciam diretamente sua percepção, e isso é que Dewey (2010) chama de “carga direta”. Importa também o fato de que o estudante que reage na produção do objeto experimentado é um sujeito cujos modos de “[...] observação, desejo e emoção são moldados por experiências anteriores” (DEWEY, 2010, p. 240). O estudante carrega em si as experiências passadas não por uma memória consciente, mas pela carga direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de nossas inquietações – em relação às mudanças necessárias no ensino de teatro na escola – saírem do papel e dos debates orais, bem como das mentes dos docentes para serem quebrados paradigmas, para que essa mudança do pensar derrube barreiras e conquiste uma prática diferente, que atenda a uma necessidade que urge por modificações.

É preciso tornar mais abrangente e atuante o fazer teatral, saindo-se única e exclusivamente dos palcos e acompanhando as infinitas possibilidades que o teatro oferece por fazer parte das artes cênicas, sendo essa uma área tão expressiva e inclusiva. Assim como a pedagogia do teatro foi ao longo do tempo se transformando, sendo moldada de acordo com as necessidades e realidades de cada momento histórico, “[...] é necessário essa inquietação e provocação se fazer presente no âmbito da instituição escolar” (DESGRANGES, 2011, p. 15).

A escola, de maneira geral, incluindo estudantes, arte educadores e demais profissionais, precisa colocar em prática um olhar mais profundo para essa pedagogia, passando a enxergar o fazer teatral no contexto estudantil como um todo, entendendo suas particularidades, assim como os aspectos que facilitam e dificultam, na prática diária, a expansão do saber teatral em contextos diversos, e proporcionando assim uma prática educacional cênica transformadora, edificante e completa. Indo nessa direção, Fischer (1987) afirma:

A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. Essa definição da arte como o meio de tornar-se um com o todo da realidade, como o caminho do indivíduo para a plenitude (FISCHER, 1987, p. 13).

Ousemos e modifiquemos nossas práticas teatrais em sala de aula, para que a experiência artística possa ser vivenciada como uma experiência estética e de amplo aproveitamento para todos os envolvidos no fazer educacional, considerando-se que

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro e total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social (FISCHER, 1987, p. 57).

De acordo com Oliveira, “[...] na escola temos o dever de ensinar e a missão de aprender, que façamos de forma significativa, criativa e interessante aos estudantes. Que façamos Arte” (OLIVEIRA, 2017, p. 59). Ao mesmo tempo que reafirmamos a importância do ensino do teatro na sala de aula, registramos o retrocesso que o governo federal tenta impor à educação brasileira, com a reforma do ensino médio – Lei nº13.415/2017 – retirando da matriz curricular a possibilidade de se pensar de forma autônoma e crítica, pois tornar não obrigatório o ensino de história é querer matar nossa memória, nossa arte, enfim, nossa historicidade.

Também nessa Lei houve a flexibilização da necessidade de se ter licenciatura para lecionar, introduzindo o notório saber para todas as disciplinas, legalizando o que de certa forma existe em alguns lugares, onde professores de outras áreas complementam sua carga horária lecionando artes e outras disciplinas, sem ter formação para tal.

O ensino de Arte e notadamente o teatro como processo de ensino-aprendizagem sofrem um profundo golpe e esse retrocesso pode nos levar de volta à idade do obscurantismo. A Arte é necessária, então, façamos Arte.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANANÉA, Fernando A. Abath L. C. **Educação popular e identidade cultural**. João Pessoa: Imprell Gráfica Editora, 2016.
- CARTAXO, Carlos. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: UFPB/BC, 2001.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2.ed. São Paulo: Crucite, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Anna Bostock. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Comunicação, Vol1).
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. 8. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.
- OLIVEIRA, Ailza de Freitas. O Rio da Nascente à Foz: a escola do PPP à aprendizagem. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Educação e suas Interfaces: conversas em torno da educação, da arte e da cultura**. João Pessoa, PB: Gráfica e Editora Imprell, 2012b.
- _____. Avaliação Técnica e Pedagógica da Tecnologia Educacional E-proinfo: sob o olhar de uma educadora. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Trilhas Educacionais**. João Pessoa, PB: Gráfica e Editora Imprell, 2012c.
- _____. A escola e o combate ao Aedes Aegypti: uma ação ecopedagógica interdisciplinar na disciplina de Artes. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Ser Educacional: reflexões pedagógicas**. João Pessoa, PB: Gráfica e Editora Imprell, 2017.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA *VERSUS* EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO DO TEATRO?

Diogo José de Moraes Lopes Barbosa

Recebido em 19/06/2017
Aprovado em 22/09/2017

Neste artigo, tentamos expor diferentes formas de ensino/aprendizagem do teatro, abordagens que contornam não apenas seu ensino no âmbito do fazer, das práticas de exercícios do aluno/ator, mas, sobretudo, das práticas de fruição do teatro em sala de aula. Essas não se dão apenas em aspectos ligados à realização de jogos e em montagem de espetáculos no âmbito escolar. O aluno aprende teatro também por outros vieses e através de outros elementos da cena, como a indumentária, os cenários, a iluminação, o texto. Assim, apresentaremos, no decorrer deste texto, possíveis abordagens na Pedagogia do Teatro, que tentam lidar com a aprendizagem da cena a partir de uma visão mais ampla.

Palavras-Chave: Pedagogia do Teatro; Educação Artística; Educação Estética.

APRESENTAÇÃO

O aprendizado das técnicas teatrais para a cena é uma prática que acontece na história da humanidade há muitos séculos. Ainda na Grécia Antiga os atores eram preparados para as apresentações nos festivais atenienses. O que se conhece de tais práticas é muito pouco, já que o material que chegou até nós hoje é muito escasso. Das peças escritas, contamos com pouco mais de vinte textos, contudo, os historiadores do teatro nos apontam alguns caminhos.

Sabemos que os atores já naquela época vestiam indumentárias volumosas para que fossem mais visíveis no palco, recitavam os textos dramáticos dos poetas individual e coletivamente (através do coro) e viviam os personagens das tragédias, comédias e tragicomédias em disputas ocorridas periodicamente, que perduravam um dia inteiro. Todos esses indícios nos levam a pensar também que já neste tempo se fazia necessária uma formação, alguma forma de educação para exercer tais funções na sociedade grega. Assim, por que não pensar em uma pedagogia da cena já nos primórdios do teatro?

Apesar de se tratar de um tema interessante, o que pretendemos discutir aqui não é a formação do ator profissional na origem histórica de seu ofício, tão pouco, sua preparação para o mercado contemporâneo. Vamos discorrer neste artigo questões acerca do ensino/aprendizagem da interpretação cênica e dos elementos do teatro, ambos no contexto escolar, ou seja, na formação básica da criança e do adolescente.

Como sabemos, o ensino de arte é obrigatório e deve estar presente no ensino fundamental e médio. Esse processo de partilha de conhecimento deve contemplar quatro linguagens artísticas diferentes, e uma delas é o teatro.

O ensino de arte é obrigatório enquanto atividade na escola desde o início da década de 1970 no Brasil. Em 1996 ele se torna obrigatório enquanto componente curricular, ou seja, uma disciplina própria com conteúdos, avaliações e professores com formação específica. Em 2016, a Lei 13.278 avançou em mais tópicos sobre o ensino de arte, trazendo a obrigatoriedade das quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro).

Para os professores de arte que atuam em escolas há muito anos, o ensino do teatro na escola não é novidade, no entanto, muitos poderiam se esquivar dos conteúdos inerentes às artes cênicas. Com a Lei citada, ao menos no plano hipotético, isto não pode mais acontecer. Daí nos parece pertinente levantar uma questão, sobretudo, sobre aqueles professores advindos de outras áreas artísticas que não são a do teatro: o que devemos ensinar aos alunos sobre a arte teatral?

Para alguns professores com formação em artes cênicas ou teatro, uma forma possível de ensinar o objeto em questão é através de atividades práticas da cena. Um professor, ou mesmo um diretor, tentará realizar um processo de ensino/aprendizagem em teatro conduzindo seu aluno a pisar em um palco (ou qualquer espaço que seja tratado como tal).

Aprender a arte da cena, para muitos, consiste em executar exercícios de improvisação cênica, decorar diálogos ou marcações, expor suas performances para os espectadores a sua volta. Será que a única prática pedagógica possível neste campo é esta? Para aprender teatro é necessário fazer teatro? Isto no sentido de passar pelas mesmas vivências que um futuro ator profissional passa. Ou existem outras opções, metodologias e abordagens?

No decorrer do texto, iremos desenvolver este pensamento, não com intenção de encontrar respostas exatas, mas, justamente, de problematizar e nos fazer pensar sobre nossas práticas enquanto professores e estudantes da arte teatral.

PEQUENO RELATO PESSOAL

Nas décadas de 1980 e 1990, da mesma forma que aconteceu com muitos estudantes da educação básica, não tive aulas de educação artística centradas nas artes cênicas. No entanto, meu primeiro encontro com o teatro enquanto estudante de artes dramáticas, aconteceu na escola. A instituição na qual tive minha formação educacional, o Colégio Bairro Novo na cidade de Olinda, Pernambuco, mantinha um grupo teatral. Nele, os encontros e ensaios ocorriam no contra turno das aulas convencionais e as dinâmicas aconteciam em um pequeno auditório.

Este local funcionava como espaço para aulas de disciplinas regulares, como matemática, língua portuguesa ou história, além de abrigar reuniões esporádicas de alguns eventos da escola. O professor responsável pelo processo pedagógico era um reconhecido diretor de teatro na cidade. Tinha bastante experiência como encenador, tendo já dirigido diversas peças em Recife, além de atuar também como professor universitário do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos alunos, era permitido que qualquer um participasse de forma regular, desde que o grupo não excedesse um quantitativo grande de estudantes. Em minha época, nunca havia mais do que doze estudantes.

As dinâmicas das aulas eram muito simples do ponto de vista de sua estruturação. Nos primeiros encontros, o diretor escolhia um texto de teatro para que fosse trabalhado e eram dadas a nós algumas opções, mas, ao final, ele “batia o martelo”. Em continuação ao processo, líamos diversas vezes a obra dramática escolhida, começando com leituras brancas (sem grandes intenções quanto à interpretação dos personagens) passando para algumas formas mais elaboradas de apresentar os diálogos. Em seguida, marcávamos as cenas de acordo com o que nos era pedido pelo diretor, ou seja, ele nos posicionava no palco de acordo com as falas e os momentos do texto. Nesta etapa (a marcação), dávamos vida a toda a movimentação, criação gestual e corporal e ação física necessária à criação do espetáculo. Ao final, apresentávamos o resultado (a peça montada) nos meses de novembro e dezembro em eventos da própria escola. Este processo durava o ano letivo inteiro, resultando sempre em um espetáculo teatral.

Permaneci neste grupo por três anos. Após essa experiência ingressei no curso superior em teatro, encontrando novamente esse meu primeiro professor, agora em um ambiente acadêmico. Tive a oportunidade de trabalhar profissionalmente com ele fora da universidade e fui dirigido como ator em peças profissionais no mercado teatral recifense. Subitamente, neste processo já não educacional, me vieram à mente todos aqueles momentos de meus primeiros aprendizados em teatro ainda na escola. Também pude notar que aquele processo de ensino/aprendizagem da arte teatral não era tão diferente do método utilizado por ele de nos dirigir enquanto profissionais.

Nunca discuti o valor pedagógico daquelas práticas. Pelo contrário, afinal, muito provavelmente, sou professor e estudante de artes cênicas hoje, graças àquele meu primeiro contato. Contudo, neste momento, tenho consciência de que existem diversos caminhos para que um aluno possa ter acesso a uma boa educação em teatro. Creio que estudar o espetáculo em uma perspectiva do fazer, apenas, não é a única alternativa, e talvez nem a melhor.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA VERSUS EDUCAÇÃO ESTÉTICA?

90

Acredito que as experiências descritas na sessão anterior, talvez possam ser compartilhadas por muitas pessoas, cujo aprendizado de teatro na escola teve como característica principal o viés do fazer. Poderíamos dizer que tais procedimentos pedagógicos seriam herança dos movimentos da Escola Nova, oriundos das escolinhas de arte da década de 1950. Nestes ambientes de ensino, os exercícios propostos para os alunos estavam focados quase que em absoluto na prática, como é mostrado no texto abaixo:

Na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como um processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. Os seguidores do filósofo americano John Dewey (1859-1952) procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, “num aprender fazendo” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29).

Tais fundamentos eram experienciados em aulas de artes plásticas. No entanto, é fácil pensar que o movimento teria exercido influência também na Pedagogia do Teatro, afinal, o pensamento de Dewey e dos “escola novistas” inspiraram diversas áreas nos meios educacionais. Quando o único contato do aluno com o teatro acontece em sala de aula, nas vivências de seu grupo, sem jamais assistir a espetáculos em teatros ou outros ambientes, podemos perceber uma postura metodológica modernista de ensino da arte. Na metodologia modernista, os alunos eram estimulados a produzir desenhos e pinturas sem ter contato com obras de artistas. O único referencial de arte que eles tinham era a própria criação produzida por eles. O mesmo pode acontecer em aulas de teatro.

Sabemos, contudo, que a natureza do espetáculo cênico é bastante diferente das artes visuais. Quando se popularizaram as primeiras técnicas de reprodutibilidade contemporâneas, os textos, as imagens, até os sons, puderam ser disseminados com maior facilidade, tornando acessível à população uma série de obras de artes. Benjamin, em seu ensaio *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*, descreve tais fenômenos:

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIN, 1994, p. 165).

91

Desta forma, pinturas de artistas renascentistas, exemplares de romances de grandes escolas literárias, sinfonias do período clássico poderiam estar acessíveis aos estudantes, utilizando vários processos diferentes de reprodução.

Já o teatro, por se constituir como arte presencial e irreprodutível, demonstra uma maior dificuldade de ir ao encontro do espectador. Enquanto a imagem da *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, pode entrar em contato com o aluno através de uma fotocópia, *Um Sonho de uma Noite de Verão*, de William Shakespeare, enquanto espetáculo teatral, teria muita dificuldade em ter sua estrutura transportada para escolas, muitas vezes, gerando um processo oneroso (diversos atores, grandes cenários, uma complexa parafernália técnica de som e luz). Todas estas questões dificultam o acesso de alunos (e de um público em geral) à arte teatral, algo que causa impacto nos aspectos estéticos (de fruição) da Pedagogia do Teatro.

Apesar disso, muitos pensadores do ensino do teatro entendem como fundamental o contato presencial da criança com o espetáculo. É mostrado a nós que “[...] aqueles habituados a frequentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida” (DEGRANGES, 2006, p. 23). Desta forma, a apreciação da obra cênica tem grande valor, também, nos aspectos práticos do processo de ensino/aprendizagem em teatro, pois o aluno ao desenvolver um exercício de improvisação, traria para o jogo referências não apenas da vida e do cotidiano, mas também do próprio signo teatral, ou seja, dos espetáculos que ele já assistiu.

No âmbito das abordagens da Pedagogia do Teatro na escola, não pretendemos, neste artigo, enfatizar um processo (fruição) em relação a outro (criação), tampouco acreditamos na proposta de suprimir o fazer teatral em sala de aula. Contudo, a tradição do ensino do teatro se voltou quase que unicamente à prática de exercícios corporais e improvisações para a cena.

Essa dicotomia do fazer/ver esteve evidente nos conceitos de educação artística *versus* educação estética surgidos na década de 1970 com a criação dos cursos superiores de artes no Brasil. Na “[...] educação artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 19), enquanto que a educação estética “[...] diz respeito dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural” (Ibid., 2010, p. 54).

Apesar disso, estamos em outros tempos. A educação em arte vem mudando e a própria terminologia, “educação artística”, não existe mais no

Brasil, sendo substituída pelo termo “Ensino de Arte” ou simplesmente, “disciplina de Arte”. A mudança no nome não veio como um mero desejo infundado dos legisladores, mas como uma mudança ideológica no campo do ensino/aprendizagem da arte. O termo antigo estava impregnado de propostas tecnicistas, ressaltando a dinâmica da produção artística escolar como um fazer irracional.

Já a terminologia, Ensino de Arte, se coloca ao lado do movimento de arte/educação surgido no final dos anos de 1970. Tais mudanças sugerem uma renovação das formas de abordagem da arte na escola. Estas novas ideias, mostradas pela pesquisadora Ana Mae Barbosa e outros artistas, pesquisadores e professores, apontam em seus novos conceitos que o “[...] conhecimento de arte se organiza na inter-relação da história, da leitura da obra de arte e do fazer” (BARBOSA, 2010, p. 98). A esta forma de ensino, foi dado o nome de Abordagem ou Proposta Triangular, prática que liga os aspectos do fazer arte com os da fruição (leitura e contextualização).

Desta forma, a dicotomia do ver e do fazer teatro, antes mencionada, não se encaixa nas propostas contemporâneas de ensino da arte. Inicialmente, o título desse trabalho se apresentaria de maneira afirmativa, no entanto, nos processos de revisão, nós o transformamos em pergunta, já que as duas ações (o fazer e o fruir) não precisam e nem devem estar em oposição. Na verdade, elas devem ser complementares. O aluno aprende teatro em exercícios práticos de atuação e assistindo a espetáculos. Trata-se da junção das atividades de realizador e espectador, que dá uma formação completa ao estudante de teatro no contexto da escola.

OUTRAS ALTERNATIVAS PARA UMA PEDAGOGIA DO TEATRO

A Abordagem Triangular, apesar de ser uma proposta desenvolvida no campo das artes visuais, foi perfeitamente aplicada em outras áreas do ensino artístico como a dança, o teatro e a música. Assim, é comum vermos professores de artes cênicas ou de educação musical utilizando-se de seus preceitos.

Nos aspectos da leitura e da contextualização, professores de teatro podem aplicar os conteúdos e realizar as dinâmicas na apreciação e na análise de elementos visuais da cena, como a indumentária, as maquiagens, a iluminação cênica. Esta ação pode ser realizada fazendo-se uso de fotografias e imagens de espetáculos encontradas em diversas mídias, como jornais, revistas, além da possibilidade da exibição de DVDs e dos registros audiovisuais do acervo de grupos e companhias teatrais.

É possível também propiciar o encontro do aluno com textos

dramáticos diversos de autores clássicos e contemporâneos. Poucos são os estudantes que conhecem a obra dramaturgica de Shakespeare, Ibsen ou Nelson Rodrigues. Mesmo autores de literatura infantil, como Maria Clara Machado, são desconhecidos nas escolas, sendo que aulas com análise ou leitura de tais materiais contemplam perfeitamente os conteúdos do ensino de teatro. Além disso, o ensino de aspectos da história mundial e brasileira da arte teatral também é ignorado, de forma que se fala, no máximo, sobre teatro grego. Quantos de nossos estudantes já ouviram falar de João Caetano, do Teatro Brasileiro de Comédia ou do Teatro de Arena?

Apesar da possibilidade do uso da Abordagem Triangular no campo da pedagogia do teatro, talvez pela especificidade da linguagem cênica, outras opções metodológicas, mais voltadas ao ensino desta arte, poderiam nos mostrar um caminho mais interessante no âmbito da fruição e da análise do espetáculo. O professor e pesquisador Luiz Reis, da Universidade Federal de Pernambuco nos aponta caminhos:

Procuo passar [...] a visão mais generosa possível de nossa arte, com potencial pedagógico em todos os seus campos de saber: no texto, na recepção, nos elementos visuais e sonoros da cena, na produção, na pesquisa etc. – e não somente no trabalho do ator. Reforço sempre a necessidade de inserir os alunos, desde muito cedo, numa ampla cultura teatral. Conceitos como dramaturgia, encenação ou crítica, por exemplo, podem ser trabalhados, com a devida adequação, até mesmo na Educação Infantil (REIS, 2014, p. 180).

Reis (2014) nos mostra essas possibilidades a partir do pensamento e da visão teórica do britânico David Hornbrook (1991) que indica três formas simultâneas de ensino do teatro: a criação, a execução e a recepção (*making, performing, responding*).

Ainda segundo Luiz Reis, a proposta britânica poderia ser comparada a nossa Abordagem Triangular em artes visuais, contudo, sendo esta primeira (a de Hornbrook) pensada exclusivamente para o ensino do teatro, pois, como afirma Reis, em “[...] Ana Mae, temos dois eixos mais ligados à recepção do fenômeno artístico (ler e contextualizar), enquanto Hornbrook defende dois eixos mais diretamente ligados à produção poética (criação, execução)” (Idem).

Podemos interpretar o trabalho de criação como algo realizado pelo artista: o encenador, o dramaturgo, e até mesmo o ator, desde que sua participação para realização de uma determinada obra tenha características autorais. Já a execução dela, pode não ter sido necessariamente realizada pelo seu criador.

É possível que o executor tenha habilidades e conhecimentos artísticos também, no entanto, sua participação é limitada à feitura dela. Apesar de a teoria de Hornbrook enfatizar os aspectos ligados ao fazer,

vemos em tais formulações também uma preocupação no campo da formação pedagógica do espectador teatral, algo raramente proposto.

Na verdade, muitos pensadores não falam de abdicar totalmente a prática do fazer teatral em sala de aula, mas de agregar mais possibilidades de conhecimento (a fruição) à experiência de ensino/aprendizagem em teatro. Além disso, o fazer teatral não está ligado apenas à prática do ator, já que existem outros profissionais envolvidos na construção do espetáculo (encenadores, iluminadores, sonoplastas, figurinistas, cenógrafos), cujos trabalhos são tão ligados à criação artística quanto o ofício do ator ou da atriz.

