



Revista Nupeart
Volume 21
2019

NUPEART – 21 “FAZENDO ARTE COM CRIANÇAS”

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor
Vice-Reitor
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Marcus Tumasi
Leandro Zvirtes
Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral
Direção de Ensino de Graduação
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação
Direção de Extensão
Direção Administrativa

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Regina Finck Schambeck
Monique Vandresen
Daiane Dordete Steckert Jacobs
Gustavo Pinto de Araújo

Coordenação do Nupeart

Rosana Tagliari Bortolin

Revista Nupeart [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 1, n. 1, (set. 2002) - . – Florianópolis : UDESC/CEART, 2002 -

Semestral

ISSN-e 2358-0925

DOI 10.5965/23580925

Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Revista Nupeart (acesso em 10 set. 2019).

1. Arte - Estudo e ensino - periódicos. 2. Arte e educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 707 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

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

Accesse a Revista online em:

<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail:

revistanupeart.ceart@udesc.br

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor/a

Diego de Medeiros Pereira, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Sandra Mara da Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros/as

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

Mônica Zewe Uriarte, Universidade do Vale do Itajaí, 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 Concilio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Consultores/as ad hoc

Ana Beck
Andrea Cavinato
Bianca Scliar
Diego de Medeiros Pereira
Emanuele Siebert
Fabiana Oliveira
Flávia Janiaski Vale
Gustavo Araújo
Isabela Frade
Jean Gonçalves
Lara Matos
Lucas de Carvalho Larcher Pinto
Marcia Berselli
Margarete Góes
Milene Duenha
Raquel Purper
Rejane Coutinho
Rodrigo Cantos
Sandra Cunha
Tereza Franzoni
Vicente Concilio
Wellington Paula

Diagramação e Projeto Gráfico

Lucas Bogo Silva
Victor Uwe Vandelinde

Capa

rawpixel.com

Suporte Técnico

Marcela Reinhardt de Souza

EDITORIAL**Diego de Medeiros Pereira, Sandra Mara da Cunha..... 06****Dossiê Temático: Fazendo Arte com Crianças****Africanidades em foco: as possibilidades da arte num projeto coletivo na Educação Infantil**Simoni Conceição Rodrigues Claudino..... **09****Criando danças com crianças e professores(as) em formação**Neila Cristina Baldi..... **27****Cultura de Paz na Escolinha de Artes: diálogos necessários**Juliana Rossi Gonçalves, Maria Lúcia Costa Rodrigues..... **45****Entre o gesto e o olhar da criança, quem forma quem?**Andrea Nascimento Elias..... **67****Fazendo Drama com crianças**Nicole Pacheco Barbieri..... **83****Tem Drama na sala de aula! articulações entre literatura surda e práticas cênicas na escola**Priscila Lourenzo Jardim, Marcia Berselli..... **101****Um Ventoforte soprou sobre a infância: teatro com crianças da comunidade Associação Vila Esperança de Santa Maria/RS**Ana Paula Gomes Marques..... **117****Relatos de Experiência****Arte Relacional com bebês: o encontro como performance**Fernanda Paixão Moreira..... **139****Experimentação de texturas: o encontro com as potencialidades das experiências artísticas da criança**Adriana Moreira..... **151**

O fascinante e pedagógico Circo na Escola: o ensino das artes do circo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Amapá

Emerson de Paula Silva, Joseph Batista Oliveira dos Santos..... **163**

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS..... 177

EDITORIAL

Novo ano, novas descobertas, desafios e oportunidades. E eis que, nos eventos de chegada de novos/as docentes do Centro de Artes da UDESC, em fevereiro deste ano de 2019, encontramos-nos pelo mesmo interesse de estudos e pesquisas: a arte, a educação e a infância. Ao assumirmos a editoria da Nupeart, a nossa afinidade deu o tom e nos instigou a propor nosso primeiro número neste trabalho, o Dossiê “Fazendo Arte com Crianças”. Nosso intuito foi o de abrirmos espaço nesta Revista - a mais antiga do Centro de Artes - para a divulgação de múltiplas experiências e investigações acerca dessa temática.

Fazer arte com crianças nos convida a pensar no diálogo profícuo entre as linguagens artísticas e as infâncias e refletirmos sobre os processos educativos envolvidos nessa relação. Em que lugares arte e infância se encontram? Quais perspectivas e abordagens de ensino-aprendizagem com crianças levam à criação artística e à construção compartilhada de conhecimentos e saberes entre adultos e crianças no campo da Arte?

Partindo de filiações teóricas e experiências distintas, os textos que compõem este Dossiê trazem reflexões e relatos de experiência que nos colocam frente a frente com as crianças e suas infâncias, em situações instigantes como espetáculos, projetos extensionistas, comunidades, escolas de arte e escolas de ensino regular, da educação infantil ao ensino superior. As propostas apresentadas e autores/as vêm de diferentes regiões do país e tratam de situações nas quais seus lugares como artistas, professores/as e pesquisadores/as são desafiados pela(s) infância(s). Como sair de seus lugares adultocentrados e convocar as crianças à participação em danças, em experiências dramáticas e teatrais, performances, em contato com cores, materiais e texturas?

Outras temáticas adjacentes, como raça, acessibilidade e inclusão de crianças com deficiências são, também, tratadas e conferem a este Dossiê uma amplitude de contextos que tratam do fazer artístico com crianças.

Gostaríamos de agradecer aos autores e autoras que con-

fiaram seus trabalhos a esta edição, assim como aos/às pareceristas pela disponibilidade e generosas contribuições na avaliação das propostas submetidas. Os caminhos da pesquisa se nutrem dessas parcerias e dessa confiança. Esperamos encontrá-los/as, novamente, nas próximas edições da Nupeart.

Por fim, que todos e todas se deixem envolver, assim como nós somos envolvidos, pelas potencialidades artísticas e de formação humana presentes nos processos de fazer arte com crianças.

Boa Leitura!

Diego de Medeiros Pereira - editor

Sandra Mara da Cunha - editora.

Africanidades em foco: as possibilidades da arte num projeto coletivo na Educação Infantil

Simoni Conceição Rodrigues Claudino

Recebido em: 15/05/2019

Aprovado em: 08/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019009

RESUMO

O presente artigo se apoia nas práticas educativas desenvolvidas em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) na cidade de Florianópolis, sobre a temática Africanidades. A todos os grupos de trabalho do NEIM foram propiciadas ações, interações, brincadeiras, pesquisas e explorações sensoriais. Com a temática definida, o NEIM se propôs a estudar e trazer experiências criativas na realização de diferentes brincadeiras, histórias e manifestações sobre diferentes povos que compõem a cultura africana e afro-brasileira. Os resultados obtidos revelam a infinidade de discussões e trabalhos que podem ser gerados junto a diferentes grupos de crianças na perspectiva da ampliação de conhecimentos e do respeito à diversidade cultural.

Palavras-chave: *africanidades; arte; diversidade cultural.*

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO DE UM PROJETO

Este artigo trata de uma proposta desenvolvida no Núcleo de Educação Infantil Municipal Celso Pamplona, na cidade de Florianópolis. Esta instituição educativa tem como proposta de inserção de seus profissionais um grupo de trabalho que visa o desenvolvimento e planejamento dos chamados projetos coletivos. Este procedimento é comum em várias escolas, conforme aponta Corsino (2009, p. 112); “uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo projeto político-pedagógico que define a sua proposta”.

No ano de 2018, tínhamos na unidade, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), os seguintes projetos coletivos: horta, teatro, refeitório, parque, educação física e integração. Como o próprio nome indica, projetos coletivos são propostas

de trabalho a serem apresentadas, vivenciadas e oportunizadas pelo coletivo da instituição, ou seja, aos seus doze grupos de trabalho. Algumas vezes a proposta envolve apenas dois ou três grupos, em outras estão todos juntos.

Para a organização das propostas os profissionais se comunicam através de grupos de mensagens de *whatsapp*, bem como realizam encontros quinzenais para planejamento e organização das propostas. Os encontros ocorrem, geralmente, nos momentos de hora-atividade dos profissionais do magistério ou entre 12:30 e 13:30, horário em que há dois ou três profissionais adultos em cada sala de referência; ou entre 17:45 e 18:30, quando o número de crianças é mais reduzido, sendo possível juntar as turmas, sem prejuízo na qualidade do atendimento às crianças. Encontros também podem ser realizados em pequenos momentos da pauta das Reuniões Pedagógicas.

O trabalho com o tema Africanidades foi proposto ao NEIM por um de seus grupos, o Grupo 3-B (G3-B), que estava trabalhando com histórias e lendas africanas e afro-brasileiras. Esse grupo propôs ampliar sua pesquisa para as demais crianças. A proposta foi acatada pelo grupo de profissionais que participavam do projeto Integração, que buscava ampliar vivências ao coletivo da instituição. Em Reunião Pedagógica a proposta foi apresentada ao coletivo, que aceitou o convite de participar do projeto Africanidades. A partir de então, ela foi estendida aos doze grupos de trabalho do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM).

Em Florianópolis, desde o ano de 1994, a lei municipal de número 4.446, instituiu “a inclusão do conteúdo ‘História afro-brasileira’ nos currículos das escolas municipais de Florianópolis” (ROMÃO, 2009, p. 169). Sendo que, no artigo segundo, essa inclusão define ser destinada às crianças desde a pré-escola, o que legalmente representa os últimos anos da Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental, faixa escolar atendida pela educação pública municipal. A título de informação, convém lembrar que após nove anos, no ano de 2003, a lei federal número 10.639, tornou “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003, art. 26), e incluiu no calendário escolar “o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciên-

cia Negra” (BRASIL, 2003, art. 79). Portanto, esses conteúdos devem ser apresentados e discutidos como parte do currículo das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, tenham elas alunos declarados negros ou não. A história afro-brasileira precisa ser conhecida, valorizada e reconhecida por todos.

No ano de 2016 foi publicada em Florianópolis a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica, no intuito de “traduzir o desejo de uma rede em garantir a igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 7). Ao ampliar a discussão para a educação básica, subentende-se incluídas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mediando e realizando esta discussão em seus currículos e propostas pedagógicas, bem como trabalhando conteúdos que reconheçam e valorizem as diferentes culturas.

Trabalhar conceitos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) faz parte do currículo da Educação Básica. Desde o trabalho educativo realizado com as crianças da Educação Infantil, o respeito e a valorização a diferentes povos, hábitos e costumes devem ser conversados, problematizados e trabalhados nas instituições educativas. Convém, porém lembrar que passados quinze anos da promulgação da lei federal, Cardoso (2018, p. 93) aponta que “a ERER ainda não é um projeto coletivo das unidades educativas [...] há muito a ser feito”. Nós, brasileiros, somos formados por uma infinidade de misturas de povos, de línguas, de costumes, e mesmo assim percebemos no dia-a-dia, nos locais por onde passamos como professores ou visitantes, que muitas instituições educativas propõem práticas de uma cultura única, sem respeito e valorização aos diferentes.

INICIANDO O PLANEJAMENTO DO PROJETO

A fim de desenvolver o projeto com o coletivo de doze grupos da instituição, os profissionais envolvidos no grupo de trabalho Integração se apoiaram nas dicas de livros de litera-

tura de temática africana, indicados pela professora do G3-B. Livros que ela pretendia apresentar ao seu grupo de trabalho, e que compuseram o planejamento do coletivo do grupo, que lançou com os livros disponibilizados algumas propostas de ação.

A primeira proposta foi a de fazer circular entre os doze grupos o livro *Os sete novelos: um conto de Kwanzaa*, de autoria de Angela Medearis (2005), e ilustrações de Daniel Minter. A história, que ressalta a importância da união e compartilhamento da vida em comunidade, foi contada, lida e mostrada pelos adultos aos grupos de crianças. Cada grupo de crianças ouviu a história pela voz de seu professor, e após o conhecimento da história, realizaram uma pintura num pedaço de pano cru, de 50 centímetros quadrados, transformando-o em “ouro”. Todos os doze pedaços foram unidos e transformados num painel para decorar a nossa instituição educativa.

O livro acima citado narra a história de um pai negro, viúvo, que tem sete filhos homens. Ao morrer, o pai deixa a cada filho um novelo de lã/linha, e deixa dito que seus filhos terão que transformar aqueles novelos em ouro, para terem direito à herança. Tendo que aprender a trabalhar juntos, os filhos tecem o tecido mais bonito de todos, o qual é vendido numa feira a uma família da realeza. Eles, os filhos, aprendem a força da união e do trabalho coletivo. No caso das crianças, no decorrer da leitura, valores culturais são apresentados e reconhecidos. Elas se encantaram e enfeitaram seus tecidos. Quando o painel foi exposto, elas mostravam orgulhosas aos parentes que as acompanhavam em suas entradas e saídas do NEIM.

De acordo com o registro no caderno do grupo Integração: “escutar uma história, cada qual em seu grupo, pode ser ‘atividade comum’, que ocorre com certa frequência nas instituições educativas, e são constantemente citadas/contempladas nos planejamentos. Mas aqui, os doze grupos escutaram a mesma história, numa mesma semana”. Sim, cada grupo de crianças escutou a história no aconchego de sua sala de referência, na voz do seu professor. E deixaram sua marca num pedaço de tecido. Num painel que ainda hoje decora e conta

sua história aos que chegam ao NEIM.



Figura 1: Processo de criação/pintura nas salas e os pedaços costurados no painel
Fonte: *arquivo pessoal da autora*

Concordando com Diaz e Tonácio (2015, p. 1057) “acreditamos que a partir da educação literária podemos proporcionar [...] outras histórias, outras estéticas, outras formas de enxergar o mundo, desacostumando o nosso olhar do olhar eurocêntrico ao qual estamos acostumados e inseridos”. Olhar outras coisas, apreciar outras culturas, perceber outras formas de ilustração, outros coloridos, outros modos de relação. Literatura que propicia outros olhares.

Outro livro também inspirou as ações coletivas com as crianças: *Olelê* – uma antiga cantiga da África, um conto africano de autoria de Fábio Simões (2015), com ilustrações de Marilia Pirillo. A história deste livro foi encenada por adultos e crianças do NEIM. O livro narra a história de uma cantiga nascida na travessia de todo um povo na época das cheias do rio. “Foi por causa do rio, que a cantiga surgiu” (SIMÕES, 2015). O livro conta da força e da coragem de um povo que a cada ano precisa ensinar suas crianças os perigos do rio, e a necessidade de mudanças para a continuidade da vida e da comunidade. Após a representação da história em forma de teatro de adultos e crianças e da audição da cantiga que embala a travessia, o livro, em sua

materialidade, foi oferecido às professoras dos doze grupos de crianças que, em forma de revezamento, o fizeram circular para ser manuseado, ouvido e folheado. Nos grupos, adultos e crianças trabalharam detalhadamente o enredo, perceberam as ilustrações, encenaram novas tramas de travessias, exploraram os paratextos que a escrita do autor oferece, cantaram e encenaram a cantiga a seu modo.

No mês de outubro em nosso NEIM, contamos ainda com a apresentação do espetáculo infantil: A fantástica exposição de Zeca, apresentado pelo grupo Trupe da Alegria. No enredo, a Trupe vem fazer uma exposição de livros no NEIM, porém, durante essa, os personagens saem dos livros e apresentam um pouco de suas histórias, culturas e tramas. Personagens de diferentes culturas: do Japão, da Índia, da Europa, da África e do Brasil, além dos tradicionais personagens dos contos de fadas, interagem com a plateia e com os demais personagens. Personagens que invadem a instituição e divertem crianças e adultos como a rainha de copas, a fada Fauna, o lobo mau, o índio da tribo guarani, a princesa Violeta, a feiticeira Kiriku, a benzedeira da Ilha da Magia, os personagens das histórias de Franklin Cascaes, a guerreira da tribo Maori, da Oceania e o trapaceiro Rumpelstiltskin, entre outros.



Figura 2: Teatro inspirado no livro *Olelê* e Teatro a Fantástica Exposição de Zeca

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

O ponto alto do projeto Africanidades foi a realização de uma Mostra educativa de trabalhos, painéis, oficinas, exposições, entre outros, realizada nos pequenos grupos e apresentada à comunidade educativa, referente aos diferentes enfoques do trabalho com a temática. A Mostra trazia as propostas que foram trabalhadas nos grupos de professores, com as crianças, realizando pesquisas, leituras e experimentos em diferentes campos, para compor um todo chamado Africanidades. Propostas que também foram trazidas para o coletivo, e que foram vivenciadas por outras crianças no espaço educativo de nossa instituição. E é sobre essa Mostra que falaremos a seguir.

ENTRE A MOSTRA EDUCATIVA E AS PESQUISAS: CONHECENDO E APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

Dia 31 de outubro foi a data escolhida pelo grupo de professores para a realização da Mostra de trabalhos às famílias e à comunidade. Nesse dia foram apresentadas várias atividades e resultados das pesquisas realizadas nos doze grupos sobre a cultura africana e afro-brasileira: danças; culinária, pintura, músicas, literatura, escultura, mapas, bandeiras, contos, costumes, brincadeiras. Algumas destas ideias que surgiram nos pequenos grupos e estavam expostas a todos no período de visita da Mostra, se propagaram também para o coletivo. Novembro foi, portanto, o mês de visitar os diferentes trabalhos, que ficaram expostos nos corredores e no refeitório da instituição, mês de conversar sobre os trabalhos apresentados com as crianças e também refazer ou brincar/explorar um pouco do que os outros grupos haviam experimentado.

No Grupo 2, formado por crianças de um ano e meio a dois anos e meio de idade, as professoras trabalharam com a produção de colares africanos, feitos em pratos de papelão e decorados com tinta pelas crianças. Os colares que enfeitaram pescoços e cabeças foram expostos do lado de fora da sala, e a atividade de pintura permitiu a expressão de professores e crianças. Muitos dos colares

foram rasgados, amassados e saboreados pelas crianças. Todos os sentidos foram usados e explorados. Arte de corpo inteiro, com corpo e linguagem se relacionando de modo intenso. Também foram construídos chocalhos com potes de iogurte e mini garrafas de refrigerante do tipo pet, com contas (botões, miçangas), pedras e grãos. Os chocalhos foram expostos dentro de uma caixa plástica, dessas de verdura, e visitaram alguns espaços das diferentes salas de referência da instituição, levados por crianças e seus professores, propiciando a experimentação e diferenciação dos sons mais graves e mais agudos, a depender dos materiais com que eram confeccionados, e acompanharam a cantiga de músicas e melodias conhecidas das crianças.



Figura 3: Os colares africanos e os chocalhos ao fundo, a exposição do G2

Fonte: arquivo pessoal da autora

Com crianças de dois anos e meio a três anos e meio, que formam os três grupos nomeados de Grupo 3, foram realizados diferentes trabalhos. Foi contada às crianças uma lenda africana acerca da origem das estrelas e o espaço da sala de referência foi ambientado em conformidade com a lenda. O enredo da história foi encenado pelas crianças e fotografado pelas professoras. As fotos foram impressas e resultaram na produção de um livro a partir das imagens das fotos das crianças, e da reescrita das falas das

crianças pelas professoras. A história, contada a partir das fotos foi para a parede do corredor do NEIM, e recebeu a visita dos pais e de outras crianças que olhavam os amigos da sala e imaginavam histórias. Fotografias se transformando em arte, sendo expostas, virando livro. Outra possibilidade de linguagem, onde as imagens são ressignificadas e vão além do registro, imagens que compõem um enredo, uma cena e dão asas à imaginação.

Outra história que acompanhou o trabalho no Grupo 3 foi Obax, um texto de ficção, em forma de livro, escrito e ilustrado por André Neves (2010), e ambientado na África. Neste livro, Obax, uma menina negra, e seu elefante Nafisa, são os personagens principais. O encantamento do grupo de crianças pela figura do elefante, levou-as a construir elefantes em forma de dedochê, pintados com esmalte de unha, com os quais brincaram, acompanhando-as nas reinvenções de histórias. O grupo fez uma pesquisa sobre os elefantes, aprendeu sobre as matanças do animal para a extração do marfim, viu que eles transportam pessoas em várias localidades e descobriu que quando eles ficam bem velhinhos se afastam do grupo para morrerem sozinhos. Brincaram de elefante colorido, cantaram a música do elefante que incomoda muita gente, do elefante lá' trombita, e do elefante que se balançava na teia da aranha... Músicas, histórias, dedoches e pesquisa. Muita pesquisa.



Figura 4: Fazendo as estrelas no céu, uma das fotos do livro e Pintura do elefante com esmalte de unhas

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

Outra pesquisa foi realizada com as famílias sobre os costumes e hábitos de cada uma delas e, concomitante a isso, o Grupo de trabalho pesquisou costumes e hábitos de alguns povos africanos, o que culminou numa oficina de pintura de rostos e corpos para todos os grupos, no refeitório e no parque de nossa instituição. Pinturas que simbolizam preparação para a caça, participação ou comemoração de um evento, que podem significar amor, beleza e pureza, que podem identificar famílias e clãs, que podem significar a iniciação numa nova fase da vida ou representar uma forma de agradecimento aos antepassados. A pesquisa realizada com as famílias foi exposta com as imagens investigadas pelas professoras e apresentadas no decorrer da pesquisa às crianças. Ambas as pesquisas foram expostas no refeitório. E crianças de diferentes grupos tiveram seus rostos, braços, pernas pintadas, bem como pintaram/marcaram seus amigos com pintura de rosto, num momento de celebração e de encontro entre todos os grupos.



Figura 5: Resultado da pesquisa sobre hábitos e costumes.

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

Nos Grupos 4, o trabalho foi realizado a partir da música, da literatura e da culinária. Instrumentos musicais foram construídos: tambores de lata, chocalhos de garrafa pet, chocalhos de pé com peças presas por um elástico para fazer barulho quando movimentadas, reco-reco com garrafas e madeiras. Além da confecção dos

instrumentos com material alternativo, foi propiciado ao grupo o contato com instrumentos musicais reais do acervo da instituição ou de pessoas que os trouxeram para o conhecimento de todos, como o berimbau, com o qual fomos chamados a brincar, a jogar e a dançar capoeira. Foi colocado à exploração o afoxé, o caxixi, cuícas, maracás, reco-reco, clavas, sendo que estas foram usadas para a realização da dança ou jogo do maculelê.

Ainda foram pesquisadas comidas de origem africana, e aquelas que foram sendo criadas com a mistura dos ingredientes e temperos brasileiros com o conhecimento culinário e cultural dos africanos. Comidas como o acarajé, o vatapá, o quibebe, o pirão, o angu, a feijoada. E um dos grupos colocou as mãos à obra e serviu a todos no dia da mostra educativa um delicioso docinho de amendoim.

A literatura também se fez presente na exploração do livro *Olelê: uma antiga cantiga da África*. As professoras trouxeram a música apresentada no livro e as crianças brincaram com a exploração dos movimentos de seus corpos na dança, no falar das palavras de outros povos: moliba, macassi, olelê, cassaí. Fizeram barcos de papel, e brincaram com o barco utilizado na dramatização da história. Construíram um painel com dobraduras de barcos e a foto de cada criança navegando seu barco na travessia. Conforme afirma Debus (2017, p. 38) “o texto literário partilha com os leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”.



Figura 6: Oficina de dança, apresentação de instrumentos musicais, e painel sobre culinárias

Fonte: arquivo pessoal da autora

Os grupos 5 e 6 fizeram pesquisas sobre as máscaras africanas, e das máscaras surgiu a possibilidade de pintura coletiva de diferentes tipos, coladas no papel pardo e espalhadas pelas paredes de nosso NEIM. Outro trabalho realizado nestes grupos foi a pesquisa sobre as Abayomis, sendo que esta serviu à realização da atividade coletiva de contação da história realizada por uma das professoras acerca da travessia dos povos africanos para o continente americano. Na história, a professora contou às crianças da esperança da boneca, enquanto um acalanto às crianças que atravessaram o Oceano Atlântico em tempos de exploração e sofrimento. Posterior à contação da história, houve a realização da oficina de chaveiros com as bonecas, que contou com a participação de alguns familiares que se propuseram a vir ao NEIM, e um cartaz sobre o modo de fazer as bonecas foi exposto, pois os pais queriam saber o modo de fazê-las.



Figura 7: Pintura de máscaras nos espaços externos do NEIM, cartaz sobre as Abayomis

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

Nos Grupos 6 foi realizada a pesquisa sobre a capoeira e o maculelê, que culminou com a apresentação do grupo de crianças com as professoras da sala de referência e de educação física. As crianças se apresentaram no dia da abertura da Mostra educativa às famílias que se faziam presentes nesta data, e a todos os grupos do NEIM que foram para o refeitório participar deste momento de integração. Dança, jogo, brincadeira, movimento. Depois da apresentação todos, adultos e crianças, dan-

çamos e jogamos capoeira no refeitório. E o maculelê teve seus dias de brincadeiras no parque e na quadra do NEIM.

Também foi realizada a pesquisa e a oficina de produção de esculturas com argila. Em um painel, o grupo colocou imagens de produtos feitos com argila, imagens próprias confeccionando seus objetos de argila e imagens do trabalho feito a partir do filme Kiriku e a feiticeira.



Figura 8: Painel de fotos do grupo e das pesquisas realizadas e destaque às produções em argila

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

PARA TERMINAR E ENCERRAR A CONVERSA, OU REINICIAR NOVAS TRAMAS...

No decorrer de todo o processo de planejamento das atividades coletivas, pensou-se em propor atividades nas quais fossem possibilitadas às crianças e aos adultos que com elas convivem experiências educativas. Na perspectiva do grupo de professores essas eram vivências significativas, marcantes e de possibilidades múltiplas de exploração, descoberta e brincadeiras. Planejar na educação infantil, requer propor situações de descoberta, de encantamento, de múltiplas linguagens. Trata-se de possibilitar a vivência de situações em que se possa brincar, conhecer, fantasiar e criar. E planejar num coletivo, um único projeto para toda uma instituição, requer comprometimento, parcerias e pesquisas. Como retrata Ostetto (2000, p. 25) “o trabalho coletivo não se decreta, ele é construído. E para ser construído depende dos desejos e das atitudes de seus componentes”. Podemos

dizer que neste projeto o envolvimento de todos foi de fundamental importância ao alcance dos objetivos.

Materialidades e múltiplas linguagens foram trabalhadas e exploradas neste projeto que conseguiu de modo efetivo abraçar toda a comunidade educativa. Dentre as linguagens, destacamos: música, canto, dança, teatro, desenho, pintura, escultura, recortes, colagens, animações, vídeos, sonoridades, faz-de-contas, escritas, poesias, brincadeiras, literatura... Corpo e linguagem relacionaram-se de modo íntimo e ampliaram as possibilidades de exploração e descoberta do corpo, do movimento, do conhecimento, na vivência de múltiplas linguagens humanas. Linguagens da arte e da vida. Linguagens que nos constituem e que nos permitem entender melhor nossa cultura e as várias culturas de inúmeros povos e grupos que conosco vivem e convivem.

De acordo com Corsino (2009, p. 8) “nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e do outro. A arte, nas suas mais diferentes manifestações: desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema, literatura, traz as sutilezas e riquezas do homem como indivíduo e como parte de um contexto sociocultural”. A arte nos afeta, nos provoca descobertas, conhecimentos, sentimentos, nos coloca em relação. Nos permite olhar com outros olhos e perceber que cada olhar é único, individual e merecedor de atenção, respeito e valorização. Assim como cada indivíduo é único e especial.



Figura 9: painel de chamada à exposição

Fonte: arquivo pessoal da autora

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasil, 10 de março de 2004.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, PPGÉ, Universidade Federal do Paraná, 2018.

CORSINO, Patricia. Introdução. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP, Autores associados, 2009. p. 01-13.

CORSINO, Patricia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP, Autores associados, 2009. p. 105-121.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis – SC, NUP/CED/UFSC, 2017.

DIAS, Mariane Del Carmen da Costa. TONACIO, Gloria de Melo. Educação literária para a educação das relações etnicorraciais: reflexões se algumas práticas docentes. In: ANAIS IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: celebrando a leitura. Presidente Prudente, 2015. p. 1050-1063.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica.** Florianópolis, SC, 2016.

MEDEARIS, Angela Shelf. **Os sete contos:** um conto de Kwanaa. Tradutor: André Jenkino do Carmo. Ilustrador: MINTER, Daniel. São Paulo, Cosac Naify, 2005.

NEVES, André. **Obax.** São Paulo, Brinque-book, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, L.E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo, Papyrus, 2000. p. 15-30.

ROMÃO, Jeruse Maria. **A África está em nós:** história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses, volume 5. João Pessoa – PB, Editora Grafset, 2009.

SIMÕES, Fábio. **Olelé:** uma antiga cantiga da África. Ilustradora: PIRILLO, Marília. São Paulo, Melhoramentos, 2015.

Criando danças com crianças e professores(as) em formação

Neila Cristina Baldi

Recebido em: 19/05/2019

Aprovado em: 04/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019027

RESUMO

O presente artigo discute proposições de dança com crianças, que foram pesquisadas tanto na educação básica quanto no ensino superior, com professores(as) em formação. Apresenta a proposta metodológica Espiral do/no Movimento/Conhecimento, que nasce de estudos individuais empíricos no início dos anos 1990, mas que foi desenvolvida no Doutorado em Artes Cênicas, em 2017, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A metodologia tem como aportes teóricos-práticos a Educação Somática (a partir do Sistema Laban/Bartenieff e da Coordenação Motora) e o Construtivismo Pós-Piagetiano. A proposta se baseia na tríade de conteúdos: dança-expressividade-estrutura corporal, e em quatro eixos metodológicos: (re)conhecer, (re)significar, explorar e conceituar. Além disso, se propõe a discutir práticas pedagógicas nas infâncias, a partir da gestação de um espetáculo de dança com crianças, desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com referência nas pesquisas de Manoel Sarmiento (interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração), e na metodologia discutida.

Palavras-chave: *dança; infâncias; metodologia de dança.*

Jean Piaget (1987) dizia que a primeira forma de conhecimento da criança era a cinestésica – ou o chamado período sensório-motor. Segundo o epistemólogo suíço, o desenvolvimento da inteligência humana se dava por estágios, em uma espiral, que podiam ser acionados em fases distintas. Ou seja, não era porque a pessoa chegava ao estágio do raciocínio formal¹ que não poderia mais agir a partir do sensório-motor. A

1 Piaget, ao acompanhar o desenvolvimento da construção do conhecimento, denominou as fases pelas quais esta construção passava de esquemas ou estágios. Segundo ele, são quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor (até os dois anos, quando a criança lida com a realidade a partir dos sentidos e de atividades motoras), pré-operatório (até os sete anos, quando desenvolve

partir do conhecimento acerca do Construtivismo Pós-Piagetiano (ou seja, do desenvolvimento da Epistemologia Genética e seus desdobramentos posteriores), comecei a repensar o aprender e o ensinar dança para crianças, ainda nos anos 1990, quando era professora no ensino primário (atualmente ensino Fundamental I).

Nos anos 2000, passei a desenvolver trabalhos voluntários com dança para crianças e, nestes, de forma empírica, a pesquisar formas outras de aprender e ensinar, que culminaram com a graduação em Dança, Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas, no qual desenvolvi a proposta metodológica Espiral do/no Movimento/Conhecimento, parte de aportes teóricos da Educação Somática e do Construtivismo Pós-Piagetiano. Paralelamente, na década passada, fui professora de Dança na educação básica e, desde 2013, formadora de professoras e professores, em cursos de Licenciatura em Dança, nos quais trabalho com Didática e Metodologia da Dança, na Bahia, e Práticas Educativas, mais recentemente, no Rio Grande do Sul, com ênfase nas infâncias². Aliado a isso, nos últimos dois anos, coordeno o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no qual desenvolvo ações de Dança na pré-escola e no ensino fundamental.

