

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

MÚLTIPLOS OLHARES PARA O ENSINO DE **ARTES**



MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

MÚLTIPLOS OLHARES
PARA O ENSINO DE
ARTES





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern– Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - Eduern

Emanuela Carla Medeiros de Queiros



Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Filipe de Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Capa e Diagramação

Lucas Gabriel Fernandes Nunes

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Vieira, Marcílio de Souza.

Múltiplos Olhares para o Ensino de Artes [recurso eletrônico]. / Marcílio de Souza Vieira. – Mossoró, RN: Edições UERN; FAPERN, 2023.

160 p.

ISBN: 978-85-7621-467-0 (E-book).

1. Linguística. 2. Ensino - Artes. 3. Pedagogia da Arte. 4. Instituições culturais e educativas. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

410 CDD

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora Filiada á



Meus amigos e minhas amigas,

O Projeto Institucional de Fortalecimento de Ações de Divulgação e Popularização da Ciência nos Territórios do RN, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a **Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN)**, em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuir para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte



Parceria pelo

Desenvolvimento Científico do RN



A Fundação de Amparo à Ciência, Tecnologia e Informação do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê **a publicação de mais de 300 e-books**. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, **a FAPERN terá investido R\$ 855.000,00 (oitocentos e cinquenta mil reais)** oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Os editais lançados abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/ organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande do Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados. No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada

para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 22/2022 – FAPERN, realizou a chamada para a publicação de e-books com o objetivo de contribuir para o fortalecimento e divulgação da pesquisa a partir dos programas de pós-graduação e dos Grupos de Pesquisa das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Gilton Sampaio
de Souza*

Diretor-Presidente da FAPERN

Cicília Raquel

Maia Leite

Presidente da FUERN



O presente livro aborda, por meio de artigos, a temática do ensinar e aprender a linguagem das Artes (Dança, Teatro e Artes Visuais) como forma de preparação e exercício da docência nas instituições culturais e educativas (escolas profissionalizantes e escolas da educação básica do Ensino Fundamental e Médio), vislumbrando identificar as constatações da pesquisa especializada e analisar os apontamentos recorrentes nas investigações atinentes à pedagogia da Arte.

Os textos são recortes de dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES) da UFRN e escritos por Mestras e Mestres que tem no exercício da docência em Arte seu ofício. O livro escrito a várias mãos é composto por artigos de Artur Garcez, Viviane Dantas, Andreia Melo e Fátima Sena que apresentam seus olhares para o campo da Dança; Larisse da Costa, Ra-faely Cavalcante, Lina Isabel Sena e Stephani Jonhson que dialogam com a linguagem do Teatro, e Ricardo Coringa e de Jaido Oliveira que completam as reflexões com as Artes Visuais, sobretudo, o cinema. Completam a coletânea um texto do professor Marcilio Vieira e o prefácio da professora Lourdes Macena.

O livro é organizado pelo professor Dr. Marcilio de Souza Vieira que é Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).



*Marcilio de
Souza Vieira*

Professor do Curso de Dança da
UFRN
Artista de Cena

Sumário

PREFÁCIO.....12

MARIA DE LOURDES MACENA DE SOUZA

POR QUE, PARA QUEM, O QUE, COMO ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA?.....14

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

QUAL A FUNÇÃO DA ARTE?.....18

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

PARTE I: OLHARES SOBRE A DANÇA.....25

EXPERIÊNCIA EXITOSA COM A DANÇA POPULAR NO COLÉGIO MARISTA DE NATAL.....26

ARTUR MARTINS GARCEZ

A ESCOLA COMO UM LUGAR DIALÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE/DANÇA.....39

VIVIANE DOS SANTOS DANTAS

INTERFACES ENTRE JOGO, DANÇA E LIBRAS.....52

ANDREIA SILVA DE MELO

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL NORTE-RIO-GRANDENSE DE ARTES.....66

MARIA DE FÁTIMA ALVES DE SENA

PARTE II: OLHARES SOBRE O TEATRO.....78

ENSINO DE TEATRO: EXPERIÊNCIA EXITOSA COM UMA TURMA DE CORREÇÃO DE FLUXO NA ESCOLA PÚBLICA.....79

LARISSE KALINE PEREIRA DA COSTA

O TEATRO ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO CRIATIVO AZUL TURQUESA.....89