Atividades em sala de aula – como o desenvolvimento de indumentária para personagens de histórias (contos de fada, romances da literatura brasileira), conhecidas pelos alunos, ou mesmo textos teatrais – devem ser encaradas como fazer teatral no âmbito da escola. A confecção de maquetes de cenários em escala menor ou o manuseio de pequenos refletores com lâmpada dicróica são possibilidades a serem usadas com os alunos.

Outra opção se refere às leituras dramatizadas de textos teatrais, realizadas em sala de aula. Os estudantes, ao mesmo tempo em que atuam como fruidores da obra (leitores), também a executam. As possibilidades são muitas, de forma que não há necessidade de forçar um aluno inseguro a se expor contra sua vontade em um exercício de improvisação, muitas vezes sem fundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos ressaltar que uma aprendizagem significativa em teatro, por parte do aluno, pode não acontecer, mesmo que haja atividades práticas com jogos e exercícios. Isto porque o estudante pode executar mecanicamente determinadas ações que o professor lhe pede, sem que aconteça uma conscientização corporal ou uma apropriação real do conteúdo proposto.

Neste caso, não existe trabalho artístico do ator/aluno, nem mesmo em uma produção profissional de teatro. Ele estará em cena meramente como um técnico, obedecendo às ordens de um encenador.

Isto era o que o teórico de teatro, Gordon Craig, esperava de suas marionetes humanas. Ao longo de sua história com o teatro, Craig levantou a ideia de que o ator era o elemento danoso à arte teatral, já que nunca obedecia às ordens dos diretores. Um ator sem autonomia não era um artista, mas sim, um robô programado. Não é isso, porém, que um professor deve esperar de seus alunos. Ao contrário, a arte na escola deve estimular os processos de expressão e criação.

Desta forma, se existe uma vontade do professor e dos educandos de realizar um trabalho prático no âmbito do corpo, do gesto, da fala, ou seja, das ações do ator em cena, obviamente isso deve ser feito. Contudo, esta dinâmica deve acontecer com o intuito de possibilitar que o aluno tenha uma aprendizagem real em teatro e não apenas experiências vagas de ler um texto ou executar movimentos sem nenhuma reflexão sobre o ato.

Certamente, o papel do professor em todo esse processo é de extrema importância, pois ele é quem está próximo da turma e conhece suas necessidades. A condução dos jogos e exercícios de corpo e de cena é realizada pelo educador, assim como a escolha e a mediação das atividades de fruição. Porém, um professor com pouco preparo ou sem consciência do que está fazendo pode trazer para o aluno atividades muito pouco produtivas, seja no âmbito do fazer ou do ver.

Quando falamos de uma aprendizagem real, nos referimos a uma aprendizagem significativa, que irá fazer diferença na formação do aluno. Mesmo uma atividade de fruição, como um passeio a um teatro para assistir a um espetáculo, se a conduzida com pouca consciência pelo professor, pode se transformar em uma atividade meramente recreativa, em vez de ser um momento de grandes proveitos em termos pedagógicos.

Não temos a intenção, nesse trabalho, de sugerir atividades prescritivas em sala de aula, como fórmulas. Acreditamos que cada professor desenvolve suas próprias metodologias, de acordo com suas necessidades e com as de seus alunos. O que apontamos são possibilidades, dentre muitas, que possibilitam contemplar aquilo que defendemos: um ensino de teatro que abranja essa arte nos seus muitos aspectos.

Neste último exemplo, no passeio para assistir a um espetáculo, em um trabalho processual, em longo prazo, o professor pode mostrar quem escreveu o texto, em que momento histórico e espaço geográfico ele foi concebido, e explicar sobre o contexto no qual a obra foi criada.

Se a peça já tiver sido montada e existir algum material visual ou audiovisual, é interessante que o aluno possa ter acesso a eles antes de assistir ao espetáculo no teatro. Isto propiciará que o processo de ensino/aprendizagem se torne mais rico, além de permitir que o aluno compreenda que o teatro é uma prática artística, mas também um bem cultural de sua comunidade, cidade ou país.

No caso de um texto que a turma esteja trabalhando para uma futura montagem pedagógica, quando o professor traz essas informações, ou quando ele estimula o aluno a buscar por elas, a turma compreende que o espetáculo que estão trabalhando foi montado por diversas outras pessoas no passado. A articulação entre estes diferentes aspectos no ensino do teatro (o passado e o futuro, o ver e o fazer) é que resultam em bases sólidas para a construção do conhecimento em arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 13.278.** Brasília: 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo.** São Paulo: Hucitec, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

HORN BROOK, David. **Education in drama.** London: The Farmer Press, 1991.

REIS, Luíz. **E aí, girou? Uma Experiência em Pedagogia do Teatro Inspirada pelo Brinquedo Popular do Pião.** Rascunhos Uberlândia, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 169-180, jul./dez. 2014.

UMA VIVÊNCIA DE CRIAÇÃO EM ARTES NA ESCOLA CRISTO TRABALHADOR EM ABAETETUBA - PA

Alberto Valter Vinagre Mendes

Recebido em 04/07/2017

Aprovado em 22/09/2017

Este artigo apresenta um relato de vivências de criação no ensino de Artes, mais especificamente nas Artes Cênicas, no contexto de uma escola pública no município de Abaetetuba no Pará. Atuo como artista e educador no contexto da Escola Cristo Trabalhador desde 2008. Faço um relato a respeito de procedimentos desenvolvidos no processo de criação, a partir de uma proposta que alia as estratégias pessoais pela construção de uma metodologia e um repertório inovador a uma poética coletiva, que permita a inserção do aluno como sujeito criador no processo de configuração e composição dos elementos constituintes da cena, além dos desafios da realização desta proposta com adolescentes. Apresenta a ideia de interação entre as linguagens artísticas. Abordo questões para reflexão acerca do papel e da identidade do professor-artista-pesquisador propondo um olhar questionador acerca das demandas do ensino das artes na escola e as vicissitudes que acompanham o deslocamento da experiência criadora fundada no artista singular para o coletivo, situando a escola como lugar de possibilidades de vivências em artes.

Palavras-Chave: processos de criação; artes cênicas; poética coletiva.

QUESTIONANDO FÓRMULAS FÁCEIS NA PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES:

O ato de criar, para um artista, resulta de um desafio de combinar diferentes elementos, de propor um novo olhar sobre um tema que lhe tenha sido sugerido ou de recriar um produto de sua autoria. Estas são as impressões que tenho sobre a temática de processos criativos, a partir de minha experiência como artista-professor. Porém, quero destacar que mesmo a experiência trazendo uma desenvoltura para a criação, cada vez que um artista se propõe a criar algo novo, isto lhe provoca uma inquietação, um desconforto, até certo ponto, pois significa lidar com um jogo no qual os elementos são novos, e mesmo que lhe sejam familiares, sua intuição lhe dirá que deve ter um “estranhamento” a fim de que o processo lhe seja satisfatório.

O termo “estranhamento” tem importantes repercussões nas reflexões sobre a criação artística. Foerste e Camargo (2010) discutem o estranhamento enquanto categoria filosófica que nos ajuda a pensar nos desdobramentos da educação em artes. Utilizo aqui o termo no sentido de uma inquietação que parece se repetir ou que leva ao tédio da repetição; de inconformismo com as fórmulas prontas, adquiridas no cotidiano rotineiro de professor ou mesmo na vivência de ensino de artes. Penso que todo arte-educador ou artista-professor é atravessado por essa inquietude, que o leva a buscar novos caminhos para sua prática.

Na trajetória de um professor que atua na área de artes cênicas, em uma escola pública, pode ocorrer um processo de desgaste de fórmulas

criadas para dar conta de um trabalho com turmas numerosas e com as exigências de um calendário escolar rígido. Com o passar do tempo, a tendência é forjar um caminho mais fácil, com esquemas que facilitem o trabalho de ensinar dança e teatro, processo que supostamente já pode ter dado certo outras vezes. Quando somos confrontados com esse reconhecimento, surgem questionamentos que nos levam a inquietações que, por sua vez, demandam, além da pesquisa, o pensamento divergente, o refazimento de combinações cujo percurso será aqui explicitado.

UM PROCESSO DE CRIAÇÃO BASEADO NA INTERFACE ENTRE AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS:

Inicialmente quero enfatizar as tentativas de criar peças teatrais, nas quais a dança aparece como elemento vital da cena. Essa interface entre teatro e dança foi resultado de influências que recebi da cena teatral paraense, com a qual tive contato em Belém do Pará, nos anos 80, particularmente a partir dos trabalhos de Miguel Santa Brígida¹ e da Prof^a Marilene Melo². Nesse sentido, Romano (2008) afirma que

O destino dos cruzamentos entre dança e teatro será cumprido por contaminações cada vez mais constantes no decorrer do século XX, gerando implicações maiores para a definição das duas artes, na forma de apropriações mútuas” (ROMANO, 2010, p. 40).

A coreografia, em muitos casos, tem sua origem na imagem. Rangel (2009) nos sugere a imagem como algo que está ligado tanto ao processo artístico como ao produto. Há, portanto, uma implicação da imagem em todos os momentos de uma poética, cujo desdobramento será a criação de novas formas. “Neste sentido a imagem é aqui tratada como material direto para o artista visual ou cênico” (RANGEL, 2009, p. 96).

Esta ideia apresenta elementos apropriados para pensar sobre minha experiência em processos criativos. No caso de uma coreografia, por exemplo, tenho sempre dois modos de proceder: caso tenha um tema, começo a imaginar os movimentos, antes mesmo de experimentar no meu corpo ou no corpo de outros bailarinos/estudantes; e um segundo modo tem por início uma música ou poesia que provocam na mente as imagens dos movimentos. Em ambos os casos a imagem intermedia o processo, é a imagem que surge como resultado do sentimento que me faz sentir instigado a criar.

¹ Miguel Santa Brígida é artista cênico e professor da ETDUFPA e um dos principais estudiosos da etnocologia no Brasil.

² Marilene Melo é professora e coreógrafa em Belém do Pará.

É importante ressaltar que o termo “imagem”, ao qual me refiro, é uma simulação mental de uma possibilidade, antes de me referir a imagens que tenham sido vistas objetivamente em alguma reprodução de um quadro, em um filme ou mesmo presenciada uma cena num teatro. Trata-se, portanto, da imaginação como um recurso para criar uma coreografia que depois posso experimentar no movimento corporal. Nesse sentido, Rangel (2009) utiliza a noção de visibilidade extraída da obra de Ítalo Calvino:

Os meus “ensaios” em todos os momentos da prática: escrita, desenhada, falada ou encenada, traduzem um certo tipo de visibilidade que tentarei descrever, dentro da qual, como forças ou princípios que governam os ciclos, um amálgama de jogo, imagem e memória tece a configuração da criação como arte e como pensamento (RANGEL, 2009, p. 107).

A imagem está sempre presente. Misturada a outros elementos que aparecem no processo, ela seria uma força que impulsiona as diversas relações que irão se estabelecendo na configuração da obra.

Pensei no caso de uma coreografia que, inicialmente, tinha somente como referência um poema. Como um poema pode induzir aos movimentos corporais? A composição coreográfica deve fazer alusão direta aos elementos do poema? O desafio seria criar uma apresentação de dança e teatro na escola para a comemoração do Dia da Consciência Negra.

Desenvolvi o trabalho que resolvi articular, em parte, à minha pesquisa no Mestrado em Artes. Eu queria utilizar o poema “Negra Fulô” de Jorge de Lima³, a partir do qual percebi uma sensualidade, como uma estratégia de enfrentamento dos negros perante os brancos, assunto que não é muito comum se falar, em se tratando desta temática.

Um poema pode ser interpretado em seu sentido literal, naquilo que as palavras querem expressar, é possível analisá-lo ou avaliá-lo em seus mais diversos aspectos polissêmicos. Eu, porém, queria “ver” o poema como uma cena dançante⁴, visto que a imagem pode ser um elemento que antecede o processo físico, bem como, pode vir entrelaçado a ele.

UMA POÉTICA BASEADA NA BUSCA DE POSSIBILIDADES PARA A CENA

O procedimento seguinte foi ir além da imaginação da cena dançada, tentando imaginar e sentir os sons que pudessem estar presentes na cena. Comecei a pesquisar vários arranjos sonoros de percussão,

3 Jorge de Lima (1895-1953) foi um poeta brasileiro que fez parte do Segundo Tempo Modernista. É autor de vasta obra poética, que oscila entre o formalismo, o misticismo, as recordações da infância e a figura do negro (Disponível em https://www.ebiografia.com/jorge_de_lima. Acesso em 17/06/2017).

4 Cena dançante, neste caso, se refere a uma encenação na qual a dança por si só consegue expressar o tema que está sendo performado.

sons de atabaques, mas o clímax da performance seria a cena da sedução, conforme alude esta estrofe do referido poema de Jorge de Lima:

*O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).
Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!*

Qual dança e música expressaria essa cena de sedução? Veio-me em mente a imagem da dança do lundu marajoara⁵, dançada pelos grupos folclóricos paraenses, numa alusão ao lundu criado pelos africanos, denominado de umbigada, numa conotação sensual. Esta dança aparece numa tela de Rugendas, o que completaria uma referência a mais na composição da cena.

Ao introduzir novos elementos na composição da cena, temos de pensar num processo no qual a dança, enquanto movimento, tem elementos teatrais, e vice-versa, interagindo-se as duas linguagens que se complementam, produzindo uma linguagem híbrida, na qual não se localizam fronteiras.



Figura 1 - A dança do lundu - Rugendas (1802-1858)

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugendas_lundu_1835.jpg>

5 O lundu é uma dança de origem africana. A referência que faço no texto é em relação a uma modalidade de lundu que se desenvolveu na Ilha do Marajó, dançada em roda com movimentos ondulantes e sensuais (N A)



Figura 2 - Ensaio da Dança do Lundu - 2016
Fonte: Arquivo pessoal

Como parte do processo ao qual tenho me dedicado como artista-professor está a proposta de uma criação compartilhada, a qual exemplificarei neste trabalho, que realizei no ano de 2016 e que vem à tona quando, por exemplo, um aluno, em processo de “criação compartilhada” me desafia e pergunta: “Professor e o que eu faço agora?”

Estávamos criando a aparição do orixá Xangô, na cena do “Navio Negroiro”, na peça *Ijê Aru*. Um aluno fez alguns movimentos que remetiam ao ato de nadar ou abrir caminhos, e deveria levantar um machado. Ele não conseguia imaginar como seria dançar usando o machado sem parecer que estava lutando, mas apenas expressando força e desafio. Pensei por um momento e imaginei o atleta que contorce o tronco para arremessar um disco – como na estátua O Discóbulo – e faz uma contração, e depois vai num espiral alongando o corpo, fazendo uma circundução com o machado (Figura 1).



Figura 3 - O aluno Villier fazendo o papel de Xangô na peça *Ijê Aru* - 2016
Fonte: Acervo pessoal

O procedimento descrito acontece algumas vezes intuitivamente, sem que se pense como será concluído. É um procedimento que pode ser entendido como Salles (2008) denomina de relações ou associações: o artista, em sua busca por criar algo novo, estabelece diferentes associações, quer sejam os “resíduos da memória” ou elementos vivenciados no presente. Nesse sentido, penso que seria interessante abordar o trabalho do artista como um diálogo constante com as diversas linguagens, permitindo acesso a várias obras que, posteriormente, por “contaminação”, vão gerando efeitos e se associando ao produto que está se elaborando.

Concebi então, como arte-educador, uma metodologia que busca integrar as diferentes linguagens artísticas e posteriormente socializar os resultados com a comunidade escolar. Possibilitamos a participação de todos os alunos neste processo, especificamente aqueles que tinham interesse pelo desenho e pela música ou por dança e teatro. O objetivo foi não apenas permitir a participação de todos no processo, mas abordar um tema sob várias linguagens e sentidos.

Partiu-se de um tema, como foi o caso da peça “*Ijê Aru*”, com temática afro-brasileira. Fiz uma pesquisa e reuni textos de poetas como Castro Alves e Jorge de Lima e assim montamos as cenas. Os alunos reproduziram as telas de Debret e Rugendas em desenhos, bem como fizeram estudos das fotografias de Pierre Verger. O poema “*Negra Fulô*” de Jorge de Lima foi dramatizado e dançado e, por associação, inspirou o lundu e o minueto. O poema “*Navio Negroiro*” inspirou a coreografia de mesmo nome e teve os movimentos criados para serem executados em nível baixo⁶ (Figuras 5 e 6), visto que os escravos ficavam sentados e acorrentados nos porões dos navios negreiros, como representado em uma tela de Rugendas, de 1830 (Figura 4).

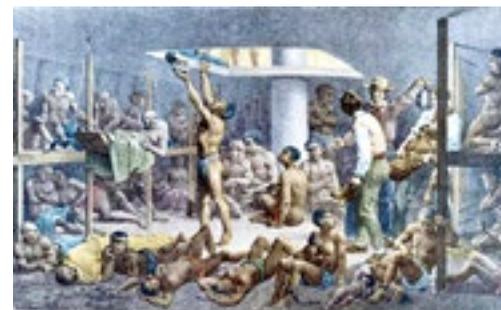


Figura 4 - O Navio negroiro de Rugendas 1830

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Navio_negreiro_-_Rugendas_1830.jpg>

⁶ Nível baixo se refere a um dos elementos da estrutura de uma coreografia. Neste caso, relaciona-se com a utilização do espaço pelo executante, de forma a explorar o espaço mais próximo do solo na posição sentado ou deitado.

Na composição da cena do Navio Negreiro tínhamos, além da tela de Rugendas como referência para criação coreográfica, o poema homônimo de Castro Alves. Na primeira parte da coreografia entravam somente dois alunos caracterizados como guerreiros africanos, que faziam movimentos ao som de atabaque e expressavam destreza na execução de acrobacias e deslocamentos no solo, alternados com corrida. A ideia era representar as fugas dos negros africanos de seus perseguidores, que queriam capturá-los e vendê-los como escravos. Na finalização desse momento entravam alunos que representavam os traficantes de escravos e que prendiam os guerreiros com cordas, que resistiam ao extremo, criando um jogo de cena: perseguidores e guerreiros.

É interessante dizer que no momento da criação coreográfica, quando os movimentos começam a ser executados, há um processo intuitivo, de forma que não se pensa exatamente na fonte que lhe deu origem, ou seja, não há uma transposição exata do que foi visto ou lido no poema, mas há recortes ou fragmentos que aparecem vagamente, sem a preocupação de uma lógica. Porém, à medida que o processo flui com as imagens mentais que aparecem simultaneamente, tudo vai se organizando.



Figura 5 - Cena do navio negreiro

Figura 6 - Ensaio da cena do "Navio Negreiro" 2016

Fonte: Acervo pessoal

A proposta de pesquisa que elaborei para apresentar ao Mestrado em Artes – Profartes apresenta o viés de um processo criativo compartilhado em dança e teatro e, até o momento, tenho encontrado uma série de desafios. Em se tratando de criar uma coreografia, na qual a experiência dos alunos vem se somar ao resultado, posso citar o desafio de superar com eles as influências da cultura de massa, cuja tendência faz com que queiram reproduzi-las somente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um tempo em que os alunos facilmente têm acesso às tecnologias de informação e por esses meios acessam dados sobre dança, geralmente oriundas do contexto da música pop americana, e é dessa referência que tiram os elementos para compor o que consideram esteticamente aceitável.

Durante os dias de ensaios no projeto que desenvolvi com os alunos durante o ano de 2016, eles me mostravam vídeos de coreografias de cantores de funk americanos e queriam executá-las imitando os passos. Eu explicava a eles que não podemos ter apenas essa referência e mostrava que era possível recriar e refazer o conteúdo dessas coreografias e inserir outras músicas para não ficar algo convencional.

Lembrava os alunos que nós devemos fugir do que é convencional, pois não estaremos fazendo arte e nem seremos artistas se não criarmos algo menos convencional ou que se esforce na busca por uma possível originalidade. Então, chegamos à proposta de releitura coreográfica, que constitui um desafio na realização com alunos adolescentes, pois eles acabam apenas imitando o que veem nas mídias.

No decorrer das aulas da disciplina Atos de Criação, no Mestrado em Artes, pude refletir sobre essa minha inquietação, sobre minha prática como professor de ensino de arte na escola pública, que deve considerar o aluno, influenciado pelos *mass media*, e dar conta de um currículo diversificado em disciplinas, sendo a maioria delas voltada para o saber das ciências lógico-matemáticas.

A partir desse questionamento do papel da arte na escola, que vai muito além de percebê-la “[...] como adorno tampouco como atividade meramente festiva, mas como conhecimento organizado e sistematizado” (BRASIL, 2016, pag. 34), posso inferir que a arte pode auxiliar no processo de apropriação crítica dos elementos da cultura de massa, pois se não é possível negá-los ou evitá-los para os jovens, é possível recriá-los em outro sentido, dando-lhes novos formatos.

REFERÊNCIAS

106

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), 2016.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz e CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento como categoria estética em Arte**. Artigo apresentado no 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, Cachoeira – Bahia, 2010.

RANGEL, Sonia. **Olho desarmado**: objeto poético e trajeto criativo. Lauro de Freitas, Bahia: Editora Solisluna, 2009.

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: Construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Jorge de Lima**. <https://www.ebiografia.com/jorge_de_lima/> Acesso em 27/06/2017.