É a partir deste acúmulo de experiência em Dança com crianças que discuto, neste artigo, a dança nas infâncias: processos artísticos e pedagógicos na escola e em organizações não-governamentais. Que modos de criar danças temos produzido nestes espaços, a partir das pesquisas desenvolvidas nas Universidades? Apresento e discuto aqui a proposta metodológica Espiral do/no Movimento/Conhecimento, bem como

a linguagem, constrói sistemas mágicos de crenças e desenvolve atividades racionais), operatório-concreto (até os 12 anos, quando percebe o pensamento da outra pessoa, consegue cooperar, usam referências externas e conseguem reverter o pensamento) e raciocínio formal (a partir dos 12 anos, quando resolve problemas a partir do pensamento e não da ação, possui pensamento lógico e abstrato). Apesar de delimitar a faixa-etária em que surgem, o teórico afirma que durante a vida podemos operar com eles alternadamente.

2 Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual fui professora do Curso de Licenciatura em Dança, no período de 2013 a 2016; e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual sou professora do Curso de Dança-Licenciatura desde 2017.

a gestação de um espetáculo de dança com/para infâncias dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

ESPIRAL DO/NO MOVIMENTO/CONHECIMENTO

Em dança, apesar de se trabalhar com o movimento – o que significaria construção de conhecimentos cinestésicos – nem sempre há o privilégio à cinestesia na aprendizagem. O ensino da dança tem se pautado, na maioria das vezes, na demonstração de movimentos por parte dos(as) professores(as) e na cópia pelos(as) alunos(as), independentemente da faixa-etária. Ou seja, aprende-se pelo movimento sem ‘senti-lo’. E, se, as aulas são de uma técnica codificada – como o balé clássico ou o jazz –, a única diferença entre as classes para jovens e crianças é um elemento de ludicidade. Mas o(a) professor(a) segue sendo o centro e a criança, a copiadora de movimento. Como se a ela não lhe fosse possível criar...

Além de repetir um modelo semelhante ao do(a) aprendiz adulto(a), o(a) professor(a) de dança na educação infantil não considera também aquilo que Sarmiento (2003) chama de culturas da infância, que estão alicerçadas em quatro eixos: a interatividade – atividades, rotinas, valores e preocupações que produz com outras crianças e adultos – a ludicidade – brincar consigo, com os(as) outros(as) e com objetos –, a fantasia do real – o mundo do faz de conta – e a reiteração – começar tudo de novo, sem linearidade temporal. Ou seja, propõe-se uma dança que não respeita as peculiaridades das infâncias, uma dança que se considera para e não com.

Meus estudos sobre o Construtivismo Pós-Piagetiano, nos anos 1990, fizeram-me repensar o aprender e ensinar dança. Naquela época, eu era professora do ensino primário e, ao alfabetizar de maneira outra que o modo como fui alfabetizada (a partir da cartilha da abelhinha), acabei revendo minha relação com o balé clássico – dança que praticava na ocasião. Se eu alfabetizava a partir do Construtivismo Pós-Piagetiano, como seria

“alfabetizar” o balé a partir dele também? De modo incipiente, iniciei experimentos com dança clássica para crianças a partir da ludicidade, mas ainda não propunha uma dança com crianças. Na graduação em Dança, anos mais tarde, passei a pesquisar o uso de histórias dançadas nas infâncias, bem como a pesquisa de movimento das crianças nas aulas de dança. Começava, então, a valorizar alguns dos eixos elencados por Sarmento (2003).

Posteriormente, inicialmente a partir do balé clássico, fui desenvolvendo a proposta metodológica aqui apresentada, que tem como pressupostos teóricos a Educação Somática³ e o Construtivismo Pós-Piagetiano. Nesta abordagem, os conteúdos de dança aparecem na tríade dança-expressividade-estrutura corporal e são trabalhados em procedimentos dentro dos eixos (re) conhecer, (re)significar, conceituar e explorar. Como uma espiral, um eixo leva ao outro, sem hierarquia. A metodologia foi desenvolvida no Doutorado em Artes Cênicas. Nesta época, ainda antes mesmo da conclusão do mesmo, percebi – a partir das práticas das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino de Dança, que realizava em escolas de Educação Infantil, bem como dos estágios supervisionados de minhas aulas, que a proposta metodológica que vinha desenvolvendo não precisava apenas e tão somente ser realizada com o balé clássico, mas podia ser praticada em aulas de dança na escola. Foi o que propus ali e, posteriormente, em trabalho voluntário, em uma Organização Não-Governamental em Porto Alegre, com crianças, quando voltei para o Rio Grande do Sul⁴. Durante este período passei a entender que trabalhava o aprenderensinar⁵ dança, criando dança com crianças. Ou seja, não propunha mais uma dança para crianças...

Para o Construtivismo Pós-Piagetiano, o conhecimento se

3 Aqui refiro-me às categorias Corpo e Expressividade, do Sistema Laban/Bartenieff, bem como à abordagem Coordenação Motora, de Marie-Madeleine Béziers. Além disso, a proposta metodológica tem como base os seguintes princípios somáticos: privilégio à informação que vem do corpo, descoberta pessoal, autorregulação, corpo saudável, mudança de ritmo e integração.

4 Na UESB, em Jequié (BA), e na Ocupação Pandorga, em Porto Alegre (RS).

5 Para Paulo Freire (1996, p. 24): “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” A partir desse pressuposto e apoiada em Carmen Lúcia Pérez e Carmen Sanches Sampaio (2012), proponho o aprenderensinar juntos.

dá a partir da tensão: equilíbrio-desequilíbrio, ou seja, ao entrar em contato com algo que o desequilibra, a pessoa vai buscar um novo equilíbrio e assim sucessivamente. Este jogo de tensões, de acordo com Piaget, se dava na assimilação – aquilo que provoca o desequilíbrio – e na acomodação – o que permite o equilíbrio:

[...] as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 18-19)

Para Piaget, o desequilíbrio é um conflito cognitivo que permite, inclusive, que a pessoa aprenda com seus erros. Pensar na aprendizagem a partir do Construtivismo Pós-Piagetiano é, portanto, pensar que não existem jeitos certos de se fazer, pois as construções são dinâmicas, o que pareceria certo hoje, amanhã será desequilibrado por um conflito e nascerá um outro modo de se fazer/pensar/agir. Segundo Susan Stinson (1999, p. 30):

Um entendimento dos sistemas destes diferentes estágios pode nos ajudar a explicar o comportamento das crianças como um guia para ensinarmos dança. Em segundo lugar, é importante que entendamos que a desequilíbrio é a base do processo de aprendizado. [...] Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação – encontrar novos desafios, resolver problemas – e da assimilação – repetição, prática, **fazer daquilo algo que seja nosso**. (grifo da autora).

Em dança, não pensar em um jeito ‘certo’, nos permite investigar a pesquisa de movimento e os modos outros de dançar. Permite ver danças em movimentos cotidianos, em movimentos não usuais. Permite repensar a dança, e não apenas o modo de aprender e ensinar.

Por outro lado, a Educação Somática – “[...] um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que

privilegiam experiências subjetivas⁶." (FORTIN, 2002, p. 128) e que abrange desde técnicas criadas no século passado até seus desdobramentos, com abordagens – tem como princípios: o privilégio à informação que vem do corpo, a descoberta pessoal, a autorregulação, o reconhecimento de padrões, a busca por um corpo saudável⁷, a mudança de ritmo e a integração (BALDI, 2014). A partir dessas premissas foi construída a proposta Espiral do/no Movimento/Conhecimento.

A proposta metodológica parte da tríade de conteúdos: dança-expressividade-estrutura corporal e dos eixos (re)conhecer, (re)significar, explorar e conceituar. Além dos fundamentos da dança – gerais ou de uma técnica específica – são trabalhados conteúdos do Sistema Laban/Bartenieff⁸ relativos à expressividade – fatores do movimento, impulsos e estados expressivos – bem como ligados à anatomia, a partir da abordagem Coordenação Motora, de Marie-Madeleine Béziers⁹. O que interessa é que todos os conteúdos da tríade sejam integrados, ou seja, por exemplo, se a ênfase do trabalho está no alinhamento dos pés são enfocados movimentos dançados com esta parte.

Geralmente as aulas começam pelos eixos **explorar** ou **(re) conhecer**. As explorações partem de verbos – ações de Laban¹⁰, ações cotidianas etc. – ou seja, que partes do corpo dobram, lançam, estendem, deslizam etc. Posteriormente, podem ser sorte-

6 "[...] an umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience." (FORTIN, 2002, p. 128).

7 Aqui saudável globalmente, pois não há separação corpo e mente.

8 O que chamamos de Sistema Laban/Bartenieff é o desdobramento das pesquisas iniciais de Rudolf Laban com as de seus discípulos. Irmgard Bartenieff acrescentou ao sistema a categoria Corpo. Hoje, o que se denomina Sistema Laban/Bartenieff é constituído das categorias: Corpo, Expressividade, Espaço e Forma. Na proposta metodológica, trabalhei mais especificamente com as categorias Expressividade (fatores, impulsos e estados expressivos) e Corpo (Conexões ósseas, que se relacionam com as unidades da Coordenação Motora).

9 A abordagem somática Coordenação Motora foi desenvolvida a partir dos estudos da fisioterapeuta Marie-Madeleine Béziers com as parceiras Suzanne Piret (1971) e Yva Husinger (1992), pressupõe que existe estreita relação entre estrutura e função e que a motricidade é inseparável do psíquico. Para a Coordenação Motora, o corpo é constituído de unidades de coordenação, que são dois elementos em tensão.

10 Laban propunha ações corporais (dobrar, flexionar, contrair, estender, esticar, girar, saltar, deslocar, transferir) e ações básicas de esforço (torcer, flutuar, deslizar, socar, açoiar, espanar, pressionar e pontuar).

adas partes do corpo com verbos e criadas frases coreográficas. A pesquisa de movimento está em acordo com um dos princípios da Educação Somática e do Construtivismo Pós-Piagetiano: a descoberta pessoal.

O eixo (re)conhecer, na maioria das vezes, diz respeito ao reconhecimento da estrutura musculoesquelética. Pode-se propor que as crianças brinquem de caminhar com diferentes apoios. Enquanto o eixo denominado conceituar é a sistematização do conhecimento – por exemplo, criação cênica, já que para o Construtivismo Pós-Piagetiano, conceituar é atribuir sentidos:

O processo de construção de significados que, em maior ou menor medida, é realizado por alunos e alunas sobre os conteúdos de ensino, é inseparável do processo mediante o qual atribuem este ou aquele sentido aos conteúdos. [...] Os alunos constroem determinados significados sobre os conteúdos **à medida que**, simultaneamente, atribuem-lhes determinado sentido. (COLL; MARTÍN, 2009, p. 207-208) (grifo dos autores)

Por sua vez, (re)significar pode ser trabalhar com frases coreográficas (criadas pelas crianças ou pela professora) de formas variadas: mudar a composição, alterar a dinâmica do movimento (peso, fluxo, tempo e espaço) etc.

Os eixos da proposta metodológica não necessariamente ocorrem em todas as aulas, nem ocorrem em uma ordem definida. Pode ser que em um encontro sejam vivenciados apenas um ou dois eixos, por exemplo (re)conhecimento e conceituação. Do mesmo modo que os três elementos da tríade (dança-expressividade-estrutura corporal) não precisam estar presentes em uma mesma aula, ou seja, em um dia, pode-se optar por trabalhar conteúdos relacionados de dança e estrutura corporal.

Um elemento importante é a oportunidade de pesquisar movimentos e criar frases coreográficas. Acredito que quando uma criança descobre movimentos e cria sua própria dança, vive uma aprendizagem significativa, mesmo em aulas que sejam de danças codificadas. Ao longo dos anos, o ensino da dança pouco deu oportunidade de criação tanto a crianças quanto a

jovens e adultos, mas, como dito anteriormente, priorizou a cópia e a reprodução de movimentos. Ou seja, é muito comum, em aulas de dança – em escolas de educação básica, organizações não-governamentais ou escolas de dança – que as coreografias sejam montadas apenas pelo(a) professor(a). Aqui a proposição é que a criança construa seu conhecimento em dança e, nesta construção, crie suas danças – mesmo quando, eventualmente, reproduza uma dança proposta pelo(a) professor(a), pois sempre há a possibilidade de (re)significação.

Uma estratégia utilizada em algumas aulas é o que tenho chamado de histórias dançadas. Esta estratégia pode perpassar toda a aula ou apenas um momento. Por exemplo: em uma classe de primeiro ano do ensino Fundamental I, cujo tema gerador¹¹ é o Universo, pode-se desenvolver toda uma aula contando a história da origem do Universo e vivendo-a dançando, a partir da exploração e pesquisa de movimento. Por outro lado, a mesma estratégia pode ser usada apenas em um momento específico da aula, como a criação de uma pequena frase coreográfica ou o uso de uma música com letra, que seja cantada enquanto se dança. Importante ressaltar que as histórias dançadas não necessariamente são narrativas com início, meio e fim, como comumente estamos acostumados(as) em histórias infantis. Pelo contrário, se a arte contemporânea não trabalha com uma narrativa linear, por que a dança produzida na contemporaneidade iria reforçar o que se fazia na dança anteriormente? Ou mais, se a própria criança não é linear (SARMENTO, 2003), por que haveríamos de ser? Neste sentido, o pensamento pós-dramático¹², que trabalha com outra relação de

11 Temas geradores foram propostos por Paulo Freire, como temas que fossem significativos e problematizadores. Muitas escolas de educação infantil e do Fundamental I utilizam temas geradores. Por isso, quando desenvolvo ações dentro do currículo da educação básica, busco integrar as aulas de Dança às proposições da escola para aquela turma/ano, ou seja, as crianças aprendem dançando aqueles temas, ao mesmo tempo em que aprendem conceitos de dança. No caso do Universo, a órbita me permite trabalhar um conteúdo específico de Dança, como por exemplo, o giro, o deslocamento espacial etc.

12 O pós-dramático explora o teatro como acontecimento, não se satisfazendo em contar uma história, provocando reflexão sobre o *modus vivendi* social. Neste tipo de obra, o público tem mais autonomia e proximidade, tornando-se integrante do processo. Aqui transpomos o pensamento do teatro pós-dramático para a dança, que não tem uma narrativa linear, que explora a relação tempo-espaço de forma outra e que busca relação com a plateia que não apenas

tempo e espaço, permeia o sentido das histórias dançadas.

Acredito que, quando os(as) estudantes fazem aulas passando por este caminho metodológico, compreendem que dançar não é simplesmente copiar movimentos e que conseguem perceber que existem muitas danças – tanto aquelas que existem na TV, como as já conhecidas e, mais que isso, suas danças. Nesta perspectiva, os(as) estudantes são ativos(as) em todos os sentidos e, concentrados(as) na produção de suas danças, evitam automatismos, de modo que podem, inclusive, perceberem o caminho do movimento proposto ou criado.

PRODUZINDO DANÇA COM CRIANÇAS

Além das atividades desenvolvidas nas disciplinas na Universidade – na Bahia, entre 2013 e 2016 e no Rio Grande do Sul, desde 2017 –, bem como em projetos de extensão e pesquisa que atendam infâncias, tenho me aventurado, neste ano, na produção de um espetáculo de dança para/com crianças. É a primeira vez que a Universidade irá produzir um espetáculo específico para/com este público. A ação faz parte das atividades desenvolvidas pelo PIBID/Dança. O programa tem sido desenvolvido em três escolas da cidade de Santa Maria (RS), na região central, na periferia e zona rural, em turmas de pré-escola até o último ano do Ensino Fundamental II. No entanto, o espetáculo, em gestação, é direcionado às crianças da pré-escola e Fundamental I.

As crianças da faixa etária escolhida para o espetáculo são ao mesmo tempo fontes inspiradoras, público e partícipes, uma vez que, no entendimento pós-dramático a plateia tem outra relação com a obra. Assim, durante o processo de criação do espetáculo, os(as) pibidianos(as) foram às escolas desenvolver ações com as crianças, das quais nasceram sugestões de cenas coreográficas, bem como levar proposições de cenas desenvolvidas dentro da Universidade para que a plateia fruisse e participasse.

A ideia norteadora da pesquisa nasceu do livro *Estátua*

como fruidora, mas como partícipe da cena.

de Nuvens – Dicionário de Palavras Pesquisadas por Infâncias (COSTA; BANDEIRA, CORRÊA, 2017). Discutimos no grupo do PIBID/Dança quais são as palavras das nossas infâncias e, a partir delas, criamos verbetes e um pequeno dicionário nosso. Aqui é importante ressaltar o conceito de infância proposto pelos autores:

A infância surge, então, enquanto conceito-chave e mobilizador de afetos políticos e relacionais. Ao invés de uma mera fase de desenvolvimento, o infantil ressurgiu enquanto acontecimento de abertura ao inaudito e ao impensável, experiência capaz de inaugurar outros circuitos de relação com o mundo e com o(s) outro(s). (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p.365)

Paralelamente, pesquisamos na internet espetáculos de dança para crianças, bem como a produção teórica sobre algumas dessas obras. A ideia era perceber que dança está sendo produzida para as crianças e, ao mesmo tempo, discutir que dança queríamos fazer. Se, como professores(as) em formação, os(as) pibidianos(as) vinham atuando como performers e entendendo as crianças como performers (MACHADO, 2010a), não fazia sentido, então, uma dança para crianças; mas, sim, com crianças.

O projeto de pesquisa do espetáculo tem se desdobrado em várias frentes, mas, do mesmo modo que a proposta metodológica de aprenderensinar dança para/com crianças, tem como fio condutor o pensamento de construção de saberes, neste caso, estéticos dançantes participativos. Ou seja, a criança não será só apreciadora – não construirá apenas saberes estéticos dançantes – mas também é participante do processo, em duas dimensões na construção das cenas: como sujeito da pesquisa de campo, quando propomos atividades nas escolas que geram movimentos dançantes que poderão estar na obra ou poderão inspirar cenas do espetáculo; e como participante da cena no ato do acontecimento teatral. Isto por que: “Pensar a produção de saberes que sejam efetivamente significativos impõe a criação de novos arranjos de

ocupação dos espaços, de outras táticas relacionais com o outro e de dispositivos que possam acolher os efeitos destes encontros.” (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p.373) Com esse novo ir-e-vir na escola, nas duas dimensões da construção das cenas, acreditamos que estamos proporcionando a construção de saberes significativos que, neste caso, são estéticos dançantes participativos.

A partir do nosso dicionário, percebemos que muitas das nossas palavras tinham relação com brinquedos, brincadeiras e jogos que realizamos em nossas diferentes infâncias – não apenas do ponto de vista geracional, mas infâncias que cultivamos na adultez. Desta maneira, uma das estratégias de criação foi solicitar aos(as) pibidianos(as) que propusessem procedimentos a partir de suas infâncias: nasceram atividades vindas de brincadeiras como o telefone sem fio, jogos como Imagem e Ação, jogos de videogame, além de atividades a partir de brinquedos, como o bambolê, a bola de futebol e a boneca.

Desde o início do processo, a ideia é que muitas das frases coreográficas criadas a partir de nossas brincadeiras e jogos possam ter a atuação das crianças no ato da encenação. Por exemplo, uma das frases coreográficas nasceu de charadas e, então, enquanto a mesma se desenvolve, a criança participa dizendo o que acredita que seja a resposta. Por outro lado, em cenas como a que usamos os balões, a proposta é que as crianças entrem e dançam conosco e com os balões.

Ao mesmo tempo em que estamos criando nossas frases coreográficas, temos ido à escola em busca de materiais para a cena, em várias frentes. Em uma primeira ida, aproveitamos uma atividade da escola, que celebrava o mês da família, para vivenciarmos com as crianças e seus pais as brincadeiras de suas infâncias: jogo de bola de gude, dança das cadeiras, pula corda, cinco marias etc. Posteriormente, criamos atividades para as crianças, como forma de levantamento de material coreográfico: como elas dançam o que propomos? Destas ações tanto podem surgir frases coreográficas que repetiremos no espetáculo como também atividades que são realizadas na cena, para que as crianças dançam conosco. Outra frente de

ação foi levar às escolas parceiras do PIBID as frases coreográficas já desenvolvidas para percebermos como as crianças reagem a elas e, mais que isso, como criam danças conosco a partir destas frases. A interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração permeiam a nossa ação, bem como compreendermo-nos a todos(as) como performers. Neste sentido, consideramos que:

Há uma íntima correlação entre brincar, imaginar e fantasiar, e poder brincar muito durante a pequena infância é semear um enorme canteiro de obras para todos os processos imaginativos. Brincar livremente, e não “educativamente”: o adulto que considera necessário moldar, modelar os comportamentos imaginativos, infelizmente também direciona os rumos do brincar, imaginar e fantasiar. (MACHADO, 2010b, p. 289)

E que, neste caso, como adultos(as), não podemos propor um brincar educativamente, mas que brinquemos todos e todas em nossas diferentes infâncias, que nos permitamos, em cena, brincar com os(as) outros(as).

O espetáculo ainda está em fase de criação, mas, o mais importante neste processo é os(as) professores(as) em formação perceberem formas outras de atuar com infâncias. E, do ponto de vista estético, que vivenciem na dança, o pensamento do teatro pós-dramático:

[...] esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramático pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescindindo até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as *linguagens híbridas*. (MACHADO, 2010a, p. 118)

Ou seja, buscamos uma dança que não tenha uma narrativa linear, muito menos que tenha uma “história a contar”, que a plateia seja partícipe do espetáculo – inclusive do ponto de vista da relação com o espaço, que não é um palco italiano, mas um espaço no qual a criança está em cena o tempo todo enquanto a obra se desenvolve e, em determinados momentos, é convidada a participar da cena.

Nossas infâncias atuais trabalham a partir da hibridização, do hipertexto, dos hiperlinks, do tudo ao mesmo tempo agora, sem narrativa linear, então, acredito que esta seja a forma contemporânea de produzirmos dança com crianças. Além disso, a não linearidade é uma das características das culturas das infâncias (SARMENTO, 2003) e, neste caso, o espetáculo reforça este entendimento de infâncias.

(IN)CONCLUSÕES

Nas práticas que temos executado, em projetos de extensão, nos componentes curriculares e no PIBID/Dança, tenho visto o prazer da descoberta, o prazer de dançar, a partir da proposta metodológica usada. Acredito que a proposta Espiral do/no Movimento/Conhecimento permite mudanças conceituais para professores(as) e alunos(as). Dos dois lados, vemos um modo outro de conceituar dança – e o espetáculo em gestação reforça este entendimento de muitas danças outras. Por outro lado, percebe-se, no caso dos(as) professores(as) em formação uma mudança em relação ao que significa, para eles(as) ensinar dança, bem como o que seja trabalhar com dança na escola e em outros espaços formativos. Para alguns alunos e algumas alunas, a produção da obra significa também rever seus conceitos a respeito do que seja dança cênica.

Por sua vez, entre os(as) estudantes da pré-escola e ensino Fundamental I que têm participado das nossas ações, temos percebido o desenvolvimento da autonomia deles(as), assim como a compreensão de que o(a) professor(a) não é o(a) único(a) detentor(a) do conhecimento, de que eles(as)

também têm saberes sobre dança e que outros saberes estão sendo construídos, em comunhão. Ou seja, eles(as) compreendem, enquanto vivem a experiência, que o(a) professor(a) não vai lá para dar classes de dança e o(a) aluno(a) receber aulas de dança. Do mesmo modo que os(as) professores(as) em formação também passam a entender esta outra dinâmica do processo de aprenderensinar dança. Estamos ali, juntos(as) para criarmos nossas danças e, construirmos, juntos(as) nossos entendimentos do que seja(m) dança(s) na contemporaneidade. Somos performers em ação. Creio que estamos fazendo isto e que estamos construindo, todos e todas, nosso conhecimento no/pelo movimento.

Há que se considerar também que, apesar de valorizarmos a autoinvestigação, em todo o processo há uma relação tanto pessoal quanto grupal, de conexão com os(as) outros, na interatividade típica da infância (SARMENTO, 2003).

Acredito que proposições que revejam as formas de aprenderensinar dança permitem que revisemos conceitos a respeito do que seja dança, que criemos formas outras de atuar com dança, bem como que possamos – neste caso específico aqui discutido – propor dança com e não para. Talvez, para os(as) professores em formação, esta seja a grande mudança de paradigma.

REFERÊNCIAS

BALDI, Neila. **O que há do lado de lá?** Cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico. 2014. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 197-221.

COSTA, Luciano Bedin da; BORGES, Joelma de Vargas; AZZOLIN, Rita de Cássia Nunes. Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago, 2018. p. 363-383.

COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larissa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita. **Estátuas de Nuvens** - Dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTIN, Sylvie. Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. v. 2, n. 4, 2002. p. 128-136

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC (Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda), 1987.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio-ago, 2010a. p. 115-137

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário infantil como

trabalho-em-processo. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul-dez, 2010b. p. 282-295.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas sobre aprenderensinar a ler a escrever: (nos) alfabetizando com crianças e sem cartilhas... In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda (org). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 395-429.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, 2003. p. 51-69.

STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa: v. 7, n. 1, 1999. p. 14-32.

Cultura de Paz na Escolinha de Artes: diálogos necessários

Juliana Rossi Gonçalves

Maria Lúcia Costa Rodrigues

Recebido em: 15/05/2019

Aprovado em: 04/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019045

RESUMO

A Escolinha de Artes de Joinville, assim como as que restaram no Brasil, resiste ao tempo e às mudanças políticas e metodológicas, renovando-se a cada ano com a dedicação de seu corpo docente. O seu contexto de criação relaciona-se ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA) do Brasil. Desde a década de 1990, a cada ano a Escolinha de Artes de Joinville trabalha um tema com os alunos, que culmina em uma exposição didática e apresentações de teatro. Este texto apresenta e analisa o projeto realizado em 2016 cujo tema foi Cultura de Paz. Sua culminância se deu com a exposição realizada na Galeria Municipal de Artes Victor Kursancew e os frutos gerados para a comunidade. Com base no relato do projeto, o presente texto faz um breve panorama histórico dos 49 anos de existência da Escolinha, discutindo seu papel como instituição de formação artística das crianças, dentro de um espaço não formal de ensino da arte.

Palavras-chave: *escolinha de arte; cultura de paz; ensino da arte.*

A ESCOLINHA DE ARTES DE JOINVILLE/SC: CRIAÇÃO, METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O contexto efervescente nas artes da cidade de Joinville (SC), na década de 1970, foi propício para a criação da Escolinha de Artes Infantis (EAI). Nessa década e na seguinte o poder público disponibilizou mais recursos na criação de espaços públicos de salvaguarda de bens culturais e de educação para a arte, marcando as décadas de 1970 e 1980 como as mais prósperas para a arte e cultura de Joinville. Nessas duas décadas foi criada grande parte dos museus e instituições culturais da cidade. Os museus continuam ativos até

hoje, como o Museu de Arte de Joinville (MAJ), o Museu Casa Fritz Alt e a Galeria Municipal de Artes Victor Kursancew (GMAVK). Além de museus, diversos movimentos culturais e artísticos foram criados e permanecem até hoje, como por exemplo: a Coletiva dos Artistas e a Associação dos Artistas Plásticos de Joinville (AAPLAJ).

A Escolinha¹ de Joinville (SC) nasceu em 1970, dois anos após a criação da Escola de Artes Fritz Alt (EAFA), uma escola pública de ensino não formal em arte. A criação da EAFA se opôs ao contexto escolar tecnocrático da época na cidade, voltado ao preparo de mão de obra da indústria (MOKROSS, 1992), talvez resquícios da educação do Estado Novo.

A idealizadora da Escolinha foi a produtora cultural Albertina Ferraz Tuma. A ideia surgiu quando Albertina fez um curso de Arte-Educação no Museu e Escola de Arte do Paraná, em Curitiba (PR). Na época, Albertina também desenvolvia seu trabalho como artista plástica, sendo uma das artistas que participou da 1.^a Coletiva de Artistas da cidade, em 1971. Depois de criar a Escolinha, foi admitida como professora e mais tarde assumiu como diretora da EAFA e diretora geral da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior².

Em seu início, a Escolinha ocupou uma pequena sala no prédio da antiga Prefeitura de Joinville, que ficava localizada na Rua Padre Carlos (STEFFEN, 1999). A faixa etária dos alunos era dos 4 aos 12 anos. Depois de seis anos de criação, a Escolinha contava com mais de 106 alunos (VI COLETIVA, 1976).

Em 1971 a Escolinha passou a ocupar uma sala no Departamento de Educação e Cultura, que funcionava no antigo prédio dos Correios e Telégrafos, na Praça Nereu Ramos. Atualmente nesse espaço funciona o Instituto de Previdência Social dos Ser-

1 Quando citamos “Escolinha”, estamos nos referindo à Escolinha de Artes Infantis da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior de Joinville (SC).

2 A Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior, um espaço público mantido pela Prefeitura de Joinville por meio da Secretaria de Cultura e Turismo (SECULT), teve sua inauguração oficial em janeiro de 1973. Nesse espaço funciona a Escola de Artes Fritz Alt (EAFA), a Escola de Música Villa Lobos (EMVL), a Escola Municipal de Ballet (EMB), a Galeria Municipal de Artes Victor Kursancew (GMAVK) e a Biblioteca Edith Wetzel. A Casa da Cultura localiza-se na Rua Dona Francisca, 800, no bairro Saguazu, em Joinville (SC).

vidores Públicos do Município de Joinville (IPREVILLE).

No primeiro ano da Escolinha, além de exposições em um restaurante e livrarias, realizou-se o 1º Festival (Coletiva) de Artes Infantis (figura 1), no salão da Secretaria de Educação e Cultura do município. A exposição obteve reconhecimento e sucesso na comunidade joinvilense, demonstrando a seriedade de um trabalho voltado à expressão e educação para crianças por meio da arte (STEFFEN, 1999).



Figura 1: Cartaz do 1.º Festival de Artes Infantis da Escolinha de Joinville, em 1971

Fonte: *Cópia de cartaz impresso. Autoria desconhecida*

Em 1972, com a construção da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior pelo poder público, a Escolinha recebeu sede própria. A Casa da Cultura³ não só fortaleceu a cidade artisticamente, como também impulsionou o ensino da arte, fazendo com que a Escolinha passasse a ter uma sala própria, ampla e adequada para suas ações educativas.

No mesmo ano a Escolinha promoveu um curso de Arte na Educação voltado aos professores da Rede Municipal de Ensino. Além desse, vários cursos de formação em arte-educação foram ofertados pela Escolinha aos professores de Joinville e região ao

3 Neste artigo, "Casa da Cultura" refere-se à Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior.

longo dos anos. Em 1982, 51 professores participaram do 2.º Curso de Treinamento para professores em arte-educação. Tais cursos marcam o pioneirismo na formação de arte-educadores na cidade, em um momento que não havia cursos de ensino superior em artes no Brasil, seguindo o exemplo da Escolinha de Arte do Brasil (EAB)⁴.

Inicialmente pautada na livre-expressão, a Escolinha de Joinville circundou o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) do Brasil, que marcou o modernismo no ensino da arte. Segundo Lavelberg (2015, p. 33), “os arte-educadores modernos enaltecem a produção artística espontânea da criança para libertar seus atos criativos e, assim, a arte infantil ganhou existência e validação na educação”. Os alunos eram levados para fora da escola para poderem se expressar em tapumes e paredes pela cidade. Em 1993 foram incorporadas à Escolinha aulas de teatro, contemplando assim uma abordagem mais ampla e social na educação pela arte.

Na década de 1990 ocorreu a introdução de novas concepções teóricas na Escolinha de Joinville, mudando sua estrutura filosófica e metodológica. Projetos com temas norteadores pautados pela História da Arte e a Abordagem Triangular⁵ de Ana Mae Barbosa foram adotados na década de 1990 (STEFFEN, 1999), marcando a entrada do ensino da arte pós-moderno na instituição. Desde então, a elaboração de atividades é pautada em projetos anuais que abordam temas diversos e que são trabalhados ao longo do ano no ateliê de artes visuais e na sala de teatro, culminando na exposição didática anual da Escolinha e na apresentação de peças de teatro no fim do segundo semestre.