RAFAELY VASCONCELOS LEITE CAVALCANTE

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ENCENAÇÃO ESTRELA.....106

LINA IZABEL SENA DE BRITO

JOGOS TEATRAIS EM SALA DE AULA.....114

SHIRLEY STEPHANI FERREIRA JOHNSON

PARTE III: OLHARES SOBRE AS ARTES VISUAIS.....125

A SÉTIMA ARTE NA SALA DE AULA.....126

RICARDO NUNES CORINGA

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL MEDIADA PELO SMARTPHONE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA.....139

JOSÉ JAILDO DA SILVA OLIVEIRA

SOBRE OS AUTORES.....153

ÍNDICE REMISSIVO.....156

PREFÁCIO

Nesse 2021 que ora vivemos e ocupamos espaços educativos virtuais, nos deparamos com a Arte para além da educação, sentindo-a também como territórios e veículos de cura, de resistência, de organicidade de pensamentos civilizatórios, de uma outra civilização, na qual a poética da vida seja realmente considerada essencial, pois viver é essencial e a Arte é a maior possibilidade poética sensível de educar para a vida humana. Digo isso, partindo do pressuposto de que

Educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito na perspectiva de 'ler' e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito-mundo. educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1983, p. 79)¹

Nessa perspectiva Freiriana, digo que as relações reveladas por experiências tecidas no chão vivo do espaço educativo e que podem ser compartilhadas com muitos por meio desta obra, poderá servir como forma interativa entre diversas pessoas, como bem o diz acima Freire, possibilitando essa educação em Arte pela Arte e entre os homens e mulheres e outros que com esta interagirem.

Diante disso, destaco a relevância dessa obra pois a qualidade de seus artigos já foi defendida diante de doutores da UFRN e colaboradores externos de várias outras instituições. Além do mais, uma publicação desse tipo, possibilita maturidade por parte dos docentes/pesquisadores/artistas participantes, permitindo leituras e conhecimentos de seus trabalhos por outrose outras, podendo ainda suas pesquisas serem conhecidas de forma mais rápida no âmbito escolar e acadêmico, pois o artigo por ser menor, traz leitura eficiente no dia a dia corrido.

A Arte, desde sempre e hoje, está necessária em todos os contextos, estabelecendo o humano nessa máquina corpórea que somos possibilitando movimento sensível e crítico neste cego coração. Assim, se faz necessário que em toda a Educação Básica, o aluno em formação, possa experienciar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro permitindo-lhe conhecer, compreender, criar, contextualizar e criticar Arte.

Daí porque *Múltiplos olhares para o ensino das Artes* se torna importante e necessário, considerando que seu centro é o ensino de Artes, e não apenas um breve olhar, mas sim o resultado de diversas experiências investigativas sobre as distintas possibilidades, formas, meios e questões para a aprendizagem artística no ambiente educativo.

Nesta coletânea é possível refletir sobre a *experiência exitosa com a dança popular* em um colégio em Natal; ver e pensar a *escola como um lugar dialógico para uma educação atra-*

¹ FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

vés da Arte/Dança; aprender sobre as interfaces entre jogo, dança e libras e ainda conhecer a constituição do Centro Educacional Norte-Rio-Grandense de Artes, tudo isso proporcionado a partir de estudos e investigações devidamente orientadas.

Aguçando o olhar sobre o ensino de Teatro o livro/coletânea nos traz a experiência exitosa com uma turma de correção de fluxo na escola pública enquanto também nos leva a refletir no Teatro enquanto prática educativa e na concepção pedagógica da encenação além de promover um mergulho nos jogosteatrais em sala de aula.

Ademais, percebendo a Arte cada vez mais buscando territórios sensíveis no espaço virtual que ora vivemos, favorecendo interatividade com a área computacional e suas tecnologias e no âmbito comunicacional, o livro/coletânea dialoga sobre a sétima arte na sala de aula e nos apresenta com uma experiência com a produção audiovisual mediada pelo smartphone no ensino de Artes Visuais na escola.