CORPO-BRINCA: O ATO DE BRINCAR E A EXPERIÊNCIA CRIATIVA JUNTO AOS PROCESSOS ARTE-EDUCATIVOS

Liubliana Silva Moreira Siqueira
Jorge das Graças Veloso

Recebido em 29/06/2017

Aprovado em 04/09/2017

O presente artigo aborda as relações entre o ato de brincar e a experiência criativa, dando destaque à brincadeira como fonte de experiência estética no processo de criação, segundo as concepções de autores como Isabel Marques, Paulo Freire, Tizuko M. Kishimoto e Winnicott, que colaboram e fundamentam a pesquisa, apesar de não serem foco dessa discussão. Descrevo aqui o processo metodológico da pesquisa de caráter qualitativo, realizada no período de 2014 a 2015, com o Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, da cidade de Palmas-TO. Este estudo teve como objetivo investigar e registrar quais sentidos o “corpo” assume durante a experiência artística e estética vivenciada para a criação do Espetáculo “DuCampo”, a partir da brincadeira como tema gerador. Os resultados obtidos trazem as falas dos alunos e professores, levantadas nas rodas de conversa, e revelam as diversas significações assumidas pelo corpo na criação do espetáculo, passando de corpo-instrumento de experiência para “corpo-expressivo”, “corpo-sensível”, “corpo-ação”, “corpo-brinca”.

Palavras-Chave: Experiência criativa. Brincadeira. Dança.

INTRODUÇÃO

A brincadeira tem sido foco do interesse de pesquisadores em diferentes áreas – como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Educação, Artes, dentre outras – em estudos que buscam entender a criança a partir do universo lúdico. No entanto, seu conceito é bastante flexível, o que permite liberdade de interpretação, pois ao longo da história, esse fenômeno e suas definições vão se transformando, se adaptando, interagindo simbolicamente de acordo com a época e a cultura de que fazem parte.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar parte do processo metodológico da pesquisa O Corpo-Brinca: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, em Palmas – TO¹, bem como estimular a reflexão sobre a concepção do jogo e da brincadeira e sua contribuição para a ampliação do repertório cultural, além de maior sensibilização e expressividade dos alunos junto aos processos arte-educativos.

A maioria dos profissionais da área da dança normalmente não incorpora o ato de brincar nas suas atividades educativas, mesmo reconhecendo que a brincadeira é importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar dos seus alunos. Buscam referências que não são nossas, de corpos que não são seus, presos em um “corpo concha” (LANGVELD *apud* MARQUES, 2011b). Segundo Marques (2011b, p.

33), sair desse padrão significa tornar a dança “[...] um convite à crítica e à transformação de corpos/pessoas”. Significa ser “corpo crítico e social”.

Nesse sentido, apresento neste artigo um pouco de meu modo de pensar e agir relacionado à dança a partir do universo lúdico, na tentativa de compreender mais sobre o corpo em experiência, junto aos processos educativos, segundo as concepções de autores como Isabel Marques, Paulo Freire, Tizuko Morchida Kishimoto e Winnicott. Gostaria de salientar que estes autores colaboram para o trabalho – dando a base para a fundamentação teórica/prática, estando seus pensamentos entrelaçados ao tema da presente Pesquisa –, mas não serão foco dessa discussão.

A brincadeira é um espaço potencial para se experimentar o viver criativo, é uma atividade que desenvolve o físico, a autoestima, a afetividade; que torna a criança ativa e cria símbolos que representam sua cultura, sua comunidade, seu grupo. Posto isso, faço aqui o convite para vivenciar a prática corporal de forma lúdica através do corpo que brinca, levando em conta aspectos importantes, como a valorização da experiência do aluno para fonte de repertório e base de criação; a aprendizagem progressiva que inicia a prática de forma mais simples até atingir níveis mais complexos, acompanhando o desenvolvimento dos alunos; além dos elementos heterogêneos, formadores da cultura lúdica, como os brinquedos e brincadeiras presentes no cotidiano desses alunos.

Este artigo é parte de uma pesquisa que buscou trilhar seu caminho através da experiência criativa. Durante todo o processo de criação, a interação e a criatividade foram propostas como veículo de comunicação entre os alunos, os professores e os objetos lúdicos. Como co-criadores do espetáculo, os alunos assumiram o papel de sujeitos lúdicos, críticos e sociais (MARQUES, 2011b), participando não só da criação, mas também da interpretação do processo.

Os resultados obtidos trazem as falas dos alunos e professores e revelam que a dimensão lúdica colaborou para o processo de ensino e aprendizagem, interligando a prática corporal e a música, criando uma nova forma de aprender através de uma experiência criativa e conferiu ao processo uma relação espontânea e comunicativa de experimentação e exploração de movimentos para a dança. As diversas significações assumidas pelo corpo na criação do espetáculo vão se transformando ao longo do processo, passando de corpo-instrumento de experiência para “corpo-expressivo”, “corpo-sensível”, “corpo-ação”, “corpo-brinca”.

Entretanto, esta pesquisa não se caracteriza enquanto uma receita, mas como um convite à reflexão do corpo-brinca em experiência estética e artística no processo criativo, podendo assim contribuir para outros contextos arte-educativos.

¹ Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da Universidade de Brasília-DF (2016). Área de Concentração: Artes/Dança. Linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Criação em Artes. Orientador: Prof. Doutor Jorge das Graças Veloso.

O ATO DE BRINCAR E A EXPERIÊNCIA CRIATIVA

110

O sentido de experiência criativa está relacionado à possibilidade de se pensar os processos educacionais, estéticos e artísticos como modo de produção de conhecimento, possibilitando novas formas de experimentar a partir da criatividade, da ação interativa e comunicativa. Seria experimentar o viver criativamente proposto por Winnicott (1975). É fazendo, inventando, criando, representando, compartilhando, que o aprender se torna mais divertido. É na simplicidade do brincar que o aluno pode se (re)inventar.

Tanto a brincadeira quanto o jogo, contêm a ideia de vínculo, laço, e ambos promovem a relação consigo mesmo e a interação entre os grupos; são formas de comunicação com o mundo, pois “é no brincar, e somente no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). Nesse viés, Kishimoto (2011) descreve algumas possibilidades de ações relativas ao jogo:

Para permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (2011, p. 40-41).

Acredito que além do jogo e da brincadeira, também a manipulação de objetos (brinquedos) contribui para a experiência criativa, permitindo ações que estão relacionadas ao desenvolvimento do ser humano. Como resultado, a ação lúdica interfere na formação do sujeito, enquanto corpo social², associado ao mundo em que vive, interrelacionado às suas dinâmicas cotidianas. Segundo Kishimoto (2011, p. 29), estudos de Bruner (1976), “[...] demonstram a importância da brincadeira para a exploração [...]”. Para o autor “o brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação”. É, assim, um “campo exploratório que leva à criação” (PEREIRA, 2012, p. 82).

A brincadeira, como tema gerador do processo criativo, tona-se campo exploratório de movimentos, uma alternativa para a incorporação da dança no fazer musical do Grupo Meninos do São João, que através do corpo-brinca, pode ir do brincar-dançando para o dançar-brincando. Nas palavras de Marques (2011b, p. 32), “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos”. Incorporar a dança no fazer musical desse grupo possibilitou

² Esse termo tem como referência os estudos de Langveld apud Marques, 2011b. Traz o conceito de corpo social, de corpo partilhado, de corpo não dissociado do mundo em que vivemos – de corpos que vivem em sociedade atravessados e necessariamente interrelacionados a suas dinâmicas cotidianas.

transformações em seu repertório cultural, valorizando-os como fontes vivas de criação.

O processo de ensino e aprendizagem, a partir do universo da brincadeira, é um caminho complexo que requer, não só ações livres e espontâneas, mas também a identificação e participação do aluno, além da mediação do adulto para se atingir a dimensão educativa. “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 2011, p. 41). O professor, nessa pesquisa, teve o papel de potencializar a aprendizagem do corpo-lúdico, que, a partir dos movimentos do ato de brincar, estimulou a prática corporal, fazendo surgir a dimensão educativa no processo criativo.

É justamente quando a brincadeira promove a fuga de determinadas situações estanques e artificiais que ela é mais educativa, por meio da amplitude e profundidade das experiências que ela põe em jogo, mobilizando todo ser (MARQUES, 2011b). Durante as aulas quando questionados se os alunos estavam dançando, a resposta foi: “Mas isso é dançar, professora?”. Isso mostra como o universo lúdico é rico em possibilidades. A brincadeira faz da experiência lúdica meio de exploração de novas ações, movimentos, novos fazeres.

Platão (1948 apud KISHIMOTO, 2014, p. 61) destaca a importância do “aprender brincando” para desenvolver assim o ato criativo. Nas aulas de experimentação de brincadeiras, buscou-se desenvolver a criatividade através da experiência do brincar no jogo de peteca, bambolê, pular corda, amarelinha, bolinha de gude, queimada e pião. Nesse contexto, a aula se configurou enquanto espaço coletivo, campo exploratório para o corpo, sem perder a liberdade e espontaneidade do corpo que brinca.

Pensando na experiência criativa não se pode deixar de lado um dos resultados desse processo: a criação. Esta “[...] se transforma em possibilidade de comunicação entre os homens, pois é impregnada de significados transmitidos” (DIAS, 2011, p. 58). Nesse sentido, Marques (2011b) nos convida a questionar, que tipo de concepção de corpo é trabalhado em nossa sala de aula, “corpos conchas” (LANGVELD apud MARQUES, 2011b) ou “corpos sociais”? Isso porque em toda criação ordenada por uma ideia, sentimento, expressão e pela relação do homem com o mundo, deve-se levar em consideração que tipo de corpo é esse, que participa da criação. Uma criação que se passa também dentro de um todo social, e que, segundo Dias (2011, p. 58), “concretiza-se dentro de um espaço coletivo cultural”.

Destarte, um “corpo concha” é um corpo restrito ao processo criativo baseado em técnicas, passos e coreografias fechadas, prontas; assim como uma concha rígida, impede o diálogo entre o corpo, o outro e o meio.

111

Ao representar, damos forma às experiências humanas significativas; Dias (2011) lembra que representar é tornar novamente presente, presentificar vivências. Representar é dialogar, é comunicar, é dar forma ao “corpo social”, é expandir para além dos domínios da vida cotidiana.

Por conseguinte, presentificar vivências a partir do ato de brincar trouxe para a cena o repertório dos nossos alunos, indo para além do projeto Meninos do São João e chegando até a escola, até a comunidade e teatros da cidade. Para isso, antes de sistematizar em forma de composição³ a experiência vivenciada com as brincadeiras e brinquedos, foi preciso brincar com as múltiplas possibilidades de movimento do corpo lúdico, em estreita conformidade com a ideia de “corpo-brinca”, optando por “corpos sociais” e não “corpos conchas”.

Segundo Freire (1982), “brincar possibilita estabelecer relações: e as relações são sempre transformadoras”. O corpo brincante contribuiu para que esse corpo fosse além da instrumentalização, assim como na fala dos alunos:

[...] As brincadeiras ajudaram a dança a ficar mais animada e feliz (Informação verbal/ Registro do diário de campo. Maria Thauanny, 8 anos).

[...] Acho que as brincadeiras ajudaram muito, porque quando a gente tocava ficava uma coisa meio triste, depois que veio o toque, a dança, e as brincadeiras ficou mais divertido. Eu acho que dançar brincando é muito mais fácil (Informação verbal/ Registro do diário de campo. Wellison, 14 anos).

Nesta pesquisa, o jogo e a brincadeira foram usados como forma de expressão espontânea da criança, como campo exploratório de experiências corporais, que levaram à criação das cenas coreográficas do espetáculo. No ato de brincar, os alunos experimentaram seu corpo e os movimentos significativos para cada brincadeira. Isso multiplicou as possibilidades corporais de forma lúdica, contribuindo para a criação coreográfica do espetáculo. A partir das brincadeiras, busquei estimular nos alunos do Grupo Meninos do São João os gestos de emoção, alegria, animação e confiança; sensibilizar o seu fazer musical, ampliando seu repertório expressivo através de um corpo que brinca-dançando e dança-brincando, descobrindo, assim, uma nova forma de dançar a partir dos movimentos experimentados no ato de brincar.

Assim, a brincadeira deixa de ser apenas um campo exploratório para se tornar, também, um espaço de invenção; o corpo como experiência estética se (re)inventa, (re)cria, assume novos sentidos junto ao processo

criativo, quando parte do universo lúdico. O sujeito social passa a ser capaz de se comunicar corporalmente com o mundo, pois viveu aquele momento como parte de um processo cooperativo, associativo, presentificado em sua própria realidade. Isso é ser corpo-expressivo, corpo-ação. Pensando na memória corporal produzida a partir desta pesquisa, transcrevo a voz de alguns alunos sobre os sentidos assumidos pelo corpo ao longo do processo criativo do espetáculo “DuCampo”:

[...] Mudou muita coisa, nosso corpo movimentou mais com a dança, ficou mais animado, antes a gente ficava tocando triste. Agora o corpo da gente acompanha os instrumentos, não fica parado como antes (Informação verbal/ Registro do diário de campo. Aluna Adriana, 13 anos).

[...] Ah... eu gostei de ter dança no projeto, a gente junta com a música e faz um espetáculo. A gente se sente importante, parece que os alunos daquela escola querem um projeto igual o nosso (Informação verbal/ Registro do diário de campo. Aluno Josiel, 13 anos).

Em síntese, usar as brincadeiras como tema gerador no processo criativo é dar lugar para o exercício da imaginação, da criação, da sensibilização, fazendo uso de diversas formas de expressão como a música e a dança. É ver no brincar a capacidade de pensar, sentir, imaginar, criar, explorar, dançar e tocar. Brincando, os alunos realizam diversos movimentos, muitas vezes sem perceber, que podem ser usados para a criação em dança; enquanto *brincantes* criam novas possibilidades e combinações a partir do corpo lúdico.

Após reflexão sobre o ato de brincar e a experiência criativa, englobando alguns dos conceitos de jogo e brincadeira, optei por limitar o fenômeno “brincadeira” como ponto de referência, dentro do processo criativo para um maior entendimento da experiência estética e artística vivenciada na criação do espetáculo “DuCampo”. Trata-se de um caminho para a aprendizagem, interligando as concepções do corpo lúdico em experiência, que formam a base da pesquisa, e reconhecendo desde já que esse recorte é apenas um caminho dentre as várias leituras possíveis para os que estudam a cultura lúdica.

SOBRE O TRABALHO CORPORAL

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança.

Ostrower, 2014.

³ O termo composição, na presente pesquisa, não se restringe a criar e apresentar um produto, através da construção de uma estrutura coreográfica formal, mas, busca na experiência com o ato de brincar presentificar vivências em um processo que envolve a observação, a descoberta e a (re)criação, possibilitando a (re)invenção do corpo que brinca, dialogando e se comunicando com os objetos, o meio e o outro.

A seguir, descrevo os processos que orientaram o trabalho corporal: Processo de Sensibilização e Expressão, Processo Lúdico e Processo Criativo. A opção pelo termo “processo” se deu por caracterizar as etapas dentro de um movimento contínuo, aberto e dinâmico. Esses três processos servem de parâmetro metodológico para dividir o trabalho em cinco etapas: estudo observação, estudo diagnóstico, estudo corporal, estudo de roteiro e estudo coreográfico.

Todas essas etapas estão interligadas por quatro sentidos⁴ atribuídos ao corpo dentro dessa investigação: Corpo-sensível (capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado); Corpo-expressivo (capacidade do ser humano de comunicar corporalmente suas emoções, sentimentos, anseios, dúvidas e conquistas); Corpo-ação (proposta de movimentação ativa, dinâmica e espontânea); Corpo-brinca (sentido que parte da movimentação do ato de brincar como campo exploratório para a criação).

PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO E EXPRESSÃO - CONHECER O CORPO: CONSCIENTIZAÇÃO DO MOVIMENTO JUNTO AOS JOGOS CORPORAIS

Esse processo do trabalho corporal é dividido em três etapas. A primeira etapa foi caracterizada pelo *estudo observação*, momento em que foram observadas as aulas de música e apresentações realizadas pelo grupo durante dois meses (período entre fevereiro e março de 2015). Essa etapa teve como foco questões relacionadas à sensibilidade e à expressividade corporal nas aulas e na cena (apresentações). Foi registrada, por meio de vídeos e fotografias, a reação do corpo que ora está em seu ambiente de aula (quadra da escola), ora está na cena (eventos da Prefeitura e Secretaria de Educação de Palmas e apresentações realizadas nas quadras de outras escolas de tempo integral do campo).

Com o término do *estudo observação*, foi diagnosticado que o corpo, em alguns momentos, é preterido durante o processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se a falta de orientação corporal específica, que contribuía para ampliar as possibilidades de ação junto ao fazer musical desse grupo, o que restringia o corpo a um corpo estático, preso à reprodução musical. Partindo desse diagnóstico, foi delineada, como caminho desta pesquisa, a incorporação da dança como prática de interação de uma nova experiência estética, de maneira que contribuísse para uma

4 Os quatro sentidos atribuídos ao corpo nessa investigação – “corpo-sensível”, “corpo-expressivo”, “corpo-ação” e “corpo-brinca”, surgem da pesquisa teórica interligada à prática. Sua descrição é resultado da prática do corpo em processo de experiência junto ao Grupo Meninos do São João. Tem como referência os estudos da autora Isabel Marques, mas parte de uma descrição própria experienciada nessa pesquisa.

maior sensibilização e expressividade, a partir do universo lúdico. É nesse sentido que as aulas de dança são inseridas como parte do processo criativo do espetáculo “DuCampo”. As atividades tiveram como base os Jogos Corporais desenvolvidos por Angel Vianna (2007)⁵.

O próximo passo foi o *estudo diagnóstico*, etapa que teve como objetivo a comunicação e a expressividade. Para isso, foram realizadas oficinas de dança, usando como base os Jogos Corporais, com o intuito de conhecer o repertório corporal dos alunos do grupo, quais as linguagens de dança que eles conheciam e gostavam. Ao longo das atividades, foi sugerido que os alunos explorassem as diversas possibilidades de movimento de cada um deles, trabalhando o improviso, a criatividade, o domínio dos movimentos corporais e a integração com o grupo, com o espaço e as dinâmicas de movimentos. Durante as aulas os professores de música e dança utilizaram instrumentos percussivos para criar a trilha sonora que ditava o ritmo das aulas. Ao longo das atividades, os alunos foram se aproximando mais e ficando mais disponíveis para o diálogo, ao perceberem que sua história, sua vivência era importante para o grupo e peça fundamental para a criação do espetáculo.

Em rodas de conversa, foram levantadas questões sobre a percepção corporal, o corpo no espaço e o movimento. Os alunos expuseram as dificuldades que tinham com relação à flexibilidade, as limitações relacionadas ao corpo em movimento e o entendimento da dança a partir de estilos como funk, hip hop, axé e sertanejo. Esses momentos foram importantes para estabelecer um primeiro contato com o grupo, constituir por meio da “roda” um caminho para o aprendizado da convivência, trazer à tona os sentidos que o corpo assume em sua prática musical. Neste artigo escolhi descrever uma das atividades desenvolvidas junto aos alunos:

Vontade Própria: nessa atividade é solicitado que os alunos elejam uma parte do seu corpo. Essa parte ganha “vontade própria”. Eles fazem movimentos acompanhando o ritmo da música percussiva, que é tocada pelos professores de música. Ao longo da atividade, outras partes do corpo são selecionadas para que os alunos explorem as diversas possibilidades de movimento de cada uma delas. Como resultado, foi trabalhado o improviso, a criatividade, o domínio dos movimentos corporais e a integração com o grupo de forma livre e espontânea.

Após esse conhecer coletivo, iniciou-se o *estudo corporal*. Foram propostas atividades como preparação para a montagem coreográfica do espetáculo. Os alunos partiram da movimentação presente em seu cotidiano, como: andar, correr, pular, torcer, empurrar, apoiar, pontuar etc.

5 Os Jogos Corporais são definidos por Angel Vianna como uma improvisação que é ao mesmo tempo uma criação musical e teatral. Uma das características básicas desses jogos é deixar o corpo experimentar uma movimentação fruto de um relacionamento espontâneo com o outro ou com um objeto (RAMOS, 2007, p. 44).

Essa etapa foi dividida em três momentos: o *primeiro momento* teve como objetivo desenvolver a dança “em conexão ao corpo”. Ao som percussivo tocado pelos professores de música, foram dados estímulos para que, aos poucos, os alunos se movimentem pelo espaço. Também foi possível trabalhar noções de tempo, deslocamento no espaço, dinâmicas de aceleração e desaceleração, direção, integração com o grupo e noção de apoios. Descrevo abaixo uma atividade dessa etapa:

Os *animais*: nessa atividade os alunos foram orientados a ocupar livremente o espaço da quadra, deitar-se ao chão (como um X, com os braços abertos, ocupando toda a extensão do espaço com seu corpo), de olhos fechados. Ao som percussivo tocado pelos professores de música, foram dados estímulos para que aos poucos os alunos se movimentassem pelo espaço, começando devagar com cada parte do corpo.

Após essa experimentação, os alunos abriram os olhos e os nomes de alguns animais foram citados para que eles reproduzissem, à sua maneira, a movimentação deste pelo espaço. Primeiramente, animais que caracterizam o nível baixo (cobras, lagartixas, lagartos), depois nível médio (gatos, cachorros, onças, macacos, girafas) e por fim animais do nível alto (pássaros, borboletas, águias). Nessa atividade foram trabalhados percepção corporal, tônus corporal, compreensão das articulações e do espaço. As noções do que eram os níveis alto, médio e baixo, presentes nos estudos de Laban⁶, foram discutidas antes do início da atividade e puderam ser compreendidas de forma prática durante a atividade proposta. Nas rodas de conversa, foram levantadas questões sobre sentir o próprio corpo e pensar sobre ele enquanto experiência estética e artística.