4 A EAB foi a primeira escolinha de arte criada no Brasil, o que ocorreu em 1948 por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro (RJ), marcando o início do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Rodrigues foi influenciado pelas ideias do inglês Herbert Read, por meio do livro “Educação através da arte” (1943), e por Viktor Lowenfeld, com sua obra “Desenvolvimento da capacidade criadora” (1947). O MEA foi influenciado por vários artistas, educadores e professores que se destacaram em sua implantação, como: Noemia Varela, Margaret Spencer e Lucia Valentim (BARBOSA, 2008). Além das aulas voltadas ao público infantil, a EAB oferecia cursos de formação em arte-educação para professores.

5 A Abordagem Triangular possui três eixos norteadores para o ensino da arte: fazer artístico, leitura de imagem, contextualização. Idealizada por Ana Mae Barbosa, a abordagem possui influência do *Critical Studies* inglês, das *Escuelas Al Aire Libre* mexicanas e do *Discipline-Based Arts Education* (DBAE) norte-americano (RIZZI, 2008).

Atualmente a Escolinha possui 133 alunos, cuja faixa etária é dos 6 aos 12 anos. O corpo docente divide-se entre arte-educadores da área de Artes Visuais e arte-educadores da área de Teatro, todos funcionários públicos municipais concursados e com formação na área. As turmas são divididas por faixa etária, e as aulas acontecem uma vez por semana, por turma, com duração total de 3h20min. Ao todo são oito turmas compostas de no máximo 22 alunos, que durante as aulas se separam em dois grupos, alternando entre aulas no ateliê e no teatro. Ressalta-se que todos passam pelas duas linguagens no período.

Importante esclarecer que os temas também têm sofrido mudanças – o corpo docente vem levando em consideração as vozes das crianças, o que aparece em suas falas e fazeres artísticos, que revelam a influência de suas vivências cotidianas fora da sala de aula. Os títulos dos temas e a expografia dos trabalhos são mediados pelos professores, discutidos e então escolhidos pelas crianças (figura 2) quase no final do projeto, no momento em que a equipe docente considera que os educandos estejam familiarizados e envolvidos com as atividades e temática proposta.



Figura 2: Mesa expositiva com exemplos de trabalhos das diferentes turmas e planta baixa (centro da foto, embaixo) do projeto expositivo da 46.^a Exposição da Escolinha (2016) para compartilhamento com todas as turmas

Fonte: foto de Maria Lúcia Costa Rodrigues.

Com o passar dos anos os projetos foram ganhando força e se aproximando mais do contexto sociocultural das próprias crianças. Como exemplo, os temas que foram trabalhados na Escolinha nos últimos anos: “A cultura tem o poder e me ajuda a viver” (2018), “La América del Sol” (2017), “O que é paz para mim?” (2016), “O circo que mora em mim” (2015) e “O mundo que me toca” (2014). Neste texto enfocamos o projeto Cultura de Paz, de 2016, e sua exposição intitulada “O que é paz para mim?”.

POR QUE PENSAR CULTURA DE PAZ NA ARTE-EDUCAÇÃO?

A promoção à vida, a tolerância, o cuidado com o meio ambiente são temas que encontram eco nos mais diversos discursos. Porém as práticas diárias mostram que esses temas ainda estão muito distantes da realidade da maioria das crianças. Por que isso acontece? Embora os temas sejam abordados na escola e às vezes na família, as crianças recebem um arsenal de informações diárias pelos canais de TV, internet e jogos digitais que banalizam o consumo, a violência e a intolerância.

Há mais de um século esforços vêm sendo feitos pela paz e pela não violência entre os povos. Exemplos são a Conferência de Haia de 1899, a Liga das Nações de 1919, a Organização das Nações Unidas (ONU) e sua agência especializada para a educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Apesar de tantas ações positivas em relação à paz entre as nações, o mundo tem passado nos últimos anos por mudanças em relação às suas fronteiras culturais e geográficas. A ascensão de grupos radicais pelo mundo, as mazelas sociais e as guerras provocaram um aumento expressivo de imigrações para os países desenvolvidos ou neutros em suas relações internacionais. O diferente causa insegurança e intolerância entre culturas distintas, o que frequentemente pro-

voca preconceito e discriminação antes mesmo de conhecer o outro e as razões que o levaram a abandonar seu país de origem.

Além dessas grandes imigrações pelo mundo, o incentivo ao consumo desenfreado por meio de produtos industrializados e bens de consumo são algumas das causas de um desequilíbrio socioeconômico e ambiental no Brasil e em vários países. Contudo, mesmo diante desse panorama, surgem todos os dias nos bairros das cidades agentes transformadores que vêm quebrar esse ciclo, promovendo desenvolvimento humano, solidariedade, empatia, tolerância e gentileza por intermédio de projetos humanitários e culturais. Em Joinville existem alguns projetos, como por exemplo o OMUNGA Educação, que leva livros para a África e escolas do Sertão; Fundação Pe. Fachini Pró-Solidariedade e Vida, que promove a erradicação da fome infantil na cidade; Missão Criança, que oferece reforço escolar, esportes e artes no contraturno escolar para crianças de um bairro periférico da cidade.

A Cultura de Paz existe porque o antagonico existe: a guerra, a fome e a violência. Portanto, falar de paz implica falar das guerras, injustiças e dos problemas causados pela ação humana no planeta. A manutenção da paz é uma construção diária; não se constrói uma educação pela paz escondendo, velando ou minimizando os problemas ou ainda buscando tão somente a paz individual e esquecendo o ser social.

Paulo Freire propôs que a manutenção da paz seria consequência de uma educação crítica e conscientizadora: “Não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas” (FREIRE apud FREIRE, 2006, p. 388).

Não é possível num mundo globalizado pensar em uma educação para a paz cuidando apenas de si próprio, pois vivemos em comunidade. As ações de um sujeito que pertence à mesma comunidade de outro sujeito interferem diretamente no seu modo de vida. Todavia o indivíduo social e empático necessita de um fortalecimento emocional para

o combate às injustiças na manutenção da paz. A percepção das influências das emoções no corpo físico pode ser estudada pela Hermenêutica, um campo da filosofia que interpreta subjetivamente o indivíduo por meio da relação dele com o mundo (CAPRARÁ, 2003). Portanto, a Cultura de Paz também está associada à saúde física e mental, tanto quanto à educação. Assim, o indivíduo e ser social devem estar em equilíbrio. Então, como buscar uma Cultura de Paz por meio da educação que pense nesse equilíbrio entre o indivíduo e comunidade?

Uma educação promotora da paz que pense de forma equilibrada o ser social/empático e o ser emocional/indivíduo encontra eco nas Ciências Humanas, entre elas a arte. É cabível que na arte o equilíbrio e o fortalecimento entre o indivíduo e a sociedade encontrem resultados eficazes, especialmente quando é possível vivenciar mais de uma linguagem artística, priorizando em suas diferenças a formação emocional, crítica e social da criança, além de suas habilidades técnicas, expressivas e criativas.

A arte como antena do mundo busca meios de fomentar temas que são sensíveis ao contexto histórico vivido. Nesse caso, onde se discute a promoção da cultura de paz, os pequenos nichos transformadores e promotores do bem-estar social podem estar presentes em um professor, num agente comunitário, num artista ou numa associação de bairro. É necessário que esses agentes transformadores sejam cada vez mais incentivados e revelados à comunidade e sobretudo às crianças, que carecem de exemplos de esperança e humanidade. Foi pensando nesses pequenos nichos transformadores que a Escolinha de Artes Infantis, mediante o projeto de 2016, desenvolveu ações e atividades para a promoção da Cultura de Paz por meio da arte.

Participaram do projeto 130 crianças e uma equipe de sete professores; quatro do ateliê de Artes Visuais (Andreia Schmitz Vicente, Daniele Rieper, Juliana Georg Bender e Maria Lúcia Costa Rodrigues) e os outros três do Teatro (Amarildo de Almeida, Juciara Nascimento e Robson Benta). A equipe

contou ainda com o apoio das coordenações da Casa da Cultura, com os parceiros da ONG Missão Criança, Associação de Haitianos de Joinville e ONG Lixo Zero.

CULTURA DE PAZ NA ESCOLINHA DE ARTES DE JOINVILLE: SENSIBILIZAÇÃO E PROCESSOS ARTÍSTICOS

Abordar a Cultura de Paz por meio do ensino da arte na infância possibilita a sensibilização e o fortalecimento do pensar crítico social por intermédio da pesquisa, experimentação, apreciação e contextualização. Partindo da premissa de que a Cultura de Paz é um conceito a ser apreendido desde a infância para que seja naturalizada, a arte tem papel fundamental na promoção e manutenção da paz.

Ao pensar no projeto e nas atividades a serem desenvolvidas, alguns conflitos surgiram ainda durante a sua elaboração. O núcleo de professores deparou com realidades conflitantes dentro da própria equipe, formada por pessoas de orientações religiosas diversas e pensamentos divergentes com relação à abordagem do tema, visto que este muitas vezes é associado à espiritualidade. Tal experiência mostrou que um distanciamento do objeto de estudo, mais que uma experimentação prática, pelo menos no que constituiu a elaboração do projeto, foi necessário. Essa ação veio provar que a promoção da paz, além de ações, requer a argumentação, a escuta e a aceitação do diferente.

Para fundamentar os caminhos percorridos e minimizar a possibilidade de novas divergências entre todos os envolvidos, durante o processo de elaboração do projeto foram apresentadas fontes como: literaturas, a Constituição de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos históricos para a promoção da paz. Essas fontes e a convicção da equipe em trabalhar na laicidade como mantenedora de uma neutralidade garantiram um bom andamento do projeto. Ou seja, trabalhar o tema em questão não só procurou trazer à luz os conceitos da Cultura de

Paz para as crianças, como também contribuiu para o crescimento da própria equipe que o conduziu.

Tendo em vista todas essas percepções iniciais, a Escolinha de Artes, por meio de sua equipe, desenvolveu o tema com base em três eixos norteadores, procurando contemplar ações que promovessem a manutenção da paz. Os três eixos escolhidos para o desenvolvimento do projeto foram: 1) Meio ambiente – poluição, recursos findáveis, animais em extinção; 2) Multiculturalismo – migrações pelo mundo causadas pela guerra, fome e desigualdades sociais; 3) Combate às injustiças sociais – estabelecer contato com projetos sociais periféricos que mudam positivamente a realidade social, promovendo assim a Cultura de Paz.

As ações de sensibilização e práticas em sala de aula para o tema “Meio ambiente” foram as seguintes: passeios ao entorno da Casa da Cultura, especialmente em seu bosque e Rio Cachoeira (figura 3), com realização de intervenções artísticas (figura 4); contações de histórias e disponibilização de livros de literatura infantil sobre a temática ambiental e sobre animais em extinção para leitura dos alunos. Todas essas ações resultaram em campanhas de salvaguarda da natureza, produção de cápsulas de argila com sementes para disseminação do plantio de plantas, produção de cerâmicas e pinturas retratando animais em extinção e os ambientes em que vivem. Além disso, realizaram-se oficinas de manejo de rejeitos e orgânicos, campanha da Escolinha que envolveu toda a comunidade da Casa da Cultura para implantação efetiva do Programa Lixo Zero em suas dependências por meio de uma parceria com a ONG Lixo Zero de Joinville⁶.

6 A ONG visa promover o Conceito Lixo Zero na cidade de Joinville, mediante eventos, palestras, oficinas e campanhas, valorizando o meio ambiente e a sociedade. O objetivo do Programa Lixo Zero é “criar alternativas dinâmicas de conscientização e gestão sobre os resíduos que geramos, a fim de tornar Joinville uma cidade mais sustentável e consciente” (JOINVILLE LIXO ZERO, 2016).



Figura 3: Passeio com os alunos à beira do Rio Cachoeira, principal rio que corta boa parte da área urbana de Joinville

Fonte: Foto de Juciara Nascimento



Figura 4: Intervenção urbana às margens do Rio Cachoeira com animais em cerâmica e cartazes produzidos pelos alunos de 6 anos

Fonte: Foto de Maria Lúcia Costa Rodrigues

No segundo eixo, “Multiculturalismo”, abordaram-se a diversidade cultural e as imigrações de povos (figura 5). Trata-se de um tema muito significativo e necessário diante da realidade micro e macro das sociedades atuais. Vemos diariamente em jornais, revistas e portais de notícias os movimentos migratórios de povos de diversos países em crise pelo

mundo. Com base nesse tema trazido a uma esfera local, a Escolinha oportunizou o aprendizado do respeito às diferenças culturais – sentimento que as crianças não só levaram para casa, como também para a escola e vida. De acordo com Barbosa (2011, p. 19), “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de [...] etnias, gênero, classe social etc.”.

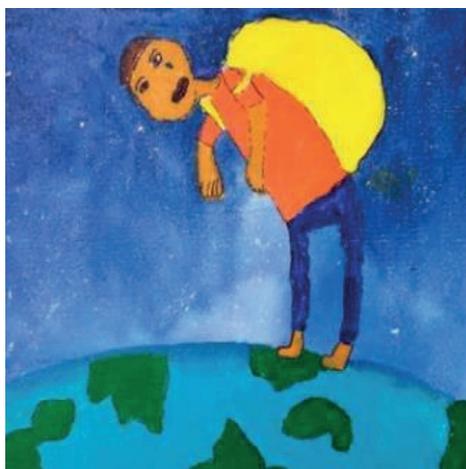


Figura 5: Pintura da aluna Mara, de 11 anos, representando a imigração

Fonte: Foto de Maria Lúcia Costa Rodrigues

Como ações concretas de sensibilização para o tema imigração e diversidade cultural, foram contatados o Presidente da Associação dos Imigrantes Haitianos de Joinville, Sr. Whistler, e uma jovem haitiana que vive em Joinville, Shama Edme, os quais participaram de uma roda de conversa com os alunos. Com essas conversas, as crianças puderam compreender um pouco da cultura e dos motivos que causaram a imigração dos haitianos. Por meio de tal contextualização os alunos desenvolveram trabalhos artísticos e expressivos

materializados em pinturas e máscaras em cerâmica, que re-fletiram sobre o respeito às diferenças culturais.

Por fim, para o terceiro eixo, cujo tema é “Combate às injustiças sociais” como promoção da Cultura de Paz, escolheram-se dois projetos que promovem o bem-estar de crianças em risco social. O primeiro foi a Fundação Aquarela de Bogotá, representada por Elizabeth Mendonça Fontes (Beth Fontes), musicista e escritora mineira, atualmente residente em Joinville. Beth Fontes fez parte da Fundação Aquarela durante seis anos. A Fundação promove ações em cinco instituições de Bogotá que atendem crianças com câncer e crianças em risco social por meio de projetos de integração, música, contação de histórias e campanhas de arrecadação de mantimentos e medicamento para as instituições. Elizabeth ensaiou (figura 6) com as crianças da Escolinha a música O amor é a cura, de Cecília Cavaliere França, que foi apresentada na abertura da Exposição no dia 3 de novembro de 2016.



Figura 6: Ensaio com os alunos da Escolinha no Auditório da Casa da Cultura para apresentação musical na Abertura da 46ª Exposição⁷.

Fonte: Foto de Maria Lúcia Costa Rodrigues

7 Na foto estão presentes Elizabeth Fontes (musicista e escritora) com o violão e, à direita, estão as professoras da Escolinha Andreia Schmitz Vicente e Daniele Rieper.

O outro projeto escolhido foi um local: ONG Missão Criança. As crianças da Escolinha fizeram uma integração com essa ONG do bairro Jardim Paraíso, uma localidade da periferia de Joinville. As crianças das duas instituições trocaram cartas e construíram autorretratos em bonecos articulados de papel (figura 7). Durante o período expositivo do projeto as crianças da ONG fizeram uma visita à Escolinha e tiveram a oportunidade de ver seus trabalhos expostos na Galeria Municipal de Artes Victor Kursancew.



Figura 7: Construção de autorretratos com bonecos articulados na ONG Missão Criança, com ação educativa dos professores da Escolinha
Fonte: Foto de Maria Lúcia Costa Rodrigues

Para os três eixos as crianças estudaram pessoas, escritores e artistas que, por meio de suas ações e arte, promoveram a Cultura de Paz, como o artista Vik Muniz, o escritor Cláudio Martins e o Profeta Gentileza. Os eixos “Meio ambiente” e “Multiculturalismo” transitaram entre diferentes faixas etárias na Escolinha.

Parte dos trabalhos foi realizada por todos os alunos, como

por exemplo as cápsulas de sementes e as bandeirinhas inspiradas na cultura tibetana, com mensagens de paz. Essas ações colaboraram para uma unidade do projeto e a sua culminância na 46.ª Exposição Anual da Escolinha de Artes Infantis, com o tema “O que é paz para mim” (figura 8) (título pensado e escolhido pelos alunos por meio de votação), realizada na Galeria Municipal de Artes Victor Kursancew (figura 9).



Figura 8: Convite da exposição “O que é paz para mim?”

Fonte: Projeto gráfico de Maria Lúcia Costa Rodrigues⁸

8 A pintura em voal do pássaro que está no lado esquerdo do convite foi feita pela aluna Joana, de 8 anos. O detalhe do pássaro deu origem à identidade visual da exposição.



Figura 9: Foto da 46.^a Exposição da Escolinha na GMAVK⁹

Ao analisar o projeto “O que é paz para mim?”, é possível identificar vestígios do modernismo no ensino da arte, como por exemplo nas ideias contidas em “Educação através da arte”, de Herbert Read, um dos principais influenciadores do MEA, que “dá ênfase à esfera emocional do indivíduo, valorizando a sua originalidade e expressão da personalidade [...]”. Nesta acepção, as artes visuais não eram entendidas como um fim, mas como um meio. Para Read [...], a arte deveria ser a base da educação” (LIBÂNIO, 2013, p. 14). Dessa forma, no projeto ora apresentado, a arte foi o caminho para o entendimento da Cultura de Paz.

Contudo não somente concepções modernistas foram identificadas. Ao trabalhar com o tema imigração, a Escolinha abordou outra face da pluralidade cultural, propiciando o conhecimento de culturas que não são muito divulgadas em nosso país, ao contrário da cultura norte-americana, presente constantemente nas músicas e na TV. Vários estudos dos últimos anos provam que uma das tendências da arte-educação contemporânea ou pós-moderna (IAVELBERG, 2015) é abordar a diversidade

9 A exposição recebeu uma média de 444 visitantes durante os 14 dias de visitação. Na parede esquerda: autorretratos feitos com bonecos articulados, produzidos pelas crianças da ONG Missão Criança e alunos de 7 e 8 anos da Escolinha. Na parede direita: pinturas com o tema “Pessoas que promovem a paz para mim”, alunos de 6 e 7 anos. No chão: mandala usada como ambientação executada pela equipe do ateliê a partir de sensibilização e aprovação da expografia pelos alunos. A mandala simboliza o chakra do coração. Sobre ela estão os animais em cerâmica feitos por crianças de 6 anos.

cultural (BARBOSA, 2011), caracterizando o ensino da arte como um ensino intercultural¹⁰. Barbosa (2011, p. 19) afirma que o interculturalismo

[...] significa a interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. [...] É necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

Na arte-educação pós-moderna, a inter-relação entre ler, fazer e contextualizar arte é uma ação necessária para a compreensão da arte como conhecimento (BARBOSA, 2002), eixos presentes na Abordagem Triangular e que são trabalhados na Escolinha desde a década de 1990. Iavelberg (2015, p. 77) afiança:

Hoje reconhecemos na arte de crianças e jovens a presença de visualidades do entorno próximo e distante. Deste último por meio da ampliação do acesso a imagens via internet e diferentes mídias; a arte infantil também sofre influência das tecnologias disponíveis na contemporaneidade.

Por isso, a Abordagem Triangular na Escolinha não se limita à leitura de imagens da história da arte, mas a muitos outros meios, como a literatura infantil com seus escritores e ilustradores, o audiovisual e a música. As ideias trazidas pelos alunos reforçam sua herança estética e artística com base no meio em que vive. Neste projeto, foi possível identificar algumas influências externas trazidas pelas crianças, como os temas meio ambiente e proteção aos animais; estes estiveram muito mais presentes nas vozes das crianças do que os temas imigrantes e culturas distintas, por exemplo. Isso ocorreu provavelmente porque as diferenças entre culturas ainda não estão interferindo diretamente na paisagem urbana e social da cidade e no cotidiano das crianças. Por fim, foi difícil de-

10 Barbosa (2011, p. 19) nos explica que, “enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas”.

finir qual a concepção metodológica mais precisa identificada no projeto, mas foi possível identificar raízes da arte-educação moderna e pós-moderna. Talvez esse “hibridismo” metodológico seja o resultado da longa trajetória da Escolinha no ensino da arte, aliado às transições temporais, políticas e artísticas sentidas na cidade, como foi explanado no início deste relato.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição dos projetos anuais realizados pela Escolinha é referência no meio educacional de Joinville. A exposição didática anual é o momento de compartilhar com a comunidade os processos de ensino e aprendizagem realizados durante cerca de sete meses de execução do projeto. Por meio da exposição “O que é paz para mim?” e das duas peças de teatro apresentadas pelos alunos de 10 e 11 anos da Escolinha, o processo e os resultados do projeto Cultura de Paz puderam ser divulgados.

A criança não é um sujeito passivo; é agente natural de mudanças em seu meio. Para mudar realidades sociais, faz-se necessário vivenciar uma constante Cultura de Paz. O projeto realizado em 2016 rendeu bons retornos: a Casa da Cultura implantou lixeiras para separação dos orgânicos, materiais recicláveis e rejeitos em sua unidade; os reflexos das ações da Escolinha durante o projeto renderam outros projetos dentro da Casa; houve um retorno muito positivo das famílias em relação ao comportamento das crianças fora da Escolinha.

Embora o foco do projeto se concentrasse em três eixos (“Meio ambiente”, “Multiculturalismo” e “Combate às injustiças sociais”), sentimos que eles poderiam ser muito mais explorados, pois a Cultura de Paz é um tema muito envolvente e ao mesmo tempo conflituoso quando se pensa no contexto atual. As crianças se envolveram com suas criações e foram ativas na execução do projeto.

O acesso à diversidade cultural, trabalhando a empatia ao tentar se colocar no lugar do outro nos jogos de interação e nos relatos dos imigrantes, fez com que as crianças pudessem ter um novo entendimento e compreensão sobre as pessoas que saíram de seu país de origem em busca de melhores condições de vida.

Em seus 49 anos de centro de formação em arte para a infância, milhares de crianças de Joinville e região passaram pela Escolinha, a qual enriqueceu a sensibilidade e a aprendizagem de gerações. A Escolinha de Artes de Joinville é um dos poucos espaços públicos de ensino não formal em arte para a infância no estado de Santa Catarina que atua ininterruptamente. É um espaço de salvaguarda da arte e da infância. Os projetos dos últimos anos têm demonstrado que a Escolinha valoriza a expressão e a criatividade da criança, mas também anda em consonância com a arte-educação pós-moderna. Ao mesmo tempo em que trabalha temas que sensibilizam o olhar da criança para si e para seu entorno, auxilia na busca de uma compreensão do que é estar, sentir e agir no mundo.

Se pensamos em paz, é porque o contrário existe, como a violência, a fome, as injustiças sociais e os males da alma. Por isso, a Cultura de Paz é um tema que deveria ser recorrente para todos em qualquer momento da vida, e não somente na educação. Quem sabe conhecendo, fomentando e atuando como agentes transformadores as crianças poderão tornar o mundo mais pacífico e humano para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPRARA, Andrea. Uma abordagem hermenêutica da relação saúde-doença. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 19, 2003. p. 923-931.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: **Educação**. Porto Alegre: v. 59, n. 2, 2006. p. 387-393

HERBST, Rubens. **Exposição reúne 400 trabalhos de alunos da Casa da Cultura de Joinville**. Disponível em: <<https://ocp.news/cultura/exposicao-reune-400-trabalhos-de-alunos-da-casa-da-cultura-de-joinville>>. Acesso em 07 abr. 2019.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. Tese (Livre-Docência – Metodologia do Ensino e Educação Comparada) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.

JOINVILLE LIXO ZERO. 2016. Disponível em https://www.facebook.com/pg/JoinvilleLixoZero/about/?ref=page_internal. Acesso em 10/5/2019.

LIBÂNIO, Anabela Marques Saraiva. **Educação pela arte: uma experiência para dar sentido aos sentidos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2013.

MOKROSS, Berenice Joanna. **A importância da Escola de Artes “Fritz Alt” no contexto sócio-cultural joinvilense**. Monografia

(Especialização em A Prática Social da Arte: Educação e Sociedade) – Fundação Educacional de Joinville / Universidade de São Paulo: Joinville, 1992.

NEITSCH, Celiane. Projeto leva música clássica para crianças no Jardim Paraíso. **Arte na Cuca**, 29. set. 2018. Disponível em <https://artenacuca.com.br/musica/projeto-leva-musica-classica-para-criancas-no-jardim-paraiso/>. Acesso em 14/4/2019.

REVISTA DUO JOINVILLE. Albertina Tuma: um grande nome da cena cultural da cidade. **Revista DUO Joinville**. Joinville: ano 8, n. 50, ago. 2017. p. 80-83.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

STEFFEN, Heloísa. **Escolinha de Artes Infantis de Joinville: 28 anos no cenário arte-educativo joinvillense**. Monografia (Especialização em O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Metodológicos) – Universidade da Região de Joinville: Joinville, 1999.

VI COLETIVA de Artes Infantis. **Jornal Joinville**, 6 out. 1976. Acervo do Arquivo Histórico de Joinville.

Entre o Gesto e o Olhar da Criança, quem forma quem?

Andrea Nascimento Elias

Recebido em: 15/05/2019

Aprovado em: 03/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019067

RESUMO

A partir da observação de um breve acontecimento após uma das performances da Cia de Dança Teatro Xirê para público formado por crianças de 2 a 6 anos, o presente artigo propõe a reflexão sobre os processos formativos postos em jogo no modo como a Cia concebe a dança contemporânea para a fruição de crianças. Considerando a trajetória de vinte anos da Cia Xirê, tomando o olhar da criança como o principal balizador de suas investigações e construções poéticas, o texto questiona a posição de aprendiz a que estão, em geral, submetidas as crianças nos processos criativos a elas direcionados, e sugere uma inversão, ou, ao menos, uma mudança de estatuto nas dinâmicas formativas implicadas na fruição artística contemporânea por parte do público por elas formado.

Palavras-chave: *dança; pedagogia; criança.*

[...] o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!
(LARROSA, 2016, p. 192)

Ao final da performance “Dingling”¹, em 18 de novembro de 2016, na pequena localidade de Delmenhorst, norte da Alemanha, quando quase todas as crianças que constituíam o público daquela manhã já voltavam para suas salas, uma delas, como

1 Performance em dança contemporânea da Cia de Dança Teatro Xirê (<https://ciaxire.com/>), dirigida a crianças de 2 a 6 anos, com performance de Andrea Elias, direção de Norberto Presta, acompanhamento dramaturgico de Anna-Lena Hode e música de Erich Hadke. O projeto foi desenvolvido em parceria entre a Cia Xirê e o Ladesbühne Niedersaxen Nord (Wilhemshaven - Alemanha), de outubro a dezembro de 2016 integrando a programação daquela temporada.

habitual ao final das performances, me tira para dançar (acontecia muitas vezes de, ao final da performance, alguma criança me tirar para dançar quando percebia que estava dançando sem minha presença na cena². Esse gesto podia se repetir muitas vezes até que a sala de apresentações estivesse totalmente vazia). Por sorte, a sensibilidade da professora percebeu o que acontecia entre nós e permitiu que a criança ficasse um pouco mais ali comigo, ela comigo e outros dois pequenos se divertindo entre eles no tapete-cenário recriando em seus corpos movimentos testemunhados minutos antes durante a performance, enquanto as outras crianças regressavam ao seu espaço. Nessa experiência de dançar com a criança, dois breves acontecimentos saltaram à minha observação: o primeiro deles se dá quando, por alguns segundos, eu e ela não sabemos mais quem é o propositivo, ou seja, quem de nós está fazendo o movimento para que a outra dance junto. Por alguns breves instantes eu e uma menina de cerca de quatro ou cinco anos estávamos experimentando uma sintonia no dançar juntas que, muitas vezes, requer intensivas horas de trabalho entre bailarinos, sejam eles estudantes ou profissionais. Havia entre nós uma conexão tão clara e aberta que não distinguíamos exatamente onde ela começava e eu acabava. E ela percebeu! Percebeu e seguiu jogando assim até o momento em que, por impulso ou provocação (um daqueles infelizes momentos no qual resolvemos fazer alguma coisa), eu toco com a mão esquerda meu cotovelo direito. Neste momento se dá o segundo acontecimento relevante à minha observação nessa breve experiência de dançar junto. Quando, intencionalmente, toco meu cotovelo com a mão, a menina interrompe o fluxo de seu movimento, mas, mesmo sem responder imediatamente ao que eu, intencionalmente, propunha, nossa conexão não se interrompe, continuamos sendo juntas. Ela olha para o meu gesto e não dá resposta imediata a ele, seus olhos estão vibrantes e um leve sorriso se manifesta. Todo o seu corpo está muito vibrante, embora não haja movimento externo além dos olhinhos que vão em direção ao meu cotovelo direito tocado pela mão esquerda,

2 Quando termina a performance me retiro do tapete-cenário e, em geral, o que ocorre é que as crianças ficam ali dançando espontaneamente, sozinhas. Há performances que viram “festa dançante”, outras onde as crianças tocam lugares de movimento já muito delas conhecido (se organizam em roda, reproduzem movimentos de suas aulas de dança ou jogos de movimento de seus cotidianos etc.), outras ainda onde elas não se manifestam para dentro do tapete, sendo essas últimas mais raras.

transitam encarando os meus olhos me interrogando e voltam para o meu cotovelo. Nessa fração de segundos onde o presente se alarga, o que me ocorre é que ela, talvez, não tenha ainda domínio da coordenação para executar o gesto por mim proposto. Então, a fim de construir uma ponte nesse processo (um daqueles infelizes momentos nos quais resolvemos ensinar), eu toco um de seus cotovelos, ao que ela responde tentando tocar o meu. O que menos importa nesse breve, mas largo acontecimento, é o que a criança foi ou não capaz de realizar com sua coordenação, mas a intensidade de seu pensamento diante do problema proposto. Pensamento que eu só pude escutar pelo engajamento de sua atenção expressa na intensidade de seu corpo acompanhando os segundos que sucediam, pensamento que se fez corpo naquele breve instante.³

Mesmo atenta à observação de Nathalie Schulmann [1999?] ao apontar que “sentimo-nos derrotados diante da extensão e da diversidade das respostas corporais e simbólicas das crianças, mesmo que através de uma aparente imitação!”, na experiência descrita existe uma disponibilidade do performer, afirmada em treinamento e preparação diários, de estar em situação de ignorante igualdade diante do outro, de dizer “Mostre-me por onde devo andar para estar com você!”; ou, como indica Larrosa na epígrafe, que permanece atenta à ordem: “deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!”. Sem anular, contudo, a diferença visível que existe entre meu corpo, geralmente, maior que o deste outro; minha coordenação, geralmente, desenvolvida há mais tempo que a deste outro; minha bagagem simbólica, geralmente, mais preenchida que a deste outro; o que se busca abrir na experiência descrita é uma “porta” onde eu, na condição de performer, e a(s) criança(s), possamos coexistir.