*Nesse sentido, o livro/coletânea *Múltiplos olhares para o ensino das Artes*, nos possibilita conhecimento sobre estudos científicos desenvolvidos por docentes/artistas/pesquisadores, que colaboram para uma compreensão real do valor da Arte na Educação enquanto área do conhecimento humano, destacando a força educativa da atividade artística, tecendo com experiências reais no contexto da sala de aula uma poética da necessária criação em Artes para a sua compreensão e conhecimento dela mesma.*

Fortaleza, 11 de maio de 2021

Profa. Dra. Maria de Lourdes Macena de Souza

Coordenadora Mestrado Profissional em Artes IFCE campus Fortaleza

POR QUE, PARA QUEM, O QUE, COMO ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

[...] não se conhece nenhuma cultura, por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões, que não pratique e cultue as formas da arte. (BRONOWSKI, 1983, p. 45)

Um dos grandes desafios do ensino de Arte na contemporaneidade é tornar-se uma disciplina reconhecida por alunos e professores dos outros componentes curriculares, já que ela recebe ainda, o estigma de apêndice para as outras disciplinas na Educação Básica.

A Arte, como disciplina escolar, possibilita o estudo de saberes em arte presentes na cultura e articulados pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objeto específico o conhecimento estético. Como parte de um sistema social, carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. Nesse sentido, reforça a desigualdade social quando limita o acesso e o domínio dos saberes, pela distância entre este conhecimento e as classes menos favorecidas.

Sabemos que as linguagens da Arte ainda são pensadas no contexto da educação institucionalizada prioritariamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares com objetivos pedagógicos muito amplos, como por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade”, apesar desse pensamento já estar mudando em algumas instituições de ensino. Temos hoje trabalhos divulgados acerca do ensino dessas linguagens não como um apêndice para outras disciplinas ou desenvolvimento da criatividade, mas como conteúdos necessários para fazer e compreender arte. Essa realidade pode ser constatada nos artigos que compõem essa coletânea ora intitulada *Múltiplos olhares para o ensino de Artes*.

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a Arte, historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria dos jovens brasileiros, pois surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem ressignificação dos conteúdos abordados, re-elaboração dos saberes em Arte por professores e alunos.

Considerar as linguagens artísticas como um ato educativo em sua relação com a educação institucionalizada, torna-se uma experiência desafiadora no sentido de questionarmos o ensino do Teatro, da Música, das Artes Visuais e da Dança no âmbito do Ensino da Arte, uma vez que este ainda guarda o estigma de ser tomado como apêndice ou auxiliar de outras disciplinas tidas como “nobres”.

Os novos desafios desse ensino institucionalizado é poder ter as quatro linguagens artísticas num mesmo estabelecimento de ensino, podendo o aluno ao longo de sua formação na

Educação Básica vivenciar experiências nas quatro linguagens artísticas permitindo-lhe experienciar, fruir, contextualizar e criticar Arte.

Pensamos as linguagens artísticas como uma referência para o Ensino da Arte na escola no sentido de permitir o vislumbre de um fazer arte crítico. Percebemos que a experiência com essas linguagens, na escola, pode contribuir para ampliar a capacidade dos alunos de dialogar, de tolerar, de conviver com a ambiguidade, de compreender a Arte não apenas como apêndice para outras disciplinas ou como espontaneísmo, mas como disciplina desveladora de conhecimentos capazes de articular significados e valores que expressam as experiências e representações imaginárias das diversas culturas.

Pensamos que abordar essa complexidade denominada de Arte, requer competência e conhecimento de sua possível articulação com a prática e compreensão da atividade pedagógica como atividade cultural, humana e historicamente situada na dinâmica das relações sociais e práticas cotidianas. À medida que repensamos a nossa prática também oferecemos aos nossos alunos a abertura de espaços para usar e experienciar o conhecimento em suas várias possibilidades. A teoria, dessa forma, vai sendo transformada em prática e vice-versa.