[...] Os alunos comentaram que a música que acompanhava a atividade ajudava a fazer a relação com os animais e a mudança da velocidade e o peso deles. Acredito que eles assimilaram bem a aula, e a música contribuiu muito com a rápida compreensão da atividade e de suas variações (Informação verbal/Registro do diário de campo. Observações professora Liu Moreira, em 29 de Abril de 2015).

No *estudo corporal - segundo momento*, o objetivo foi desenvolver a dança em conexão com os “ritmos corporais”. Foi trabalhada a consciência corporal a partir do conhecimento, a escuta e o acompanhamento musical, a memorização e a autoexpressão criativa, buscando o conhecimento histórico-cultural presente no corpo dos sujeitos desta pesquisa. Surgem, a partir desses dois momentos (apreciação e estudo corporal), movimentos inusitados e alguns líderes que conduzem a criação do grupo. O desafio

é brincar com criatividade, espontaneidade, autoexpressão e espírito de grupo, trabalhando percepção rítmica, memória motora e criação de movimentos, fazendo uso de seu repertório musical e corporal, que traz a vivência prática como caminho de uma nova experiência. Descrevo abaixo uma atividade desenvolvida nessa etapa:

No *ritmo*: nessa atividade os alunos ficaram dispostos em um círculo. Os professores de música iniciaram alguns ritmos: funk, congado, maculêlê, ciranda, forró, swingueira, hip hop, brega. As batidas eram variadas, seguindo o ritmo de cada estilo musical. Os alunos deveriam acompanhar os ritmos, promovendo movimentos que achassem que tinham ligação com esse estilo musical. Na segunda parte, foi solicitado que os alunos escutassem a música e descobrissem qual estilo musical estava sendo tocado, e, por último, que criassem células coreográficas que eles conhecessem e que representassem aquele estilo de música.

Nessa atividade foi trabalhada a consciência corporal, o envolvimento com as partes do corpo, a escuta e o acompanhamento musical, a memorização e a autoexpressão criativa. Surgiram movimentos inusitados e alguns líderes que conduziam a movimentação do grupo. Nas rodas de conversa os alunos relataram ter se divertido nessa aula, sentindo-se à vontade para criar seus movimentos.

PROCESSO LÚDICO – EXPERIMENTAR O CORPO: ATO DE BRINCAR COMO CAMPO EXPLORATÓRIO

Trata-se de um processo que compreende o *terceiro momento* do *estudo corporal*, em que a dança foi desenvolvida “conectando-se ao universo lúdico”, que teve como objetivo a experimentação corporal, a partir do ato de brincar. O conteúdo programático da última parte das aulas de dança destaca-se pelo compartilhamento de vivências, primeiramente nas rodas de conversa e depois na prática das aulas de dança. As atividades desenvolvidas nessa etapa foram: *Roda de conversa* e *Explorando brinquedos e brincadeiras*.

Rodas de conversa: nesse momento os alunos puderam descrever brinquedos e brincadeiras que fazem ou fizeram parte um dia de seu cotidiano, de sua família e de sua escola. A partir do diálogo, eles puderam contar histórias que envolviam essas brincadeiras e sua vivência, falar acerca de algumas curiosidades sobre os nomes de cada brincadeira em sua comunidade e explicar sua maneira de brincar. Os nomes dessas brincadeiras e brinquedos foram registrados no diário de campo e em uma cartolina. Foi um momento que ora promovia a troca de saberes, de compartilhar histórias, que por vezes se completavam, ora trazia novidades

⁶ Dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo húngaro, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o “pai da dança-teatro”. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

para o grupo e para os professores, que vinham de outras comunidades e que também carregavam outras tradições acerca do universo lúdico.

As brincadeiras citadas nas rodas de conversa foram: futebol, bets, guerra de barro, queimada, amarelinha, pula corda, pique esconde, caiu no poço, pega-pega, telefone sem fio, bandeirinha estourou, queda de braço, guarda anel, verdade ou consequência, sete pecadinhos, mofou, passou levou, pega no alto, gelinho gelão, vaca parida, pega ajuda. Os brinquedos citados foram: bola, estilingue, boneca, carrinho de tijolo com sabugo de milho, pipa, ioiô, carrapeta, peteca⁷, peteca de índio⁸, arminha de tampa, tambor de lata, carrinho de buriti, viola de buriti, bateria com panela, soldadinho, cavalinho de pau, elástico e bambolê. Nesse encontro comentou-se sobre cada uma das brincadeiras e brinquedos, e os alunos tiveram a oportunidade de explicá-los, dizer suas regras e maneira de brincar, com base na sua experiência.

Na segunda etapa, a partir das brincadeiras e brinquedos descritos, também em uma roda de conversa, decidimos quais brincadeiras iríamos trabalhar para o espetáculo. Os critérios que nortearam essa seleção foram: alternar entre brincadeiras que fossem individuais e coletivas, excluir da seleção o futebol (por ser uma atividade que é muito praticada nas aulas de educação física) e não escolher nenhuma brincadeira ou brinquedo que pudesse gerar atos de violência (arminha de tampa, estilingue, queda de braço, passou levou, vaca parida etc.). Sendo assim, em votação com os alunos, foram escolhidas as brincadeiras: amarelinha, elástico, pião, queimada, bambolê, peteca, ioiô, peteca de índio e pular corda.

Explorando brinquedos e brincadeiras: para essa atividade foram trazidos alguns desses brinquedos. Os alunos foram divididos em grupos e ficaram livres para escolher seu brinquedo e brincar. O intuito era conhecer todas as possibilidades de movimentação que poderiam surgir do laboratório dessa vivência, partindo, primeiramente, do simples ato de brincar, de interagir com: pião, bola de gude, elástico, peteca de índio, pular corda, bambolê, ioiô, queimada.

Essa experimentação criou um leque de possibilidades de novos movimentos que seriam a base para a criação coreográfica do espetáculo, além de ser um momento de conexão entre os alunos, de integração entre o grupo, sua história, seu cotidiano, sua escola e a comunidade onde moram. Também trouxe à tona a valorização do universo lúdico e de brincadeiras tradicionais, que muitas vezes são esquecidas na contemporaneidade. Pude

7 Termo utilizado pelos alunos do projeto Meninos do São João para designar a brincadeira Bola de Gude, que também pode receber outras designações dependendo de cada região e/ou país.

8 Termo utilizado pelos alunos do projeto Meninos do São João para designar a brincadeira Peteca, que também pode receber outras designações dependendo de cada região e/ou país.

perceber que o contexto desses alunos, que compreende em sua maioria a zona rural, ainda preserva em sua comunidade hábitos tradicionais como: moer café para tomar na hora, plantar e criar animais para seu consumo, brincar na rua, catar fruta no pé (pequi, jabuticaba, buriti, etc.), andar de bicicleta, jogar bola no campinho de terra, pular elástico.

PROCESSO CRIATIVO – CRIAR COM O CORPO: SOBRE O ESPETÁCULO “DUCAMPO”

Antes que possamos ter um corpo disponível para a dança, é preciso sentir que temos um corpo.

Angel Vianna, 2007.

O *Processo Criativo* foi resultado das etapas anteriores. A partir de minha vivência como bailarina, coreógrafa e arte educadora, busquei levar para esse grupo a experiência de ser cocriador desse espetáculo. Fez parte desse processo: *o estudo de roteiro* e *o estudo coreográfico*. No *estudo de roteiro* foram promovidas rodas de conversa entre os professores de música e dança, para a criação do roteiro do espetáculo.

O tema “DuCampo” trouxe à tona os elementos da natureza (água, terra, ar e fogo), o cotidiano dos alunos e as brincadeiras que fizeram parte das oficinas de dança. O nome foi escolhido entre os professores e depois levado até os alunos para que pudéssemos conversar sobre essa escolha e o contexto do espetáculo.

Após apreciação do grupo, falamos sobre as cenas do espetáculo e sobre como poderia ser o caminho dessas cenas. Faço referência tanto ao sentido literal de caminho, enquanto espaço a ser percorrido, o “passo a passo” de uma cena à outra, quantas coreografias e músicas fariam parte de cada cena, quanto à forma figurada, que busca descrever o meio para se alcançar um dos resultados do nosso processo, o Espetáculo “DuCampo”. Tudo isso foi apresentado ao grupo e deixado aberto para diálogo e sugestões dos alunos, estabelecendo assim, uma proposta de criação colaborativa.

Ao longo do trabalho percebi o quanto os alunos cresceram, assumindo seu papel como cocriador desse espetáculo. Começaram a dar sua opinião sobre a criação das cenas, sobre a escolha da trilha sonora e sobre como poderíamos unir as brincadeiras com a música. Como eles tinham um maior domínio da parte musical, o entrosamento do grupo para a composição da trilha sonora, junto aos professores de música, foi bem rápido, unindo músicas de seu repertório como o maculê e o samba reggae, a novos ritmos como o hip hop, o samba e a sússia.

Logo depois, passamos para o *estudo coreográfico*, caracterizado pela montagem e ensaios das cenas do espetáculo, que teve como base a conscientização e o trabalho corporal vivenciados nos Jogos Corporais, e como inspiração criadora, as experimentações com as brincadeiras e brinquedos, presentes no estudo corporal e escolhidos por eles em rodas de conversa. A abordagem corporal dessa pesquisa partiu das práticas corporal e musical, que se expressam na estrutura e organização corporal das brincadeiras, imprimindo novos sentidos ao corpo que dança. Assim, cada corpo *brincante* se transformou em corpo dançante.

A criação dos movimentos surgiu do ato de brincar conectada à música percussiva do grupo, que teve como referências os ritmos do samba, samba reggae, maculê, sùssia, hip hop e rap. Todos foram interligados aos elementos da natureza para a criação do espetáculo. Em algumas cenas, os instrumentos musicais (baquetas, tambores, pau-de-chuva, pandeirões) foram experimentados como objetos cênicos, assumindo também novos significados. É um processo que envolve as dimensões sensorio-motora e simbólica; a sensação do brincar e o movimento corporal surgido dessa atividade, bem como os instrumentos musicais e os brinquedos.

NOTAS FINAIS

A proposta desta pesquisa foi pautada na incorporação de uma dimensão lúdica e corporal ao fazer musical do Grupo Meninos do São João a partir da dança, o que gerou uma nova experiência estética e artística do corpo que brinca e assim se (re)significa. Por consequência, surgiram algumas questões: A experiência cultural pode ser fortalecida pelo potencial criativo e livre do ato de brincar? As brincadeiras e brinquedos realmente auxiliam na ampliação do repertório de movimentos para a criação em dança? Corpos que brincam são corpos que dançam? E ainda minha questão maior: quais os sentidos assumidos pelo corpo durante o processo criativo do espetáculo “DuCampo”? Essas e outras inquietações permearam o universo dessa investigação, levando a descobertas, caminhos e reflexões sobre o processo criativo, descritas brevemente neste artigo.

Para responder a essas perguntas fez-se necessário reconhecer, dentro dos processos de ensino e aprendizagem, outra alternativa para se trabalhar a dança e a música, linguagens que constantemente são revestidas por funções do brincar, permeando as descobertas dos alunos por meio de suas experiências estéticas e artísticas, no que tange à expressão corporal e musical. Pode-se perceber isso quando essas linguagens saem da imposição de técnicas codificadas, pré-determinadas e prontas, adquirindo um caráter mais dinâmico, livre, inventivo, interativo e, conseqüentemente, relacional.

Brincar, nesse ambiente cultural e educacional foi uma ação direcionada como veículo de incorporação da dança e fez surgir um novo caminho para o ensino da dança e da música.

Sendo assim volto às questões: a experiência cultural foi fortalecida pelo potencial criativo e livre do ato de brincar? Acredito que sim. A experiência cultural é definida por Winnicott (1975) como uma terceira área do viver, produto das experiências da pessoa em seu meio. Por isso, ao experienciar a dança por meio do brincar, os Meninos do São João fortaleceram sua experiência cultural, pois o brincar é um espaço potencial de vivência cultural, que reúne as experiências individuais e coletivas em um mesmo lugar.

As brincadeiras e brinquedos realmente auxiliaram na ampliação do repertório de movimentos para a criação em dança? Tendo o brincar como espaço exploratório de experiência, foi possível registrar nas observações do diário de bordo, nas fotografias e em filmagens as múltiplas possibilidades de movimento surgidas do ato de brincar. Com o corpo mais livre, solto, alegre e dinâmico, os sujeitos assumiram seu papel de co-criadores do espetáculo e contribuíram, de forma enriquecedora, para o processo criativo. O corpo, antes preso à instrumentalização e reprodução de movimentos, se viu livre para experimentar, explorar e criar.

Por conseguinte, corpos que brincam são corpos que dançam? Durante toda essa investigação tive como proposta fugir da significação de “corpos conchas”, corpos fechados para o diálogo e troca de experiências. Nosso objetivo principal com a prática corporal foi trazer uma nova experiência que justamente valorizasse o corpo dos alunos, enquanto “corpos sociais”, que fortalece as relações do “ser-com-ele”, “ser-com-outro” e “ser-no-mundo”. Nesse sentido, a interação do sujeito com o ato de brincar foi um caminho para transformar esse corpo estático em corpos dançantes. Corpos que partiram do brincar-dançando para o dançar-brincando ao longo do processo criativo do espetáculo.

O trabalho de elaboração do espetáculo ainda é uma “criação em processo”, pois trata-se de uma experiência criativa, dinâmica, inacabada, em constante movimento, que faz parte de uma rede em permanente produção. Busquei, neste artigo, instigar o leitor/aluno/professor a vislumbrar a brincadeira enquanto potencial campo exploratório de experimentação e criação, descrevendo parte do processo metodológico vivido nesta pesquisa, enquanto uma experiência interligada ao ato de brincar ampliado, aqui, para um ato de conhecimento. Ostrower (2014, p. 132) afirma que “nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver”.

Assim, na busca de um corpo vivo, o corpo e seus sentidos foram parte da interação corpo-música-movimento, passando de corpo-instrumento

de experiência para “corpo-expressivo”, “corpo-sensível”, “corpo-ação” e “corpo-brinca”, uma experiência em processo, em constante movimento. Nessa perspectiva, esta pesquisa é o registro das transformações de um corpo que, antes de tudo, se propõe a brincar; não se caracteriza por uma receita, mas enquanto um estímulo, uma direção, um caminho, um convite à reflexão do corpo-brinca em experiência estética e artística no processo criativo e que pode contribuir para outros contextos arte-educativos.

REFERÊNCIAS

DIAS, M. C. M. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

_____. **Bruner e a brincadeira.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 139-153.

MARQUES, I. **A Linguagem da dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Notas sobre o corpo e o ensino da dança.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011b.

_____. **A. Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PEREIRA, E. T. **Práticas lúdicas na formação do teatro.** 2012. 245f. Tese (Doutorado em artes cênicas). Departamento de Artes Cênicas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMOS, E. **Angel Vianna: a pedagogia do corpo.** São Paulo: Summus, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago editora LTDA.

TEXTO ENCARNADO: A ESCRITA A PARTIR DO CORPO

Diana Alves de Souza Magalhães

Recebido em 30/06/2017

Aprovado em 08/10/2017

Esse artigo apresenta a trajetória de uma pesquisa corporal e prática, que tem como objeto o circo, ao corpo do texto de minha dissertação do mestrado. Um caminho do subjetivo ao objetivo. Utilizo como ponte para essas duas esferas o antipodismo, uma técnica milenar do circo, nascida na China, onde se realiza malabarismo com os pés, utilizando variados objetos, como a sombrinha chinesa. Quais textos nascem a partir da prática corporal de uma técnica objetiva, direcionada por jogos de improvisação? Esses fragmentos textuais podem ser nossos suportes na transcrição de uma prática sensível a um modelo marcado pela objetividade que é a pesquisa acadêmica.

Palavras-Chave: Escrita. Subjetivo. Circo.

PONTO DE INÍCIO

Sou ser em construção, em processo, sem introdução. Entro de sola, sou assolada. E assim como devaneiam as memórias, deixo a pena me guiar, me escrever. Tenho grande dificuldade com inícios, talvez pelo fato de sempre existir algo antes e em continuidade, não exista um ponto zero, mas o a partir de.

Às vezes me encontro refletindo sobre a origem de alguma ideia que veio como pensamento, mas não tem fim minha busca. Assim são nossas memórias. Flutuam em nossa mente de maneira aleatória, como páginas de um livro, soltas e ao vento. Pego uma página e é sobre essa que escrevo. Agarro-me a ela, pois sei que se amanhã fizesse a escolha, a página seria outra, afinal, como diz Larrosa (2004) foi esse o tempo que me tocou pensar, que me tocou escrever.

Hoje sou mãe de um menino de três anos. Até sua chegada, eu tinha controle, tinha domínio, sabia qual era o próximo movimento. Minha vida era segura e organizada. Mas ele chegou, e foi no parto que descobri que, dali para frente, tudo mudaria.

Ainda por dois anos, quis preservar áreas de minha vida, mesmo que pequenas, sem a intervenção dele. Uma delas era meu pequeno caderno artístico, sem pauta, onde escrevia de forma aleatória, porém organizada, pensamentos e registros de meus dias. Até que, sem pedir licença, ele veio e com uma caneta rabiscou minhas páginas sem linhas. Não tive forças para impedir, pois algo forte era lido em seus rabiscos. Sua vida ainda tão curta atravessaria toda a minha tentativa de manutenção da ordem e da segurança.

E assim surge a temática de minha pesquisa de mestrado. A ideia de uma criança que rabisca algo sistematizado e seguro, que não pensa, mas cria em um caderno aparentemente artístico, livre, mas cheio de normas e regras. A busca de um processo mais sensível na pesquisa de uma técnica puramente objetiva, que é o caso do circo.

Percebi que se quisesse dar continuidade à minha atuação enquanto artista circense, não teria como fugir do tempo que agora me rodeia, com blocos de montar espalhados pela casa, com livros e cadernos rabiscados com canetinha, giz de cera. Seria injusto comigo, seria injusto com ele. E quem me legitima é Grotowski (2001): “de qualquer modo, a experiência da vida é a pergunta, enquanto a criação é, na verdade, simplesmente a resposta. Começa com o esforço de não se esconder e de não mentir” (Kolankiewicz *apud* GROTOWSKI, 2001, p. 7).

Formei-me em 2012 como técnica circense, pela Escola Nacional de Circo¹, e, concomitantemente, como bacharel em interpretação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Nessa época o curso tinha duração de quatro anos. No primeiro ano o aluno era submetido a uma grade curricular única e básica: trapézio, arame fixo, acrobacias de solo e malabares. Depois deste ano podia escolher três modalidades, de acordo com seu interesse ou com suas habilidades corporais.

Em 2016 entrei no mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com a seguinte proposta: *Rabiscos verticais: o uso da improvisação e da memória no ensino e pesquisa da arte do risco – o Circo*, como uma tentativa de encontrar maneiras alternativas de ensino, e também da pesquisa pessoal do artista, sabendo do risco e da necessidade de o corpo ser preparado e trabalhado progressivamente para o aprendizado da técnica.

O universo do circo não é apenas o da ficção, ou o do ambiente lúdico para onde este nos transporta. Tem a ver também com um espaço e um tempo em que o corpo se move e se expressa de maneira totalmente distinta do habitual e, por isso, se torna um ótimo veículo para a improvisação e a descoberta de novas representações do mundo que nos cerca.

Para que isso ocorra, porém, o artista que faz uso da técnica circense tem de estar sensível para ser alguém além de um simples agente da exibição, e ser veículo portador de uma emoção consciente, como sugere Ritis (2009): “os tempos são finalmente maduros, sem dúvida, para que os técnicos e os intérpretes do circo possam ser os vetores de estados de alma” (RITIS, 2009, p. 136).

Somos infindos de possibilidades corporais, e o circo sempre esteve presente para nos lembrar disso, pois, nele o corpo se desenvolve para atingir limites maiores, ampliando o repertório de expressividades, mas o que se intitula como a grande vantagem, também se formula como o grande desafio. Trata-se de ir mais profundamente do que a forma e tentar produzir movimentos recheados de emoções e histórias pessoais, como sugere Zilé

¹ Escola Nacional de Circo (ENC), localizada no Rio de Janeiro, fundada em 1982. As vagas da ENC são definidas por concurso público.

Muniz: “um corpo de memória que funciona no espaço da improvisação” (MUNIZ, 2014, p. 107).

Antes que me aventurasse em corpos alheios, por meio de experiências pedagógicas, eu precisava experimentar em um corpo já adestrado para o circo, e o que estava disponível e era de mais fácil acesso, era meu próprio. No entanto, no decorrer do processo do mestrado, me deparei com outra questão: como movimentar, a partir de minha pesquisa, quais partituras escrever na ação e como transcrevê-las sem perder o movimento e o ritmo? E a partir do suor da sala de ensaio, deixava que a mão deslizasse solta com caneta no papel e, depois, o trabalho na cadeira era apenas o de trazer conexões.

Segundo Baldi, “caráter’ designa ‘a figura e o traçado da letra, que se chama elemento, feito com a pena sobre o papel” (Baldi *apud* GINZBURG, 2007, p. 161). A elegância e a beleza dessa letra se assegurava a partir da agilidade de quem conduzia a pena. Os traços são únicos e carregam em si características e qualidades do condutor e talvez seja por isso o nome de caráter ou caractere. O escritor deixa rastros de si em sua escrita, assim como o bailarino, ator ou artista circense deixa um pouco dele em cena, rabiscando o espaço com seu corpo.