E é mesmo paradoxal, porque, no mesmo instante em que interrogo, sem nada dizer, “por onde devo andar?” não deixo de ser eu

3 Diário de trabalho do projeto “Dingling”, registro de 20 de novembro de 2016. Uma pequena fração dessa nossa dança, nós quatro sobre o tapete-cenário, foi registrada por Norberto Presta que acompanhou todas as performances do projeto. A imagem pode ser visitada em: <https://drive.google.com/open?id=1Vz-tvUkOZvKp3HlBwm12zL0BjCaVCu6AD>

mesma criatura desejanste de ir e conhecedora de algum caminho.

Cabe observar que o jogo acima descrito não parte do acaso, foi precedido da performance “Dingling”, portanto, vem já carregado de alguma construção prévia que teve duração de cerca de 50 minutos já na direção do jogo compartilhado descrito.

Estar em cena para crianças no sentido como proposto pela Cia Xirê é sempre um reverso a produzir, pois, quase massivamente, é esperado que “algo seja ensinado” às crianças durante o acontecimento cênico a elas destinado, enquanto que o caminho que propomos abrir pretende que elas mostrem o caminho, que suas vozes tenham escuta, que seja aberta uma porta para suas experiências. Ao longo dos anos tivemos, inclusive, que adotar a orientação para os pais e responsáveis antes do início das performances no sentido de permitirem as expressões de suas crianças, deixando-as à vontade para falarem, rirem e se movimentarem, buscando não direcionar seus olhares e não incentivá-las a nada. Simplesmente, permitir-lhes a própria experiência.

Uma performance proposta pela Cia pode chegar a ser dolorosa para os bailarinos dependendo do nível de repressão dos responsáveis sobre a livre manifestação das crianças, porque quando suas expressões são silenciadas, delas acabamos não escutando os ecos cujas reverberações (em voz, movimento, ruído ou respiração) são música para os nossos corpos.

O projeto formativo que norteia nosso trabalho em relação à criança a toma como ser ativo. Embora referindo-nos sempre a dinâmicas próprias de uma faixa etária, corporais e comportamentais, o que pretendemos é que elas, de algum modo, vivenciem, mesmo que por um instante (aquele do acontecimento cênico ou de, pelo menos, um instante em todo o desenvolvimento da obra), seu lugar e espaço no mundo. Interessa-nos menos uma proposta cênica que conforme a criança ao seu lugar social, ainda que o caminho para acessar esse movimento de desvio seja o já conhecido socialmente, ou seja, o espaço do jogo e da brincadeira:

Cabe apenas, como uma provocação, mostrar que algo já naturalizado, ou seja, tomado sem maiores reflexões como um dado da

natureza — essa ideia de que cabe à criança brincar, se divertir e aprender — é na realidade construído social e historicamente, e assim deve ser tomado pelo pesquisador. (COHN, 2010, p. 28)

Agindo por esse viés em direção ao público, em geral, acabamos por produzir o mesmo para nós mesmos como atuantes. E marcamos com o público um encontro no meio. Por certo, não é em toda experiência que o encontro acontece no lugar marcado, há aquelas onde ninguém sai de seu lugar, outras onde as crianças se atiram em direção a você e outras ainda onde somos nós que nos jogamos na direção do outro. O que a prática nos proporcionou ao longo dos anos foi identificar alguns pontos de apoio por onde seguir na travessia. Contudo, há sempre o risco de perder-se.

O singelo momento do jogo com a menina, em alguma medida, nos fala dos processos formativos que atravessam e encorpam a pesquisa artística da Cia Xirê ao longo desses vinte anos: de um lado a dançarina que se disponibiliza, propõe e se interroga; de outro a criança que observa intervindo, jogando e se permitindo estar; entre ambas um agir – no modo como o concebe Deligny⁴ –, uma errância, uma dança (?), sem dúvida, algum prazer.

UMA CORRESPONDÊNCIA NO ANDAR

A introdução do movimento cotidiano de andar como movimento de dança marcará o questionamento da hierarquia na dança. A “caminhada simples” é introduzida como movimento de dan-

4 Para Fernand Deligny “fazer” e “agir” se diferem: “fazer é fruto da vontade dirigida a uma finalidade, por exemplo, fazer obra, fazer sentido, fazer comunicação, ao passo que agir, no sentido muito particular que lhe atribui o autor, é o gesto desinteressado, o movimento sem intencionalidade, que consiste eventualmente em tecer, traçar, pintar, no limite até mesmo em escrever, num mundo onde o balanço da pedra, o ruído da água não são menos relevantes do que o murmúrio dos homens [...]. Em Um exercício com mapas e redes indeterminadas do comum”. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2014/06/17/um-exercicio-com-mapas-e-redesindeterminadas-do-comum/>>. Último acesso: 29 abr. 2018.

ça por Steve Paxton⁵ na obra *Proxy*, e esta ação busca, a seu modo, uma empatia com o espectador, mais uma vez é preciso marcar que não se trata de uma identificação exclusivamente, mas de uma espécie de assunção de que (por) ali qualquer um pode dançar. O “andar cotidiano” pretende questionar como a dança transita de “uma especialização, um virtuosismo” para o “compartilhamento de uma experiência sensível”, que, neste acaso, se daria pelo andar. Nessa empatia sinestésica, Paxton busca que os espectadores comuniquem o movimento, neste caso também um movimento possível para “corpos comuns”: o andar; criticando a impressão deixada por algumas obras, até mesmo de dança contemporânea, de que os movimentos de “corpos comuns” não gerariam nenhum interesse para o público. Paxton fazia esta crítica até mesmo aos espetáculos de Cunningham. A provocação de Paxton exige daquela geração, de início dos anos 1960, uma revisão da “relação entre a própria mobilidade dos espectadores e a dança”, deslocando, definitivamente, o “estatuto do movimento dançado”. Há aí um empreendimento que não pretende uniformizar o reconhecimento de um andar, como se todos se vissem no mesmo caminhar, “mas deixar sentir que o seu lugar poderia ser o do outro, e inversamente” (BARDET, 2014, p.76-77).

Com a inclusão do andar, funda-se uma espécie de projeto desierarquizante da dança, que Steve Paxton leva adiante também em seu trabalho na companhia de Cunningham. No relato de Sally Banes citado por Bardet, o dançarino e coreógrafo Steve Paxton critica a hierarquia dentro da companhia de Cunningham que, segundo ele, influenciaria tanto apresentações quanto ensaios e, questionando tal postura hierarquizante, remete-se ao postulado de Isadora

5 Steve Paxton é bailarino, professor e coreógrafo. Recebeu formação em ginástica, dança moderna e balé clássico. Praticou ainda Yoga, Aikido e Tai Chi Chuan. Dançou durante três anos na Companhia de Merce Cunningham (1961-1964). Como membro fundador da Judson Dance Theater, dançou trabalhos de Yvonne Rainer e Trisha Brown. Foi de igual modo membro fundador do coletivo de improvisação Grand Union e em 1972 iniciou o “Contato Improvisação”, uma nova forma de dança que utiliza as leis físicas de fricção, momentum, gravidade e inércia para explorar a relação entre dois bailarinos. Em 1986 ele começou a desenvolver o trabalho “Material para a Coluna” (MFS na sigla em inglês). MFS advém da observação do Contato Improvisação, em que a coluna se torna um importante “membro”. MFS é um estudo técnico e meditativo da iniciação dos movimentos pela pélvis e pela coluna. (NEDER, 2010).

Duncan e Rudolf Laban, precursores da *modern dance*, comprometido, afinal, com “liberdade e igualitarismo” (BARDET, 2014, p. 78).

Acompanhando o projeto democrático aportado no binômio igualitarismo e liberdade, Bardet (2014) sublinha que é a atenção perceptiva ao gesto de caminhar, ação comum a quase todos nós, que permite que este gesto transite de “comum” a “gesto de dança”. Se antes os valores que constituíam uma dança passavam por “uma tecnicidade ou um virtuosismo”, aqui, onde se pretende uma aproximação dos espectadores, uma democratização do gesto dançado - atitude iconizada pela introdução do andar cotidiano na dança -, assume especial papel, uma atenção particular aos modos de perceber. O fato de uma virtuosidade técnica não constituir mais uma dança não significa que a dança deixe de ter um trabalho próprio que a constitua particularmente. A competência do corpo que dança não estaria mais no virtuosismo de uma técnica, mas nesse esforço de atenção particular às propriedades perceptivas. E a fim de que a “não especialização virtualística” se converta em “pura expressão de si”, equívoco alimentado pela clássica dicotomia “técnica e expressão de si”, há a indicação de uma atenção particular à relação gravitatória, ao “contato com o solo”. Bardet, no entanto, assinala que “tal atenção não é um virtuosismo técnico, mas um esforço particular de atenção, preciso, em um ponto que imediatamente irradia em uma multiplicidade” (2014, p.79).

Seguindo ainda em par com Bardet (2014, p. 80), esse descolar-se da condição virtuosística, da especialização, em atração com uma ignorância, ecoa na filosofia de Rancière, mais precisamente em *O mestre ignorante*. No “método ignorante” não há falta de trabalho, mas um esforço particular de atenção para ensinar aquilo que o próprio mestre não sabe. Esse esforço tangencia ainda a tarefa permanente de ignorar o que se conhece. E é esse o esforço empreendido ao colocar-me diante da criança de quatro ou cinco anos em situação de “ignorante igualdade”: descolando, também em esforço de atenção, o que é da ordem do saber, coloco-me diante de e interrogo. O “círculo traçado no chão” (BARDET, 2014, p. 80) permite cercar um “estar junto” ali onde minha pele se expande em direção à criança e a convida. Ela aceita e responde num esforço de atenção semelhante. O que encontramos no meio? O

que (se) está formando (n)o instante desse acontecimento?

Nesse desfazimento do lugar do especialista, onde uma ignorância toma lugar, seguindo o diálogo com a filosofia de Rancière, Bardet marca o círculo traçado no chão como o referente ao qual se pode relacionar o “alguma coisa” com “todo o resto”, e, num esforço de desinteresse pela *expertise*, constrói com este círculo uma “coreografia de um não virtuosismo”. Acompanhando os traços do círculo, pode, então, começar de qualquer ponto.

As linhas que demarcam o círculo se opõem ao encadeamento, ideia filosófica opressora que, segundo Rancière, atrela a compreensão num processo sequencial que se estende ao infinito. Aquilo que o círculo delinea quando posto em relação com “todo o resto” não cerca um interior e se fecha, mas abre o círculo em espiral. Tomar, então, a experiência da linha, em qualquer ponto, e apreender “um pedaço do real”. A atitude da partida requer “uma desierarquização da excelência do especialista”, é preciso não saber e se colocar em experiência (BARDET, 2014, p. 80-81).

Num esforço de colar à dança a experiência filosófica de uma ignorância que permite acessar um saber, Bardet formula um questionamento a partir do qual faremos dançar de mãos dadas as proposições de Paxton e as observações de Schulmann para seguir pensando sobre os processos formativos a partir do empreendimento de dançar para crianças na perspectiva da Cia de Dança Teatro Xirê. Interroga Bardet (2014, p. 81): “O movimento em círculo que se torna espiral não será para a dança o movimento no qual minha ancoragem é engajamento de minha massa com a da terra, em uma relação de expansão, na qual meu centro de gravidade é experiência engajada no mundo?”

No ato de jogar, há um engajamento da criança que “prolonga sua experiência íntima na forma, no espaço e no tempo”, filtrados pela imagem mental constituída até o momento de seu desenvolvimento. A criança transpõe para o jogo seu peso e sua força, sendo o “ator” por excelência de sua própria experiência” e intérprete de sua própria história mesmo quando obedece a “ordens exteriores precisas” (SCHULMANN, [1999?], p. 104). Esse empenho no ato de jogar que se dá em estágio inicial de desenvolvimento motor ocorre por exigência da funcionalidade de um sistema que recém se

organiza. Assim, as funções motoras que vão aos poucos se desenvolvendo cedem lugar a novas e desafiadoras experimentações do corpo no espaço:

Ficar de pé (uma evidência para nós) não tem nada fácil para o bebê: o equilíbrio dos primeiros passos lembra uma competência próxima daquele de um equilibrista. Toda situação de risco (subir e descer uma escada, sentar em uma cadeira, apanhar um objeto móvel, andar sobre a areia) propõe à criança novos desafios para a manutenção de seu equilíbrio. (SCHULMANN, [1999?], p. 108)

Retomar a experiência de “engajar no mundo o centro de gravidade” a fim de não cair. O trabalho de fazer da caminhada numa dança se desloca de um virtuosismo técnico para um esforço de atenção que precisa ignorar o que sabe, essa é a tarefa formativa comprometida em dançar para crianças conforme concebida pela Cia Xirê.

Não se trata, pois, de fazer “como se” ou de imitar os passos de uma criança, muito menos de ensinar algo. Trata-se de pôr em jogo uma atenção perceptiva que seja capaz de experimentar de novo e a cada vez, de comprometer a funcionalidade do sistema sensorio motor, e com ele uma curiosidade, a cada “simples” tarefa. A formação de dançarinos para a prática de estar em cena dançando para crianças, conforme a propomos na Cia Xirê, valoriza o trabalho perceptivo como primazia do gesto. O espaço e a atmosfera que se criam para essa preparação dos dançarinos são muito próximos àqueles criados para a prática de dança por crianças quando realizada de modo responsável com seu desenvolvimento e busca fazer com que cada momento de trabalho ofereça “novas perspectivas de descoberta” (SCHULMANN, [1999?], p. 108), e, mesmo que a descrição soe como estar em constante recreação, é “intenso, bem intenso”⁶:

O despertar, como o próprio nome indica, permite à criança pôr em jogo seu potencial motor consciente, testar o que ela pode fazer no espaço conhecido e organizado da sala de dança. Nela, a criança encontra crianças que ela só encontra neste espaço, com os quais vai estabelecer uma linguagem não verbal, apoiada

6 Depoimento de Tiago Quites, ator-bailarino integrante da Cia de Dança Teatro Xirê de 2003 a 2009, em entrevista a 10 de abril e 2018.

no reconhecimento das diferenças, verdadeiro diálogo de tonicidade para tonicidade. Predominam aqui: o ato concreto, o jogo, as figuras simples no espaço, a impregnação musical - vetores da experiência pessoal de si para o outro. (SCHULMANN, [1999?], p. 108)

Para permitir “por em jogo seu potencial motor consciente” não resta ao dançarino outra opção se não ignorar seu potencial motor, o que não se resume a fazer de conta que não sabe, mas estar disposto a descobrir de novo. O trabalho da consciência opera aqui inversamente, estar atento envolve um acompanhamento do gesto que necessita rebaixar a consciência daquilo que previamente se conhece sobre ele (caminhar, por exemplo) e, paradoxalmente, uma observação das pequenas explosões de acontecimento envolvidas na transferência do eixo de gravidade a cada vez que uma pequena parte da sola do pé (no exemplo do caminhar), do calcanhar às extremidades dos dedos, toca o solo e carrega com ele todo o peso do meu corpo, com todo o peso que carrega a história de um corpo. Mesmo sabendo que esta é a descrição de um treinamento - porque outras atenções são exigidas no ato de dançar publicamente - que portas são abertas a partir dessa atenção perceptiva?

O empreendimento democrático da dança, que nela introduz movimentos ordinários, transferindo seu trabalho de uma especialização para um esforço de percepção, traz à cena uma questão que emerge com bastante expressividade na trajetória da Cia Xirê e que toca, para nós, a fruição artística por parte do público formado por crianças:

A dança encontra no limite permanente entre arte e não arte uma aposta forte, no sentido de que, além da luta permanente pela afirmação de seu estatuto de arte, ela participa assim da renegociação em curso que opera no *regime estético das artes*. O não virtuosismo e a cotidianidade do andar incluso na arte participam, para Rancière, desse deslocamento próprio do regime estético das artes, no qual a estética não remete mais ao juízo estético, mas a uma *aisthesis*, ou seja, uma relação sensível ao compartilhamento em funcionamento na arte. (BARDET, 2014, p. 83)

Este ponto toca uma reflexão cara ao projeto poético da Cia Xirê, sobretudo no que tange às expectativas com relação à produção artística para crianças. Muitas vezes, como artista e produtora de meu próprio trabalho (também uma proposição política: eu escolho a artesanaria com tudo o que isto me pesa e me proporciona de aprendizado em arte e em vida), em contato com programadores tenho vontade de perguntar: “Posso apenas dançar para elas, sem ter que ensinar nada?”. Em outros momentos, não poucos, um silêncio interno profundo corta o burburinho das vozes excitadas na sala de apresentações ao final da sessão, quando se ouve a complacente observação: “Nossa! Deve ser muito divertido, né? Vocês brincam o tempo inteiro!”. Tânia Ikeoka⁷ me ajuda aqui a descrever a reflexão necessária por vir:

A respeito da fruição estética na construção da cena para o público infantil, a Cia Xirê atua nos interstícios de uma fala silenciada, ou um dizer sem palavras, no campo das disputas políticas. Não se trata de uma vontade consciente de ser porta-voz de outro, mas aproximar-se desse público e com ele constituir os caminhos de um dizer que se faz ponte/relação entre a abstração em linguagem e a atividade perceptiva desse público recém-chegado. Sem entrar aqui no detalhamento do problema implicado nessa comunicação, no que me cabe, importa atentar para esse fazer que encarna o olhar da criança. Num paralelo com Larrosa sobre a imagem da criança na atividade do leitor, a atuação na relação com o público trata de “alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção” (2015, p. 46). (IKEOKA, 2016, p. 168)

Quando começamos a dançar para crianças o que nos movia em direção a elas era o desejo de aprender. Queríamos aprender a dizer com o corpo, e a intuição dizia que as crianças nos ensinariam o que estávamos buscando aprender, ainda que não soubéssemos muito bem o que aprenderíamos. Ao observarmos esse primeiro ímpeto, identificamos que ele já carrega em si um projeto de compreensão do mundo e de nele atuar, uma vez que considera, inclui e se relaciona com o outro no ato de aprender. Dançar e aprender estiveram, assim, sempre relacionados, a partir do encontro com

7 Bailarina integrante da Cia Xirê desde 2011.

crianças, como faces de uma mesma ação. O projeto poético da Cia foi-se constituindo, então, nesse terreno instável de interrogações sobre nós a partir do olhar do outro, nesse jogo interrelacional. Embora esteja sendo afirmado aqui que fomos “dançar” para crianças para aprender, o que à princípio estava claro era que o corpo em movimento era o meio, independentemente de assumirmos esse corpo como um corpo que dança. Mas foram os procedimentos utilizados, sempre revistos e reatualizados a cada nova produção, que conduziram nosso trabalho, anos mais tarde, assumidamente para dentro do universo da dança contemporânea.

Seguindo Filip Kobal, personagem de Handke em *A Repetiçãõ*, Larrosa nos ajuda a penetrar nossa própria aventura em busca de uma linguagem. Reconta-nos:

Filip Kobal, o jovem de vinte anos, sai de casa indeterminado, mudo, desconhecido para os demais e para si mesmo, sem possuir a linguagem justa pra nomear sua família e sua casa, sem uma imagem adequada de seu próprio passado e sem nenhuma ideia sobre seu futuro. E, no curso de sua viagem, encontrará alguns signos, então ainda impenetráveis, nos quais alojar seu destino. Mas a viagem só terminará quando tenha sido lida e contada por Filip Kobal um quarto de século depois. Então, o leitor-narrador terá alcançado sua consciência de leitor-narrador, o passado terá encontrado a linguagem que, ao evocá-lo, o renove, e a leitura do mundo terá se transformado em escrita. (LARROSA, 2016, p. 64)

A viagem de Filip, segue Larrosa, desvenda “uma maneira de ler que é, ao mesmo tempo, uma maneira de olhar” (2016, p. 64). Ora pois, se não é ao aguçamento de sentidos ao que Larrosa nos remete para falar de uma aprendizagem acompanhando a travessia de Filip. Trata-se, exclusivamente, do processo selvático dos sentidos? Não. Nem o esteticismo, nem a selvageria, mas o exercício de conectar os sentidos às coisas do mundo e apreender daí seus... sentidos. Talvez, o exercício de dar nome às coisas a partir de uma experiência sinestésica e pôr-se a mover:

Era muito claro pra mim, a gente chegava, fazia um trabalho corporal de aquecimento, de abertura, de preparação para o trabalho, que era abrir a musculatura pro (sic) espaço, entender rolamento, entender transferên-

cia, entender seu corpo pelo espaço, de você estar sendo sustentado tanto pelo chão quanto pelo ar, e preparar sensivelmente o seu corpo para o trabalho. Você não trabalha só tecnicamente, você trabalha outro lugar mais sensível, de ampliar mais as sensações, todos os tipos de sensações, no sentido dos sentidos, ampliar todos os seus sentidos! [...] o processo com o Xirê me fez questionar muita coisa, questionar, muitas vezes, que se pode muito mais do que você acreditava que podia, isso é verdade! Eu não achava que eu poderia fazer tudo o que eu fiz, não mesmo! Foi um processo também de amadurecimento, de entender o que eu estava fazendo, e eu entendia, e eu conseguia falar, eu consigo falar sobre isso.⁸

Ao comprometer todo seu ser em uma maneira de andar, é da dança de Filip que Larrosa nos conta? É uma dança a experiência de Filip em busca da linguagem? Ao

[...] “ser todo uma maneira de andar”. Uma maneira lenta de andar que, em lugar de chamar a atenção das pessoas sobre aquele que caminha, “chama a atenção das pessoas sobre o entorno”, é puro prazer de estar a caminho, não tem uma meta, mas leva, de vez em quando, a se voltar e olhar para trás (LARROSA, 2016, p. 70)

Filip dança. E dançando apreende o mundo. A aventura de Filip, assim como a aventura de Tiago Quites, ao descobrir-se e descobrir o mundo, constitui linguagem.

8 Depoimento de Tiago Quites, ator-bailarino integrante da Cia de Dança Teatro Xirê de 2003 a 2009, em entrevista em 10 de abril de 2018.

REFERÊNCIAS

BARDET, Marie. **A Filosofia da Dança: um encontro entre dança e filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Coleção Passo a Passo 57. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

IKEOKA, Tânia Tiemi. **Travessias ético-políticas: estudos em atuação com a Cia de Dança Teatro Xirê, com a Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz e com o Grupo de Estudo Contorno de Ações**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Unirio, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NEDER, Fernando. **Steve Paxton entrevistado por Fernando Neder**. *Revista O Percevejo Online*, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1443/1247>>. Último acesso em: 4 nov. 2017.

QUITES, T. **Tiago Qites: depoimento** [abr. 2018]. Entrevistador: Andrea Nascimento Elias. Rio de Janeiro, 2018. Entrevista concedida para elaboração de tese de Doutorado da entrevistadora.

SCHULMANN, Nathalie. *Da Prática do Jogo ao Domínio do Gesto*. Em **Lições de Dança 1**. UniverCidade Editora: Rio de Janeiro, [1999?]. p. 103- 120.

UM EXERCÍCIO com mapas e redes indeterminadas do comum. **Laboratório de Sensibilidades**, São Paulo, 17 jun. 2014. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2014/06/17/um-exercicio-com-mapas-e-redesindeterminadas-do-comum/>>. Último acesso: 29 abr. 2018.

Fazendo Drama com crianças

Nicole Pacheco Barbieri

Recebido em: 15/05/2019

Aprovado em: 02/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019083

RESUMO

A abordagem pedagógico-teatral do Drama, quando integrada aos planejamentos para a Educação Infantil, pode ampliar as experiências criadas pelas crianças e contribuir com o fortalecimento de vínculos e o protagonismo infantil nas vivências. O presente artigo propõe uma breve reflexão a respeito das possibilidades do Drama resultantes das vivências de estágio realizadas no ano de 2017, em Florianópolis, com um grupo de 22 crianças, com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses, que vivenciou as propostas de um projeto de docência alicerçado na estrutura de um processo de Drama. As reflexões aqui propostas buscam inspirar docentes que atuam na Educação Infantil a experimentarem a articulação entre a Pedagogia e o Teatro em seu trabalho, de forma a contribuir com a formação de sujeitos mais críticos e transformadores das realidades em que estão inseridos.

Palavras-chave: *drama; educação infantil; estágio.*

Quanta expectativa! São tantos os preparativos, planejar, confeccionar ou ir atrás de material, escolher cuidadosamente o repertório: boas ideias, boas histórias, boas músicas, boas brincadeiras. Tudo voltado a fazer da docência a melhor experiência da graduação. Teoria, teoria, teoria, teoria... Olha, são 22 rostinhos nos olhando curiosos, talvez também cheios de expectativa. Como dar conta de construir um projeto que transforme toda essa teoria em prática? E mais, prática qualificada, com a certeza do que estamos fazendo e de que isso é o melhor que podemos oferecer. Ufa, não foi fácil! Noites em claro, ajuda de uma rede enorme de amigos queridos que contribuíram de uma forma muito especial para que tudo acontecesse bem, diversas mudanças no planejamento para desviar de cada imprevisto, olhar sensível para cada especificidade, vontade. Vontade de fazer bem, fazer o máximo, fazer com esses dias sejam muito significativos para todos os envolvidos. Tal como afirmou Luciana Ostetto (2010, p. 40), referência nos estudos catarinenses em Educação Infantil, é

preciso “encantar-se para encantar”.

Início com um trecho do diário de campo acerca da minha primeira semana de docência compartilhada no Estágio Curricular Supervisionado IV, disciplina que integra a 6ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do professor Adilson de Angelo Lopes Francisco, para que as leitoras e leitores se sintam convidados a conhecer mais desse processo que envolveu tantas emoções, angústias e dedicação. O relato transparece de alguns dos vários elementos que devem ser levados em conta no momento de planejar um projeto e a intenção de que a docência seja realizada para e com as crianças.

Os tópicos a seguir estão organizados de forma a apresentar essa experiência de estágio realizada durante a graduação em Pedagogia, e cujo projeto de docência foi planejado a partir de um processo de Drama criado por meio das observações de um grupo de 22 crianças com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses matriculadas na Creche Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no bairro Pantanal, em Florianópolis.

As vivências, realizadas durante os meses de abril e maio de 2017 e brevemente relatadas aqui, estão propostas no intuito de proporcionar reflexões acerca da aproximação entre a Pedagogia e o Teatro como forma de abordar experiências significativas às crianças em tempos e espaços de Educação Infantil.

PONTOS DE PARTIDA

A infância, que de acordo com Delgado (2013, p. 25), constitui uma “[...] condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico, das outras faixas etárias”, quando entendida como tempo de experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos, tempo de construção de identidades e referenciais e ampliação de repertórios, torna-se possibilidade para vivências a partir de diferentes linguagens que envolvem diversas áreas de conhecimento.

A educação da infância, principalmente nos primeiros anos de vida, desde a Constituição Federal de 1988 é modalidade da

Educação Básica no Brasil. Denominada Educação Infantil, ela abrange crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementa a ação da família e da comunidade, e é realizada em estabelecimentos educacionais chamados de creches e pré-escolas, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs (2013).

A experiência, aqui pensada a partir de John Dewey (1859 - 1952), que entendia e defendia a arte como experiência, é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo que ela vive. Dessa forma, a experiência ocorre continuamente, visto que é criada a partir da relação entre o fazer e o ficar sujeito a algo, integrando aspectos que vão além da passividade e que permeiam as ações cotidianas de interação com o meio. Para o autor, a experiência está ligada à reconstrução - visto que incorpora o que já foi vivido e, portanto, está ligada à reelaboração de algo que se encontra no interior do indivíduo que experiencia -; requer envolvimento emocional; e, nela, o percurso, em si, ganha mais destaque que os resultados.

A arte pode ser compreendida como a externalização de processos e relações dos sujeitos a partir de diferentes expressões. Por meio de diferentes linguagens artísticas, tais como a música, a dança, as artes gráficas ou o teatro - este último que é tema da experiência desenvolvida e refletida neste artigo -, a arte tem poder de humanização, visto que acolhe as heterogeneidades dos sujeitos e abre espaço para mais sensibilidade nas vivências e experiências.

Assim, aproximar educação e arte pode significar o alcance de novas relações, interpretações e experimentações nos processos de ensino-aprendizagem. Quando tal aproximação é proposta para a infância, é possível transformar as abordagens, criando contextos de encantamento e despertar novos potenciais de imaginação e criatividade nas crianças.

Os breves conceitos e relações estabelecidos até aqui são pontos de partida para as reflexões propostas por este artigo.

Nos próximos tópicos, o Drama será apresentado como teoria e a experiência de Drama com as crianças será relatada, de modo a suscitar reflexões a respeito dessa possibilidade de encaminhamento metodológico em contextos de Educação Infantil.

O DRAMA

O Drama é definido pelos principais autores da área como um método de vivência e aprendizagem teatral. Criado na década de 1970 por Dorothy Heathcote, e trazido ao Brasil por Beatriz Cabral, nos anos 1990, o Drama é uma das possibilidades para a inserção da linguagem teatral na escola.

Em um processo de Drama, elementos tais como o contexto ficcional, a vivência dividida em episódios, a contribuição dos participantes na continuidade do processo, a vivência de papéis, assim como a interação com diferentes recursos materiais e conhecimentos, são combinados de forma a tornar a experiência significativa aos participantes e como possibilidade para a aquisição de conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre a arte teatral (PEREIRA, 2015).

De acordo com Pereira (2014b), o Drama como método de ensino do Teatro, propõe a experimentação de variadas situações a partir da exploração de um tema ou conteúdo específico por meio da imersão em um contexto ficcional. Essa experimentação permite o estabelecimento de vínculos das crianças com os temas e conteúdos explorados, o que facilita os processos de aprendizagem e permite que elas vivenciem experiências tais como a de estar em “outros” tempos e espaços, os pertencentes ao contexto ficcional criado (PEREIRA, 2014b).

O fazer teatral do Drama, muito utilizado como espaço para a criação de conhecimentos diversos, pode ser proposto de forma ainda mais ampla nos processos com as crianças pequenas. Permitir que desde cedo vivenciem e interajam com personagens, experimentem contextos ficcionais que contemplem distintos locais, culturas e hábitos e tenham a possibilidade de contribuir diretamente com a construção do processo em que estão inseridos, com mediação das professoras e professores, é reconhecê-

-las como sujeitos de suas aprendizagens e experiências.

Um processo de Drama envolve conteúdos que, no decorrer dos episódios, serão elaborados por meio de vivências, produções, reflexões e decisões coletivas, contribuindo de forma a minimizar a fragmentação dos conteúdos, provocando o envolvimento, o protagonismo e o estabelecimento de vínculos entre pares, com os adultos e com os conhecimentos compreendidos. Conforme Pereira (2014a, p. 5), o Drama

[...] oferecerá sempre dois vieses de aprendizagem – sobre a natureza dramática e sobre um determinado assunto (conteúdo, curiosidade, mistério, investigação, entre outros.) por meio da experiência dramática. O condutor e os participantes irão focar ora em um aspecto ora em outro, mas os dois aprendizados estarão sempre interligados. Dependendo da formação do professor e dos objetivos pedagógicos pelos quais ele desenvolverá um processo, este poderá estar mais centrado no conteúdo a ser apropriado pelos participantes ou na ampliação da capacidade dramática, improvisacional e artística.

Conhecendo-se os vieses de aprendizagem possíveis por meio da experiência dramática, a abordagem do Drama na educação é constituída por um trabalho docente planejado por professoras e professores que conheçam o potencial do Drama para os processos de ensino-aprendizagem. A criação de um processo de Drama pode permitir que as crianças se apropriem de conhecimentos, sejam eles exclusivamente teatrais ou não, a partir de outras vivências, que vão além das tradicionais apresentações teatrais pensadas por adultos e que objetivam um produto final.

Mas de que forma é possível propor o Drama com e para crianças garantindo que as especificidades da infância e os princípios educativos previstos nos documentos oficiais sejam respeitados?

UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICO-TEATRAL

O Drama, muitas vezes proposto como método de ensino, pode ganhar um caráter instrumental que restringe seu potencial. Quando apenas “utilizado”, com a intenção de que os participantes se apropriem de determinado conteúdo, o Drama é limitado, perdendo suas amplas possibilidades artísticas de ser, em si, vivência e aprendizagem.

É importante não confundir o “uso” do Drama como instrumento de ensino com a intencionalidade pedagógica fundamental à prática docente. A diferença está na compreensão do processo dramático como um todo, com a integralidade das vivências teatrais propostas.

Um processo de Drama, quando proposto em espaços educativos, deve estar alicerçado na intencionalidade pedagógica docente de contemplar vivências e aprendizagens teatrais, indo além do trabalho para a apropriação de conteúdos, ou seja, conhecendo e respeitando os dois vieses de aprendizagem possíveis por meio da experiência dramática. Dessa forma, uma prática comprometida com a intencionalidade pedagógica necessária ao trabalho docente pode estar baseada em uma abordagem pedagógico-teatral, compreendendo o fazer teatral em sua completude.

Uma abordagem pedagógico-teatral requer um diálogo constante entre a Pedagogia e o Teatro, contemplando conhecimentos de ambas as áreas e colocando as crianças que viverão os processos como centro, sem prescindir de uma ação docente qualificada e atenta às estratégias, teorias e discussões de ambos os campos de conhecimento.

A professora e o professor que utilizam uma abordagem pedagógico-teatral estão atentos aos interesses das crianças, buscam proporcionar contato com materiais diversos, criam contextos ficcionais para a realização do Drama com potencial em variadas áreas de desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem, conhecem as convenções teatrais e abrem espaço para que as crianças as experimentem. Sabem, ainda, da importância dos conhecimentos que essas crianças trazem de

suas vivências anteriores, do potencial dos experimentos individuais e coletivos e da influência das decisões desde cedo na formação de sujeitos mais ativos e críticos, consoante afirma Pereira (2014a, p. 7) acerca da atuação em contexto de Educação Infantil;

[...] a ideia é oferecer às crianças materiais que as façam imergir em diferentes situações dramáticas, experimentando sensações diversas, explorando suas reações, ampliando sua expressividade, levando personagens para interagirem com elas e, a partir de suas respostas, propor novas situações. Há uma preocupação com a participação ativa da criança no processo, que ela experimente dramaticamente e perceba, por meio da mediação do professor, a relação entre realidade e ficcionalidade, a criação de papéis, a construção de histórias, a imitação como forma de ampliar as referências corporais e culturais – aspectos próprios da linguagem teatral.

A preocupação docente com a participação ativa da criança no processo levantada por Pereira (2014a), revela um entendimento de criança semelhante à perspectiva compreendida na abordagem pedagógico-teatral defendida neste artigo. Essa perspectiva entende as crianças como atores sociais de pleno direito, produtores de cultura e sujeitos ativos em suas aprendizagens, não como adultos em miniatura, tal como na Idade Média, ou como sujeitos passivos, indivíduos ainda sem voz, tal como no período entre o início do século XVIII e o final do século XIX.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs (2013, p. 86) também revelam suas perspectivas e entendimentos acerca da criança quando declaram que ela é

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo

e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

A compreensão do sujeito criança nas Diretrizes vai ao encontro das perspectivas presentes na abordagem pedagógico-teatral aqui proposta. Assim, o processo ganha destaque em relação ao produto final e as experiências passam a ser a finalidade do planejamento docente, voltando a atenção das professoras e professores às elaborações que as crianças podem fazer a partir delas.

FAZENDO DRAMA COM CRIANÇAS

A experiência que será relatada neste tópico foi realizada durante as vivências do Estágio Curricular Supervisionado IV, que ocorreu entre os meses de abril e maio de 2017, na Creche Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no bairro Pantanal, em Florianópolis, com um grupo de 22 crianças com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses. Poder propor um processo dramático para as crianças e contar com escolhas delas para definir a continuidade das ações foi um passo importante para o meu processo de formação como professora.

Apresentarei a seguir algumas questões centrais relacionadas ao processo de planejar e desenvolver o Drama com o objetivo de contemplar aprendizagens teatrais e de outras áreas do conhecimento, de forma a envolver o grupo no contexto ficcional criado e potencializar as experiências criadas pelas crianças.

Durante o planejamento do projeto de docência compartilhada, criamos¹ um processo de Drama intitulado “Procura-se um lar para Folharada” para que fosse o fio condutor das vivências e experiências propostas ao grupo de crianças com as quais compartilhamos o estágio.

As convenções e estratégias do Drama, conforme Pereira (2015, p.137), “[...] oferecem uma variedade de meios para enriquecer, delinear e aprofundar a experiência dramática”. Entre as convenções do Drama propostas ao grupo, estiveram presentes

1 Como a construção do processo foi coletiva, contando com a colaboração de diversos profissionais e colegas, o relato será escrito em primeira pessoa do plural.

em nosso processo a realização em episódios, o pré-texto e a estratégia do professor no papel, que serão detalhadas a seguir.

Acerca da realização do processo em episódios, cada situação que compõe a estrutura narrativa do processo de Drama é considerada uma unidade cênica e chamada de episódio. Dependendo da proposta realizada, a duração de cada episódio varia, podendo um único dia de processo ser dividido em diferentes episódios, ou, assim como no projeto de estágio aqui referenciado, um processo realizado em oito manhãs praticamente consecutivas foi dividido em um episódio por manhã, ou seja, o processo foi dividido em oito episódios.

Sobre o pré-texto, este consiste em uma referência para a realização do processo e, seja em forma de narrativa, som, imagem ou outros, ele pode ser consultado para garantir a coerência dramática, assim como para ser fonte na proposição de novas situações ou papéis (PEREIRA, 2015).

Pereira (2015) lista um rol de possibilidades de pré-textos que têm alto potencial para ancorar um processo de Drama criado para contextos de creches e pré-escolas, tais como as brincadeiras, músicas, contos de diversas culturas, fatos históricos ou atuais, jogos e danças tradicionais, por exemplo.

Desse modo, o primeiro passo para a criação do processo de Drama foi, por meio de dois pré-textos - "O bicho folharada", fábula popular, e o livro "Mitologia das flores" (2014), de Natalí Tenti e Raquel Cané - elaborarmos o seguinte contexto ficcional:

Folharada deixou a floresta em que vivia devido a uma intensa falta de água na região. Agora, precisa encontrar um novo lugar para morar e descobriu que não tão longe, no bairro Pantanal, nos espaços da creche, há diversos reinos de fadas-flores que parecem muito acolhedores. A jornada parece fácil, porém, decidir pela nova morada envolve experimentar diferentes linguagens e propostas. Por meio de cartas enviadas aos exploradores de reinos, que visitaram cada uma das possibilidades, Folharada poderá descobrir em qual reino é bem-vinda e fincar suas novas raízes (BARBIERI, 2018, p. 34).

Assim, as crianças aceitaram assumir o papel de exploradoras de reinos e, durante os oito dias de docência, vivenciaram

propostas que envolviam o faz-de-conta e a brincadeira como eixos centrais do processo, com a finalidade de que desenvolvessem noções de escuta sensível, cuidados uns com os outros e fortalecessem as relações e interações em grupo.

A participação de personagens convidadas foi um destaque do processo, visto que esse contato aproximou ainda mais as crianças do contexto ficcional, permitindo maior envolvimento nas diversas experimentações propostas. O último dia de docência foi marcado pela chegada da Folharada, que no início se comunicou com as crianças por meio de cartas e mensagens de áudio, e depois esteve lá, pessoalmente, respondendo a perguntas do grupo, brincando com as crianças e conhecendo os espaços da creche por meio delas.

A estratégia do professor no papel é utilizada de forma que a professora, ao agir como mediadora ao longo de um processo de Drama, articulando os episódios, apoiando e desafiando as crianças, pode gerenciar as possibilidades teatrais de dentro do contexto ficcional, assumindo um papel. Mas o foco vai além da interpretação (atuação como atriz) ou caracterização da professora, voltando-se ao papel social que ela assume ao encaminhar o processo dramático (PEREIRA, 2015). Essa possibilidade de apoio e desafio às crianças transparece no relato a respeito da visita de Folharada à creche apresentando a seguir.

Realizamos uma ligação, no viva-voz, e as crianças conversaram com Folharada, convidando-a para ir até a sala, pois tinham encontrado um lugar para ela morar. As crianças ficaram animadas com a ligação. Aguardamos poucos minutos e ouvimos uma batida na porta. Todos correram para a roda e ficaram em silêncio. Combinamos de contar até três e dizer "Pode entrar!". Assim fizemos e a porta abriu: Folharada² estava lá. As crianças mostravam-se curiosas e surpresas. Folharada cumprimentou as professoras, foi até a roda e cumprimentou cada criança com um aperto de mão. As crianças deram muitas risadas, pareciam animadas. Explicaram que haviam

2 Atriz convidada Thaís Putti. Na época, estudante de Licenciatura em Teatro da Udesc e professora de Teatro.

achado uma casa para Folharada, que ficava no parque, e foram até lá para lhe mostrar. As crianças estavam totalmente envolvidas no contexto ficcional, mostravam para Folharada tudo o que havia no parque. A primeira coisa que mostraram foi o canteiro de flores “Nós que plantamos!”.

Como uma característica da personagem Folharada é o medo, em vários momentos ela relutou em seguir as crianças. Elas encorajavam-na: “Vai Folharada! Vai Folharada!”. Em uma conversa com o grupo, Folharada perguntou como iria comer se morasse sozinha no parque. As crianças disseram que iriam lá todos os dias levar comida para ela. Pedro disse que ela poderia aprender a subir em árvores frutíferas e comer frutas. Maria Luiza disse que seu pai mora sozinho e consegue comer, que então ela também conseguiria. Folharada brincou com as crianças: subiu na casinha de madeira do parque, desceu pelo escorregador, entrou no barco de madeira, brincou de esconder. Por fim, explicou que precisava buscar sua mudança para poder ir morar no parque. Isadora foi até a sala e trouxe a grande bolsa cheia de Folhas com a qual Folharada chegou e a entregou. Folharada explicou que teria que buscar sua escrivanhinha preferida, mas que depois voltaria. As crianças seguiram-na até a sala, disseram que era linda, maravilhosa, pediram que ficasse. Pedro disse que poderia ensiná-la como ser mais corajosa. Muitas crianças abraçaram-na e despediram-se³.

Em relação aos aspectos teatrais trabalhados, as crianças vivenciaram a imersão em contextos ficcionais, a vivência de situações dramáticas e papéis, a exploração corporal, a improvisação, a interação com professoras personagens, as situações de faz de conta, a expressividade corporal, a exploração da imaginação e o envolvimento com ambientes cênicos.

Propusemos as experimentações a partir de diversas linguagens, tais como desenho e pintura; música, sons e barulhos; teatro e dança; poesias e literatura; fotografia e vídeo. As vivências ocorreram por meio de interações com as fadas-flores e outras personagens, da construção da composteira com a pesquisadora, da exploração do ambiente externo da creche e de seus

3 Excerto extraído dos diários de campo referentes à segunda semana de docência compartilhada.

elementos, por exemplo. Além disso, as crianças ouviram e criaram histórias, criaram obras coletivas, degustaram frutas que não faziam parte do cardápio da creche, solucionaram enigmas, investigaram e transformaram espaços da creche, tornando as vivências parte não só do grupo, mas também da instituição.

Ao final do processo, em conversa com as crianças do grupo, com as profissionais da creche e entre as colegas e professores de estágio, avaliamos e percebemos como as vivências tornaram-se significativas e como o Drama foi o principal responsável pelo alcance dos objetivos determinados no projeto de docência. Ainda que o processo tenha sido curto, foram perceptíveis os resultados positivos. A apropriação de conhecimentos, teatrais e não teatrais, pelas crianças foi observada a partir das participações nas rodas de conversa diárias, nos desenhos e nas brincadeiras que as crianças criaram durante e depois dos dias de docência.

As experiências vividas e aqui relatadas propõem a reflexão a respeito da importância de envolvermos a linguagem teatral nas propostas. É por meio dela que as crianças podem ampliar seu potencial de expressão, experimentar diferentes espaços e tempos propostos pelo contexto ficcional e interagir com diferentes recursos e materialidades.

Outra reflexão importante é a respeito do encantamento das crianças durante as vivências dramáticas. Durante o nosso processo, as crianças mostraram-se envolvidas, curiosas, chegavam animadas à creche, querendo saber o que mais descobriríamos, que história, brincadeira ou outra experiência faríamos juntos. As crianças perguntavam pelas personagens, participavam das propostas e imaginavam diferentes desfechos para as situações com as quais nos deparávamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os diálogos possíveis entre a infância, a educação e a arte é um desafio para valorizar e potencializar as brincadeiras que as crianças já desenvolvem, é o desejo de encantar e estabelecer vínculos em contextos educativos, é dar espaço para a sensibilidade sabendo que ela pode ressignificar as vivências.

As reflexões aqui propostas, com a intenção de aproximar o Teatro e a Pedagogia, apresentam novas formas de planejar e vivenciar as rotinas nos espaços de creches e pré-escolas. Desse modo, professoras e professores podem experimentar outras possibilidades de abordagem para alcançar seus objetivos na prática docente.

Propor um processo de Drama para as crianças ainda na Educação Infantil pode viabilizar tempos e espaços para que elas falem sobre suas experiências anteriores; entrem em contato com diferentes materiais e áreas do conhecimento; participem das decisões que interferem nas rotinas das instituições educativas; compartilhem com os colegas seus saberes; fortaleçam os vínculos entre pares e com os adultos que os cercam; brinquem; explorem a partir de variadas corporeidades; estabeleçam as relações entre o real e o ficcional; ampliem suas habilidades artísticas; e, deem novos passos em direção a sua própria formação como sujeitos cada vez mais críticos e ativos.

O currículo da Educação Infantil, conforme as DCNs (2013, p. 86)

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. [...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Esse conjunto de práticas, que privilegia conhecimentos acerca das relações sociais e culturais, dos conhecimentos artísticos e científicos, apresenta especificidades que dialogam com características centrais dos processos de Drama, tais como a proposição de experiências sem a necessidade de um produto final, mas sim com o objetivo da vivência de diferentes situações, assim como as reflexões e as elaborações decorrentes delas.

O Drama como proposta de abordagem na atuação docente voltada à Educação Infantil permite ampliar as experiências, contribuir com a construção de novos referenciais e com o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem. Desse modo, o Drama torna-se potencial para que os conhecimentos definidos nos documentos oficiais sejam experienciados de diferentes formas pelas crianças e ganhem significado por meio das relações e interações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Nicole Pacheco. **“Criança adora um Drama!”: a abordagem pedagógico-teatral do Drama como possibilidade para Experiências na Educação Infantil.** 2018. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância.** São Paulo, v. 1, n. 1, mar., 2013. p.14-27.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos.** 2015. 296 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teatro, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____. **Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades.** In: ANPED SUL, 10., 2014a, Florianópolis. Trabalhos Completos. Florianópolis: X Anped Sul, 2014. p. 1 - 16. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1783-0.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. **Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil.** Revista *Aspas*, [s.l.], v. 4, n. 2. Universidade de São Paulo: São Paulo, 8 dez., 2014b. p.68-79.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 30, n. 80, jan., 2010. p.40-55.

TENTOTI, Natali. **Mitologia das Flores**. São Paulo: Vergara & Riba, 2014.

Tem Drama na sala de aula! articulações entre literatura surda e práticas cênicas na escola

Priscila Lourenzo Jardim

Marcia Berselli

Recebido em: 03/05/2019

Aprovado em: 04/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019101

RESUMO

O artigo analisa o contato de crianças surdas, estudantes de uma escola bilíngue, com a literatura surda e o teatro por meio de um processo de Drama. O texto apresenta as práticas propostas durante um ano de trabalho na escola, analisando o desenvolvimento dos estudantes durante o processo. As aulas de teatro aconteceram como parte do projeto de extensão Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos, da Universidade Federal de Santa Maria. Foi observado que, por meio dos elementos do Drama e da apresentação de vídeos de contação de histórias na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os alunos surdos da escola desenvolveram-se tanto na linguagem teatral quanto na aquisição da língua de sinais.

Palavras-chave: *drama; teatro; surdez.*

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos” ocorre em parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e a E.M.E.F de Surdos Bilíngue Salomão Watnick¹. O projeto tem como objetivo promover oficinas de teatro com alunos surdos em uma escola de Santa Maria e nessa escola de Porto Alegre, ambas as escolas localizadas no estado do Rio Grande do Sul. A oficina a ser aqui analisada ocorreu na cidade de Porto Alegre, durante o ano de 2018, explorando a criação de um processo de Drama com as crianças surdas estudantes da escola. Participaram do projeto crianças com a idade entre seis a 12 anos, com ou sem deficiências associadas à surdez. As aulas tiveram a duração de 60 minutos e ocorreram uma vez por semana, tendo como objetivos principais o desenvolvimento do processo de Drama

1 O Projeto é parte das ações do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade, coordenado pela Profa. Marcia Berselli, sendo desenvolvido desde o ano de 2018. O Programa conta com apoio FLEX/CAL/UFSM.

e a aproximação das crianças com a literatura infantil surda.

A escola é bilíngue, ou seja, as aulas são ministradas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo essa a L1 dos alunos e o Português (L2 dos alunos) é utilizado apenas na sua modalidade escrita. As aulas de teatro são, então, ministradas em Libras. Porém, as crianças pequenas chegam na escola, muitas vezes, sem a assimilação da língua de sinais, sendo a escola, em alguns casos, o primeiro espaço no qual tomam contato com essa língua.

Para o desenvolvimento do processo de Drama com as crianças surdas foi necessário fazer algumas adaptações, tendo em vista que a maior parte das crianças ainda não são alfabetizadas em Português e algumas ainda não são fluentes em Libras. Para aproximar as crianças da literatura surda infantil, foram utilizados 5 vídeos do site “Mãos Aventureiras”², no qual a professora Carolina Hessel Silveira³ faz a tradução de livros de histórias infantis para a Libras.

Durante as aulas de teatro e a mostra dos vídeos com as histórias contadas em Libras por Carolina Hessel, foi possível notar o desenvolvimento das crianças no que se refere à aquisição de linguagem teatral, da criatividade e da coletividade, além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Com isso, o presente artigo tem o objetivo de analisar a participação e engajamento das crianças na aula de teatro, refletindo sobre como o processo de Drama auxiliou no desenvolvimento dos estudantes e na aquisição da Libras.

2 O site foi desenvolvido por Carolina Hessel Silveira em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. Maiores informações sobre o projeto que originou o site serão apresentadas no decorrer do artigo. O site está disponível no endereço <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>. Acesso em 28 jun., 2018.

3 Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O PROCESSO DE DRAMA COM AS CRIANÇAS

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2016, p. 11)

O Drama foi criado pela inglesa Dorothy Heatcote e desenvolvido, entre outros, por Cecily O'Neill, Jonathan Neelands e John O'Toole. A teoria e prática do Drama começaram a ser desenvolvidas no Brasil por Beatriz Cabral. Para a realização das aulas na escola, utilizamos como referência a matriz do Drama elaborada por Pereira (2015).

O Drama apresenta características importantes como método de ensino de teatro. Tais características são: o contexto e circunstância de ficção, uma vez que a relação com o contexto das crianças leva a desenvolver propostas de ficção que façam parte dos referenciais delas, as quais podem imergir na proposta; desenvolvimento da proposta em episódios, sendo que a ideia de cada episódio se desencadeia e se desenvolve para outra ideia; pré-texto, o qual indica "como o contexto dramático é ativado – uma palavra, um gesto, uma locação, uma história, uma ideia, um objeto, uma imagem, tanto quanto um personagem ou um texto, podem dar início ao processo" (PEREIRA; CABRAL, 2017, p. 288); e a presença de um professor-personagem, para desenvolver uma narrativa que não se disperse de seu foco principal.

Segundo Pereira e Cabral (2017), a eficácia do estímulo para a dramatização está relacionada com a qualidade dos objetos e documentos que dão base para que o Drama se realize, sendo essencial a utilização de detalhes para a criação da história que será experienciada pelos participantes. Podem ser utilizados textos de jornais, fotos, figurinos etc. O importante é que os alunos se identifiquem com a proposta e com as referências para que possam criar a partir desses elementos.

Pensando nessas características, durante o processo de Drama com as crianças surdas, foi necessário fazer adaptações para que elas pudessem imergir no contexto ficcional criado. Dessa forma, o pré-texto das dramatizações utilizado foram vídeos de contação de histórias infantis em Libras. Foram usados 5 vídeos do site “Mãos Aventureiras”. O conteúdo dos vídeos tratava das aventuras de animais e suas amizades. Através das histórias contadas em Libras, as crianças começavam a entrar no universo ficcional que seria explorado durante a aula de teatro.

Para Neelands (1990) a seleção dessa fonte deve ser influenciada por seu potencial de traduzir uma experiência humana de forma acurada, representar essa experiência através de uma combinação acessível de palavras, imagens e sentimentos, capturar o interesse e a imaginação dos participantes, oferecer suficientes informações para engajar emocionalmente o grupo e motivá-lo a buscar mais informações, reais ou ficcionais. (PEREIRA; CABRAL, 2017, p. 289).

Tendo em vista essa combinação acessível dos elementos, os recursos, contendo informações e pistas sobre os acontecimentos e referências das aulas, que eram encontrados pelas crianças no papel de detetives⁴, nunca continham textos em português. Ao invés disso, eram elementos visuais: fotos e desenhos sobre o assunto.

Para construir um processo através de episódios, foi feita a escolha da mediação do professor-personagem. O personagem, determinado pela professora, foi um Urso, por ser uma figura recorrente nas histórias infantis e pela referência do desenho animado “Masha e o urso”, conhecido pelas crianças que participaram das aulas. Foi elaborado um ritual para esse personagem aparecer, pois o começo da aula era sempre com a professora – sem o personagem – para relembrar o episódio anterior e para assistir o vídeo com a contação de história. O ritual consistia em pular três vezes e fazer o sinal de urso todos ao mesmo tempo.

A mediação do professor-personagem foi importante para

4 Personagens estabelecidos no processo de Drama, assumidos pelos estudantes.

guiar o processo e, também, para a resolução de conflitos que poderiam ocorrer entre as crianças, além de centralizar o processo e deixar as crianças livres para criar dentro da proposta.

Ao decorrer do processo, as professoras da escola que acompanharam as aulas⁵ também puderam experimentar personagens e, assim, auxiliavam a professora de teatro a criar o universo ficcional, como personagens convidados. Além disso, as crianças também exploraram as dramatizações através de personagens.

Para a criação do universo ficcional e o desenvolvimento dos episódios, foi necessário coletar informações sobre o referencial das crianças e, para isso, foi utilizada uma aula na qual a professora-personagem entrevistava as crianças e, também, mostrava a elas fotos dos seus amigos (imagens de desenhos animados). Ao descobrir os desenhos animados que as crianças assistiam, a professora passou a assisti-los e levar para as aulas propostas inspiradas nos acontecimentos dessas animações.

O processo de Drama foi articulado em 8 episódios, tendo como tema central as aventuras do urso e seus amigos. Dessa maneira, os temas principais de cada episódio foram os seguintes: no primeiro episódio o urso se apresentava, falando sobre gostar de entrevistar seus amigos, mas que nenhum deles gostava de ser entrevistado. Assim, as crianças se dispuseram a ser entrevistadas pelo urso e a professora pôde conhecer as referências delas. No segundo episódio⁶, o urso recorreu à ajuda dos novos amigos para encontrar o alce perdido, pois eles eram ótimos detetives. Então, os alunos procuravam por pistas sobre o alce com o auxílio de um mapa e, ao ir para a floresta, eles também tiveram que enfrentar um lobo. No terceiro episódio⁷, o urso precisava de ajuda para ensinar o lobo mau a ser bom com os outros animais da floresta, assim as crianças exploraram o papel de professores

5 Algumas crianças apresentavam deficiências associadas à surdez, assim, a presença das profissionais que as acompanhavam era necessária.

6 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-urso-rabugento/>. Acesso em 03 maio, 2019.

7 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-lobinho-bom>. Acesso em 03 maio, 2019.

e ensinaram o lobo. No quarto episódio⁸, o urso estava com rinite e precisava de um remédio, então as crianças se tornaram farmacêuticos e exploradores da floresta para encontrar plantas e preparar um xarope ao urso. No quinto episódio⁹, os alunos experimentaram o papel de professores ao escolherem e lerem livros para o urso, que não sabia ler, mas gostava muito de livros e histórias. No sexto episódio¹⁰, o urso havia encontrado muitas caixas de papelão na floresta, assim, os alunos construíram uma biblioteca com as caixas, explorando o papel de construtores. Por fim, no sétimo episódio¹¹, o urso apresentou a eles um novo amigo: o rato verde, que os ensinou a lutar com espadas para se defender do lobo mau.

Dessa forma, foi possível desenvolver o processo de Drama com as crianças surdas e perceber que elas estavam fazendo parte das dramatizações de maneira ativa, propondo e se expressando. Também houve uma maior aquisição de linguagem pelas crianças que ainda não eram fluentes em Libras, estimuladas ao assistirem os vídeos com contação de histórias. Isso pôde ser constatado durante a totalidade das aulas; mas, principalmente, no momento em que os alunos assistiam aos vídeos e, também, quando conversávamos sobre a história contada. As crianças que já eram fluentes quando viam um sinal que ainda não conheciam, repetiam o sinal e comentavam sobre ele. Um dos alunos que sinalizava muito pouco, sinalizou na conversa que já havia sentido dor nos joelhos. Sua sinalização se deu após observar no vídeo o sinal de dor. Ainda sobre isso, uma aluna que tinha contato com a Libras há pouco tempo, passou a imitar os sinais que via e responder com outros inventados por ela.

8 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-dia-de-chu/>. Acesso em 03 maio, 2019.

9 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/adelia/>. Acesso em 03 maio, 2019.

10 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-homem-que-amava-caixas/>. Acesso em 03 maio, 2019.

11 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/voce-quer-ser-meu-amigo/>. Acesso em 03 maio, 2019.

A LITERATURA SURDA E O PROJETO DE EXTENSÃO “MÃOS AVENTUREIRAS”

A literatura surda, segundo Mourão (2016), conta as experiências de vida dos surdos, transmite a sua identidade e lutas. Portanto, a literatura surda promove as identidades culturais surdas, tanto por ser em Libras, quanto por ter o surdo como protagonista das histórias.

Nesse sentido, a literatura surda pode ser tanto adaptações de histórias da literatura ouvinte, na qual há a inserção de personagens surdos e do contexto de sua cultura; tradução de literaturas ouvintes, na qual a história passa a ser contada em Libras e, também, a criação de histórias por surdos.

A literatura surda implica o reconhecimento de uma cultura surda. Ou seja, amplia-se a perspectiva de uma cultura universal, reconhecendo que os grupos têm experiências diferentes de vida e que suas características moldam e são moldadas por sua cultura específica.

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. (SKLIAR, 1998, p. 28).

Quando fazemos alusão à cultura surda, reconhecemos os artefatos culturais específicos produzidos por esse grupo. A criação de vídeos com histórias infantis em Libras indica um exemplo desses artefatos. O projeto de extensão “Mãos Aventureiras” tem o objetivo de contar histórias infan-

tis em Libras. Os vídeos estão disponíveis no site, assim como no canal do *Youtube*¹² e na página do *Facebook*¹³. Eles apresentam a contação de histórias de livros infantis em Libras, sem legendas. Em entrevista, Carolina Hessel destaca que:

A língua de sinais se apresenta como questão central dentro do projeto pelo seu uso em um contexto de dramatização. Não se trata simplesmente do uso dos sinais, mas das expressões faciais e corporais que aproximam os leitores surdos da obra. Entre as motivações pelo desenvolvimento do projeto está o fato de poucos contadores surdos, conforme citado anteriormente e o fato de que parte das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes, o projeto objetiva colaborar na produção e expressão da língua de sinais por esses sujeitos. Ainda, ao contar histórias em língua de sinais, as crianças surdas entram em contato com referenciais de cultura surda pois se trata de uma tradução cultural da língua portuguesa para língua de sinais, na qual a expressividade assume o primeiro plano, ou seja, a tradução não é literal. (HESEL apud TAKEDA, 2018, s/p.)

Como apontado pela criadora do projeto, não há muitos contadores surdos e, também, há pouca disponibilidade de cursos sobre contação de histórias em Libras. Dessa forma, o projeto tem ainda mais relevância por tornar essas histórias acessíveis para a comunidade surda. Além disso, as crianças que assistem se sentem representadas pela contadora, que também é surda. Consequentemente, os vídeos acabam por inspirar outras pessoas da comunidade a contar e traduzir histórias para as crianças surdas. Ademais, o projeto incentiva as crianças a se interessarem, cada vez mais, pela literatura, e diversifica as referências literárias infantis na comunidade surda.

Ainda segundo Hessel (apud TAKEDA, 2018), o projeto diversifica a literatura infantil, pois ao realizar uma pesquisa sobre a contação de histórias em Libras, além de encontrar poucos

12 Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCKmrX_wNCYEGpWnV-54LMSIA. Acesso em 28 jun., 2018.

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/maosaventureiras/>. Acesso em 28 jun., 2018.

sites que apresentam histórias infantis na língua de sinais, ela só havia encontrado os contos clássicos traduzidos e muitos eram contados por ouvintes. Logo, o canal de Hessel é o primeiro no Brasil que apresenta literatura infantil diversa em Libras contada por uma pessoa surda.

É importante destacar o papel do acesso à literatura infantil para o desenvolvimento das crianças surdas, uma vez que

[...] as histórias envolvem, retêm a atenção, fomentam a imaginação, trabalham a concentração e possibilitam o desenvolvimento vocabular/sinalar, além de dar acesso a uma gama de informações. Durante a narração, não apenas novas palavras/vocábulo são apresentadas, mas toda a estrutura da língua envolvida é transmitida naturalmente aos espectadores, que inconscientemente tem a possibilidade de abstrair novos conceitos. Tais colocações nos fazem crer que o uso da tradução do conto de histórias infantis em Libras desde a mais tenra idade no ambiente escolar pode proporcionar o acesso à literatura, ao conhecimento e o desenvolvimento dos processos mentais complexos para as crianças surdas que adentram na rede regular de ensino. (SCHLEMPER, 2017, p. 15).

Sendo assim, o contato com as histórias apresentadas em aula e o Drama experimentado pelas crianças, promovem o desenvolvimento de suas competências linguísticas. Além disso, elas têm acesso à cultura surda e se sentem representadas por quem está contando a história. No decorrer dos episódios de Drama, foi possível ter a percepção de que as crianças estavam cada vez mais interagindo com as histórias e personagens apresentados. Além disso, foi possível observar o aprimoramento das relações entre os alunos que colaboravam com seus colegas para o desenvolvimento da narrativa dramática e para a resolução dos problemas propostos pela professora.

EXPLORANDO O DRAMA

A entrevista aos alunos na primeira aula serviu como referência para as aulas seguintes. Dessa forma, as propostas se aproximavam mais dos alunos e permitiam que eles explorassem e aprofundassem mais as propostas apresentadas pela professora. Com isso, durante as aulas, ficou evidente a imersão dos alunos nas propostas ficcionais, sendo que, raramente eles comentavam sobre algo que não estava relacionado às aulas de teatro e ao momento que estavam vivenciando. Esse fato, o de estarem entregues aos acontecimentos da aula, refletia-se, também, na ansiedade e empolgação para que a aula começasse. Na maioria das aulas, os alunos ficavam esperando na porta da sala o momento de a aula começar e sempre demonstravam curiosidade sobre o conteúdo dessa.