As reflexões aqui abordadas, chama-nos a pensar e superar o tratamento dado ao longo do processo histórico do ensino de Arte no Brasil em sua perspectiva histórico-linear, que tradicionalmente tem marcado o ensino de Arte na escola. Nesse sentido, o valor educativo da Arte na Educação **Básica** se destaca, na medida em que reconhece a Arte como componente curricular imprescindível na formação do sujeito e para o exercício da vida cidadã.

O presente livro aborda, por meio de artigos, a temática do ensinar² e aprender a linguagem da Artes (Dança, Teatro e Artes Visuais) como forma de preparação e exercício da docência nas instituições culturais e educativas (escolas profissionalizantes e escolas da educação básica do Ensino Fundamental e Médio), vislumbrando identificar as constatações da pesquisa especializada e analisar os apontamentos recorrentes nas investigações atinentes à pedagogia da Arte.

Os saberes/dizeres aqui apresentados fomentam uma discussão sobre o papel da Arte no âmbito escolar articulando uma aproximação entre os saberes da escola e a dinâmica da vida social. Os textos ora apresentados, giram em torno de um entendimento crítico acerca dos saberes, práticas sociais e demais relações que se estabelecem em torno do ensinar e do aprender Arte e suas linguagens no espaço da escola. Os artigos dessa coletânea foram construídos por professores da escola pública e privada de ensino com conhecimento de causa e que exigiu adoção de princípios, seleção de conteúdos e experimentação de métodos de ensino consubstanciados na realidade, vislumbrando o enfrentamento dos seus desafios mais instigantes, mesmo que não seja possível exauri-los na plenitude.

A Arte, nessa coletânea, se instaura como linguagem e possibilidade de produzir conteúdos cabendo aos professores ensinar a *ler* e *escrever* esse novo/velho discurso cultural.

2 BRONOWSKI, Jacob. **Arte e conhecimento**: ver, imaginar, criar. Lisboa: Edições 70, 1983.

Convidamos o leitor a passear pelos artigos dessa coletânea que são experiências vivenciadas por professores da educação básica e um recorte de suas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes. Antecede a divisão das partes um artigo que questiona qual a função da Arte para que o leitor, ao longo da leitura dessa coletânea, possa compreender os sentidos do ensino de Arte a partir dos artigos aqui dispostos.

A coletânea dividida em três partes traça múltiplos olhares sobre as linguagens artísticas da Arte, em especial a Dança, o Teatro e as Artes Visuais. Na primeira parte intitulada *Olhares sobre a Dança* versam textos de Artur Garcez sobre uma experiência com a dança popular numa escola particular de ensino da cidade do Natal, segue-se o texto de Viviane Dantas e Andreia Melo, respectivamente tratando de uma educação através da Arte/Dança e as interfaces entre Dança, Jogo e Libras e finaliza essa primeira parte o texto de Fátima Sena sobre a experiência enquanto professora no Centro Educacional Norte-Rio-Grandense de Artes, uma escola técnica de dança na cidade de Natal/RN.

A segunda parte do livro está intitulada de *Olhares sobre o Teatro* e é composta pelos textos de Larisse da Costa, Rafaely Cavalcante, Lina Isabel Sena e Stephani Jonhson. Os textos refletem as práticas pedagógicas das professoras em escolas públicas municipal e estadual dos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba. Rafaely Cavalcante e Lina Isabel Sena discutem processos criativos em Teatro a partir das peças Azul Turquesa e Estrela, desenvolvidas respectivamente na Escola Estadual Professor Paulo Pinheiro de Viveiros, localizada no bairro Lagoa Azul, na Zona Norte de Natal/RN e Escola Municipal Celso Monteiro Furtado, na cidade de João Pessoa/PB; já os textos de Larisse da Costa e Stephani Jonhson abordam a experiência em uma turma de correção de fluxo com o ensino do teatro de João Redondo e as experiências de uma professora socióloga se aventurando no ensino de Artes com os jogos teatrais a partir do Teatro do Oprimido.