Talvez, mais intencionalmente do que outros, o bailarino responde ao mundo e às suas questões de forma corpórea, e por isso sua pesquisa atravessa seu corpo – este como plataforma, mas também como meio para produzir uma escritura, não só pela cena, mas também pela pesquisa, ora através da mão e ora pelo corpo, quando as palavras não possuem forças para definir ou explicar. Como diz Contreras (2013):

Existe un residuo de la experiencia que habita en nuestro cuerpo individual y también en nuestros cuerpos sociales que es irreductible a la palabra. Los saberes del cuerpo son otros tipos de conocimientos que pueden ampliar, airear, expandir los horizontes epistémicos a los que la academia eurocéntrica nos ha acostumbrado (CONTRERAS, 2013, p. 85).

E será isso, mesmo quando o corpo, em seu devaneio, necessitar sintetizar e registrar-se, na ordem das palavras, como borda o artista bispo do Rosário a frase tema de sua vida e obra: “Eu preciso destas palavras – Escrita” (*apud* HIDALGO, 2009).

Por isso, a pesquisa em artes, algumas vezes, necessita visitar outros formatos de expressão para conseguir acompanhar aquele que conduz a pena, que realiza este movimento denominado *Ductus*; para “apropriar-se do mundo pela linguagem, aproximar-se das coisas, com o corpo, tê-las com o olhar e o pensamento” (FISCHER, 2005, p. 137), transitar neste corpo e, em uma batalha quase irreconciliável, trazer sentido e direcionamento a essa mão, esse corpo que insiste em deslizar e se rebelar da forma.

Além de refletir sobre como meu corpo alcançava determinada

técnica do circo a partir do sensível, da improvisação, precisava pensar em como passar essa experiência para as letras no papel. Foi quando me matriculei na disciplina *Tópicos especiais em Estudos do Corpo*, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFU, ministrada pela professora Renata Meira. A proposta curricular era vivenciar nossa pesquisa de mestrado através da improvisação, então, após alguns momentos de práticas corporais, tínhamos um tempo de escrita livre, e era a partir dessa que tecíamos nossa experiência no papel.

Registro a seguir partes dos textos escritos a partir da sala de aula e, muitas vezes, na própria sala. As aulas aconteciam em um espaço próprio para trabalhos corporais do curso de Teatro, e a professora direcionava alguns exercícios de improvisação a partir de estímulos visuais, imaginários e sonoros.

Foi pedido para que escolhêssemos um objeto, então, escolhi a sombrinha chinesa, para ter uma conexão com meu tema de pesquisa. Começava sempre com uma observação do corpo e sobre como este se apresentava no momento; depois era colocada uma música, selecionada para a aula, e, então, a professora apontava caminhos, a partir da fala, enquanto os alunos respondiam através do corpo.

Escrevo algumas notas de rodapé para que o leitor compreenda o que foi sugerido como estímulo. Para este artigo, porém, gostaria de ressaltar mais a escrita que nasce primeiro no corpo para depois ir para o papel.

VISITA EXPERIMENTAL À PESQUISA

O verbo se fez carne e habitou entre nós². A palavra que outrora fora registrada em pedras, papiros, agora era verbo encarnado, a partir da pessoa de Jesus. Nossa pesquisa, muitas vezes destinada a morrer nas palavras aprisionadas em folhas, agora também seria palavra em ação, encarnada, corporificada e habitada finalmente em nós. Mas que tipo de texto sai de um processo de atravessamento corporal?

Se busco uma linha de pensamento, um cronograma dentro da pesquisa escrita, no corpo e na prática é diferente, não é linear. O corpo do texto é fragmentado, porque sem o corpo ele está incompleto. Escrevendo e atuando sobre memórias, me sinto como Sequeira (2010): “um alguém constelado de sensações quase lâmina, que lhe fustigam a alma e o forçam a ir anotando em páginas dispersas relevos existenciais se produzindo” (SEQUEIRA, 2010, p. 6).

² Bíblia Sagrada, João 1.1, 1993, p. 99.

Dentro dessa visita experimental à minha pesquisa, escuto primeiro a minha voz, e me deixo ser achada por uma referência com a qual me delicio e em que encontro apoio para meus devaneios: as palavras da Preciosa Sequeira. E licenciada por ela, costuro uma nova roupagem em um tecido roto.

O que costuro é minha pele, é minha parte. Os dedos que trançam, corpo trançado, cabelo trançado, mente trançada são meus. Menina que se trança e tranca, corpo que se enrosca, texto que se tece, tecido entrelaçado, tapeceiro, tapete. Trança do corpo que vai para o cabelo, se trança. Corpo que trança, mente entrelaça. Texto tecido.

EU ANIMAL³

Corpo circense, corpo sensível, que se esfrega, se sente, se arrasta, que vive. Que salta, que vai para o risco, que cai, se levanta, se arruma, se estende, tira a roupa, tira a pele, se suspende, se equilibra. Corpo que grita quem sou, que não entende, mas que se projeta, surpreende, se arrisca. Que risco! Chão, ar. Voa sem pé, sem apoio, alavanca. Tecido que prende, que se movimenta, se estica, cola no corpo, balança no ar. Cabelo que despenteia, sem técnica, cinto que amarra, se solta, machuca, arrasta, fricciona, cai e levanta, corpo que se fere, que se delicia, que experimenta, maneira, mente corpo que acompanha.

E deste corpo um animal se forma com características próprias, impostas pela imaginação. Se desenha a partir de medos, desafios, formações já pesquisadas pelo corpo. Este meu ser em animal assume riscos, mas teme o risco, o voo do pássaro. É noturno e perturba o sono, mas na luz se esconde. Não gosta de água e também não é penetrado por ela, já que possui um casco grosso. Sente pelos dedos das mãos, vê com o pé. Se arrasta, mas salta, e no risco se recolhe, encolhe. Seu som vem do roçar de sua boca/presa. É agudo, curto, silencioso.

A cada encontro, cada aula, me deparo com este animal que me vem como parte do texto, carregando traço da prática, e este me esgota as energias, e assim canso, deito e apenas sinto. A cabeça pressionada, ora vê a luz, ora vê a sombra. Ela para baixo, quadril para cima, não se vê cadeira, mas se senta para pensar, refletir, reflexionar. Mente vazia volta-se para o corpo, onde flexões geram reflexões. Dedos tensionados, corpo tensionado, segura ar, solta o ar.

3 Texto escrito após a proposta de improvisação, quando nossa pesquisa era vivenciada por meio de um animal criado em nosso corpo, a partir de nossas ideias sobre a temática da dissertação.

De onde parto? Do ventre que nasce e se expande à extremidade? Cabeça quer pensar, corpo descansar. Quais as articulações que me estimulam? Estes que pressionam o pé no chão são os mesmos esmagados por ele, e que alavanca, me levanta do chão. Pé, mão, mão, pé, não sei quem suporta ou é suportado. E na arte do risco (circo) eles se confundem, trocam de funções, assim como o animal penetrado hoje em mim.

SOMBRINHA⁴



Figura 1: Sombrinhas
Fonte: Doni Malta⁵

Levo sombrinha, sombrinhas. Por precaução, por proteção. São elas que pesam e que dão volume, mas insisto em transportá-las. Chove, chove vento, desestabiliza, surpreende. Escondo-me, me encasulo, me teço em seu ventre. Protejo, sufoco, me perco e me isolo sob a sombra. Fecho, peso nas costas, carrego, canga na nuca. Movimento-o, trago ao colo que embala, balança, ginga, mecaniza, enraivece, cansa. Finco-o no chão, e já passou, tão rápido. Ainda ontem no ventre, hoje quase três⁶. Gira, sopra, sopra corpo, deixo levar, vento me carrega.

4 Texto escrito a partir de uma vivência com um objeto escolhido para representar nossa pesquisa.

5 Foto tirada do espetáculo: Quando tudo não é o bastante. Apresentado na UFU em 07/12/2016.

6 Referência ao meu filho, hoje (2017) com três anos de idade, e que faz parte de minha pesquisa como parte da memória que influencia minha prática.

Abro a maior das sombrinhas, chuva de papel, escritos fragmentados. Jogada pelo vento, tento recolher folhas de um livro em pedaços e junto com o balanço do corpo em equilíbrio, para que faça sentido para mim aqueles fragmentos desordenados. Está fora de controle, estão soltos. “Que fluxos são esses que se intrometem no meu corpo e me arrastam para esses abismos de sentido, revolvendo o chão firme em que acreditava pisar? De onde eles vêm? Que risco é esse que preciso aceitar?” (SEQUEIRA, 2010, p. 3).

Mas a água que tanto me incomoda, e me aterroriza, toca como tapas em meu corpo. É essa que escorre entre os meus dedos, que me molha e me sente e surpreende. A mesma que se acumula nos olhos que desaba na face, que molha os pés, mas que seca com os cabelos. Que bate no peito como uma onda e que me joga de peito como criança que escorrega. Ela que se infiltra entre os pisos que penetra. Deixa que venha, deixe que estrague, deixe que solte os azulejos da massa mal colocada. Deixe que venha como gota, deixe que venha como enxurrada, mas que venha. E que incomode, e que me solte, que me canse e me leve ao descanso, mas que venha!

EU CASA?

“Portando apenas uma leve bagagem de mão, deixou para trás um rosto, uma biografia, uma rede de relações familiares” (SEQUEIRA, 2010, p. 7).



Figura 2: Varanda.
Fonte: Autora⁸

Um caminho até minha casa. Inicialmente solitário, só com borrões e sombras que percorrem também o seu próprio traçado. Nesse trajeto crio imagens, texturas, obstáculos, até chegar à varanda. É o mesmo a cada dia, porém, perspectivas diferentes me movem e levam meu corpo por outras vias.

Mas de onde parto? Onde inicia meu caminho e onde pretendo chegar? A pesquisa nasce de um desejo, e este não é concreto, não tem raiz visível e, longe do previsto, também não se sabe ao certo, só se supõe o resultado.

Até que chega o dia em que o encontro se torna, na carne, não metafórico e, então, uma sala cheia de obstáculos, ou seriam plataformas? Rachaduras ou brechas? De longe avisto minha meta. Em diagonal traço um caminho, mas ao ampliar a vista, vejo corpos. Ou seriam objetos? Sigo em frente, me enlaçam para trás. Passo em cima, sou apoio. Traz vida, mostra corpo. E agora não é mais um caminho com pedras imaginárias, mas corpos reais. Chego, enfim, em frente à porta. Mesmos movimentos, agora não tão cheios de sentidos, sentimentos, pois o que ficou e me moveu no entre os corpos que atravessaram e que me tocaram, é que me faz falta, é que traz corpo ao texto.

“Casa alguma aguarda seu retorno” (SEQUEIRA, 2010, p. 13), mas essa me aguarda, sempre está ali, pronta para me receber. Sou eu quem, na correria, me perco. E falo dela, da casa física, de minha morada, da casa família, de minhas relações, da casa eu, sempre em reforma, e dela, onde acolho todas essas outras, em palavras, ações, danças, minha pesquisa. Mas quando chego à porta de qualquer uma delas, quando penso em entrar, meu corpo – digo carne, digo mente, digo espírito, digo *ser* – tem medo, receio, se retrai, se esvai.

*Chave no tapete
Varanda Ideal
Entro e descanso?*

⁷ Improvisação sobre o caminho que leva à nossa casa.

⁸ Foto tirada da varanda de minha casa.

CONCLUSÃO SEM PONTO



Figura 3: Caminhos
Fonte: Renata Meira⁹

Sem combinar, sem planejar, saímos todos com suas bagagens ainda desarrumadas, e chegamos ali, no coração da cidade. Abrimos naquela praça, projetos disformes e, como um tapete de fios, trançamos sem nexos ou estrutura, sem compromisso com o discurso. Simplesmente compartilhamos nossas inquietações, a fim de encontrar outras inquietas mentes. Saio talvez mais confusa, mas quem disse que para ser interessante precisa ser linear?

Escrever com minha carne, com o que há de vivo em mim, meu material orgânico, tem sido um risco que decidi enfrentar. Ser habitada pelo objeto que pesquiso. E sendo habitada eu não crio, abro canais para forças criadoras perpassarem em mim. Por isso preciso me conectar a elas, revisitar minhas crenças, rituais, memórias e, a partir disso, escrever uma nova página. Sei sobre essa possibilidade do uso da intuição e da percepção como um método de escrita na pesquisa em artes, porém, também reconheço que devo buscar um rigor nas relações que estabeleço como fonte. Há uma necessidade de cuidado diário no processo, uma limpeza mental para não cair no engano de minhas emoções.

“Devemos lembrar de preencher a forma com vida. E isso requer prática” (GOLDBERG, 2008, p. 147). E essa prática da escrita independe de sua esfera de origem, seja ela corporal ou manuscrita. Nessa vivência, percebi que ora meu corpo era conduzido por algo sobre o qual eu já tinha refletido e escrito, ora minha mão era levada a escrever sensações transpiradas pelo corpo.

É uma escrita com o ritmo acelerado da prática, feita de imagens, texturas, e estava mais no material do que no campo das ideias. Não tem uma linearidade, mas é carregada de sentidos. Uma escrita que é preciso ser analisada na perspectiva de um sonho e não de um fato real. Não são formadas orações, mas quadros imagéticos pintados. E, apesar de ser mais subjetiva e cheia de traços pessoais, essa forma de registrar processo foi o mais próximo que conseguira chegar da prática. Não tem a ver apenas com minhas memórias, mas tem a ver com uma escrita que tento encontrar para acessar as minhas questões enquanto artista e pesquisadora.

E nesse caminho com outros colegas, percebi também que minha pesquisa não é o centro, não interessa mais do que a pergunta que move o outro. A única diferença é que ela habita em mim, mas é um fragmento, uma folha ao vento, e essa foi minha conclusão ao ver pesquisas diversas em corpos distintos. Por isso, a mim não importa pôr um ponto final, pois não tem a ver comigo, tem a ver com o que me move e para onde o vento me leva. E nessa perspectiva, encerro com as palavras de Sequeira:

Pode parecer estranho falar do poema, contêiner de acontecimentos, sem fazer menção alguma ao poeta que o escreve. É que interessa bem menos seu nome do que o fluxo de vida inventiva que o contagia e o mobiliza a traçar espaços menos homogêneos, menos modelares, mais imperfeitos, incompletos, imprevisíveis (SEQUEIRA, 2010, p. 18-19).

⁹ Foto tirada no dia 9/12/2016, como compartilhamento do processo da disciplina.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA sagrada: Revista e atualizada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2ª ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

CONTRERAS, María José Lorenzini. **La práctica como investigación:** Nuevas Metodologías para la academia Latinoamericana. Poiésis, n. 21-22, pp.71-86, jul.- dez. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: **Caminhos investigativos III.** Organização de Maria Isabel Edelweiss Bujes; Marisa Vorraber Costa. Lamparina editora: Rio de Janeiro, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Cia das letras, 2007.

GOLDBERG, Natalie. **Escrevendo com a alma:** Liberte o escritor que há em você. Tradução Camila Lopes Campolino; revisão da tradução Silvana Vieira. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2008

GOUDARD, Philippe. Estética do risco: do corpo sacrificado ao corpo abandonado. In: WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte.** Tradução de Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 133-140 p. 25-31.

GROTOWISKI, Jerzy. **Resposta a Stanislavski.** Tradução de Ricardo Gomes. Folhetim, n.9, jan-abr de 2001.

HIDALGO, Luciana. As artes de Arthur bispo de Rosário. **Scientific American. Mente Cérebro:** Psicologia,/ psicanálise/ Neurociência. Set/ 2009. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/as_artes_de_arthur_bispo_do_rosario.html Acesso em: 10 de out 2016.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, e na escrita e na vida. **Educação e realidade.** N. 29, pp.27-23. Jan/jun 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25417/14743>>. Acesso em: 06 jun 2016.

MUNIZ, Zilá. Improvisação: descobrir camada por camada. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas:** Dossiê Viewpoints: Estudos

e Práticas. [online]. V.1, n.2, 2014 Uberlândia, IARTE/ GEAC/ EDUFU, [Aceso em 23 de setembro de 2015]. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1228>> jul/ dez 2014 p 93-112.

PROENÇA, Luana. 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, n.2, 2014 Uberlândia, IARTE/ GEAC/ EDUFU, [Aceso em 23 de setembro de 2015]. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1228>> jul/ dez 2014, p 28-36

RITIS, Raffaele. Ás origens da *Mise em Piste*. In: WALLON, Emmanuel (org.). **O circo no risco da arte.** Tradução de Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 133-140

SEQUEIRA, Rosane P. **Rumores discretos da subjetividade:** sujeito e escritura em processo. Ed. Sulina, 2010.

AULA DE ARTE SEM PROFESSOR DE ARTE: APONTAMENTOS DE UMA REALIDADE GAÚCHA

Paola de Farias Oppitz

Recebido em 30/06/2017
Aprovado em 27/11/2017

Este artigo pretende discutir a situação da disciplina de Arte nas escolas públicas, geridas pelo estado do Rio Grande do Sul, levando em conta que, em várias dessas escolas, quem leciona a disciplina é um professor sem formação acadêmica para tal. O trabalho traz uma reflexão a respeito da proposta do Governo Federal com a Medida Provisória 746/2016, que altera a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como discute de que maneira a MP pode refletir na realidade das escolas públicas. A lei permite que professores da Educação Básica, sendo profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. O artigo aborda, ainda, temas como a valorização do professor com formação em Arte, a importância da presença desse profissional em sala de aula e a preocupação com a formação básica do aluno na visão da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em diálogo com questões levantadas no livro *Em defesa da escola – uma questão pública*, de Masschelein e Simons, tendo como foco principal o capítulo 4, intitulado *Domando o professor*, em que os autores discorrem sobre as possibilidades de o professor ser domado pelas circunstâncias da instituição escolar.

Palavras-Chave: Professor de Arte sem formação. Disciplina de Arte na Escola Pública. Formação Acadêmica.

INTRODUÇÃO

O livro *Em defesa da escola – uma questão pública*, de Masschelein e Simons, apresenta a escola, instituição tão criticada ao longo da História e que sofre com constantes tentativas de domá-la, como potência para transformar o mundo. *Domar*, aqui, implica, segundo os autores,

Governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la (Masschelein e Simons, 2015, p. 105).

No capítulo 4, intitulado *Domando o professor*, ao apresentarem as situações que se colocam como tentativas de domar o professor, Masschelein e Simons (2015) trazem à tona o papel, particularmente especial, que o professor ocupa nesse espaço formado por “corredores, salas de aula, livros didáticos e tecnologias” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 131), onde ele é visto como um mestre, com domínio em seu assunto, dedicado, que escolhe retirar seu ofício da esfera produtiva. Tendo em vista esse professor, os autores levantam a hipótese de um engenheiro, que deixa sua posição para dedicar-se ao ensino, enquanto alguém que se preocupa mais com o assunto do que com a posição social que ocupa. Isso está ligado com a atitude de encorajar e envolver o aluno.

O perfil descrito aqui de maneira sucinta, desse engenheiro sem formação em licenciatura, que ao optar pela docência explicita um desejo de explorar livremente a técnica, traduz a expressão “amor pela técnica”, o que, no nosso país, na atual conjuntura política, pode remeter ao que está sendo proposto como “notório saber” pela Medida Provisória 746/2016, que altera a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A MP em questão permite que professores da Educação Escolar Básica, enquanto profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, sem precisarem de formação em licenciatura na disciplina em que lecionarão.

Ao abordar a nossa realidade proposta pela MP, esse exemplo se difere do exemplo do engenheiro, citado pelos autores, que é descrito como alguém que abre mão de uma profissão de alto status e alta remuneração, que se preocupa mais com o assunto ou com a ordem social, mas que, acima de tudo, carrega consigo o amor pelas crianças, podendo muitas vezes ser considerado um idealista. Dessa forma, não necessariamente se encaixaria no perfil proposto pela alteração da lei, que não pretende contemplar o *amor pela técnica* em si, mas se trata de uma abertura de mercado para profissionais com diferentes formações, tornando o espaço escolar numa alternativa de trabalho para um engenheiro ou alguém com qualquer outra formação.

Na realidade brasileira, o engenheiro em questão poderia se encaixar, segundo a MP, nas disciplinas de Matemática, Física ou Química, dependendo de sua área na Engenharia.

No que se refere à disciplina de Arte, que em várias das escolas geridas pelo estado do Rio Grande do Sul, conta com professores de diferentes licenciaturas – que preenchem sua carga horária com a disciplina de Arte sem terem formação para tanto –, considero um risco o fato de a MP em questão contemplar cada vez menos licenciados em Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música.

Segundo a autora Ana Mae Barbosa (2008),

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte (Barbosa, 2008, p. 14).

Nos dois últimos anos, marcados pelo fechamento de turnos em algumas das 2.575 escolas públicas espalhadas pelo Estado, pelo enxugamento de professores e pela recusa a fazer novas contratações ou nomeações, o Estado foi escancarando não só a importância que não dá

ao ensino público, mas também o descaso que apresenta com relação à disciplina de Arte, já que não demonstra preocupação em é ensinada, apenas mantendo-a como conteúdo no Ensino Fundamental e Médio.

COMPROMETIMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

O Estado se ampara, segundo a Coletânea de leis, decretos e atos normativos da Educação federal e estadual, no que acredita ser um

Descompasso entre a política de formação de professores e as necessidades das escolas. Mesmo que o Conselho Nacional de Educação apele – como já o fez – às Universidades, para que, no exercício de sua autonomia, reformulem os currículos das Licenciaturas, cabe-lhe idêntica responsabilidade, pois, ao fixar as diretrizes para os cursos, continua a privilegiar a formação de especialistas acadêmicos e não de professores. (...) Enquanto isso não acontece, há que munir as escolas de uma alternativa para prover professores capazes de assumir as novas tarefas. (...) Assim, um componente curricular com características de “área de conhecimento” pode ser assumido por licenciado em “disciplina” afim e o efetivo trabalho de sala de aula ser planejado em colaboração com outros professores de “disciplinas” também afins (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 734).

Na prática não é o que acontece, exatamente. As disciplinas consideradas afins à Arte seriam Língua Portuguesa, Educação Física, Literatura e Língua Estrangeira, mas podemos encontrar professores de Biologia, Geografia, Filosofia, que preenchem sua carga horária com a disciplina de Arte.

Fica a dúvida sobre se alguns desses profissionais apresentam *amor pela técnica*, mesmo que sem formação na área, ou se o fazem por necessidade de permanecer na escola, onde construíram vínculos com alunos e com a comunidade, ou ainda por pressão da equipe diretiva, que prefere valer-se de um professor que já conhece a deixar uma vaga em aberto, correndo o risco de encerrar o ano letivo sem ofertar a disciplina de Arte ao longo do ano.

Masschelein e Simons (2015) apontam para o professor como alguém versado em algo, que também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Nesse caso, é pertinente questionar se esse professor lotado nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, que mal tem tempo para planejar suas aulas da disciplina cujo conteúdo domina, teria espaço para estudar a respeito de uma área de conhecimento em que não tem formação.

Como levantam os autores, “é precisamente a maestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 80), o que reforça a necessidade de estudar sobre Arte, pesquisar, ler, inteirar-se do que é oferecido na cidade, no país, no mundo, para poder ser capaz de provocar o pensamento em um dos saberes essenciais oferecidos na escola.

Por outro lado, não defendo aqui que a formação em Arte garanta um professor magistral, visto que em todas as áreas do conhecimento – seja História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa etc. – é possível encontrar profissionais desmotivados com o dia a dia em sala de aula, com a desvalorização da profissão, com os baixos salários, com o descaso às comunidades de baixa renda, dificultando o engajamento interessado que lhes permitiria inspirar e envolver alunos, e transformando a escola num ambiente cansado e desencorajador para crianças e adolescentes.

Após anos de luta para que a Arte receba o valor que merece dentro da oferta curricular, incluindo, ainda, a incansável batalha com a maioria das escolas públicas e privadas do país a respeito de a disciplina ser oferecida em apenas um período semanal, deparamo-nos com essa realidade que retrocede em muito todos os avanços já alcançados e que desqualifica a Arte como potência capaz de oferecer a oportunidade de renovação do mundo.

Mesmo que os autores apontem o *amor pela técnica* com o exemplo de um engenheiro que se retira da esfera produtiva para dedicar-se ao ensino, também defendem que “a formação não é uma responsabilidade secundária; não é uma tarefa ou competência adicionais” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 80), portanto essa formação deve ser buscada por quem tem a tarefa de conectar o aluno ao mundo e, em se tratando de Arte, de oferecer a possibilidade de construção de conhecimento a partir dessa linguagem.

Se houvesse um real comprometimento da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, esta se esforçaria para manter em sala de aula apenas profissionais formados e capacitados para atuar em sua área de conhecimento, e não permitiria que uma situação considerada emergencial se tornasse permanente, como vem acontecendo.

Isto não se dá em todas as disciplinas, certamente, já que não vemos professores de Biologia lecionando a disciplina de História ou vice-versa, nem de Geografia lecionando Língua Portuguesa. Portanto, por que na disciplina de Arte essa situação é possível? No livro *Metodologia do Ensino de Teatro*, Japiassu (2003) constata que

O ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou luxo – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas (JAPIASSU, 2003, p. 17).

A primeira edição deste livro é do ano de 2001. Passados 16 anos, percebe-se pouquíssimo ou nenhum avanço no RS em relação a essa questão, ao que eu acrescentaria, em se tratando dos grupos que veem a atividade como supérflua – além de professores, funcionários, pais de alunos e estudantes –, também os governantes.

Se o ensino de Arte é produção de conhecimento, de pensamento sobre o mundo, estaria um professor, habilitado em outra disciplina e assumindo as aulas de Arte como última opção, apto a buscar desenvolver nos alunos a capacidade de compreender as diversas linguagens e expressões artísticas? O que esse professor seria capaz de ensinar em sala de aula?

Mesmo que exista a lei 5.692/71, que obriga a oferta da disciplina de Educação Artística (englobando o ensino de Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Desenho) no currículo, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, e posteriormente a lei 9.394/96, extinguindo aos poucos das universidades a área de Educação Artística e substituindo pelo ensino de Arte (englobando Teatro, Música, Artes Visuais e Dança), o artigo 26 é claro quando afirma que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (parágrafo 2º).

Hoje, no Estado do Rio Grande do Sul, existe a possibilidade de a disciplina de Arte não assegurar a promoção do desenvolvimento cultural de todos os alunos da Rede Básica de Ensino por ela atendidos.

Ana Mae Barbosa (2008) coloca que:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2008, p. 18).

É inquietante pensar sobre se os professores não habilitados para o ensino de Arte buscam instrumentalizar-se para tanto, se são incitados a investigar o que é oferecido em termos de cultura na cidade em que residem, ou a buscar material de apoio, visando à familiarização com atividades relativas à Arte, a fim de oferecer um ambiente favorável para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

No que se refere às outras Coordenadorias Regionais de Educação, a situação é ainda mais delicada, sabendo-se que muitas cidades do interior do Estado não contam com professores especializados, aprovados em concurso ou inscritos para contratação temporária, o que obriga a escola a fechar o quadro de professores da maneira que for possível, que nem sempre é a melhor.

AMOR PELA TÉCNICA OU NECESSIDADE?

Em salas de aula cada vez mais lotadas, em escolas sem estrutura física adequada para o aprendizado, com merenda escolar precária, onde faltam profissionais de diversos setores, assim como recursos tecnológicos, um professor engajado pode ser o único convite ao aluno para frequentar esse espaço, para torná-lo interessante e promover seu interesse pelo mundo.

Masschelein e Simons (2014), no livro *A pedagogia, a democracia e a escola*, colocam que

A forma de um professor lidar com, dar forma concreta a, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e “autorizado” para ele. Só então o professor pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 102).

Existe uma possibilidade de o aluno, frente a essas situações, estar sendo privado do direito a uma Educação Integral, com professores que dominem sua disciplina, que sejam capazes de manter-se em contínuo aprendizado e que apresentem propostas em sala de aula que possam ampliar seu universo cultural, construindo conhecimento consistente, a fim de expandir suas possibilidades de pensamento sobre o mundo em que se inserem, através da linguagem artística.

A preocupação aqui se refere ao professor que se dispõe a lecionar uma disciplina sem ter determinada formação e informação, sem *amor pela técnica*, o que possivelmente contribui para velhos paradigmas a respeito da disciplina de Arte, como a ideia de não ser importante no currículo, de se tratar de um “tapa buraco”, ou ainda de ser vista como um recreação.

Poderíamos chamá-lo de *professor flexível*, como descrevem Masschelein e Simons (2015), ou seja, alguém que “não mais é arrebatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo – na medida em que a demanda exija” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 146). Esse *professor flexível* concorda em completar sua carga horária na escola em que leciona por inúmeros motivos. Um deles é o estreitamento de laços com a comunidade em que atua, outro é o bom relacionamento que mantém com os alunos.

Autor bastante citado por Masschelein e Simons (2015), no livro *Em defesa da escola – uma questão pública*, Daniel Pennac, em sua obra, *Diário de escola*, faz uma homenagem a todos os professores que, de forma amorosa, dedicam-se aos maus alunos, resgatando-os de suas condições sociais ou cognitivas, e afirma que:

É imediatamente perceptível a presença do professor que habita plenamente sua sala de aula. Os alunos a percebem desde o primeiro minuto do ano, nós todos temos essa experiência: o professor acaba de entrar, ele está totalmente lá, e isso se vê pela sua maneira de olhar, de cumprimentar os alunos, de se sentar, de tomar posse da mesa. Ele não se dispersou por medo das reações deles, ele não está fechado em si mesmo, não, ele está por dentro do que faz, logo no começo ele está presente, distingue cada rosto, a turma existe sob seu olhar (PENNAC, 2008, p. 105).

O professor em questão, quando leciona sua disciplina de formação, é capaz de arrebatá-los, instigá-los, encorajá-los, pois domina o espaço que ocupa na sala de aula. Assim, pode ser levado a acreditar que poderia dominar o mesmo espaço em relação à outra disciplina, mesmo que não possua formação para tanto.

Por mais que o Estado do Rio Grande do Sul se omita em relação à permanência do profissional sem formação na área que leciona, “a escola, antes de tudo, é o professor” (PENNAC, 2008, p. 45). E é o professor que frequenta a escola toda semana; que percebe o ano terminando sem que o aluno tenha completado a carga horária adequada à sua formação escolar; que precisa estar em mais de uma turma ao mesmo tempo quando não há professor para lecionar em uma disciplina durante todo o ano. Diversas escolas que se encontram nessa situação, estando assim por falta de apoio dos órgãos responsáveis por gerir as escolas estaduais do RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora de Arte com habilitação na minha área de trabalho, em virtude dos apontamentos levantados aqui, acredito que, ao menos em se tratando das escolas públicas geridas pelo estado do Rio Grande do Sul, não conseguimos ao menos discutir a proposta da MP 746/2016, visto que a necessidade de completar o quadro docente para possibilitar o andamento do ano letivo ainda se justapõe à formação do professor que está em sala de aula. Mas, como afirmam Masschelein e Simons (2014),

Nós temos que procurar por equipamento e preparação a fim de elaborar a nossa atitude experimental e de atenção para com o presente educacional, do qual nós mesmos somos parte, enquanto assumimos a nossa inserção no tempo, isto é, enquanto cuidamos de nós mesmos (como sujeitos da ação) (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 17).

Muito ainda há para ser feito para que possamos garantir a formação integral do aluno. Ficam questões a serem investigadas sobre qual o perfil profissional almejado para o professor de Arte no Estado do Rio Grande do Sul e também a respeito de quais seriam as expectativas do professor

de Arte sem formação ao assumir a disciplina, assim como a visão que ele possa ter diante de seu papel em sala de aula.

Não há garantia de que esse professor, sem habilitação, – que assume a disciplina de Arte, mesmo agindo com o respaldo da escola e da Secretaria de Educação, apresentando o *amor pela técnica* – seja capaz de promover o desenvolvimento da linguagem artística do aluno, ou de que tenha consciência da importância desse ensino.

Acredito que existam casos de professores que tentam fazer o seu melhor, pois mesmo que a Educação no Estado do Rio Grande do Sul não pareça estar entre as prioridades dos governantes há anos, existem muitos professores comprometidos com o exercício de sua profissão, com o aluno da escola pública, promovendo em sala de aula, diariamente, o desenvolvimento das potencialidades de crianças e adolescentes estudantes do Ensino Básico.

No que se refere à Secretaria Estadual de Educação, fica clara a preferência da 1ª Coordenadoria Regional de Educação pela linguagem discursiva e científica, mas é primordial investir na educação artística do aluno, para que ele tenha condições de perceber, refletir, dialogar com o mundo em que vive através dessa linguagem, o que permite que surja no aluno o interesse e o amor pelo mundo.

Nesse sentido, como afirmam Masschelein e Simons (2015), “sem tal interesse e amor, um ‘cidadão do mundo’ é apenas outro nome para um consumidor ou um cliente, ou seja, alguém que coloca suas necessidades ou talentos individuais em primeiro lugar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 101). Isto se reflete diretamente na sociedade como um todo e significaria privar a geração mais jovem da oportunidade de renovar o mundo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional e propõe a reforma do ensino médio. Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, **Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual**, 13ª coletânea, Porto Alegre: CORAG, 2014.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus Editora, 2003.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Marten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Marten. **Em defesa da escola – Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS MINEIROS: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A PROJETOS, PARCERIAS E CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO BÁSICO

Denise Coimbra Alves

Recebido em 29/06/2017
Aprovado em 10/09/2017

Neste recorte de minha dissertação de Mestrado (Prof-Artes), sintetizo a cronologia das ações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que envolveram os Conservatórios Estaduais de Música, com definidos propósitos de atendimento à escolarização básica obrigatória, desde a formação de Professores de Música, seguida de projetos e parcerias. Concluo com o relato de minha participação na elaboração, implantação e como professora do Curso de Extensão em Educação Musical, em 2012, no Conservatório Estadual de Juiz de Fora, destinado à capacitação de professores estaduais não especialistas em Música, para inserção da Música no âmbito escolar em cumprimento da Lei n. 11.769/2008.

Palavras-Chave: Conservatórios de Música. Políticas públicas. Capacitação docente.

INTRODUÇÃO

Os 12 Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM), criados também com a finalidade de formação de profissionais para o atendimento ao ensino escolar obrigatório, são atualmente classificados como escolas de nível técnico. Em sua trajetória de mais de 60 anos, a nomenclatura do curso de *Professor de Música* foi alterada para *Educação Musical* e posteriormente, *Magistério de Educação Artística de 1º grau*.

Após a extinção do curso, por força de lei, há duas décadas, os CEM vêm desenvolvendo projetos, capacitação de docentes e parcerias para e com escolas básicas, preservando sua histórica finalidade de centros pedagógicos musicais. Em cumprimento da Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008), de inserção da Música no ensino básico e, por determinação da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), implantou-se em 2012 nos 12 Conservatórios, o *Curso de Extensão de Educação Musical* (CEEM), tendo como objetivo prioritário a capacitação de professores estaduais.

Embora a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) defina que a atuação na educação básica é destinada a professores de nível superior e ou de formação mínima, em nível médio, na modalidade normal, observa-se a presença de técnicos em Música como docentes (PIMENTEL, 2015). Destaque-se que, além dos 12 conservatórios, Minas Gerais, é o segundo estado brasileiro em oferecimento de cursos superiores de Música¹ (ALVES, 2016).

Sob aporte de literatura, análise de documentos e relato de experiência, este artigo é um recorte de minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Artes em rede (Prof-Artes), na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Defendida

¹ Somam-se 12 Instituições de Ensino Superior, com 23 polos (ALVES, 2016).

em agosto de 2016, sintetiza os diferentes momentos em que as ações dos CEM representaram, junto à SEE/MG, o principal meio de inclusão da Música nas escolas estaduais do entorno de cada unidade, trazendo à luz a sua experiência como forma introdutória para o relato de meu envolvimento como colaboradora na coordenação e professora do *Curso de Extensão em Educação Musical*, oferecido pelo Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano (CEMHFA), sediado no município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA PELOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Inaugurado em 1925, o Conservatório Mineiro de Música (CMM) dá início à formação oficial de Professores de Música no Estado de Minas Gerais (REIS, 1993). Intenções de se criarem escolas semelhantes, descentralizadas da capital, são registradas no final de 1930, quando o então diretor do CMM, Levindo Furquim Lambert, elabora, juntamente com Cincinato Duque Bicalho, músico juiz-forano e Francisco de Sales de Oliveira, diretor do Banco de Crédito Real de Minas Gerais, o anteprojeto, não consumado na época, que contemplaria o município de Juiz de Fora com um Conservatório (MOTA, 2006).

A federalização do CMM, em 1950, e outras políticas da época impulsionaram a criação dos cinco primeiros Conservatórios Estaduais de Música em regiões mineiras distintas, propiciando a formação docente oficial na área musical (GONÇALVES, 1993). Lê-se no documento de criação dos Conservatórios Estaduais, assinados pelo então Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, a implantação dos cursos:

a) Curso de Professor de Música para as cátedras de Canto Coral e Orfeão das Escolas Normais, Institutos, Orfanatos, Grupos Escolares e demais estabelecimentos de ensino do Estado; b) Curso de Canto; c) Curso de Instrumentistas, destinado à formação de músicos e executantes e virtuosos (MINAS GERAIS, 1951, s/p).

Embora o diploma de Professor de Música fosse válido para designações e concursos no magistério público mineiro (MINAS GERAIS, 1952), depoimentos colhidos por Gonçalves (1993) apontam menor valorização, por parte dos alunos, do referido curso em relação aos de Canto e Instrumentos. Foram criados, de 1951 a 1985, 22 Conservatórios Estaduais de Música. Dentre eles, 12 funcionam plenamente como escolas estaduais. O destino dos demais conservatórios requer ainda pesquisas. Pertinente, para clareza neste trabalho, a exposição da tabela ao lado elaborada por Gonçalves (1993):

Tabela 1 - Relação dos Conservatórios Estaduais de Música criados em Minas Gerais

	Localização	Ato de criação	Data	Ato de Oficialização	Funcionamento como Escola Estadual
1	São João Del	Lei n. 811	13/12/1951	*	Março de 1953
2	Rei Uberaba	Lei n. 811	13/12/1951	Lei n. 1.119 de 03/11/1954	Encampado pela Lei n. 4.556 de 06/09/1967
3	Diamantina	Lei n. 811	13/12/1951	*	Outubro de 1970
4	Visconde do Rio Branco	Lei n. 811	13/12/1951	*	Abril de 1953
5	Juiz de Fora	Lei n. 811	13/12/1951	*	Janeiro de 1955
6	Pouso Alegre	Lei n. 825	14/12/1951	*	Setembro de 1954
7	Leopoldina	Lei n. 1.123	03/11/1954	*	Janeiro de 1956
8	Montes Claros			*	Março de 1962
9	Conselheiro Lafaiete			*	*2
10	Ouro Fino			*	*
11	Divinópolis	Lei n. 1.239		*	*
12	Itaúna		14/02/1955	*	*
13	Almenara			*	*
14	Bom Despacho			*	*
15	Alfenas			*	*
16	Carangola	Lei n. 1.262	12/07/1955	*	*
17	Uberlândia	*	*	Lei n. 2.374 de 07/04/1961	Encampado no ano de 1967
18	Ituiutaba	Lei n. 3.595	25/11/1965	*	Agosto de 1967
19	Santos Dumont	Lei n. 3.665	03/12/1965	*	*
20	Viçosa	Lei n. 4.966	07/10/1968	*	*
21	Araguari	Decreto n. 24.331	22/03/1985	*	Março de 1985
22	Varginha	Decreto n. 24.373	22/03/1985	*	Março de 1985

Fonte: Gonçalves (1993, p. 38).

2 Segundo Gonçalves (1993), o Conservatório ou não foi oficializado e/ou não entrou em funcionamento como escola estadual.

Embora tardiamente, adaptando-se à Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), a nomenclatura inaugural do curso de *Professor de Música*, oferecido pelos CEM, foi substituída por *Professor de Educação Musical* (MINAS GERAIS, 1969). Diplomas com as nomenclaturas supracitadas, emitidos por essas instituições, puderam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura até 1982 (ALVES, 2016), através da Portaria n. 723/1977 (BRASIL, 1977), equivalendo ao curso de *Licenciatura em Música*, através do Instituto Villa Lobos, hoje Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). A mesma portaria autorizou a emissão de registro de *Professor de Disciplinas Específicas dos Cursos Técnicos de Música*.

Sob a vigência da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), o curso destinado à formação docente recebeu, nos Conservatórios Estaduais, a nomenclatura de *Magistério de Educação Artística de 1º grau* (MEA). Por falta de demanda, o CEM de Juiz de Fora formou a última turma do referido curso em 1988 (MOTA, 2006). Entretanto, Carmo (2002) menciona plena atividade do MEA em alguns CEM até o início de 2000, embora a LDBEN n.9.394/96 (BRASIL, 1996) apontasse para a formação do professor em nível superior preferencialmente. Este último curso requer ainda pesquisas sobre seu impacto nas escolas do Estado e nos próprios CEM, no que se refere a designações de professores portadores desse diploma.

CONSERVATÓRIOS: PROJETOS E PARCERIAS COM ESCOLAS BÁSICAS

A parceria entre a SEE/MG e a Escola de Música da UFMG, envolvendo os 12 CEM, ocorrida em 1998 e 1999, resultou no *Projeto Música na Escola* (KATER, 2012; MOURA et al., 1998; MOURA, 2007). Professores da UFMG prepararam uma equipe oriunda de cada CEM que, apesar de não mais cumprirem oficialmente a função de formadores de Professores de Música, treinaram e supervisionaram alfabetizadores de escolas básicas estaduais e municipais de suas respectivas regiões. Embora suspenso na mudança de governo estadual mineiro (LOUREIRO, 2003), o projeto serviu de modelo para outros estados brasileiros (KATER, 2012).

Em decorrência dos resultados positivos do supracitado projeto e sob a nomenclatura geral de *Projeto de Integração* (CARMO, 2002; MOTA, 2006), seguiram-se parcerias entre os Conservatórios Estaduais e as escolas básicas, cujos projetos foram elaborados isoladamente por cada CEM, a exemplo do *Projeto de Integração Música na Escola*, em Pouso Alegre (BORGES, 2008), *Semear e o Conservatório na Rua*, em Montes Claros (RIBEIRO, 2012), *Música Cidadã* em Uberlândia, *Iukerê*, em Diamantina,

Música na Escola - Aprendendo e ensinando música na sala de aula, em Araguari e cidades da região, *Brincarte* em Ituiutaba, dentre outros³. Mota (2006) registra, em pioneira publicação sobre o CEM de Juiz de Fora, o *Projeto Música na Escola Regular*, que atendeu, entre 2002 a 2005, alunos de escolas públicas, além de uma escola estadual para pessoas com deficiências.