No decorrer das aulas, os alunos começaram a, cada vez mais, propor intervenções durante as propostas apresentadas, sentindo-se à vontade para se expressar. Um exemplo disso ocorreu no segundo episódio quando, ao sair de uma sala para procurar o alce perdido, uma das alunas chamou a atenção das outras ao lembrá-las que havia um lobo na floresta, logo, todos os alunos começaram a caminhar muito devagar e nas pontas dos pés. Além desse momento, em um episódio no qual os alunos passavam por uma ponte cênica, eles caminhavam cuidadosamente por cima do papelão, fingiam se desequilibrar e quase cair da ponte para um lago imaginário.

No primeiro dia da introdução dos vídeos houve o distanciamento dos alunos que não eram fluentes em Libras, enquanto os alunos fluentes repetiam os sinais do vídeo que ainda não conheciam, aumentando o seu vocabulário. Nas aulas seguintes, os alunos que não eram fluentes começaram a assistir com mais atenção aos vídeos e a interagir mais. Houve, inclusive, um momento após o vídeo em que dois alunos se levantaram e contaram para seus colegas momentos em que se identificaram com o personagem. Uma das alunas também começou a imitar os sinais que via e a utilizar outros

inventados por ela. Isso também ocorria quando a aluna via seus colegas interagindo durante as aulas.

Ainda sobre a utilização dos vídeos como pré-texto, foi possível notar que os alunos sempre reagiam à história que estava sendo contada. As crianças ficaram chocadas com o urso que havia expulsado seus amigos da floresta, ficaram assustadas com a figura do lobo mau, comentaram sobre situações que vivenciaram e que eram parecidas com as da história.

A exploração dos personagens acontecia mais claramente quando os alunos utilizavam acessórios desses personagens, como no caso das máscaras de animais, assim, notava-se um maior envolvimento dos alunos quando eles utilizavam figurinos dos personagens. Além disso, o figurino ocasionava mudanças corporais e até comportamentais em alguns alunos. Dois momentos deixaram isso mais evidente: primeiro quando um aluno utilizou a máscara do lobo e começou a andar como um lobo, deixou sua mão em formato de garra e começou a correr atrás dos colegas que reagem como se ele fosse o lobo. O segundo momento em que isso pode ser observado foi quando uma das alunas estava representando a leitura de uma história para a turma: ela estava tímida e fazendo apenas os sinais das figuras presentes no livro, mas, ao colocar a máscara do alce, ela começou a contar a história mais fluentemente e sem timidez.

Em ambos os momentos, os alunos estavam em papéis que eram comuns a toda a turma. Isso fica evidente no Drama, pois

Tradicionalmente, a divisão de papéis se dá pela eleição, por parte do professor, da criança mais “expressiva” ou “talentosa”. Na vivência coletiva de papéis a criança que muitas vezes não se manifesta, seja por timidez, por falta de incentivo ou dificuldade de socialização, sente-se amparada pelo grupo e consegue se envolver na trama ao ponto de opinar, de experimentar, por conta dessa dimensão igualitária do “papel coletivo”. Com o auxílio do outro, as crianças resolvem coletivamente os problemas postos pela “trama”, tendo que negociar e chegar a um consenso sobre as possibilidades de resolução dos obstáculos do processo dramático. A criança com dificul-

dades de se manifestar sente que o ambiente não se torna ameaçador para a exposição de suas ideias, uma vez que se encontra, dentro da situação dramática, em posição igualitária às demais crianças. (PEREIRA, 2015, p. 132)

Assim, por meio do papel coletivo, do contexto ficcional e dos artefatos, como no caso de um figurino que constrói o contexto de modo mais material, há o estabelecimento de confiança que permite que os alunos se expressem e experimentem novos modos de ser e agir. Ainda de acordo com Pereira (2015, p. 245), “Percebemos que dentro de uma proposta de Drama a questão corporal pode ser acentuada porque ela permite a criação de um tempo e espaço nos quais a criança, imersa em um ambiente de brincadeira e ficcionalidade, pode explorar seu corpo de forma prazerosa e criativa”. Portanto, havia uma experimentação corporal ao correr, pular a ponte ou fugir do lobo.

Como se trata de crianças, houve momentos de competição entre elas, principalmente nas primeiras aulas. Por vezes, na procura por pistas, uma aluna queria achar tudo antes das demais, o que deixava seus colegas tristes. Algumas aulas depois, através do próprio processo de Drama e da indicação da professora-personagem ao incentivar que todos procurassem as pistas juntos, essa mesma aluna começou a cooperar com seus colegas. Assim, ao observar que uma colega estava com dificuldade de carregar uma caixa de papelão, por exemplo, a aluna foi até ela e a auxiliou. Compreende-se que o fato de existir cooperação entre os participantes, de cada um poder ter seu papel sem hierarquia, fez com que todos pudessem participar sem dificuldades. Cada aluno desempenhava, desenvolvia-se e participava do Drama da sua maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de Drama desenvolvido com as crianças surdas foram utilizados como pré-texto os vídeos do site “Mãos Aventureiras” para a criação de um contexto ficcional no qual fosse possível os alunos imergirem. O contexto ficcional foi desenvolvido em episódios e teve a professora-personagem como mediadora do processo. Para isso, foi importante não só apresentar o pré-texto para os alunos como, também, conhecer as referências e contexto dos próprios alunos. Dessa forma, estar aberto para as propostas e referências dos alunos se mostra importante para que seja possível a experimentação de diversos contextos ficcionais.

O desenvolvimento das propostas em episódios e a exploração de papéis não hierárquicos entre as crianças permitiu que elas se sentissem mais confiantes no grupo para que desenvolvessem sua expressividade e opiniões. Além disso, o Drama promoveu uma maior aproximação dos alunos com a literatura surda e com a linguagem teatral, como no caso de imitarem sinais que ainda não conheciam ao verem nos vídeos, e no caso de experimentarem os diferentes papéis e contextos ficcionais, apropriando-se, cada vez mais, do processo de criação do Drama.

Para finalizar, foi possível perceber durante as aulas o desenvolvimento dos alunos e a entrega das crianças ao processo de Drama e ao contexto ficcional que também era criado por elas. O contexto ficcional criado por meio das referências dos alunos, desenvolvido em Libras, apresentando histórias contadas em Libras por alguém pertencente à comunidade surda, permitiu que as crianças se identificassem com as situações e pudessem participar do contexto ficcional explorando novas ações e percepções, desenvolvendo-se e criando habilidades para além do contexto ficcional.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2016.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: experiência das mãos literárias**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros; CABRAL, Beatriz. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento**, [s.l.], v. 1, n. 28, 2017. p. 285-301.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. A importância da literatura infantil em LIBRAS no desenvolvimento infantil. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, 2017. p. 1-23.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TAKEDA, Agnes. Mãos aventureiras - literatura infantil em Libras. In: **Mulheres na ciência: o futuro é feminino**. Entrevista concedida por Carolina Hessel. Disponível em: <<http://mulheresnaciencia.com.br/maos-aventureiras-literatura-infantil-em-libras/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

**Um Ventoforte soprou sobre a
infância: teatro com crianças
da comunidade Associação
Esperança de Santa Maria/RS**

Ana Paula Gomes Marques

Recebido em: 15/05/2019

Aprovado em: 10/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019117

RESUMO

O presente artigo compartilha com o leitor algumas reflexões que emergiram de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com o objetivo de investigar as relações entre teatro, infâncias e comunidades, a pesquisa se desenvolveu tendo as crianças da Associação Esperança (Camobi, Santa Maria/RS) como parceiras de trabalho e sujeitos da investigação. A questão da pesquisa se delineou a partir da interrogação: o que as crianças criam a partir da linguagem teatral? Nos encontros que se realizaram semanalmente, foram experimentadas as práticas de Ilo Krugli e do Teatro Ventoforte, que possibilitaram que as crianças, que não haviam tido contato anteriormente com a linguagem teatral, pudessem criar e se expressar por meio dessa arte.

Palavras-chave: *teatro com crianças; teatro Ventoforte; teatro na comunidade.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar sobre a infância me leva a um tempo passado, a uma idade que era boa para se imaginar, brincar, sonhar e viver. Lembro-me de minha infância com saudades, das brincadeiras com os “primos”, com a galera do bairro, na grama, na lama, na chuva. Das bonecas, das casinhas, dos vampiros e heróis que habitavam nossas histórias de criança. Falar de infância me leva a resgatar o momento em que meu ser criança olhava o mundo em volta com olhos grandes e cheios de sonhos.

A curiosidade pelo ser criança me levou por diversos caminhos e um deles, felizmente, levou-me ao Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq). Desde o início, instigou-me

o “s” que completava a palavra infância. Durante nossos encontros teóricos e práticos, foi se revelando a significância daquele “s” e reafirmei meu pensamento sobre a pluralidade da infância.

Nos encontros do GETIs, criamos um espaço onde as noções de infâncias delineavam todas as discussões teóricas e experimentações práticas/teatrais. E foi nesse espaço que me questionei sobre o teatro feito para e com as crianças. Anteriormente, pensava naquele “teatrinho” para “criancinhas”, que costuma ser colorido e barulhento, além, claro, de ter princesas indefesas, príncipes valentes, bruxas malvadas e “por aí vai”. Essa experiência me fez pensar sobre novas possibilidades de fazer teatro com as crianças, indo além dos contos de fadas e histórias clássicas, prioritariamente “ofertadas” para elas.

O querer estar junto das crianças me levou para além de um espetáculo, de uma escola, ou do meio acadêmico. Meus devaneios de estudante-artista-professora me levaram a conhecer algumas comunidades na cidade de Santa Maria/RS, despertando um desejo de ir além dos muros da universidade. Acredito ser mais que um desejo; uma necessidade. Encontrei na comunidade um espaço de diálogo aberto com as crianças e demais membros. Penso que não podemos nos limitar a uma sala de ensaio, fechada e afastada do “mundo real” e das “pessoas reais”.

Todas estas questões delinearam minha pesquisa de conclusão de curso em Licenciatura em Teatro, no ano de 2018. Nessa investigação, busquei por uma abordagem metodológica que recuperasse a presença das crianças enquanto parceiras e criadoras, e não apenas ouvintes. Foi então, que mais um encontro feliz aconteceu: meu encontro com o Teatro Ventoforte. Logo de início percebi que algumas práticas desenvolvidas por esse grupo tinham por objetivo desvendar o ser criança, sua infância, seus caminhos e suas histórias. Pensei: “é esse teatro que me interessa”.

Dessa maneira, o tema de minha pesquisa surgiu a partir do entrelaçamento de três temas: teatro, infâncias e comunidade, configurando-se da seguinte maneira: uma investigação das criações das crianças a partir das práticas artístico-pedagógicas do Teatro Ventoforte, com crianças da comunidade Associação Esperança de Santa Maria/RS.

A problemática da pesquisa emergiu a partir da seguinte interrogação: o que criam as crianças? Essa pergunta inicial, foi de importância imensurável para delinear os objetivos da pesquisa, uma vez que, não se tratava de uma análise psicológica em relação às criações das crianças, muito menos interpretativa. O objetivo da pesquisa se delimitou a partir da proposição de experimentações teatrais a partir das práticas do Teatro Ventoforte, possibilitando a investigação das criações das crianças de uma comunidade. Se tratava de um desejo de organizar uma maneira de expor seus desenhos, seus caminhos, seus contextos de vida, suas histórias, de maneira que suas vozes pudessem ser ouvidas em suas criações a partir da linguagem teatral.

Em conformidade com o que foi exposto, para abordar as relações entre Teatro e Comunidade a principal referência é a pesquisadora brasileira Marcia Pompeo Nogueira (2015, 2009, 2008). Os sociólogos da infância Manuel Jacinto Sarmento (2011, 2008, 2005), Claude Javeau (2005) e Régine Sirota (2001) são as referências para dialogar com a Sociologia da Infância. A partir das pesquisas de Marcia Pompeo Nogueira (2015, 2008), Miguel Vellinho Vieira (2008) e Ieda de Abreu (2009), aproximei-me do trabalho de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte. Os autores compartilham considerações importantíssimas, no âmbito teórico-prático, acerca do que propõe esse teatro e qual sua relação com as crianças.

SOBRE PENSAR AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

Ao longo da história da humanidade, como nos aponta Neil Postman (1999), a criança ocupou diferentes espaços na organização das sociedades: no Período Clássico – povos gregos e romanos – pouca atenção se direcionava à infância, não havendo um conceito para designar essa geração ou mesmo uma diferenciação nas etapas do desenvolvimento infantil; na Idade Média, seu valor na sociedade se dava a partir dos sete anos – idade da razão – quando a criança aprendia a se comunicar oralmente, podendo, então, trabalhar e partilhar da vida dos adultos. Antes de chegar a essa idade, as crianças das classes não abastadas, buscavam so-

breviver em meio à violência, promiscuidade, falta de hábitos de higiene, entre outros aspectos desse período histórico, ou seja, não havia uma ideia de proteção. Na Idade Moderna, mais precisamente no século XV, surge a prensa tipográfica e, com ela, a necessidade de pensar na infância, como afirma Postman:

[...] quando a prensa tipográfica fez sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50).

O pensamento em relação à infância, como podemos perceber, em geral partia do olhar do adulto sobre a criança, configurando-a, por vezes, em uma versão “miniaturizada” dessa geração ou, então, a partir da ideia de incompletude e imperfeição desse ser em relação àquele. Do período Clássico à Idade Moderna, portanto, observa-se que a criança se tornou submissa às construções adultas sobre sua geração, mas e hoje, na contemporaneidade, qual é o pensamento que se constrói socialmente em relação à infância?

Pode-se encontrar nos estudos referentes à Sociologia da Infância um caminho para obter tais respostas. Apesar da criança não ser um tema ausente no pensamento sociológico e na construção de suas bases de pesquisa, é recente seu protagonismo, ou seja, seu reconhecimento como sujeito/ator social. Como afirma Jens Qvortrup (1999) “[...] com um atraso de quase um século, em comparação a psicólogos, psiquiatras, pedagogos etc., os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez em 1900, no Congresso Mundial de Sociologia” (apud DEMARTINI, 2009, p. 10). Foi a partir dessa década, que se observou um aumento significativo de pesquisas em muitos países e que a Sociologia da Infância definiu o lugar das crianças nos estudos da área.

Anteriormente, as crianças ocupavam um pequeno espaço

dentro das pesquisas desenvolvidas nessa área, principalmente, dentro da Sociologia da Família e da Educação. As tradicionais teorias de socialização, tendo como principal representante o sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), contribuíram para a invisibilização da infância ao considerar as crianças “[...] como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições.” (SIROTA, 2001, p. 09). Segundo a socióloga da infância Régine Sirota, por um longo período de tempo, sociólogos dedicaram suas pesquisas para as instâncias e instituições encarregadas pelo trabalho de socialização, desenvolvendo diferentes olhares cujo foco era a criança em relação às instituições e não sobre ela como sujeito em si.

Em relação a teoria de socialização de Durkheim e a visão da criança como passiva nesses processos, Sirota complementa:

A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, em devir: ‘ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina’. (SIROTA, 2001, p. 09).

É, principalmente, em oposição à essa concepção de infância, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância. Ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, a sociologia assumiu suas participações como protagonistas nos processos de investigação social, delineando-as como questão central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico: “[...] Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura ‘ouvir a voz das crianças’ [...]” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005, p. 66). Reconhecê-las como seres sociais plenos, com interpretações próprias sobre seus mundos de vida,

a partir das quais, podem revelar, para além delas, as realidades dos contextos sociais onde se inserem e suas opiniões acerca dos mais variados assuntos, é o que move essa área de pesquisa.

Ao afirmar que a criança é um ser social, a Sociologia da Infância propõe retirá-la da passividade frente às concepções de mundo do adulto, para reconhecê-la como sujeito capaz de comunicar suas próprias percepções. Esse pensamento parte da observação da diferença entre essas duas gerações (crianças e adultos) e não da incompletude de uma frente à outra. A criança é um ser humano capaz de comunicar verbalmente, corporalmente, artisticamente, suas opiniões sobre qualquer assunto, tornando singular sua maneira de se expressar, não se igualando a nenhuma outra faixa etária.

Nesse sentido, a postura de quem se dedica à pesquisa com grupos infantis necessita se assemelhar à proposta pelo sociólogo da infância Claude Javeau:

O antropólogo das crianças não somente deve esforçar-se para reencontrar uma ‘alma de criança’ mas deve também adquirir uma alma de historiador, dobrada, se for o caso, de uma alma de jurista e de uma de economista. Como se vê, praticar a ‘sociologia da infância’, como qualquer outra aliás, exige das equipes de especialistas que se dedicam a esse campo, ainda em plena elaboração, um leque de competências extremamente variadas. (JAVEAU, 2005, p. 388).

Como observa o autor, a pessoa que se dedica a pôr em prática a Sociologia da Infância deve, antes de tudo, reconectar-se a sua infância, à sua criança adormecida, e a partir dela, traçar as relações necessárias para contribuir para que tantas outras crianças possam viver, falar e expressar suas infâncias. Nesse sentido, a Sociologia da Infância contribuiu para a construção de um pensamento sobre as infâncias contemporâneas e seus contextos de vida, reafirmando a necessidade de repensar a infância a partir de sua pluralidade, colaborando para além da teoria, para a construção de uma postura ética de trabalho frente às crianças.

NOS CAMINHOS DA COMUNIDADE

O teatro na comunidade é uma prática que pode se manifestar de diversas formas. Está presente nas propostas teatrais de vários países assumindo diferentes nomes em determinados lugares: “[...] teatro popular, teatro para o desenvolvimento, teatro radical do povo, teatro para a libertação, etc.,” (NOGUEIRA, 2009, p. 173). Trata-se de uma modalidade teatral difícil de definir, uma vez que adquire diferentes formatos, ligada a diferentes instituições e finalidades. Na tentativa de buscar uma definição, aproximei-me dos estudos da pesquisadora e professora Marcia Pompeo Nogueira (2009), referência no nosso país ao pesquisar as relações entre Teatro e Comunidade no contexto brasileiro.

A definição do que seria teatro na comunidade que propõe a autora, muito influenciada pelo trabalho de Baz Kershaw, traz uma ideia interessante, partindo da relação da produção teatral com as questões de interesse da própria comunidade:

Sempre que o ponto de partida [de uma prática teatral] for a natureza de seu público e sua comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura da comunidade de sua audiência. Neste sentido estas práticas podem ser categorizadas enquanto Teatro na Comunidade. (KERSHAW apud NOGUEIRA, 2009, p. 173).

O que os autores propõem, vai além de uma definição do que seria o teatro na comunidade. Diz respeito ao compromisso de observar esse lugar, pensar e repensar uma prática teatral a partir dele e com as pessoas que dele fazem parte. É reconhecer que de cada lugar emanam questões incomparáveis que precisam dialogar com as práticas teatrais propostas. Embora seja vasto o leque de termos, definições e modos de fazer envolvendo o teatro na comunidade, tudo indica que essas práticas possuem aspectos bastante comuns, como salienta Nogueira:

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos

criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista podemos, no Brasil, chamar essas práticas de Teatro em Comunidades. (POMPEO apud COUTINHO, 2010, p. 87).

Assim como outras modalidades de teatro, o Teatro na Comunidade apresenta alguns modelos de trabalho. Nogueira (2009, 2008) aponta três modelos: teatro *para*, *com* e *pela* comunidade. A autora ainda salienta, que os modelos sofreram transformações partindo de práticas hierárquicas realizadas de cima para baixo, para práticas cujos objetivos e métodos são decididos pelas pessoas que participam dos projetos teatrais. O que existe em comum entre eles é que “[...] são representados fora dos holofotes metropolitanos” (ERVEN apud NOGUEIRA, 2009, p. 177), propondo a descentralização da arte, reconhecendo e valorizando as manifestações artísticas que emergem das zonas periféricas e esquecidas das cidades.

Para além do envolvimento da comunidade como sujeita no processo criativo, algumas experiências de teatro *pela* comunidade estão redirecionando o foco de suas práticas. A pesquisadora brasileira Marina Henriques Coutinho, em sua tese de doutorado, aponta que emergem diariamente, em vários lugares do mundo, exemplos de trabalhos teatrais desenvolvidos pela comunidade que estão apostando:

[...] menos na ‘discussão de problemas’ e mais na ideia de que o fazer teatral pode representar, em si, a afirmação da voz e do corpo das comunidades, explorando o espaço teatral como um lugar onde podem se manifestar as suas formas artísticas, os valores da cultura local, o seu protagonismo. (COUTINHO, 2010, p. 135).

Práticas teatrais com esse objetivo favorecem o surgimento de culturas, muitas vezes vistas como periféricas e marginais, contribuindo para o reconhecimento e a valorização dessas manifestações artísticas como representações autênticas que emergem de cada lugar. Nesse sentido, os objetivos e questões da pesquisa desenvolvida foram ao encontro do teatro pela comunidade, encontrando um lugar no qual as crianças, muitas vezes silenciadas e silenciosas dentro de seus contextos de vida, pudessem se expressar a partir da linguagem teatral, revelando suas opiniões acerca dos mais variados assuntos e, principalmente, sobre aqueles que não são consideradas “capazes” de compreender.

ASSOCIAÇÃO ESPERANÇA

A Associação Esperança se localiza na Cohab Fernando Ferrari, no bairro Camobi, na cidade de Santa Maria/RS. Em algumas conversas com a dona Vera, presidente da associação, fui descobrindo um pouco da história desse espaço comunitário, fundado em 2008 por moradores do local. Com o objetivo de criar um espaço de convívio que comportasse a realização de atividades culturais, distribuição de alimentos, entre outras atividades destinadas, principalmente, à população carente local, a sede da associação foi construída pelos próprios moradores na ocasião de sua fundação. Hoje, após passar por algumas reformas, conta com um espaço abrangente, com cozinha, banheiro e um grande pátio ao redor.

Em relação à gestão desse espaço, foi eleita uma diretoria formada por moradores, mas que não funciona na prática, visto que muitos integrantes não residem mais na cohab. A moradora Vera¹ é a única representante dessa diretoria que ainda permanece atuando na associação, configurando-se como o pilar central dessa comunidade, uma vez que, em torno dela, e a partir dela, todas as decisões são tomadas.

Atualmente, a associação concentra suas atividades na distribuição de alimentos para aproximadamente 20 famílias, pre-

1 As informações sobre a comunidade foram coletadas a partir das memórias de Dona Vera a mim relatadas.

viamente cadastradas e contribuintes com um valor simbólico para que a associação possa se manter em funcionamento. Os alimentos remanescentes do Restaurante Universitário da UFSM são doados pela universidade, coletados por Vera e um outro morador, e distribuídos às famílias nas quartas e sextas-feiras. As famílias que recebem os alimentos, em geral, são numerosas, com quatro, cinco, seis filhos. Todas residem na comunidade, mas já houve casos de famílias que se deslocavam de outros bairros para participar da distribuição.

Quando conversei com dona Vera sobre a possibilidade de realizar as oficinas com as crianças, ela prontamente disse que o espaço estava aberto para me receber. Retornei, no dia seguinte, para acompanhar a distribuição de alimentos que, na ocasião, aconteceu em uma quarta-feira à noite. Conheci algumas famílias, expliquei sobre o projeto das oficinas de teatro, e perguntei se poderiam me auxiliar na divulgação, convidando as crianças membros de suas famílias, bem como, outras que moravam próximas.

Como moradora da Cohab Fernando Ferrari, gostaria de contribuir para a revitalização da Associação Esperança, que somente pode ser erguida através da força do seu povo e que deve ser mantida, alimentada, reconstruída pela força, luta e organização popular. É nesse contexto de luta pela sobrevivência desse espaço, que eu e as crianças nos encontramos semanalmente. Acredito que enquanto houver pessoas trabalhando e lutando pela associação, as portas sempre estarão abertas e a possibilidade de que outros se agreguem para contribuir pode vir a aumentar.

UM VENTOFORTE SOPROU SOBRE A INFÂNCIA

Fundado em 1974 por Ilo Krugli, na companhia de Sílvia Aderne, Caique Botkay, Sílvia Heller, Beto Coimbra e Alice Reis, o Teatro Ventoforte completou, em 2018, 44 anos de existência e intensa produção artística e cultural. O diretor, figura central no grupo, que também é ator, escritor, arte-educador, artesão, bonequeiro, dramaturgo, cenógrafo, figurinista, compositor, carpinteiro, iluminador, artista plástico e bordadeiro, nasceu no ano de

1930, em Buenos Aires, Argentina, em uma família de operários imigrantes poloneses.

Em 1961, Krugli chegou ao Brasil a convite do artista plástico Augusto Rodrigues, integrando o movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), na cidade do Rio de Janeiro. Seu ponto de partida para o trabalho foi a livre expressão, um trabalho contínuo de criação a partir da improvisação, buscando desenvolver a sensibilidade e o autoconhecimento dos participantes das oficinas ministradas por ele. Percebe-se como fundamental na formação de Krugli o trabalho realizado na Escolinha de Arte que, posteriormente, influenciou suas práticas no Ventoforte.

Em meio às circunstâncias políticas e à trajetória pessoal de Krugli, o Ventoforte surgiu como um teatro de resistência. Suas peças falavam das realidades mais cruéis e agitavam sempre a bandeira da liberdade, mas sem panfletismo; e, sim, como metáfora poética. A aventura que Ilo Krugli e o Teatro Ventoforte compartilham com o público é, principalmente, estética. Foi a sua força poética transportada para o palco que o conduziu a criar um jeito de conversar com crianças e adultos, circulando com naturalidade entre as duas gerações, tornando-se referência para artistas e educadores.

Música, dança, invenções e poesias compõem as histórias levadas à cena pelo Ventoforte, encantando pessoas de todas as idades. Em meio a retalhos, sucatas, bordados, bonecos, atores e público, o teatro vai acontecendo, juntamente com o espírito festivo que caracteriza as apresentações do grupo. Segundo Abreu:

Cada peça é uma aventura que envolve, diverte e faz pensar. Como poucos, Ilo realiza a magia do teatro de animação, seres inanimados criam alma e vida, sejam bonecos sofisticados no palco e na platéia, ou simples objetos como uma folha de papel à mercê dos ventos ou da mão pesada do homem. (ABREU, 2009, p. 24).

Teatro, para o Ventoforte, significa uma forma de conhecimento, de revelação de enigmas. Todo material de cena é criado artesanalmente por Krugli e o grupo, sendo uma característica marcante nos seus trabalhos, tornando o fazer artesanal elemen-

to básico da linguagem teatral. O trabalho com as mãos é fundamental na prática do grupo, pois é através delas que se criam formas que trazem, por trás, os seus significados. As imagens internas dos participantes ganham materialidade nos desenhos, nos bonecos e se desenvolvem gerando histórias. As histórias podem ser de *verdade* ou de *mentira*, sendo que nas duas alternativas se revelam as percepções de mundo dos participantes.

Krugli e o grupo vão para as comunidades periféricas e carentes de tudo e lá fazem a festa, na tentativa de eliminar a distância entre quem faz e quem vê teatro. Assim, o público participa ativamente do espetáculo, apresentado em pátios, praças e ruas. Marcia Pompeo Nogueira (2008) percebe a aproximação de Krugli e do Ventoforte com a comunidade, quando nas décadas de 1980 e 1990, acompanha o trabalho desenvolvido pelo grupo, em projetos² realizados na cidade de São Paulo.

Pode-se observar, a partir dos escritos de Nogueira (2008), sobre os trabalhos que acompanhou e participou junto às comunidades em São Paulo, que se trata de uma proposta de teatro *por/pela* comunidade que têm por objetivo desvendá-la, bem como, desvendar, também, suas histórias, seus lugares, sua gente. Tudo isso se mistura às histórias de vida dos moradores: crianças, jovens e velhos, e se cria um espaço em que todos podem participar juntos, contribuindo para a construção do lugar onde se vive, e de uma identidade comunitária pertencente a todos que partilham desse espaço.

Ao longo de 44 anos de trabalho, Krugli comprometeu-se com o ser criança, que sempre o instigou, delineando os caminhos de suas práticas. “Ele identifica a criança como raiz arcaica do homem, menos influenciada pelos padrões sociais, mais aberta, mais espontânea, portanto, especialmente dotada para a sua proposta estética.” (NOGUEIRA, 2008, p.92). A partir das observações de Nogueira (2008), pode-se compreender um pouco mais o pensamento do diretor em relação à criança:

2 Projeto Enturmado (1988) e Projeto A Turma Faz Arte (1989), ambos da Secretaria do Menor, da cidade de São Paulo; Casa de Cultura Mutirão São Francisco (1990), vinculado a Secretária Municipal de Cultura de São Paulo.

A criança é considerada uma fonte de pesquisa, um ser especialmente dotado para a captação das imagens do inconsciente. [...] A pesquisa de Ilo envolve a criança da criança, a criança do jovem, a do adulto e a do velho. Ao trabalhar com todas as idades, busca-se as imagens, as lembranças da infância. (NOGUEIRA, 2008, p. 92).

A aproximação de Krugli com o ser criança foi o que despertou meu interesse pelo seu trabalho e pelas práticas que desenvolveu no Ventoforte. Percebo uma aproximação com o que propõe a Sociologia da Infância, ao afirmar que a criança precisa ser considerada como um ser social capaz de se expressar, comunicar suas percepções de mundo e parece-me que o teatro pode ser essa linguagem; uma possibilidade de deixar fluir as imagens da infância de cada criança.

CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO TEATRO COM CRIANÇAS NA COMUNIDADE

Passeando pelos caminhos de Ilo Krugli e do Teatro Ventoforte, descobriu-se alguns “pontos de referência” que poderiam orientar a construção de um outro caminho: o meu. Em busca de uma abordagem metodológica para o trabalho com crianças na comunidade, deparei-me com algumas práticas teatrais, percebendo que poderia me aventurar em um caminho desconhecido, porém, intrigante. Pode-se observar que as práticas do Ventoforte abrem espaço para a presença das crianças, as quais foram parceiras na pesquisa. A partir de quatro propostas metodológicas destacadas por Nogueira (2008), que as práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com as crianças da Associação Esperança foram estruturadas.

Uma prática teatral central no trabalho de Ilo Krugli e do Teatro Ventoforte é chamada de *caminhos*. Trabalhar com o tema caminhos significa observar o movimento, caminhar, passar pelas coisas, ir de um lugar a outro. O objetivo é a sensibilização a partir

dos caminhos do cotidiano: o que existe nesse caminho? A proposta é que cada criança percorra um caminho realizado, de olhos fechados, prestando atenção aos sons, cheiros, cores e silêncios que surgem nesse trajeto, e que muitas vezes, passam despercebidos. O caminho pode ser até o lugar onde nos encontramos, ou então, o caminho de casa até a escola, entre outros caminhos percorridos pelas crianças.

Após esse momento de sensibilização, os caminhos de cada criança são registrados a partir de desenhos em papel, individualmente. A proposta segue para os desenhos com giz no chão, nos quais tudo deve ser representado: as pessoas do caminho de cada um, os sons, o clima, os cheiros, os caminhos que se cruzam, enfim, tudo que foi observado por cada criança no momento anterior, pode ser representado em seu desenho. Os caminhos das crianças se cruzam com os caminhos da comunidade e dos outros moradores, e aos poucos, a comunidade vai aparecendo e tomando forma através do olhar das crianças.

Outra prática desenvolvida chama-se *histórias de verdade e de mentira*. Podem ser as histórias que acontecem nos caminhos explorados da comunidade, bem como, histórias que envolvem moradores, ou situações vividas naquele lugar. Percebe-se que há uma relação direta com a prática dos caminhos, unindo-se aspectos reais e imaginários dos contextos sociais nos quais vivem as crianças. O desenho também aparece nessa prática e possibilita visualizar essas histórias. Também pode ser proposta a escrita da história de cada criança ou a criação de uma grande história coletiva.

Para Nogueira, “Deslocar o sentido da história para incluir a fantasia permite um novo olhar para o real, livre de culpa, de medo de se expressar. Na ‘mentira’, histórias profundas podem ser reveladas e elaboradas mais facilmente e se ganha licença poética para brincar com elas” (2015, p. 17). Assim, não importa identificar o que é real e o que é ficcional, mas sim, garantir que cada criança possa se sentir livre e segura para criar e compartilhar suas histórias.

Os *mapas da vida*, uma das práticas mais conhecidas dentre as que são desenvolvidas por Krugli e o Ventoforte, propõe aos participantes a construção de bonecos a partir de sucatas, panos, objetos e demais materiais. A partir disso, são convidados a criar

um mapa da vida desse ser, que surgiu pelas suas mãos. Em geral, são propostos três mapas: o primeiro representa o personagem antes de nascer; o segundo representa o presente; e, por fim, um terceiro com as projeções para o futuro do personagem. Para Nogueira (2008), o trabalho com os mapas da vida explora espaços diversos da memória, do imaginário, dos sonhos e desejos de cada criança.

O desenho também está presente nesta prática. Pode-se imaginar um personagem e desenhá-lo, para somente depois confeccioná-lo. O passado, o presente e o futuro do personagem também podem ser desenhados no papel. Em algum momento, todos podem apresentar seus personagens, criar um nome, profissão, características, entre outras informações. O mapa da vida desenhado no papel pode gerar improvisações com os personagens/bonecos, e a história de sua vida pode ser apresentada pelas crianças.

A quarta prática teatral elencada chama-se *fotografando a comunidade*. A partir de uma máquina fotográfica, confeccionada por cada criança, com materiais alternativos, é proposto que todos saiam pela comunidade “fotografando-a”, fixando imagens a partir de um pequeno furo ou enquadramento, observando detalhes que muitas vezes não se percebe no cotidiano.

O objetivo dessa prática é “revelar” as fotografias da comunidade que cada criança tirou a partir da criação de desenhos. Neles, podem-se revelar as percepções das crianças a acerca da comunidade, bem como, expandir seu olhar sobre os espaços pouco observados no cotidiano, e que compõem o lugar onde vivem. Pode-se juntar a essa experimentação a prática dos caminhos, de maneira que, cada criança com a sua máquina fotográfica possa refazer seu caminho e perceber os detalhes que anteriormente lhe passaram despercebidos.

Além de fotografar os caminhos, pode-se explorar outros lugares da comunidade que sejam de interesse das crianças, como por exemplo, uma casa abandonada, uma praça ou uma paisagem. Nogueira (2008) relata que em uma prática de fotografar a comunidade que acompanhou, Krugli sugeriu que as crianças fotografassem procurando cores. Enfim, tudo pode ser fotografado: desde paisagens a pequenos detalhes.

AS CRIANÇAS E SUAS CRIAÇÕES

A partir das práticas teatrais desenvolvidas pelo Teatro Ventoforte, apresentadas anteriormente, organizou-se os planejamentos dos encontros com as crianças. Realizaram-se sete encontros, que aconteceram semanalmente na sede da Associação Esperança, localizada na cidade de Santa Maria/RS. A participação das crianças nos encontros se construiu de maneira livre e autônoma, o que resultou em um público flutuante. No entanto, quatro meninos, com faixa etária entre sete e onze anos, participaram de todos os encontros.

Os planejamentos também foram construídos semanalmente considerando as experiências e vivências do grupo em cada encontro. Ademais, priorizou-se que os planejamentos possibilitassem a continuidade dessas experiências, de modo a enfatizar um processo criativo em construção, tendo o cuidado para não recair em práticas isoladas e fragmentadas.

Desse modo, a estrutura geral dos encontros era organizada em quatro momentos. O momento inicial era dedicado para brincadeiras e jogos teatrais que priorizassem a integração das crianças, de maneira que, todas se mobilizassem em prol da realização de uma atividade coletiva. Esse momento se caracterizava pela diversão que esses jogos proporcionavam e pelo engajamento das crianças nas propostas. Mais do que meras sugestões, as crianças direcionavam as brincadeiras e jogos, criando, a todo momento, novas formas de experimentá-las.

Em um segundo momento eram experimentadas as práticas do Teatro Ventoforte. Essas práticas não possuíam um planejamento fechado, pelo contrário, apresentavam uma espécie de roteiro, com orientações e objetivos específicos, porém, seu desenvolvimento se dava de maneira livre, na qual, os processos de experimentação dessas práticas eram conduzidos pelas crianças, a partir de suas criações. Cabe ressaltar que as possibilidades que essas práticas suscitam são inúmeras, e que nesse caso, criou-se uma maneira única de experimentá-las com as crianças nesse contexto educacional. Essa é uma característica que podemos encontrar em todas as práticas do Ventoforte, nas

quais, não há uma receita a seguir, um caminho, mas sim, inúmeros caminhos.

Após a experimentação dessas práticas teatrais os encontros se encaminhavam para um terceiro momento, no qual, as crianças eram convidadas a criar diversas materialidades a partir de desenhos, histórias, improvisações e confecção de bonecos. Esse momento do encontro sempre foi recebido pelas crianças com grande entusiasmo. Os materiais necessários para a concretização dessas materialidades eram disponibilizados por nós, porém, cada criança poderia utilizá-los da maneira que quisesse.

Para finalizar nossos encontros, sempre era proposto um último momento, no qual, conversávamos sobre o que havíamos feito naquela tarde. As crianças contribuíam com suas impressões sobre as experimentações realizadas, bem como, com sugestões para os próximos encontros.

Para responder a questão da pesquisa, *o que criam as crianças?*, foi resgatado no último capítulo desse trabalho de conclusão de curso, os planejamentos de todos os encontros, as materialidades criadas com/pelas crianças e a avaliação posterior aos encontros. Percebeu-se que as materialidades criadas e expostas a partir de fotos já respondiam essa questão e, portanto, afastei-me de qualquer análise psicológica e interpretativa sobre esse material. O foco recaiu sobre a apresentação desses materiais e contextualização ao leitor sobre o momento em que foram criados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita deste trabalho, procurei respostas aos questionamentos que surgiam e preenchiam minha cabeça. Em relação ao teatro na comunidade, questioneimei-me sobre a prática que estava desenvolvendo dia após dia. O que pulsava em mim era o desejo de revelar aquela comunidade a partir do olhar das crianças, mas para isso, precisava conhecê-la. Então, acompanhei algumas atividades desenvolvidas pela Associação Esperança, o que revelou a necessidade de pensar uma prática verdadeiramente preocupada com aquele lugar. Pensando que tudo tem história: as paredes, os quadros com fotos, as painéis, os peda-

ços de paus, as cadeirinhas, as pessoas... Tudo. Enfim, me questionava sobre minha postura ética frente a este trabalho, e como não anular essas histórias, as histórias dessa comunidade.

A Sociologia da Infância contribui com alguns questionamentos que me possibilitaram (re)pensar as crianças e suas infâncias. Em minhas leituras acerca desse assunto, sempre se destacava a frase: dar voz às crianças. Questionei-me: “como? O que fazer quando essa voz falar? Como escutá-la?”. Sempre que me colocava frente às crianças essa frase pulsava em mim. As crianças tinham muito a dizer, sempre. E, pensando que o corpo também fala, assim como os gestos, o contato com o outro, as roupas, tudo comunica, percebi que o meu lugar deveria ser o de escuta. Ouvir as crianças requer a habilidade de estar atenta, uma vez que, muitas vezes silenciadas, quando elas têm a possibilidade de falar, e a companhia de alguém para escutá-las, falam sobre tudo, revelando a complexidade de ser criança nessa sociedade contemporânea.

O Teatro Ventoforte foi por muito tempo como uma miragem, que eu via de longe, distante, quase inalcançável. Por não ter tido nenhum contato com esse trabalho antes desta pesquisa, pensava que não poderia conduzir um processo, pois, me faltava o conhecimento do corpo, da vivência, da prática. Porém, mesmo com tantas incertezas, aventurei-me por esse caminho. Hoje, percebo a genialidade da obra de Ilo Krugli e do que ela representa tanto para o teatro com crianças, quanto para o teatro com a comunidade, e vislumbro que muitos caminhos ainda podem ser percorridos por mim na direção desse Ventoforte.

A questão que me intrigou e me mobilizou a escrever este trabalho, diz respeito às crianças e suas criações. O que elas criam? Enquanto me perguntava isso, planejava os encontros com as crianças. Posteriormente, tentava organizar as materialidades criadas nesses encontros e, que poderiam responder essa questão. Comecei a me questionar sobre como apresentaria esse material nessa pesquisa e o que gostaria de falar sobre ele. Percebi que teria que me afastar de qualquer análise psicológica, ou algo do gênero. Falar sobre o que as crianças criam é diferente de pensar porque as crianças criam. Essa questão deixo para outras áreas de pesquisa responderem.

Em meu trabalho de conclusão de curso, apresentei as crianças da cohab e suas criações a partir de desenhos, imagens, bonecos, relatos e histórias. E onde está o teatro no meio disso tudo? Certa vez, questionaram-me sobre “o que de teatro tem nesse trabalho?”. Percebi, que do “velho” teatrinho para criancinhas, que “ensina” como fazer tal coisa, ou mostra como o bem sempre vence o mal, não existia nada mesmo. Não temos falas decoradas nem marcações pelo espaço. Ninguém é obrigado a fazer nada que não queira. Criamos um espaço para experimentar o teatro, compartilhar vivências, brincar. Imaginar outro mundo possível, menos desigual e que respeite a todos os seres humanos, principalmente, os de pouca idade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ieda de. **Ilo Krugli: Poesia Rasgada**. São Paulo: Impressão Oficial, 2009.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade-sujeito**. 2010. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 1-17.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n. 91, 2005. p. 379-389.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte: no teatro em comunidades**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

_____. Teatro e Comunidade. In: FLORENTINO, A., TELLES, N. (Org.) **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 173-183.

_____. **Teatro com meninos e meninas de rua: nos caminhos do grupo Ventoforte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. A opção pelo Teatro em Comunidades: Alternativas de pesquisa. **Revista Urdimento**. Florianópolis, n. 10, 2008. p. 127-136.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, n. 3, 2011. p. 581-602.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e

Confluências. In: SARMENTO, M. J., GOUVÊA, M. C. S. (Org). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J., SOARES, N. F., TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, n. 13, 2005. p. 50-64

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, 2001. p. 7-31

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

VIEIRA, Miguel Vellinho. **Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Arte relacional com bebês: o encontro como performance¹

Fernanda Paixão

Recebido em: 13/05/2019

Aprovado em: 04/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019139

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre criação de performance com bebês, a partir de uma experiência intitulada Encontro-Performance oferecida para um grupo de bebês por uma artista. Analisa aspectos da arte em sua abordagem relacional, correlações entre *baby-art* e arte contemporânea e os aspectos estéticos e afetivos da relação entre adulto e bebê, entendendo a performance como espaço potencial para artista e criança.

Palavras-chave: *performance; bebês; estética relacional.*

Este texto apresenta reflexões sobre uma proposição artística intitulada Encontro-Performance, oferecida por mim, autora, em uma creche parental² com crianças de um ano e seis meses e um ano e oito meses. Neste encontro estávamos, os bebês – Helena, Theo, Martin e Noah e os adultos – Alice (mãe da Helena), Juliana (cuidadora) e eu (performer).

Encontro-Performance foi concebida como uma instalação monocromática de caixas de papelão e potes de tintas com as cores primárias que ficaram no espaço disponíveis para manuseio. Esse espaço de convivência performativo constituiu-se em um ambiente relacional verbal e pré-verbal. No encontro realizado, a descoberta das tintas pelas crianças transformou o ambiente em pluri cromático com uma livre mistura das cores.

O papelão com as manchas de tinta concretizou-se como o registro estético desse encontro, um arquivo da pesquisa e da performance que só tem sentido dentro desse contexto. A obra tem a duração dos encontros, das interatividades e, às vezes, do

1 Este texto foi escrito no âmbito da disciplina Anarquia dos Sentidos no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO, ministrada pelo Prof. Dr. Charles Feitosa.

2 Creche Parental é um coletivo de pais e mães formado para cuidar das crianças de forma conjunta, geralmente em suas próprias casas.

tempo físico do material, como no momento do encontro em que a tinta secou no corpo da criança e tornou a estadia dela desconfortável.

O encontro e a performance puderam ser entendidos como a mesma coisa. Este entendimento de encontro como performance será analisado por meio da expressão “estética relacional” ou “arte relacional” difundida pelo crítico de arte francês Nicolas Bourriaud para refletir sobre práticas artísticas contemporâneas. Segundo o autor, na contemporaneidade, a arte tem estabelecido uma relação de interatividade direta com o receptor.

[...] arte relacional [...] nasce da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística. Seu postulado básico – a esfera das relações humanas como lugar da obra de arte. [...] a interatividade não é uma ideia nova... A novidade está em outro lugar. Ela reside no fato de que essa geração de artistas não considera a intersubjetividade e a interação como artifícios teóricos em voga, nem como coadjuvantes (pretextos) para uma prática tradicional da arte: ela as considera como ponto de partida e de chegada, em suma, como os principais elementos a dar forma à sua atividade. (BOURRIAUD, 2009, p. 61-62).

Por meio desta consideração que Nicolas Bourriaud (2009) faz em relação à interação, proponho uma reflexão acerca do encontro como performance. O autor em seu livro “Estética Relacional” propõe ainda que “a arte é um estado de encontro fortuito”, analisa esta sentença, evidenciando os diversos espaços de convivência construídos nas cidades na contemporaneidade e como a arte relacional pode favorecer um intercâmbio humano diferente das “zonas de comunicação” que nos são impostas. Aqui, entendo a proposição Encontro-Performance como articuladora de novas formas de convívio e interação.

Nesta proposição, foram as interações feitas no encontro que compunham a performance, as ações, as pinturas, os movimentos. Compreendo que performance é uma linguagem artística, interstício entre as artes do corpo, visuais e em constante transformação na contemporaneidade. Atento-me, portanto, aos aspectos relacionais dessa prática, cuja relação entre performer

e os convidados, no caso bebês e seus responsáveis, é o principal motivo do trabalho. A performer e pesquisadora franco-brasileira Tania Alice Feix (2016) ressalta a importância de não perseguirmos uma definição essencialista do que é performance; e, sim, o que “vem sendo” performance:

[...] podemos entender a linguagem da performance: como uma linguagem que não constitui apenas uma representação de determinada situação ou contexto, mas que, realizando e efetuando-se, modifica o presente, influi ativamente nele, propondo transformações nos modelos de poder vigente, remodelando as subjetividades e as relações previamente estabelecidas. É nessa transformação que podemos ver a potência principal da performance: a performance não representa, mas é, transforma, recria, remodela modelos vigentes, tornando visível e palpável o invisível e o despercebido, e propõe alternativas para a transformação. (FEIX, 2016, p. 23)

Esta perspectiva de transformação, remodelações e os aspectos relacionais da arte inspira diretamente o espaço de convivência lúdico proposto para o encontro entre bebês e adultos, onde podíamos brincar livremente sem uma condução feita aos movimentos dos bebês: os objetos estavam ali e as crianças os utilizavam como quisessem. Eu, adulta, observava eles e a mim mesma: quais vontades de exploração eu tinha, como eu brincava com a tinta, me sentia confortável neste ambiente de práticas infantis e principalmente: eu conseguia não conduzir o olhar da criança?

Vale ressaltar que esses encontros performativos com os bebês têm como objetivo uma reflexão maior sobre performance, relação, alteridade, que estão sendo investigados na minha pesquisa de mestrado. Após esta experiência, em que experimento um estado performativo neste ambiente da infância, irei elaborar uma performance em que não estarei necessariamente com as crianças.

Ao me colocar nesse desafio relacional com seres humanos em um estágio de descoberta do mundo ainda tão inicial e dependente de um outro que o cuida, percebi a necessidade de estar em diálogo com autores que refletem sobre o desenvolvimento infantil, assim como o psicanalista inglês D. W. Winnicott que contribuiu imensamente para o pensamento sobre alterida-

de e desenvolvimento físico e emocional do ser humano em fase inicial, o pesquisador e artista educador brasileiro Gandhi Pior-ski que analisa elementos da estética nos jogos lúdicos infantis, a artista educadora dinamarquesa Anna Marie Holm, o biólogo chileno Humberto Maturana, entre outros.

Na performance, foi criado um espaço de convivência entre adulto e criança, no qual o olhar do bebê desacostuma o olhar do adulto. A convivência e o encontro nesta pesquisa tem como ponto de observação e interesse as conversações que são construídas entre os participantes. Segundo o biólogo Humberto Maturana (2015, p. 33), “[...] a cultura é uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como rede de coordenações de emoções e ações [...]”. A performance como encontro se constrói nesta rede, ao mesmo tempo que constrói a rede de conversações.

Não houve intuito de perseguir um tipo de produção com as tintas: os bebês poderiam optar por não mexerem nelas. A escolha dos materiais se deu por, provavelmente, despertarem o interesse da criança e por darem possibilidades de descoberta e de diversão, assim a convivência se torna fluida entre elas e os adultos. Esse espaço será analisado, neste texto, em consonância com o que o psicanalista D.W Winnicott chama de espaço potencial.

Desde o início, o bebê tem experiências maximamente no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre extensões do eu e o não-eu. Esse espaço potencial encontra-se na interação entre nada haver se não eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente. (WINNICOTT, 1971, p. 159-160).

Para Winnicott (1971), esse espaço potencial só pode acontecer em uma relação de confiança, a qual a criança adquire com esses elementos externos. A construção de um espaço de convivência e de confiança se tornou uma premissa básica para a elaboração da performance, que é, acima de tudo, um lugar para o brincar.

A experiência criativa vivida na brincadeira tornou-se uma mediação entre eles e o mundo e uma forma lúdica de transitar

entre as suas subjetividades e a objetividade do mundo externo. Assim, como as crianças estavam experimentando e conhecendo o ambiente externo, eu também não sabia, antecipadamente, como o encontro iria se desenvolver, quanto tempo levaria e como eu deveria me comportar nessa aproximação.

Os objetos de papelão eram macios e a tinta possuía uma forma líquida instigante para o tato – os responsáveis pelos bebês presentes na performance foram consultados previamente sobre o uso de tinta, foi informado por eles à performer que as crianças já tinham sido iniciadas no uso deste material e não estavam mais com o hábito de experimentar os elementos por meio da boca. A performance aconteceu na casa de uma das famílias e isso foi um facilitador na construção de confiança; todos os bebês conheciam a casa. A soltura deles pela caixa e a descoberta das tintas foi imediata, eles tiveram autonomia no movimento de entrar e sair das caixas e na mistura das tintas.

O tato se radicalizou na experiência dos bebês no momento no qual fizeram o contato com a tinta, que é um material mais pegajoso e cola no corpo. A criança e nós, adultos, não saímos ilesos de “sujar-se” desse contato com a tinta. Um dos desafios da performance era que nós, adultos, deixássemos-nos levar por esse contato da mesma forma que a criança. Fui conseguindo essa entrega ao longo da experiência, porém a mãe e a cuidadora que estavam presentes, citadas acima, apesar de se mostrarem com muito ímpeto para sujar-se, não o fizeram. O pesquisador da infância Gandhi Piorski, em seu livro “Brinquedos de Chão”, reflete sobre cada material da natureza e sua importância no desenvolvimento do ser:

As matérias pegajosas são excelente brinquedo para libertar as crianças marcadas pela obsessão asséptica, perfeccionista. Aproximam as crianças das imagens da germinação, imagens seminais. As mãos distraídas são capturadas pelo grude, jogadas na desordem, experimentam novas provocações de fuga. [...] O corpo se permite colar à substâncias. São metáforas de enlace amoroso. Esses brinquedos das gosmas e dos sujões criam férteis campos de imagens da entrega, confiantes. (PIORSKI, 2016, p. 123)

A mistura das cores primárias despertou uma especial atenção dos bebês. Eles observaram a modificação das cores diante de si, o movimento das suas mãos nas tintas trazia novas cores que se imprimiam no espaço e transformavam o ambiente. Para além do espaço, eles pintaram a si mesmos e, assim, as figuras de seus corpos iam se modificando ao longo da experiência. Eles eram agentes da construção daquela atmosfera.

O tempo da performance foi chegando ao seu fim, na medida em que a tinta secava no corpo dos bebês. Eles ficaram incomodados e começaram a chorar. No início, nós, adultos, não percebíamos o motivo do choro, até que a mãe da Helena disse: “é a tinta seca”. Nesse momento, o movimento não era mais fluido e o material causava resistência e dureza. A mangueira com água começou a fazer parte do encontro e, então, recuperamos a predisposição das crianças.

Ao longo da experiência do encontro e na relação estabelecida com os bebês na creche, pude perceber as interseções entre o processo da criança no brincar e o processo criativo na arte contemporânea. A artista e educadora Anna Marie Holm em seu livro “*Baby-art: os primeiros passos com a arte*” expõe aspectos da arte feita por bebês. *Baby Art*, como aponta o subtítulo do livro, segundo Holm, é o momento em que o ser humano experimenta os primeiros processos artísticos em sua fase inicial de vida (2007). Holm escreveu algumas características desta prática que ela nomeia de *baby art*:

[...] acontece aqui e agora, conexões diferenciadas, a arte não é apenas objeto, se define ao investigar, eu e você e o que surge deste encontro, o trabalho acontece no desenrolar do processo, interações, as formas são criadas enquanto estamos juntos neste processo dinâmico [...] (HOLM, 2007, p. 89).

Todas essas características fizeram parte da performance, dos momentos de visita e brincadeira com as crianças. Eu, enquanto artista, fui parceira de brincadeira dos bebês e cúmplice de suas descobertas das coisas do mundo. Anna Marie Holm, ao perceber os aspectos da construção artística do bebê, estabelece uma comparação entre o processo artístico do adulto em

arte contemporânea e da criança, aqui neste texto enfatizo a seguinte característica citada acima: “eu e você e o que surge deste encontro”, pois performar com crianças trouxe a necessidade de refletir sobre o começo dos vínculos - a primeira vez que se descobre um movimento, um material, as angústias desse processo inicial da vida. Se a estética é relacional, tudo isso está em jogo e é parte intrínseca do processo criativo. Cada processo de descoberta da criança, em diferente escala, é análogo ao processo contínuo de descoberta no meu processo de construção artística enquanto performer.

A tinta pegajosa no corpo traz a alusão do enlace amoroso e a performance, como encontro, é um enlace amoroso. O bebê se atraiu pela matéria e a trouxe até seu corpo, misturou-se com ela e, em um dado momento, a mudança de seu estado, líquido e macio para o modo áspero e seco, causou uma rejeição na criança e um desejo de desenlace entre ele e a matéria. No encontro-performance a criança brinca, se vincula e se desvincula.





Figura 1: Eu e você, o que surge desse encontro³

Fonte: arquivos da autora

Quando eles entraram na instalação, Martin, Noah e Theo foram explorar as caixas, enquanto a Helena derrubava o pote inteiro de tinta no papelão e em seu corpo. Assim que os meninos viram a tinta esparramada no chão, suas atenções se voltaram somente para ela e, assim, ficaram por muito tempo. As caixas remexidas não eram mais uma grande atração. Eu, ao contemplar essa interação, senti uma enorme frustração, pois a tinta havia sido despejada de forma muito rápida no chão, segundo a minha expectativa individual de como a exploração deveria ser feita, porém foi necessário suspender o impulso que tive de esconder os outros potes e aceitar o ritmo de investigação proposto pelas crianças.

Após um tempo de observação mais distante, eu comecei a brincar junto com os bebês de fazer misturas com as tintas, percebendo e seguindo o ritmo que eles estavam dando àquela investigação e, então, o jogo entre artista e criança se intensificou. A estrutura monocromática inicial foi construída para ser desconstruída. Essa desconstrução tornou evidentes aspectos relacionados a uma ordem inicial, em que os ma-

3 Da esquerda para direita: Helena, Noah e sua cuidadora, Martin, o espaço antes da chegada dos bebês; Helena e Theo.

teriais estavam postos de forma planejada e com uma organização minha (vide figura 4). Essa organização é um espaço pessoal que foi imediatamente contaminado pelo movimento do outro que adentrou o espaço.

As imagens que resultaram desses movimentos se tornam estética aos olhos dos adultos. Segundo Piorski, a criança não estetiza porque a infância é, em si, um ato estético, “[...] podemos dizer que a criança não estetiza o mundo, mas nas imagens do brincar, habita a virtude estética.” (PIORSKI, 2016, p. 58). Após a experiência desse encontro, tornou-se pertinente a dúvida em relação a essa afirmação de Piorski, pois, a meu ver, a mistura das tintas acontecendo, alguns bebês repetiram o ato de misturar e assim, o ato de construir novas cores se tornou consciente nas crianças. A criança, no entanto, estetiza? Não pretendo aqui esgotar essa discussão e responder à tal indagação, mas pensar na possibilidade da criança, sim, estetizar.

O trabalho de arte relacional traz, ao ser humano em desenvolvimento inicial, a oportunidade de dilatar suas percepções sensoriais e visitar diferentes ambientes com uma maior riqueza de estímulos e, dessa forma, construir os enlaces de alteridade. Por outro lado, o artista, adulto responsável e/ou educador que está em relação de escuta com a criança nesse ambiente performático, dilata suas percepções acostুমadas e habituais de um mundo aparentemente conhecido e, então, a tinta, o papelão, a caixa se revelam em sua potência lúdica e mágica.

Estar em performance com crianças me trouxe, enquanto artista, e a todos os adultos participantes a oportunidade de investigação da nossa percepção acostুমada. A dessacralização da hierarquia dos saberes desestabilizou as supostas relações de poder. A relação entre adulto e criança se reconstruiu com o olhar daquele que vê pela primeira vez, o bebê – um ser humano pesquisador do mundo desconhecido. Nesse encontro, foi possível dar-se conta de que as coisas conhecidas são, ao mesmo tempo, sempre um pouco desconhecidas.

REFERÊNCIAS

BORRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CINQUEMANI, Shana. Artistic Encounters: ethical collaborations between children and adults. In: SCHULTE, Christopher M. e THOMPSON, Christine Marmé (org). **Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood**. Pennsylvania, USA: Edição 21, 2018.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FEIX, Tania Alice. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2015.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PONTY, Merleau. **O visível e o invisível**. vol. 40. São Paulo: Perspectiva, 2012.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1971.

Experimentação de texturas: o encontro com as potencialidades das experiências artísticas da criança

Adriana Moreira

Recebido em: 19/04/2019

Aprovado em: 31/05/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019151

RESUMO

Este texto consiste em meu relato de experiência, como professora de teatro, sobre uma prática teatral e pedagógica que denominei *Experimentação de Texturas*. Tal prática foi desenvolvida em aulas de teatro com crianças de 2 a 5 anos de idade, em escolas da Educação Básica da cidade de Uberlândia/MG, entre os anos de 2014 e 2018. A partir dos conceitos formulados pela artista visual Anna Marie Holm, foi possível reelaborar as experiências artísticas das crianças e repensar o papel do professor nas aulas de teatro, pautando-se por uma perspectiva que visa a escuta, a liberdade e a imprevisibilidade. Por meio das relações com os materiais diversos e suas infinitas texturas, o espaço e a ação da criança, tornou-se possível descobrir a construção de inúmeras teatralidades imbuídas e emergidas no decorrer da prática.

Palavras-chave: *texturas; experimentação; crianças.*

O relato desta experiência surgiu de minha prática artística-pedagógica como professora de teatro em escolas da rede particular da cidade de Uberlândia (MG). A prática teatral *Experimentação de Texturas* foi desenvolvida com crianças de 2 a 5 anos de idade entre os anos de 2014 e 2018. As aulas aconteciam dentro da grade curricular das escolas na disciplina de Artes, que duravam 50 minutos e eram realizadas uma vez na semana. Cada turma, dividida de acordo com sua faixa etária, ia para uma sala específica – a sala de Artes - desenvolver as propostas que aqui serão relatadas. Minha inserção de médio prazo no contexto escolar levou-me a questionar minhas próprias metodologias de ensino de teatro para crianças. Como professora da Educação Básica desde 2008, sentia que muitas propostas já haviam sido realizadas e, portanto, era preciso encontrar novas formas de fazer e pensar a Arte com as crianças.

No começo da minha carreira no magistério, desenvolvi algumas atividades a partir do que eu entendia como fazer teatral com crianças: contações de histórias, dramatizações, jogos dramáticos, consciência corporal, etc. Lentamente, comecei a perceber as crianças com mais sutileza e atentei-me a seus modos de se relacionar, de pensar, de interagir e de construir experiências artísticas. Entendi que havia muitas potencialidades criativas nessas experimentações estéticas das crianças e que eu precisava encontrar uma forma de estimulá-las e de incentivá-las a tornarem-se cada vez mais propositivas e livres para experimentarem o seu entorno: o espaço, os materiais, as sensações, seus corpos, suas histórias, e tudo que lhes impulsionasse.

Desde sempre, estar na Educação Infantil gerava-me muitos medos e inseguranças, ao mesmo tempo em que eu me sentia encorajada para descobrir como era possível promovermos o encontro de crianças pequenas como a linguagem teatral de modo livre e instigador. Foi, então, que conheci o trabalho de Anna Marie Holm. A partir de suas experiências em um ateliê de artes na Dinamarca, a artista visual propõe a exploração de materiais diversos, que as crianças podem investigar, manipular, e com os quais podem criar e reconstruir outras instalações. O caminho apontado por Holm (2005) pareceu-me ser uma possibilidade diferente de tudo que eu vinha desenvolvendo em minha prática pedagógica. Mas, por onde começar? Quais materiais usar? Como me aproximar das propostas da autora dentro do espaço escolar?

Primeiramente, era preciso me despir de alguns preconceitos que são cotidianamente embutidos em nós, professores, dentro das escolas. Um deles consiste na lógica de compreensão da criança não como protagonista de seus processos de ensino/aprendizagem, mas como ser dependente da visão dos adultos. Era preciso deixar de ser o “modelo” central da ação e me tornar um ser adulto que, antes de tudo, entendia a ação da criança. Segundo esse novo modo de pensar, o professor deve induzir, sugerir ou apontar, mas se fazer presente, cultivando diariamente o olhar despretensioso. Esse processo dialoga com as reflexões da diretora norte-americana Anne Bogart (2010), no

que diz respeito à ideia de uma escuta extraordinária, ou seja, à possibilidade de perceber o espaço/tempo com o corpo todo, de desvincular o ato de escutar apenas com os ouvidos e passar a fazê-lo com o corpo no aqui/agora.

Refletindo continuamente sobre questões relacionadas ao modo de ser professora na sala de aula, fui buscando respaldos naquilo que gostaria de propor e, mais uma vez, a artista dinamarquesa clareou minhas angústias, afirmando que “se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhes damos para suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (Holm, 2004, p. 83). *Liberdade*: era isso que diferenciava o trabalho de Anna Marie Holm. Ela deixa nítido em seus escritos que confia na curiosidade e na personalidade das crianças, porque existe nelas uma “energia criativa inata” (Holm, 2004, p. 91) latente e pronta para investigar as experiências sensoriais, sensíveis e estéticas.

A prática que eu gostaria de propor – até então sem um nome específico – exigiria menos expectativas, proposições e pretensões, porém mais atenção na escuta ao que viria das crianças. Isso pode parecer muito conflituoso para o professor, mas também pode ser libertador experimentar um processo artístico que o adulto não controla, já que não sabe exatamente como começa nem onde/quando termina. Esforço-me para compreender o meu lugar como professora *performer* no sentido empregado pela pesquisadora Marina Marcondes Machado (2010) – isto é: compreendendo que minha experiência não é autônoma, mas está associada à criança –, tenho a possibilidade de ampliar o meu ponto de vista artístico, estético e pedagógico, a partir da relação que estabeleço no meu convívio com elas. Não sabia como seria essa prática pedagógica e teatral, mas estava disposta a tentar. Então, era chegado o momento de ir para a sala de aula, de tirar da cabeça as leituras, as ideias, e transformá-las em ação.