No mesmo ano da publicação da Proposta Curricular/Arte da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2005a), com a finalidade de orientar professores dos anos finais do ensino fundamental, a Secretaria de Governo publicou a Resolução SEE/MG n.718/2005 (MINAS GERAIS, 2005b), específica para os Conservatórios Estaduais mineiros que regulamentou, então nos CEM, a oferta de *Cursos Livres* destinados prioritariamente à atualização e requalificação em Música de professores do ensino básico, a manutenção de projetos existentes e criação de novos, além de parcerias com instituições de ensino básico, dentre outras atividades de caráter facultativo em atendimento à comunidade em geral.

Em 2015, orientações complementares à citada Resolução, priorizaram parcerias entre os CEM e as escolas que oferecem o *Projeto de Educação em Tempo Integral* (PROETI) (MINAS GERAIS, 2015), já desenvolvidas pelos CEM de Leopoldina e Araguari. Entretanto, essa parceria não se consumou no CEM de Juiz de Fora, bem como a proposta de se criar projetos destinados à orientação dos profissionais da Educação para a inclusão da Música em escolas básicas (ALVES, 2016).

O CURSO DE EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Amparado por Resolução (MINAS GERAIS, 2005b) e determinação da SEE/MG, implanta-se, compulsoriamente em 2012, o *Curso de Extensão em Educação Musical* (CEEM), nos CEM, destinado a capacitar profissionais, para dar cumprimento às exigências da Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008), de inserção da Música nas escolas, priorizando a inscrição de professores estaduais de Arte e conteúdos correlatos.

As Superintendências Regionais de Ensino (SRE) foram responsáveis pela divulgação e o oferecimento de vagas. Disponibilizaram-se, inicialmente, 60 vagas por Conservatório e, posteriormente, esse número foi ajustado conforme a demanda. O Curso teve início em caráter emergencial, no segundo semestre de 2012, com carga horária total de 120 horas, fundamentado em

3 Os resultados e longevidade desses projetos encontram-se registrados em escassa literatura e resumidas referências no site da SEE/MG, a exemplo das informações disponíveis em <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/2005-projeto-do-conservatorio-estadual-de-musica-de-ituiutaba-leva-a-arte-para-dentro-da-escola-regular>. Acesso em 23/05/2015; Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1999-projetos-apresentados-na-mostra-dos-conservatorios-ressaltam-a-importancia-da-musica-na-sala-de-aula>. Acesso em: 26/01/2016.

quatro eixos temáticos pré-estabelecidos pela SEE/MG, a saber: I - Educação Musical: Abordagens e Concepções, II - Elementos Musicais, III - Apreciação Musical, IV - Recursos e Tecnologias Aplicadas (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA HAIDÉE FRANÇA AMERICANO, 2013). A partir de 2015, a SEE/MG facultou a cada CEM, a descontinuidade do Curso, na ausência de demanda (MINAS GERAIS, 2015).

CONSERVATÓRIOS: PROJETOS E PARCERIAS COM ESCOLAS BÁSICAS

Seguindo critérios estabelecidos para a escolha de representantes⁴, participei da reunião de implantação do CEEM, em Belo Horizonte, colaborando com a coordenação do curso no CEM de Juiz de Fora, além de assumir as aulas de: *I-Educação Musical: abordagens e concepções; III-Apreciação Musical*. A equipe responsável pelo Curso entendeu que não poderiam ser tomados, como base, somente a experiência adquirida nos Projetos: *Música na Escola e Música na Escola Regular*, pelo fato de estes se destinarem, exclusivamente, aos anos iniciais do ensino fundamental, em contextos e épocas distintas.

Requeria-se mais do que agilidade, criticidade e reflexão, para que se pudesse atender imediatamente a interesses heterogêneos e necessidades da turma de professores-cursistas. Para tanto, buscou-se sintetizar o conteúdo histórico, no que diz respeito à legislação e às políticas públicas sobre Educação Musical, visando aplicar, o mais breve possível, os princípios pedagógicos de educadores musicais que compõem a literatura especializada, sem se prolongar em teorias. Fundamentado em Schafer (1991; 2009), na Proposta Curricular/Arte da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2005a) e na *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano* (GOIÁS, 2009), buscou-se metodologias aplicáveis simultaneamente ao aprendizado dos professores-cursistas e às suas respectivas classes de alunos. Utilizou-se inicialmente, como suporte didático, publicações, como exemplo, *Descobrimo a Música* (KRIEGER, 2012).

A utilização de tecnologias tornou-se imprescindível para a dinamização do Curso. Parte considerável do conteúdo das aulas foi disponibilizada eletronicamente. Áudios e vídeos de História da Música e Apreciação Musical visaram ampliar a concepção sobre aulas de Música, instigando reflexões e debates quanto à realidade contemporânea e,

especialmente, a realidade profissional de cada cursando. Performances de professores e de alunos do CEMHFA, seguidas de explanação, serviram para os mesmos propósitos, além de contemplação artística.

A diversidade de interesses e necessidades dos professores dos níveis fundamental e médio da educação básica e, posteriormente, os de educação infantil, modificaram a dinâmica do Curso. Inexistência de demanda foi a principal causa da interrupção do CEEM, em 2016 cujos resultados estão expostos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Escolas e professores inscritos entre o 2º semestre de 2012 ao 2º semestre 2015

MODALIDADE DA ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS	PROFESSORES-CURSISTAS
Escolas Estaduais do município de Juiz de Fora	39	145
Escolas Municipais de Juiz de Fora	10	16
Escolas Estaduais e Municipais de outros Municípios	8	11
Creches Comunitárias de Juiz de Fora	5	18
Escolas Particulares de Juiz de Fora	5	8
Escolas de Música	3	3
Outros Estabelecimentos	5	10
Não informaram instituições	-	19
Total	75	230

Fonte: Elaborada pelo autor.

Embora pesquisadores recomendem a capacitação e formação continuada de professores para suprir as necessidades (FIGUEIREDO, 2013), no Conservatório de Juiz de Fora a capacitação foi considerada por alguns como uma desvalorização do Professor de Música, colocando em dúvida a eficácia do curso de curta duração e os paradigmas pedagógicos adotados.

Considero, entretanto, que a troca de experiência, entre todos os participantes do CEEM, contribuiu sobremaneira para a compreensão da complexidade da abordagem musical, especialmente em ambientes de trabalho diferentes dos especificamente voltados para o ensino de Música. Segundo Fonterrada (2005), [...] “os professores de diversas áreas do saber podem exercer um papel diferenciado nessa tarefa, colaborando para abrir espaço à Música” (FONTERRADA, 2005, p. 289). A autora alerta quanto à necessidade de se preparar esses professores, diante da iminência de lei federal que obrigaria o ensino de Música na escola. Propõe também que o processo educacional seja predominantemente em rede, tendo em conta a necessidade de se buscar metodologias adequadas a realidades distintas (FONTERRADA, 1997).

Pela lei, cabe aos *unidocentes*, assumirem a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em razão disto, Bellochio (2015) e

⁴ Conforme memorando da SEE/MG, os CEM indicaram um supervisor pedagógico e um professor, com experiência e interesse em formação/capacitação de docentes em Educação Musical (ALVES, 2016).

outros pesquisadores defendem consistente formação em Música desses professores. Já nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, na ausência de especialistas, a mesma lei permite que a função possa ser exercida por outros de áreas afins, em caráter provisório.

Em mais de 40 anos, primeiramente como aluna e posteriormente como professora do CEMHFA, tenho observado que a recomposição do quadro de professores segue também o mesmo critério legal, de admissão de profissionais ainda em formação ou, apenas, com o curso técnico em Música. Esses professores adquiriram estabilidade profissional entre 2008 e 2015, como também, considerável parcela dos inscritos no CEEM, por força da Lei Complementar n. 100/2007 (MINAS GERAIS, 2007), de efetivação de servidores públicos por tempo de serviço.

Tendo como referência Pereira (2014), cuja tese de doutorado detecta o *habitus conservatorial* nos currículos dos cursos de licenciatura em Música⁵, observa-se ainda a preferência dos licenciados em Música por escolas ou projetos específicos de Música; entre os acadêmicos, o bacharelado em Música consta como primeira opção (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014). O amplo oferecimento de licenciaturas específicas em instrumento (BRASIL, 2004) e a prioridade dessa formação na classificação de professores para os Conservatórios têm influenciado escolhas profissionais.

Reforçando tendências *conservatoriais*, a SEE/MG realizou concurso em 2015, disponibilizando 1.362 vagas de professores para os 12 conservatórios, em contraposição a 826 vagas de professores de Arte, distribuídas entre as 3.686 escolas básicas estaduais (ALVES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento, como professora do *Curso de Extensão em Educação Musical* ministrado no CEMHFA, motivou meu ingresso no Mestrado, propiciando o aprofundamento na busca por respostas que fundamentassem a atribuição de os CEM capacitarem professores estaduais em Música. Representando os Conservatórios Estaduais, participei em 2013, dos debates promovidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora sobre a inserção da Música na educação básica e do fórum, acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizado em 2015, em Brasília, pela Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.

Resguardadas as peculiaridades de cada CEM, observa-se o comprometimento permanente destes junto à educação básica e sua relevância na formação inicial de professores de Música em suas respectivas regiões. Entretanto, carece de análise o desdobramento das ações e os resultados obtidos nos 12 Conservatórios, como, por exemplo, o *Projeto Música na Escola*. Cada CEM ainda reserva para si e seu entorno experiências que precisam ser partilhadas, no intuito de subsidiar e enriquecer a pesquisa e literatura sobre Educação Musical em Minas Gerais.

Pelo fato de Minas Gerais contar com expressivo número de conservatórios públicos e de estabelecimentos de ensino superior de Música, penso que o fortalecimento das relações entre essas entidades possa contribuir de forma efetiva para a inserção da Música na educação básica. Que ações, a exemplo do *Curso de Extensão em Educação Musical – CEEM*, sejam elementos de investigação e elo para que reflexões e práticas não se percam; que o CEEM não se torne mais um empreendimento relegado ao esquecimento.

⁵ Diferente do Modelo conservatorial, relacionado às instituições específicas de Música, o *Habitus conservatorial* consiste em manter no currículo de licenciatura em Música, disciplinas e abordagens próprias de cursos específicos em Música, desconsiderando peculiaridades do contexto escolar do ensino básico (PEREIRA, 2014).

REFERÊNCIAS

ALVES, D. C. **Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora: história e políticas atuais de capacitação de professores**. 2016. 177f. (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

BELLOCHIO, C. R. **Educação musical e Pedagogia: mapeamento em Anais da ABEM (2001-2011)**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015.

BORGES, A. H.. Projetos de Integração “Música na Escola”: situando o ensino musical básico no Estado de Minas Gerais. Encontro Nacional da ABEM, XVII, 2008. São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. **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. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Federação das Escolas Isoladas do Estado do Rio de Janeiro. Boletim n. 049. Portaria n. 723. **Autorização para emitir registros de Professor de Educação Musical e Professor de disciplinas específicas dos Cursos Técnicos de Música**. Brasília: MEC, 1977. Disponível em <http://urca.unirio.br/Conteudo/Reitoria/docs/PDFBoletins1977/Bol4977.pdf>. Acesso em 23/05/2016.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 2, de 8 de Março de 2004 (Resolução CNE/CES 2/2004). Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008.

CARMO, S. R. do. (Org.). **Conservatórios de Música: Arte e emoção como aliados da educação em Minas**. Belo Horizonte, Lições de Minas, 2002.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA HAIDÉE FRANÇA AMERICANO. **Plano de Curso de Extensão em Educação Musical (CEEM)**. Juiz de Fora/MG, 2013.

FIGUEIREDO, S. **Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade**. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v.19, n 37, p. 29-52, jan/jun. 2013.

FONTEERRADA, M. A linha e a rede, 1997. **O ensino de música diante de novos paradigmas**. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL/ENCONTRO REGIONAL SUL ABEM, 1./6., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1997. p.7-17.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate. Sequências didáticas: convite à ação: música**. Goiânia: Poligráfica, 2009.

GONÇALVES, L. N. **Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50**. 1993. 179f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.

GRINGS, A. F. S. **Professores do Brasil: motivações e aspirações profissionais**. 2015. 180f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

KATER, C. **Por que música na escola?: algumas reflexões**. In: JORDÃO, Gisele et al (Coords.). *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 42-45 Disponível em <http://www.amusicanaescola.com.br/o-projeto.html>. Acesso em 25/05/2014.

KRIEGER, E. **Descobrimo a Música: ideias para a sala de aula**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 4ª Edição. Campinas/SP: Papirus, 2003.

MINAS GERAIS. **Lei 811, de 13 de dezembro de 1951**. Cria cinco Conservatórios Estaduais de Música. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1951.

_____. **Decreto 3.870, de 08 de setembro de 1952.** Aprova o regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1952.

_____. **Decreto 11.600, de 14 de janeiro de 1969.** Aprova o regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1969.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular - Conteúdo Básico Comum (CBC): Arte.** Belo Horizonte: SEE, 2005a. Disponível em http://crv.sistti.com.br/sistema_crv_dotnet/banco_objetos_crv/%7B81BD08C9-B1A8-46F3-BBE4-CC9C6E0F6319%7D_proposta-curricular_arte_ef.pdf. Acesso em 20/02/2016.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Resolução n. 718, de 18 de novembro de 2005.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2005b.

_____. **Lei Complementar n. 100, de 05 de novembro de 2007.** Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação aos Conservatórios Estaduais de Música.** A Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional e Diretoria de Projetos Especiais Orientam às Superintendências Regionais de Ensino e aos Conservatórios Estaduais de Música sobre a organização e o funcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas em 2015a. Belo Horizonte: SEE, 2015.

MOTA, B. M. A. **Retrospectiva histórica do Conservatório Estadual de Música “Haidée França Americano”.** Juiz de Fora/MG: FUNALFA, 2006.

MOURA, J. A. et al. **Projeto Música na Escola:** proposta para a implantação do ensino de música nas escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. In: ABEM. Fundamentos da Educação Musical. Série 4. *Salvador: ABEM, Out./1998.* p.102-105.

MOURA, J. A. **Projeto Música na Escola: 1997 a 1999.** In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *Educação Musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007. p.178-180.

PEREIRA, M. V. M. **Licenciatura em música e habitus conservatorial:** analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PIMENTEL, M. O. Q. **Traços de percursos de inserção profissional:** um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

REIS, S. L. F. **Escola de Música da UFMG:** um estudo histórico (1925–1970). Belo Horizonte: Ed. Luzazul/Ed. Santa Edwiges, 1993.

RIBEIRO, M. O. **O projeto conservatório na rua na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos de uma escola pública de Montes Claros (MG).** 2012. 121p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. R.M. **Educação Sonora:** 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. **O projeto de pesquisa “A formação do professor de música no Brasil”.** In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (Org.). *A formação do professor de música no Brasil.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 33-63.

A INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Felipe Rodrigo Caldas
Denise Cristina Holzer
Janice Aparecida Popi*

Recebido em 30/05/2017
Aprovado em 19/08/2017

A visão de um trabalho diferenciado na disciplina de Arte com a inclusão de novas atividades e a busca pela interdisciplinaridade nas aulas tem sido um dos objetivos da escola contemporânea. A proposta de trabalhar qualquer disciplina, considerando a interdisciplinaridade, requer mudanças conceituais e um trabalho diferenciado com os alunos. O objetivo da pesquisa foi apresentar a importância de um trabalho contextualizado e diferenciado na disciplina de Arte com o trabalho interdisciplinar, trazendo para sala de aula atividades como leitura de imagens, músicas, textos, obras de arte, entre outros. Para tanto utilizamos da metodologia bibliográfica trazendo autores que discorrem sobre a proposta da interdisciplinaridade na escola.

Palavras-Chave: Arte; Ensino; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A visão de um trabalho diferenciado, com a inclusão de atividades que prezem pela interdisciplinaridade, tem sido um dos objetivos da escola contemporânea. Temos visto atualmente instituições que buscam abordagens metodológicas que facilitem tal ação e auxiliem na aprendizagem significativa.

A função da arte está relacionada à expressão, ao modo de ver o mundo, à possibilidade de dar forma e colorido à imaginação, desenvolver o saber estético e artístico dos alunos. Partindo desse conceito, a pergunta que norteia a pesquisa é a seguinte: “como a Arte pode ser trabalhada de modo interdisciplinar para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos ligados a essa área e desenvolver as habilidades e o saber artístico em sala de aula?”

A arte surge no mundo como forma de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram percepção e imaginação. Dessa forma, na educação ela pode ter como função inserir saberes culturais, estéticos e trabalhar a produção e apreciação artística que são importantes para construir o saber significativo nesta área.

Considerando-se o exposto, o objetivo deste texto é discorrer sobre essas reflexões que transitam entre a Arte e as demais disciplinas do currículo escolar. E, dessa forma, apresentar a importância de um trabalho contextualizado e diferenciado, buscando possibilidades em que exista um diálogo entre os campos de conhecimento e não apenas a utilização submissa de uma área enquanto meio para se ensinar outra, como acontece, costumeiramente, em trabalhos que buscam a música como subsídio para ensino da matemática, ou até mesmo, com o teatro para ensino de história.

Para desenvolvimento da pesquisa optou-se pela fundamentação através de um levantamento bibliográfico, trazendo autores que trabalham com a disciplina de Artes e a interdisciplinaridade na escola. Segundo Gil (2008) a metodologia da pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto, tendo como fonte livros e artigos científicos.

Considerando-se a Arte como um campo de conhecimento específico, mas não isolado, notamos que, ao ser relacionada com outras disciplinas do currículo escolar, pode ampliar o conhecimento dos alunos. Assim sendo, o ensino interdisciplinar proporciona a oportunidade de desenvolver capacidades artísticas e estéticas relacionadas com outras áreas do conhecimento.

ARTE NA ESCOLA

O contato com a arte ocorre diariamente, considerando que os processos de criação e transformação não são estáticos e nos oferecem diversos produtos artísticos. A arte surge no mundo como forma de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram sensação, percepção e imaginação e, desse modo, acompanha a evolução pela qual o mundo passa.

Os saberes culturais e estéticos na produção e apreciação artística são expostos em diferentes representações como a pintura, a música, a escultura, a produção literária, entre outras. Barbosa (2015) destaca que, através da poesia, dos gestos, da imagem a arte apresenta e fala aquilo que a História, a Sociologia, a Antropologia e outras ciências não podem apresentar por utilizarem outro tipo de linguagem, como a discursiva, a científica, que estando sozinhas não decodificam nuances culturais.

Segundo Coli (1995) a arte como expressão pessoal ou coletiva é um importante instrumento para a identificação das manifestações culturais e o desenvolvimento de determinada sociedade. Por meio dela é possível desenvolver a percepção, a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar que os produtos artísticos têm relação com a sociedade e, por essa razão, a arte é dinâmica.

Segundo Ostrower (2009) quando o artista cria, sua obra parte de um foco e de um objetivo. Criar é algo inerente ao ser humano, todos possuem um potencial criativo para inovar compondo obras de Arte nas mais diferentes áreas: poesias, escultura, música, entre outras. Dessa forma, a criatividade pode ser estimulada, desenvolvida e transformada

em novas habilidades individuais. A escola pode estimular o processo criativo dos alunos oferecendo oportunidades para desenvolver novas habilidades, individuais ou coletivas.

Segundo Arnheim (2002) é preciso considerar que o mero contato com as obras-primas não é suficiente, pois apesar de as pessoas terem uma capacidade inata para entender através dos olhos, esta habilidade deve ser despertada e trabalhada. Portanto, trabalhar com arte envolve muito mais que um contato com as obras, envolve uma oportunidade de analisá-las, desenvolvendo a sensibilidade e a percepção visual.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, é fundamental para que os alunos possam construir saberes artísticos, se utilizando de diferentes materiais e produções, hibridizando o saber com as disciplinas do currículo escolar que possuem potencial para construção dos conhecimentos em arte.

A Arte ocupa um papel importante na formação crítica e expressiva do aluno pela oportunidade de oferecer subsídios para desenvolvimento de atividades que promovam a criatividade e o oportunizem o pensamento crítico. Ainda em sua importância na formação humana, possibilita apresentar o conhecimento de mundo através da expressão de ideias, de significados e pela colaboração na compreensão do conhecimento historicamente produzido de modo reflexivo (UJIE, 2013).

O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE ARTE

Analizando o contexto histórico da arte e a proposta de sua inserção como disciplina no currículo escolar, o que foi produzido ao longo da história pode contribuir para compreendermos a arte na contemporaneidade. Para entender o contemporâneo, segundo Agamben (2009), é necessário que não estejamos adequados à nossa própria época, ou seja, precisamos estar em desacordo com os usos e costumes do período em que nos encontramos.

Aqueles que conseguem se adequar perfeitamente ao seu período histórico, não conseguem compreendê-lo e enxergá-lo como de fato ele é. Podemos dizer que contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar em seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro.

Agamben (2009) tem o intuito de demonstrar, a partir do que foi apresentado, que para compreender a contemporaneidade é necessário visualizar além do que se pode enxergar, percebendo o escuro do período em que se vive como algo que lhe pertence, que lhe é direcionado. O autor também esclarece que a contemporaneidade não pode ser apenas associada ao tempo cronológico, mas a algo que emerge deste tempo,

que o transforma. Contemporâneo é a relação entre os tempos, espaço de encontro de gerações.