Voltei meu olhar para os materiais da própria escola. Era preciso me adequar ao que havia disponível para ser utilizado nas aulas. O que havia na escola que poderia me auxiliar na construção dessa prática? As escolas normalmente não ofertam

às crianças uma variedade de materiais para que experimentem livremente. Há sempre um controle sobre o que vai ser utilizado e sobre quais as atividades (cujas finalidades são bem definidas pelos adultos de antemão) deverão ser realizadas. Todos usam os mesmos materiais para criarem as mesmas coisas. Mas onde está a liberdade nesse processo? Como a arte e a criação podem emergir em um espaço de controle? Eu não sabia exatamente o que queria e nem como o proporia, mas definitivamente eu sabia o que não queria mais fazer nas aulas de teatro...

Hoje em dia, as crianças têm acesso a todo tipo de cor, mas, geralmente, sob supervisão. Eu acredito que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, ao invés de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência. (HOLM, 2004, p. 86)

Olhei dentro do almoxarifado da escola e me deparei com uma infinidade de tipos de papéis: Kraft, jornais, papel crepom, caixas de papelão, etc. Vi ali uma imensurável riqueza nas formas, nas cores e nas texturas. Pronto! Tive certeza de que os papéis poderiam me ajudar a concretizar os impulsos que passavam pela minha cabeça. Fui para a sala de aula. Tratava-se de um espaço pequeno, mas sem carteiras, o que permitia a mim e às crianças ter um pouco mais de mobilidade. Não havia ações bem delimitadas ou planos de aulas bem estruturados. Havia o papel Kraft, eu, as crianças, o espaço e o tempo. Poucas orientações: eu estava não apenas focada, mas também ansiosa pela ação.

As crianças, acostumadas com a tradicional disciplina escolar, levaram um tempo para se entregarem à atividade. Aquilo lhes parecia libertador demais. Quais seriam os limites dessa proposta? Eu tampouco saberia dizer se de fato havia algum limite. Mas aquele era um caminho sem volta, com espaço para a troca, para a dúvida e, principalmente, para construir nossas experiências e relações com a Arte de forma processual, sem pretensões de se obter um resultado pronto e acabado. É muito importante, para nós adultos e para as crianças, questionar a ideia de que a

Arte – principalmente dentro dos espaços escolares – está atrelada ao cumprimento de uma proposta específica que, normalmente, é restrita e de cunho instrumental. “Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte!” (HOLM, 2004, p. 88)

Com esse pensamento, achei pertinente continuar a experimentação do papel Kraft com ele já desconstruído (rasgado, amassado e sujo), a fim de que as crianças percebessem que não havia um certo/ errado, mas que, mesmo daquela outra forma – por vezes considerada ruim – ainda seria possível seguir construindo, inventando e imaginando. Somos, adultos e crianças, acostumados com o espaço arrumado e organizado demais. Espaços assim, diz Holm (2005), não contam histórias, não estimulam a ação, não são ricos de oportunidades e, por isso, era preciso também repensar novos critérios sobre essa organização do espaço. Ter milhares de papéis picados e espalhados parecia-me ser uma ótima oportunidade para tal.

O que é um espaço organizado? O que é uma sala em ordem? Que tipo de ordem e organização estamos construindo cotidianamente nas escolas? A pesquisadora Lilian França (1994, p. 81), ao investigar os espaços educacionais nos processos de ensino, afirma que atualmente “[...] encontramos um quadriculamento distribuindo os indivíduos, conferindo a cada um o seu lugar demarcado [...]”, o que faz com que os espaços nas escolas sejam menos convidativos, tanto para a aprendizagem como para o convívio. A arquitetura ressalta, na maioria das vezes, a disciplinarização e tenta garantir o processo de homogeneização do conhecimento de alunos e de professores. Dessa forma, fica mais difícil acreditar que ambientes assim facilitem o processo de ensino e de aprendizagem em qualquer área do conhecimento. Para França (1994) a imprevisibilidade é um elemento fundamental para se pensar os processos educacionais. A autora elabora a ideia de que o imprevisível está no cerne da condição humana, desde os estudos das ciências às criações das Artes e, por isso, considera que a presença da imprevisibilidade permite que planos de ensi-

no, metas e objetivos fiquem mais flexíveis e, conseqüentemente, mais propensos às inovações. Holm (2004) parece concordar com essa ideia quando aponta que a experiência artística das crianças é afetada diretamente pelos espaços em que elas circulam e, por isso, acredita no que chama de “espaços sensuais”, ou seja, espaços que sejam estimulantes e as encoraje a inventar de forma imprevisível, sem certezas, sem crenças...apenas experienciando o encanto do fazer artístico.

Eu ansiava por construir uma prática com a qual pudéssemos olhar para o espaço em toda sua potência, porque eu também sentia-me presa nas minhas preocupações com a arrumação e nas tentativas de prever o que aconteceria, mas eu sabia que “enquanto a arrumação estiver controlando a criatividade das crianças, não conseguiremos entrar, totalmente, em contato com a mais bela das energias artísticas [...]” (HOLM, 2004, p. 92), por isso, arrisquei-me na desordem, na bagunça e no imprevisível...



Figura 1: As crianças seguem experimentando o papel Kraft e o tecido

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

Com o papel agora em pedaços e com a inserção de um novo material, o tecido, o espaço já não é mais o mesmo. Tinha outra forma, outras cores, movimento, leveza e, sobretudo, liberdade. Nossa prática seguiu... A cada encontro com as turmas de crianças, eu percebia que os materiais em seus aspectos fí-

sicos, ou seja, suas texturas diferentes, ativavam outras sensações, outras relações e me permitiam modificar até mesmo o modo como eu lhes apresentava às crianças. Na maioria das vezes eu levantava uma pergunta: “Qual a sensação do algodão?” ou “Por que essa areia ficou dessa cor?”, e então, a partir daí, as crianças iniciavam suas experimentações.

Tantas outras vezes eu contava histórias que envolviam o material, tal como foi feito quando usamos as folhas secas. Nessa situação, o espaço já estava preparado com muitas folhas. Desde quando adentramos à sala, propus que ali seria uma floresta, uma mata e, logo, as primeiras experimentações se deram a partir dessa temática. No entanto, com intuito de não limitar as investigações, outros materiais foram inseridos, e paulatinamente romperam com a proposição inicial.



Figura 2: A floresta criada com as folhas secas

Fonte: *arquivo pessoal da autora*

Os materiais foram se tornando cada vez mais diversos e variavam: da resistência da caixa de papelão, passavam pela maciez do algodão, invadiam as cores da areia e chegaram na leveza das folhas secas que se esmiuçavam aos nossos pés... Nossa prática partia de materiais simples, da experimentação de texturas que, a partir do contato das crianças, eram potencializadas por uma **Experimentação de texturas**, permeada por

muitas teatralidades. A teatralidade, compreendida a partir da visão da professora Carmela Soares (2010), é construída a partir do olhar de quem observa (espectador/professor/adulto), e de quem cria (criança/atores/performers); ela não é pensada como algo definido e acabado, já que se estabelece em relação à efemeridade do aqui/agora, ou seja, das possibilidades de relação com o espaço e com o olhar. A teatralidade é concebida na busca não somente de uma apreensão de conhecimento da linguagem teatral, mas da própria intencionalidade estética, da construção de “pequenas formas” imbuídas na criação da criança.

Para ver essa teatralidade, o adulto deve parar de esperar da criança formas estéticas que dialoguem com nossa definição de artístico. Acho muito perigoso insistirmos em valorizar um tipo de produção artística que sempre espera uma espetacularização do fazer teatral. As crianças criam e são muito boas ao fazerem isso, mas, como nos alerta Holm, esse processo “[...] É selvagem, é louco, é maravilhoso [...]” (2004, p. 92). Maravilhada com as primeiras experiências de **Experimentação de Texturas** com as turmas de 2 a 5 anos segui com essa proposição nos anos seguintes, passando por outras escolas nas quais trabalhava, tendo encontros **texturizados** com outras crianças, usando outros materiais, lidando com diferentes possibilidades espaciais.



Figura 3: As experimentações seguem com as materialidades distintas

Fonte: arquivo pessoal da autora

Com isso, a prática se modificou e meu olhar sobre ela ganhou mais incertezas. A cada experimento realizado, desprendo-me mais e mais de mim mesma e dos conhecimentos prévios e cristalizados das situações. Ainda não é fácil. Muitas vezes, sem mesmo notar, estou desenvolvendo atividades habitualmente relegadas aos professores: propondo, direcionando, criando roteiros e ditando o que não fazer. Quando percebo isso, recuo e respiro. Ao voltar à prática que propus a partir das leituras de Holm, França, Machado e Soares, sigo simplesmente deslumbrada, extasiada e imbuída pelo prazer de deixar as crianças criarem.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos-Espaço-Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. Tradução de Ana Angélica Albano, Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

_____. A energia criativa. **Pro-posições**. v. 15, n. 01, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014. p. 83-95.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 02. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. p. 115-137.

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

O fascinante e pedagógico Circo na Escola: o ensino das artes do circo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Amapá

Emerson de Paula Silva
Joseph Batista Oliveira dos Santos

Recebido em: 22/04/2019
Aprovado em: 06/06/2019

DOI: 10.5965/2358092521212019163

RESUMO

A Arte se transformou em objeto de estudo e reflexão em um país como o nosso, marcado pela diversidade cultural. Sendo assim, apresentamos o relato de experiência de uma ação do Programa de Cultura da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), o PROCULT, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC). O PROCULT, inicialmente, possui três linhas de atuação. Cada linha é composta por Projetos de Extensão ou de Pesquisa-extensionista que têm como área temática a Cultura. Propomos tratar do recorte de um dos seus projetos, o “UNIFAP com a Escola – Ciclo de Oficinas Artísticas”. Este texto, portanto, relata um processo de ensino-aprendizagem a partir da linguagem do Circo.

Palavras-chave: *circo; escola; ensino-aprendizagem.*

RESPEITÁVEL PÚBLICO! A AULA DE CIRCO JÁ VAI COMEÇAR!

Senhoras e senhores, respeitável público de leitores! Apresento-vos a vossa majestade, o Circo! Diferente e jamais menos importante do que os clássicos circos, apresento-vos um circo sem lona (sem a concreta e majestosa cobertura), um circo entre muros e paredes, realizado em cima da terra ou de um piso, realizado debaixo de um telhado ou sob árvores. Um circo no coração e no imaginário de cada criança da escola. Senhoras e senhores, refiro-me a uma experiência pedagógica em que o universo circense adentrou o universo educativo na perspectiva de formação de crianças e, através dos saberes circenses puderam ser trabalhados e aprendidos diferentes valores necessários para formação humana. Portanto, apresento-vos o Fascinante e Pedagógico Circo na Escola.

O PROCULT – Programa de Cultura da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), visa a ampliar a pluralidade de conhecimentos acerca da Arte e da diversidade cultural, projetando e realizando distintos projetos de extensão e de pesquisas extensionistas, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade local de nosso Estado. Por meio do projeto “UNIFAP com a Escola – Ciclo de Oficinas Artísticas”, foi possível experimentar no Estado do Amapá a proposição do Ensino das Artes do Circo no currículo da Educação Básica, em específico no programa educacional planejado para o 4º ano do Ensino Fundamental I, atendendo duas turmas do turno da tarde (4ºA e 4ºB), da Escola Maria Luiza Bello da Silva. Esta escola também funciona como Colégio de Aplicação da Universidade. Nessa perspectiva:

É sabido que as artes do circo continuam atraindo a atenção de um público diversificado e que nas últimas décadas têm mostrado um significativo crescimento das experiências pedagógicas que fazem dessa linguagem uma opção de formação artística e um importante agente educativo. (BORTOLETO; BARRAGÁN; SILVA, 2016, p. 04).

A partir desse olhar pedagógico, o projeto em questão propôs a inclusão do circo no currículo escolar numa iniciativa piloto, com o desafio de pensar e executar essa proposta de circo pedagógico. Este relato tem como proposta metodológica a análise qualitativa, e tem como referência a prática realizada, os relatos, os registros em imagem e vídeo, bem como as questões teóricas e práticas que nortearam o processo experimentado e vivenciado.

O Projeto “UNIFAP com a Escola – Ciclo de Oficinas Artísticas” realiza ações artísticas, culturais, educativas e sociais em comunidades que carecem de informações e oportunidades de inserção social e cultural, utilizando sempre a escola dos bairros a serem visitados, por entender este espaço como um local agregador e que reflete a realidade de cada uma dessas localidades.

As Artes, contemporaneamente entendidas como formas

de representação simbólica para a comunicação de pensamentos e sentimentos do ser humano, em bases outras distintas do discurso verbal, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. Por isso, faz-se importante levar o contato com a Arte a diferentes espaços e pessoas para desmistificar seu elitismo e promover inclusão cultural.

A palavra escola presente no título do projeto procura ampliar o entendimento deste espaço educativo, proporcionando ações nos diferentes níveis de formação escolar, procurando também atingir os docentes em seus diversos estratos de atuação, por serem agentes de formação crítica.

ATO I - REFLEXÕES E QUESTÕES INICIAIS

No primeiro semestre de 2018, com os objetivos de ocupar outros espaços com aulas de circo, de realizar parcerias com escolas e, conseqüentemente, gerar um atendimento maior para o PROCULT, resolvemos experimentar a realização de aulas de artes circenses dentro da própria escola parceira, contando obviamente com o material básico que possuíamos.

Como já estávamos acostumados a desenvolver as aulas em locais amplos, o contato com a escola nos fez entender que a própria sala de aula seria adequada e funcionaria como lócus para a realização de algumas atividades circenses pedagógicas. Deslocávamos as cadeiras e utilizávamos o espaço mais usado na escola, porém outra reflexão surgia e começávamos a nos incomodar com a própria sala de aula, não por questão de espaço ou estrutura, mas por ser a mesma já bastante habitada pelos alunos durante o dia a dia na rotina escolar. Logo, questionávamo-nos: não seria melhor levar a atividade para outro espaço da escola? Ficávamos nesse dilema pensando que a sala de aula seria melhor para a organização e que o refeitório seria melhor por ser um espaço não tão utilizado para o ensino e aprendizagem, assim como outras indagações surgiam no

sentido de fortalecer a ideia de uso da sala de aula não como algo comum ou sem valor, mas a partir de uma ressignificação que aquele aparelho necessitava, gerando e experimentando outras possibilidades. Pensando a sala de aula não somente enquanto formato único e acabado com um aglomerado de carteiras dispostas em filas e, sim, investindo em uma possibilidade de transformá-la em um picadeiro para a construção do conhecimento, para o processo de condução dos saberes circenses dentro da proposta escolar, um local onde pudéssemos experimentar os formatos espaciais, nos sentarmos no chão da sala, em círculo.

Colaborando com o olhar das crianças em relação a enxergar aquele ambiente por outros ângulos, e não somente como um quadrado comum e rotineiro, mostrando que ele poderia se transformar em outros universos de aprendizagem e que para a nossa proposta seria nosso próprio picadeiro de aula. Posteriormente, entendemos que o nosso circo na escola não deveria ter um espaço único, fosse a sala de aula ou o refeitório como já problematizamos, porém, possibilitar assim como os nostálgicos itinerantes circos a realização de deslocamentos. Nossa itinerância aconteceria dentro da própria escola, ocupando diferentes espaços, fazendo com que as aulas de circo se dessem dentro das salas de aula, no refeitório, no gramado do terreno da instituição, e até mesmo debaixo das árvores.

A falta de materiais foi a grande crise pela qual passamos durante o processo, o que colaborou com a descoberta e o fortalecimento da proposta de ressignificar o circo para a sua proposição pedagógica, com ou sem aparelhos, dando novos usos aos materiais no sentido de vencermos a crise instalada, de invertermos a situação e de aproveitarmos de forma positiva a realidade negativa na qual estávamos passando. O que gerou várias aulas, encontros e modalidades sendo trabalhadas e recriadas para se adaptar às situações, bem como com outras várias ações sendo realizadas dentro e a favor do projeto.



Figura 1: Aula adaptada na sala de aula para equilíbrios

Fonte: *arquivo pessoal dos autores*

ATO II - AULAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS

As aulas de circo do PROCULT no Colégio de Aplicação aconteciam todas as segundas-feiras, inicialmente com a carga horária de uma hora (primeiro semestre), e foram divididas em dois módulos, sendo que cada um foi proposto em um dos semestres letivos de 2018.

O primeiro módulo aconteceu de março a junho e o segundo módulo de agosto a dezembro, totalizando 27 encontros. Desse total, 18 encontros foram destinados para aulas das modalidades escolhidas para integrar o currículo das oficinas, como: preparação física, equilibrismo (corda de chão, prato chinês), malabarismo (lenços e bolas) e acrobacia de solo. E nove destes encontros foram destinados à realização de ações diferenciadas, tais como: reuniões na escola, piquenique circense de encerramento do primeiro módulo, oficina de iniciação teatral, cine circo, gincana circense, oficina de introdução ao tecido aéreo, apresentação final e coquetel de encerramento com entrega de certificados.

As aulas eram divididas em três momentos principais: o primeiro momento dava espaço para a realização de uma atividade que explorasse até mesmo outras linguagens; o segundo momento era voltado para a preparação física que concentra-

va o trabalho com exercícios de alongamento e aquecimento; o último momento era destinado ao desenvolvimento da modalidade circense específica. Posteriormente a esses três momentos, era realizada uma conversa com os educandos para tratar de questões metodológicas de como a aula estava sendo recebida por eles.

Sobre as modalidades circenses abordadas nas aulas, foram desenvolvidas atividades que buscavam o desenvolvimento do equilíbrio, com dinâmicas e exercícios trabalhados de forma individual, em dupla e em grupos, jogos que focalizavam o equilíbrio de materiais ou objetos como balão, prato chinês, linhas desenhadas no chão e cordas no chão. O trabalho com malabares foi desenvolvido com bolinhas e lenços. Na acrobacia de solo foram tratados os movimentos: rolamentos frontais, salto esticado, pantana (estrelinha), envergada (ponte), parada de cabeça e pirâmides humanas. Explicações teóricas também foram realizadas de forma sucinta, bem como atividades avaliativas, uma vez que:

Entendemos que o aprendizado das artes circenses deve estar presente nas práticas e nos contextos educativos escolares. Aprender o circo pode ser muito mais do que aprender a jogar bolinhas, equilibrar-se em um arame ou divertir-se com série de palhaçadas. Além disso, os saberes circenses também podem ser ensinados por meio dos jogos. Deste modo os jogos circenses apresentam-se como um importante elemento pedagógico, não apenas para questões corporais, mas também para às histórico-sociais. (PRODÓCIMO; PINHEIRO; BORTOLETO, 2010, p. 177)

Pensando em propiciar um momento em que eles pudessem conhecer a linguagem teatral com reflexões acerca de como o teatro poderia colaborar para as atividades circenses e vice e versa, promovemos esta relação por entendermos que o universo circense aglutina linguagens e pluralidades de saberes coletivos, pois:

A utilização da linguagem circense como ferramenta no processo pedagógico que inclui a música, o teatro, a dança, a capoeira, a

cenografia e o figurino é, portanto, um novo sentido de produção coletiva do saber. Aprender a fazer circo, pensando nele como atividade cultural, artística e esportiva, pode fazer de meninos e meninas aprendizes e mestres permanentes, características definidoras do circo-família (SILVA, 2016, p. 16).

Portanto, durante todo o processo buscou-se trabalhar atividades plurais que exercitassem esse sentido de produção com a experiência teatral a partir da expressão corporal e expressão vocal, passando por um trabalho com gestos, ritmos e voz, trabalhando, paralelamente, com trava línguas, quadras populares, adivinhas além do conceito e entendimento deles a respeito da cultura popular.



Foto 2: alunos em atividade de alongamento

Fonte: *arquivo pessoal dos autores*

ATO III - O CIRCO COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCATIVO

As aulas de circo da experiência relatada funcionaram como uma espécie de disciplina do currículo daquela instituição, disciplina própria e única não atrelada às disciplinas de Artes e Educação Física, mas, obviamente, colaborando com elas, bem como, de forma geral, colaborando para o desenvolvimento e formação das crianças participantes. Vale ressaltar que ao en-

tendermos o circo como disciplina, é necessário entender que isso se deu de forma experimental e que a proposta era diferente das disciplinas trabalhadas pelo currículo da Escola. Não tínhamos a aplicação de notas no boletim oficial, porém o registro maior dessa atividade provavelmente se deu nos próprios alunos, no quanto a experiência realizada teve significado para eles e para a escola. Esta iniciativa em conjunto com a instituição escolar nos faz pensar que:

É por isso que, devemos pensar uma escola cujo objetivo seja ensinar a viver. E para isso, devemos oferecer experiências que permitam uma visão do mundo mais sensível, mais corporal. Devemos substituir os dogmas tradicionais desenvolvendo atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e liberdade de criação, somente assim conseguiremos despertar a sensibilidade das crianças que um dia serão os cidadãos adultos da nossa sociedade (BARRAGÁN, 2016, p. 135).

O trabalho com o imaginário e com a ludicidade também foram cruciais para que tivéssemos êxito com essa proposta pedagógica e esse ressignificar do circo. Quando trabalhávamos exercícios ou dinâmicas nas quais induzíamos o trabalho com a fertilidade da imaginação, estávamos colaborando diretamente com a proposta experimentada. Dessa forma, percebemos, como esclarece Barragán (2016, p. 147), “[...] a magia e o encantamento que a lona exerce sobre crianças e adultos. Sendo assim, levar o circo para as escolas, significa ampliar o imaginário e o repertório lúdico das crianças, significa nos aproximar do riso, da arte, e de um movimento mais livre e menos regrado”. Uma linha demarcada com fita no chão: o participante “equilibrista” da atividade deveria atravessar de um ponto inicial a um ponto final, mantendo o equilíbrio e a postura exigida para tal função. No meio dessa travessia acontecia uma grande ventania que, simbolicamente, era realizada pelos alunos que assistiam e sopravam da plateia; mas, felizmente, a criança equilibrista conseguia atravessar. Esse é um exemplo de atividade realizada na modalidade de equilíbrios, na qual

além do desenvolvimento do componente principal da modalidade, trabalhávamos ludicidade e valores necessários para a vida, desde os obstáculos que temos que enfrentar até a busca constante por uma vida em equilíbrio.

No circo, desde a forma básica de se pegar na mão do colega como a maneira utilizada nas atividades de acrobacia de solo, por exemplo, já são utilizados fundamentos e valores como divisão e equilíbrio de força, colaboração, trabalho coletivo, concentração, dentre outras. O circo é um lugar para erros e acertos e isso tem sua importância na aprendizagem, aprendemos errando e observando respeitosamente os outros mais do que os julgando. As atividades do projeto proporcionaram de forma direta o trabalho com os saberes circenses atrelados aos valores humanos.

Vale ressaltar que o projeto aconteceu sempre respeitando as regras do ambiente escolar, promovendo constante diálogo com o coordenador pedagógico ao comunicarmos sobre nossas ações ou sobre quando levávamos algum convidado ou quando apresentamos o planejamento, as metodologias, as formas de avaliação, os materiais didáticos e as estratégias de trabalho para abordar questões como inclusão e diversidade.



Foto 3: atividade de massagem coletiva

Fonte: *arquivo pessoal dos autores*

POR HORIZONTES EDUCATIVOS

O desenvolvimento das oficinas de circo no Colégio de Aplicação/Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello através do projeto “UNIFAP com a Escola - Ciclo de Oficinas Artísticas” do Programa de Cultura (PROCULT) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) proporcionou uma experiência plural em que foram trabalhadas de forma pedagógica atividades e ações das crianças participantes com o universo do circo e também apreciações e aproximações com artistas que atuam no segmento circense no Estado do Amapá.

A sala de aula foi ressignificada, com a itinerância por outros espaços da escola em prol dessa experiência educativa e aventureira. Sim, foi uma prazerosa aventura! Foi um circo-aula realizado de forma bem organizada, ora simétrica e ora assimétrica, não teve espaço para tratar de estereótipos e realizar analogias entre circo e bagunça. Entendemos o circo por uma outra ótica. Vivenciamos aspectos do circo da forma real que ele se organiza, falamos de uma forma disciplinar e criativa. Raros foram os momentos em que precisamos estar um à frente ou atrás do outro, na maioria das vezes estivemos lado a lado, em círculo ou de forma intercalada para que pudéssemos nos enxergar melhor e nos reconhecermos como seres humanos em processo de formação.

Foi um fascinante e pedagógico circo na escola que não buscou a perfeição estética ou corporal. Buscou-se respeito, estima, felicidade e, acima de tudo, uma educação promotora de experiências significativas e transformadoras. Cá estamos nós, como artistas, pesquisadores e educadores na busca diária por essa educação sensível que é extremamente necessária e urgente, trabalhando para e em favor dela.

Tendo como referência a realização e concretização dessa experiência circense escolar, passamos a acreditar mais em um ensino de/das Artes, em um ensino de circo ou teatro, em uma educação prazerosa, em uma aula diferenciada e significativa para cada um de nós. Por uma educação de mãos dadas, com segurança, respeito, alteridade e pluralidade. Por

uma educação com criatividade, experiências e significados. Por uma educação com pontes, caminhos, atalhos, travessias e atravessamentos. Por novos horizontes educativos!

REFERÊNCIAS

BARRAGÁN, T. O circo e sua contribuição para a educação escolar. In: BORTOLETO, M.; BARRAGÁN, T.; SILVA, E. (org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 133-151.

BORTOLETO, M. (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. São Paulo: Fontoura, 2010.

BORTOLETO, M.; BARRAGÁN, T.; SILVA, E. (org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

PRODOCIMO, E.; PINHEIRO, P. H. G.; BORTOLETO, M. A. C. Jogos circenses como recurso pedagógico. In: Marco Antônio Coelho Bortoleto. (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. 1ª ed., vol. 2. Várzea Paulista: Fontoura, 2010. p. 161-177.

SILVA, E. Aprendizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. In: BORTOLETO, M.; BARRAGÁN, T.; SILVA, E. (org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 7-26.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ADRIANA MOREIRA

Graduada em Educação Artística – habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2008). Mestra em Artes pelo Programa de Pós- Graduação em Artes (2013), também pela UFU. Doutoranda pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Professora Assistente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP na área de Prática Teatral. Membro do grupo Coletivo Teatro da Margem atuando e pesquisando as artes cênicas e performáticas (2009-2018).

ANA PAULA GOMES MARQUES

Bacharela em Artes Cênicas - habilitação em Interpretação Teatral (2016) e Licenciada em Teatro (2019), ambas as formações pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Estudos sobre e Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq). Foi bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS/UFSM (2017-2018).

ANDREA NASCIMENTO ELIAS

Doutoranda em Artes Cênicas. Mestra em Teatro (2008). Especialista em Educação Estética (2002), com graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena (2000), todas as formações pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Possui formação técnica como bailarina pelo Centro de Estudos do Movimento e Artes - Escola Angel Vianna (1996) e como circeuse pela Escola Nacional de Circo (1992-1994). Em 2003 criou e dirige, desde então, a Cia de Dança Teatro Xirê, pioneira no estado do Rio de Janeiro na produção em dança contemporânea para crianças. Em 2009, fundou a Trânsito Produções Culturais Ltda. Atua nas áreas da produção cultural, trabalhando, principalmente, com os seguintes temas: corpo, educação, dramaturgia, coreografia e infância.

EMERSON DE PAULA SILVA

Professor do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Coordenador da Especialização em Estudos Teatrais Contemporâneos – EETC na UNIFAP. Doutorando em Estudos Literários pela UNESP. Mestre em Artes da Cena pela UNICAMP. Líder do Grupo de Pesquisa NECID – Núcleo de Estudos em Espaços, Culturais, Inclusivos e Deliberativos (CNPq). Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (2003). Especialista em Acessibilidade Cultural pela UFRJ (2016). Especialista em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela PUCMINAS (2005). Especialista em Docência em Ensino Superior (2007). Atua nas áreas: arte-educação, estudos africanos e afro-brasileiros, artes da cena, acessibilidade cultural, gestão, produção cultural e políticas públicas de cultura, educação penitenciária e espaços deliberativos e de governança pública.

FERNANDA PAIXÃO

Graduada em Artes Cênicas com habilitação em Licenciatura pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Mestranda em Artes Cênicas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Pesquisa performance e integra o grupo de pesquisa Práticas Performativas Contemporâneas. Artista e pesquisadora. Atua, também, em vídeo e com arte educação. Estuda os seguintes temas: palhaçaria, dramaturgia, processo criativo, ensino e aprendizagem.

JOSEPH BATISTA OLIVEIRA DOS SANTOS

Licenciando em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP e Licenciando em Teatro pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Possui especialização em Docência na Educação Básica pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas de Macapá – FATECH. Foi bolsista de extensão do PROCULT/UNIFAP da pasta Circo no período de novembro de 2017 a janeiro de 2019.

JULIANA ROSSI GONÇALVES

Mestra em Educação (2014) pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Possui Especialização em Arte-Educação (2009) pela Faculdade Pe. João Bagozzi (Curitiba/PR) e Licenciatura em Artes Visuais (2007) pela UNIVILLE. Atua como professora dos cursos de Desenho e Pintura na Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior (Joinville/SC) e no curso de Design Gráfico da Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina – UNISOCIESC (Joinville/SC). Artista associada da AAPLAJ (Associação de Artistas Plásticos de Joinville) de 2017 a 2019. Tem experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em arte/educação, ensino da arte, educação não formal, mídias sociais, desenho, pintura.

MARCIA BERSELLI

Graduada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2012), Mestre e Doutora em Artes Cênicas também pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014; 2019). Atualmente, é Professor Assistente da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Pesquisadora do Teatro Flexível, investigando práticas de criação com pessoas com e sem deficiência. Coordenadora do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade. Artista da cena. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando, principalmente, com os seguintes temas: teatro, processos de criação, surdez, educação, Contato Improvisação, práticas corporais, acessibilidade, cena e deficiência.

MARIA LÚCIA COSTA RODRIGUES

Mestra em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (2011). Pós-graduada em Literatura Infantil e Contação de Histórias pela Fatum Educação/ Associação Catarinense de Ensino – ACE (2018). Licenciada e Bacharela em Artes Visuais pela UNIVILLE (2004). Coursou Ilustração de livros para crianças na Scuola Internazionale D'illustrazione Stepán Zavrel, Sarmede – TV, Itália (2017). Atua como professora na Escolinha de Artes Infantis da Escola de Artes Fritz Alt/Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior de Joinville e professora da FATUM Educação. É Escritora e ilustradora de livros para crianças.

NEILA CRISTINA BALDI

Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Mestre por esse programa. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Especialista em Dança em Consciência Corporal pela UniFMU (2007) e em Gestão Cultural pelo Senac (2013). Possui graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi (2009) e Graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Pesquisa pedagogias da dança, educação somática, autobiografia, decolonialidade e balé clássico.

NICOLE PACHECO BARBIERI

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2018). Professora na Escola Praia do Riso (Florianópolis/SC). Desenvolve pesquisas acerca da articulação entre a arte e a experiência na infância. Desenvolve estudos na área de Linguagem com enfoque na aquisição de linguagem, na perspectiva variacionista da língua e no ensino pautado no desenvolvimento da linguagem oral, escuta, leitura e escrita voltadas à compreensão e reflexão sobre a língua em uso.

PRISCILA LORENZO JARDIM

Professora de Teatro. Atriz. Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM). Participante do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade.

SIMONI CONCEIÇÃO RODRIGUES CLAUDINO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997). Especialização em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2001). Especialização em Educação Infantil pela colaboração MEC/UFSC/NDI (2013). É membra do grupo de pesquisa GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola; e do LITERALISE – Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária; participa das reuniões do NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, todos na UFSC; e é integrante do grupo teatral Trupe da Alegria com outros profissionais da educação infantil. É professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.