Com essa nova visão, Pillar (2003) destaca que o papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento, contribuindo para expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, em que se irá trabalhar a imaginação, a criatividade, a capacidade criadora e transformadora. Dessa maneira, a arte passa a ser o alicerce para o desenvolvimento e formação do olhar crítico do aluno (OSTROWER, 2003). Ela integra a realidade social e cultural da comunidade onde a escola está inserida.

Ensinar a arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (BRASIL, 2001, p. 47).

Sendo assim, a escola deve trabalhar os conceitos de arte pensando num ensino contextualizado, buscando informações e produções artístico-culturais da realidade do aluno contribuindo, assim, para que essas atividades sejam inseridas no seu cotidiano e tornem o aprendizado mais motivador. Outro ponto importante é que o ensino contextualizado da arte contribui para que a interdisciplinaridade nas aulas promova a integração dos conceitos artísticos com conteúdo e materiais de outras disciplinas.

À medida em que o aluno percorre o seu espaço cultural e desenvolve sua capacidade criativa, é possível trabalhar sua percepção visual e seu olhar estético, considerando as mais diversas manifestações artísticas e culturais (poemas, músicas, textos, esculturas, pinturas, entre outros). Com isso, o aluno desperta para o conhecimento artístico e desenvolve a capacidade analítica a partir dos saberes estéticos, culturais e artísticos. Pillar (2003) destaca que, independentemente do tipo de produção artística, o aluno deve estar preparado para trabalhar com obras, textos e acervos que podem aumentar muita sua cultura e compreender os conceitos da disciplina de artes.

O ensino da arte, dentro de uma visão contemporânea, busca possibilitar atividades interessantes e compreensíveis à criança, por estarem adequadas ao seu processo de aquisição da leitura. O que se busca é muito mais entender os processos de leitura do que indicar o que fazer com as crianças em sala de aula (BARBOSA, 2003, p. 81). Com essa visão contemporânea da Arte, associada a LDB 9394/96 e aos PCNs, existe uma nova proposta de ensino para a disciplina de artes que vai além do saber estético para valorizar a arte como cultura, manifestação da realidade e

como possibilidade de aproximar os alunos dos conhecimentos sobre a produção artística.

O ensino da arte só terá sentido se o aluno conseguir se apropriar de conceitos e ter a capacidade de olhar a produção artística de modo que sua reflexão seja real (OSTROWER, 2003). Para isso, é importante que a concepção de Arte e Educação, difundida por muito tempo nas escolas, dê lugar ao ensino contextualizado, valorizando a formação do saber estético e artístico do aluno, despertando o senso crítico para construção do conhecimento. É importante criar um espaço para apreciação da arte em toda a sua essência e em toda a sua pluralidade de significados. Esse espaço pode ser interdisciplinar, dentro de um trabalho contextualizado e participativo (STABILE, 1989).

A INTERDISCIPLINARIDADE NA ARTE

Segundo Bamonte (2007), a arte está sempre em transformação, porém reflete o tempo no qual foi inserida. Desse modo, o pensamento que for construído nesse tempo pode contribuir para que compreendamos as produções artísticas, considerando sua origem nas diversas áreas do saber e refletindo o mundo, como forma de produção humana integrada e não isolada.

Considerando que a arte não é estática e tem relação com diversas áreas do saber, como produção que reflete as manifestações sociais, a escola deve trabalhar com o aluno essa visão como produção integrada, levando em conta que, sendo uma produção social, sofre a influência do contexto e do tempo onde o artista desenvolve sua produção. Essa análise envolve um repensar na prática pedagógica, trazendo para sala de aula a sensibilidade e um estudo de arte dentro de um trabalho contextualizado e participativo para que os alunos estejam motivados para o aprendizado na disciplina.

Quando se pensa na arte e em sua natureza interdisciplinar, é preciso reconhecer as linguagens artísticas, em que o ato criativo envolve teorias e práticas. A criação artística acaba sendo uma multitarefa, pois o artista passa por desafios contínuos que envolvem o criar e a articulação do conhecimento (RIZOLLI, 2007).

Em se tratando do trabalho interdisciplinar em arte, este pressupõe um trabalho com os conceitos atrelados a essa tarefa bastante complexa. Fazenda (1993) explica que o pensar interdisciplinar destaca as diferentes formas de conhecimento, seja por uma estratégia formal ou de senso

comum enriquecendo as relações com o mundo. Já Ferreira (1993) explica que a interdisciplinaridade não possui uma definição estanque, mas precisa ser compreendida, pois o que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional presente nela. Em termos educacionais, constitui-se um modelo de ensino focado na integração e unificação disciplinar.

Portanto, pensar interdisciplinar é permitir o diálogo de qualquer disciplina com as demais do currículo escolar para promover um trabalho contextualizado. Assim, torna-se importante buscar a criação de um novo conceito de conhecimento propondo a visão de totalidade, para que os alunos possam perceber que a escola, mesmo com disciplinas e conhecimentos fragmentados, pode ser unificada e tornar o aprendizado mais efetivo aplicando-o na vida, pois a sociedade onde vivem possui diversos fatores que são fundamentais para a totalidade. Nesse sentido, Rizolli (2007) destaca que

A arte e o seu conhecimento semiótico são traduzidos em atitudes interdisciplinares que, do todo às partes e das partes ao todo, forma um universo paralelo de compreensão da existência humana – e que, às vezes, apresenta-se com tal legitimidade que ocupa o espaço do real: aqui e agora, na linguagem (RIZOLLI, 2007, p. 923).

Considerando que a arte é a própria dinâmica do fenômeno artístico, a interdisciplinaridade no mundo contemporâneo tem sua importância e seus desafios, e para que se desenvolva no espaço escolar, relacionar saberes se faz necessário, de modo a promover o encontro entre teoria e prática, visto que a arte trabalha com os mais diversos significados da expressão humana, estreitando relações do cotidiano (RIZOLLI, et al, 2007).

Se considerarmos o exposto acima, a arte contribui como forma de manifestação e expressão do cotidiano, sendo que cada artista apresenta e utiliza um modo particular de criação. Portanto, a escola assume o papel de despertar esse olhar crítico para as produções artísticas, estimulando o aluno a conhecer, estudar e compreendê-la como produção permeada de sentidos.

Rizolli et. al (2007) explicam que a arte, dentro das manifestações humanas, tem seu campo ampliado, ao mesmo tempo que mantém especificidades que podem ser comprovadas nos saberes artísticos produzidos e em seus elementos de inovação. Essas questões permitem o aprofundamento do conhecimento relacionando às diferentes formas de expressar, atravessando as fronteiras na pesquisa de procedimentos específicos para construção do saber artístico. Por essa razão a interdisciplinaridade deve ser considerada, sobretudo, como uma epistemologia que, devido às suas características de integração, exerce um papel preponderante em todos os campos do conhecimento artístico.

Nunes e Oliveira (2010) destacam que essa prática amplia e diversifica os pensamentos, considerando ser um fenômeno que utiliza a associação de matérias, processos, lógicas, espaços e ideologias, bem como o tempo e as linguagens distintas entre si. Quando estuda-se este conceito, urgem diferentes erudições e métodos entre disciplinas, considerando-se três graus de inter-relações: a aplicação, o epistemológico e o de geração de novas disciplinas.

Um ponto importante que deve ser destacado é relativo aos mitos sobre a interdisciplinaridade, que vêm da visão de alguns professores de considerarem a utilização de uma disciplina para fundamentar outra como sendo um trabalho interdisciplinar. Como já foi citado anteriormente, utilizar-se de uma disciplina em prol do ensino de outra não caracteriza interdisciplinaridade, visto que esse conceito se qualifica como algo que é comum entre uma ou mais disciplinas, ou campos do conhecimento, ramos de saber, e, dessa forma, possibilita um processo de ligação entre eles.

Martino e Boaventura (2013) explicam que existem equívocos sobre a visão da interdisciplinaridade pelo fato de não haver compreensão sobre a razão epistemológica para a existência de disciplinas dentro do currículo escolar. Quando não se promove essa análise, a questão é desarticulada e não tem sentido, trazendo argumentos ideológicas que apresentam fragilidades por não possuírem bases sólidas.

O ideal é que os professores compreendam que o modelo da proposta de trazer a interdisciplinaridade para sala de aula é relacionar saberes, evitando que as áreas presentes no trabalho se destaquem mais que as outras. Com isso, é possível pensar numa asserção interdisciplinar para o trabalho educativo.

A TRANSDISCIPLINARIDADE EM ARTE

Partindo do prisma da interdisciplinaridade na escola, outro enfoque para a arte é o trabalho transdisciplinar em sala de aula, o qual vem sendo apresentado como proposta de ensino para os profissionais da educação que trabalham no ensino de Artes. Oliveira e Nunes (2009) explicam que o objetivo desse viés é desenvolver uma prática não apenas entre linguagens, mas transdisciplinar, focando os conteúdos e práticas de uma linguagem artística ou estética para transcender as demais, promovendo analogias.

Nesse contexto, a arte passará a ser trabalhada de modo integrado no currículo escolar, ultrapassando o trabalho inicial proposto para a disciplina e estimulando uma nova compreensão da realidade, articulando elementos

que passam entre, além e através das disciplinas, focando na compreensão da complexidade. Dentro dessa perspectiva, Oliveira e Nunes (2009) destacam também que o que se espera é que as experiências vivenciadas em relação a um determinado texto estético possam ser aprofundadas, promovendo a relação com outras linguagens.

Quando se analisa a disciplinaridade na escola, a pesquisa transdisciplinar não é contrária, mas complementar à pesquisa interdisciplinar, sendo que o que as diferencia é a compreensão do mundo presente, impossível de ser descrita na pesquisa disciplinar. As confusões que ocorrem entre a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade têm relação com o fato de ambas ultrapassarem as disciplinas, mas diferirem quanto à forma como abordam suas particularidades.

Desse modo, o que se conclui é que a transdisciplinaridade pode surgir de um trabalho integrado dentro de escolas, com professores que com suas especificidades de formação se disponham a essa prática. Assim, ela “passa a ser considerada como um modo de atuação, neste caso, nas aulas de arte na qual vários professores trabalham seus conteúdos específicos devidamente correlacionados” (OLIVEIRA; NUNES, 2009, p. 3834).

Em outra obra, Nunes e Oliveira (2010) destacam que a transdisciplinaridade tem como base a complexidade, em que o sujeito é visto de modo multidimensional e abrangente. Adotar o pensamento transdisciplinar no ensino da arte é abordar as diversas linguagens artísticas para levar o aluno a perceber a possibilidade da existência de relações entre grandezas ou unidades distintas, integrando com o conhecimento do cotidiano que poderá ser levado para sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão da pesquisa bibliográfica foi possível identificar que o contato com a Arte ocorre diariamente, considerando que os processos de criação e transformação não são estáticos e nos oferecem diversos produtos artísticos. A Arte na educação contribui para desenvolver o conhecimento artístico, com a exploração dos conceitos do ensino de arte, e instigar o processo criativo do aluno, que mesmo sendo inerente ao ser humano, pode ser diferenciado considerando o conhecimento de cada pessoa. A escola pode estimular o processo criativo dos alunos oferecendo oportunidades para desenvolver novas habilidades, tanto individuais como coletivas.

Considerando a importância de se trabalhar a arte na escola e de proporcionar ao aluno o contato com essa, através dos conteúdos da disciplina e das obras artísticas, pode-se dizer que a interdisciplinaridade nesse contexto se torna fundamental para que os estudantes possam construir saberes artísticos, utilizando diferentes materiais e produções das disciplinas do currículo escolar, que possuem potencial para construção dos conhecimentos em Arte.

Dessa forma, fica clara a importância de os educadores compreenderem a relevância de se trabalhar a arte de modo interdisciplinar e de desenvolver a percepção do aluno para a apreciação de obras artísticas, para que compreenda e busque, a partir da multiplicidade de sentidos no olhar artístico.

O desafio é vencer o mito de que a interdisciplinaridade, que vem da visão dos professores, requer o uso de uma disciplina para fundamentar outra, fugindo do que é proposto para a verdadeira interdisciplinaridade na escola. Portanto, o primeiro passo para propor a interdisciplinaridade em Arte está relacionado ao trabalho junto aos educadores, para que tenham claro o que é a proposta interdisciplinar. Dessa forma, não haverá mitos, o que possibilitará o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar em Arte, cruzando saberes e contribuindo para resultados satisfatórios no aprendizado dos alunos.

A interdisciplinaridade apresenta uma nova possibilidade de aprofundamento do conhecimento da arte, relacionando saberes de outras disciplinas que ajudarão a compreender e expressar-se na linguagem artística para a construção do aprendizado na escola.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo**. In: O que é contemporâneo? e outros ensaios. / Giorgio Agamben; [Tradutor Vinicius Nicastro Honesko]. – Chapecó, SC; Argos, 2009.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Nova Versão, 2002.

BAMONTE, Joedy Luciana Barros Marins. **A interdisciplinaridade na arte em período de globalização: as instalações de Ann Hamilton**. 16, Florianópolis, SC. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, Setembro 24 a 28, 2007, p. 226-235.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. Revista 7. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf>. Acesso em 08 jul 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinares: definição, projeto, pesquisa. In: **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sandra Lucia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993

MARTINO, Luiz C.; BOAVENTURA, Katrine Tokarski. **O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação. v. 16, n.1. Brasília: E-Compós, 2013.

NUNES, Sandra Conceição; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Tudo a ver: questões interdisciplinares**. Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes. Florianópolis: UDESC, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho; NUNES, Sandra Conceição. **A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino de Arte**. 18,

Salvador, BA. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, Setembro 21-26, 2009. p. 3830-3842.

OSTROWER, Fayga. **Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do Olhar: no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RIZOLLI, Marcos. **Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade**. 16, Florianópolis, SC. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, Setembro 24 a 28, 2007, p. 914-924.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1989.

UJIIE, Nájela Tavares. Teoria e Metodologia do Ensino da Arte. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

ALBERTO VALTER VINAGRE MENDES

Mestrando em Artes – pelo PROFARTES – UFPA. Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo pela Escola de Teatro e Dança da UFPA. Graduado em Pedagogia e Filosofia pela UFPA. Arte-Educador atuando em projetos de Dança e Teatro nas escolas públicas de Abaetetuba-Pará. Atuou como diretor teatral em projetos da Secretaria de Assistência Social de Abaetetuba. Dirigiu Espetáculos de Dança para Fundação Cultural de Abaetetuba. Ministrou aulas de sapateado, jazz e dança contemporânea no INSA – Abaetetuba.

✉ Email: vinagre3751@gmail.com

ALEXANDRE GANDOLFI NETO

Mestre em Artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com pesquisa na área da Pedagogia do Teatro. Concluiu Pós-graduação em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco (2010). Graduado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É fundador da Expresso Produções. Trabalhou como Agente de Cultura e Lazer do Sesc (RS). Arte educador atuante em escolas públicas. Atua como ator, produtor, diretor e arte educador. Membro do grupo de pesquisas InErTe com foco na Arte do Espectador junto ao professor Dr. Flávio Desgranges.

✉ Email: xandign@gmail.com

DENISE COIMBRA ALVES

Mestra em Artes – área de concentração Ensino das Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes em rede (Prof-Artes), na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bacharel em Violão pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciatura em Educação Artística – Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Professora de Violão e do Curso de Extensão em Educação Musical para Educadores do Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, Juiz de Fora, MG. Violonista com aprimoramento do gênero musical brasileiro, pela Escola Portátil de Música da Casa do Choro, Rio de Janeiro.

✉ Email: : denisecoimbra2010@gmail.com

DENISE CRISTINA HOLZER

Mestre em Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, possui especialização em Composição em Arte contemporânea pela Universidade Estadual do centro oeste - Unicentro (2010), especialização em Educação Física Escolar pelo Instituto ESAP-UNIVALI (2009) e graduação em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2007). Atualmente é arte-educadora na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, docente na Escola Estadual Bibiana Bitencourt - EFM., coordena o curso de Licenciatura em Arte, modalidade EAD, docente do DEART - UNICENTRO e Faculdade Guairacá. Na área de pesquisa e extensão, participa do projeto de Extensão Investigações em Arte Contemporânea: Processos dialógicos entre arte, cultura e educação.

✉ Email: denign@hotmail.com

DIANA ALVES DE SOUZA MAGALHÃES

Bacharel em Interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Formada em Artes Circense pela Escola Nacional de Circo no Rio de Janeiro (ENC) com especialidade em equilíbrio no arame fixo, Corda Indiana, Tecido acrobático e experiência na Lira, malabares, perna de pau, trapézio e palhaçaria. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação do Prof. Dr. Narciso Telles e co-orientação da Profa Dra. Daniela Pimenta. Bolsista FAPEMIG. Atuou no Rio de Janeiro em circos de Lona como Circo Las Vegas, Europa cirkus, Circo Big Brother Kids. Atriz e coordenadora da Cia Cartas em Uberlândia.

✉ Email: dianamagalhaes84@hotmail.com

DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA

Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Especialista em Estudos Cinematográficos pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). É aluno do Programa de Mestrado em Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com projeto de pesquisa nas áreas de Cinema e Educação. É professor de arte na rede pública de ensino da cidade do Recife, além de ter atuado como professor de cinema e mediador de filmes e projetos audiovisuais para crianças e adolescentes em instituições como o SESC-PE. Trabalha também como ator, além de desempenhar outras funções no teatro como diretor, sonoplasta e iluminador.

✉ Email: diogo_barbosa@hotmail.com

FELIPE RODRIGO CALDAS

Mestre em Artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, graduado em Arte Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Atua como professor de Arte pela Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Participa como Coordenador do Laboratório de Investigações em Artes Visuais: o estado da arte Contemporânea como foco, que pesquisa ressonâncias de técnicas ditas tradicionais ao longo da história da arte em produções atuais. Possui interesse em linhas de pesquisa de Arte e Ensino e Processos de Criação em Arte, principalmente no estudo do corpo na arte contemporânea, processos de criação voltados para a educação básica e desenvolvimento de materiais para o ensino da Arte.

✉ Email: frcaldas@live.com

GABRIELA CUNHA GRECO

Atriz e professora desde 1998. Licenciatura em Artes Cênicas na UFRGS. Professora e coordenadora do Grupo de Teatro Bah! de Esteio/RS de 1999 a 2004. Fez parte do Grupo de Prática sobre o Trabalho do Ator com o qual esteve em Holstebro no Odin Teatret. Em 2005 participou da 5ª Bienal do Mercosul na performance dirigida por Guillermo Gomes-Peña do La Pocha Nostra. Em 2006 foi vencedora do Prêmio Tibicuera de Melhor Atriz Coadjuvante por A Tempestade e os Mistérios da Ilha da Santa Estação Cia de Teatro. Em 2008 torna-se Especialista em Pedagogia da Arte pela FACED/UFRGS. Em 2012 recebeu o Prêmio Açorianos de Melhor Atriz Coadjuvante por Os Plagiários: Uma adulteração ficcional sobre Nelson Rodrigues e em 2015 o Prêmio Açorianos de Melhor Atriz por O Mal Entendido. Mestre em Arte pela UDESC (2016). Professora e Coordenadora desde 2007 do grupo de teatro da E.M.E.F Mário Quintana em Porto Alegre.

✉ Email: gabigreco@gmail.com

ISABELLA FERNANDA SANTOS

Mestre em Artes - Ensino de Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Graduação em Licenciatura em Artes Visuais na mesma instituição e Especialização em Arte, Educação e Novas Tecnologias pela Universidade de Brasília (UNB). Artista/professora, atuou em diversas instituições de ensino, como Faculdade Pitágoras e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/ Rede Municipal de Ensino.

✉ Email: bella.santos.prof@gmail.com

LEIDE ROSANE ALCÂNTARA

Mestranda em Ensino de Artes-UFPB. Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Cênicas. Professora de Artes na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Segunda Fase Vereadora Neusa Pereira da Silva-município de Pilões. Atriz profissional. Diretora e encenadora do Grupo de Teatro da cidade de Pilões. Membro da equipe técnica do Núcleo de Teatro Universitário-Teatro Lima Penante-UFPB.

✉ Email: leidedealcantara@gmail.com

LIUBLIANA SILVA MOREIRA SIQUEIRA

Mestre em Artes - Universidade de Brasília- DF (UNB), Bacharel e Licenciada em Dança - Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV). Participa do CONAC - Grupo de Pesquisa em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CNPq/UFT), e do Grupo Observatório do Ensino das Artes no Tocantins (CNPq/UFT). Bailarina e coreógrafa, atuou em diversos grupos de dança, como Cia Contágius de Dança e Teatro - Palmas/To; Grupo Êxtase de Dança Contemporânea - Viçosa/MG. Atualmente atua como professora de Dança com ênfase em Ballet Clássico, Jazz, Dança Contemporânea e Dança Criativa em escolas de dança e escolas públicas em Palmas/TO. Desenvolve pesquisas nas fronteiras entre a Dança, o Lúdico e a Educação, tomando como temas de interesse: a corporeidade, a brincadeira, o jogo, a musicalidade e a Dança.

✉ Email: liu.smsiqueira@gmail.com

PAOLA DE FARIAS OPPITZ

Atualmente cursando Mestrado Profissional em Artes na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2009). Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2006). Atuando como professora de Arte com ênfase em Teatro na rede pública e privada desde 2006.

✉ Email: paolaoppitz@hotmail.com