A terceira e última parte do livro é nomeada de *Olhares sobre as Artes Visuais*, especificamente um olhar sobre a produção visual a partir do cinema na sala de aula. Os textos que compõem essa terceira parte são de Ricardo Coringa e de Jaildo Oliveira e discutem as experiências exitosas com a confecção de curtas metragens na sala de aula. Ambos trazem as experiências produzidas pelo audiovisual a partir do celular por alunos de duas escolas da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

Com essa coletânea abrimos um olhar apurado para essas experiências exitosas vivenciadas por esses professores e professoras e que se materializa em formato de escrita. Informamos que as vivências/experiências ocorreram no chão da escola e que não há receitas prontas de metodologias testadas para uso em massa³ como nos lembra Paranaguá (2010)³, há, sim, “[...] a necessidade de servir o melhor alimento junto a uma sobremesa deliciosa, e para isso o professor deve saber escolher, junto a seus alunos, habilidosamente, a lupa e o filtro que dão

3 Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org. da coleção). (Org.). Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 5, p. 205-.

sentido à experiência estética, artística e pedagógica”. (IBID., p. 220)

Servimo-nos dessa sobremesa e nos deliciemos com os textos!

Natal, outono de 2023.

QUAL A FUNÇÃO DA ARTE?⁴

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

Rasas razões

Em minhas últimas experiências ao falar sobre arte e educação, tive sempre que lidar com expectativas como busca de receitas para aulas de arte, ou de fórmulas mágicas que garantissem o interesse dos alunos por essas aulas.

Venho nos últimos tempos refletindo sobre a função da arte, seus limites e qual seu papel na sociedade contemporânea. Nestas reflexões tenho perguntado: onde começa e onde termina a obra de arte? O que faz parte dela e o que não faz? Qual o tamanho de uma obra de arte, ou de uma proposição em arte, ou de um gesto em arte? Qual o alcance e a área de atuação de uma produção artística? Com o que a arte se relaciona e como ela se relaciona? O que é arte afinal, e o que não é, e quem é o artista e o que ele faz?

Nessas reflexões preliminares abro-me enquanto artista e professor para pensar sobre a função da arte. A paixão pela arte e seu fazer, trouxe coragem para romper com a rigidez das aulas convencionais para entender o meu aluno no lugar de onde ele está falando e sempre com esse questionamento: Qual a função da arte?

Neste panorama, refletir sobre tal questionamento levou-nos a privilegiar uma metodologia ancorada em nossas experiências enquanto professor, artista e fruidor da arte. Adotamos então a Fenomenologia como metodologia apesar de sabermos que ela mesma não aponta especificidades sobre Arte e Educação, no entanto, a Fenomenologia pode contribuir para a compreensão deste fenômeno. Adotá-la neste trabalho que envolve educação do olhar, além de considerar os diálogos entre o pesquisador e o objeto de estudo como método é despir-se de uma atitude ancorada em uma lógica linear racionalista, não é um olhar romântico para o fenômeno, mas um olhar crítico.

Este texto tem como objetivo refletir sobre a função da arte, mais especificamente na arte contemporânea e suas interfaces com a educação institucionalizada.

Diversas visões?

A arte e a educação nasceram e cresceram juntas, tornando-se dependentes uma da outra para que pudessem ocorrer. O homem, dessa forma, criou várias maneiras de comunicar-se

⁴ Parte desse texto consta nos Anais do IV Encontro Nacional de Arte e Educação Física: Educação Física e Arte no Projeto Pedagógico a Escola, Natal, 2008.

usando recursos diversos, como o gesto, a fala, o desenho, a pintura, a escrita, a imagem, etc. (BARBOSA, 2002). A arte abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Ela expressa um tipo de conhecimento que o ser humano produz a partir do ato criador respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante (ZAMBONI, 2001).

Não obstante, é necessário entendermos que a arte não só é conhecimento, mas também pode constituir-se um importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, uma vez que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores (ZAMBONI, 2001; BRASIL, 1998).

Mas afinal, qual compreensão nós temos da função da arte na história da humanidade? Se refletirmos tal questionamento vai-se encontrar que ao longo da história do Ocidente o ser humano sempre esteve fruindo e fazendo arte. Daí nos deparamos com movimentos artísticos que contribuíram para se pensar a arte em cada tempo histórico.

Podemos na atualidade refletir sobre a arte rupestre e dar um salto no tempo e chegar à arte contemporânea, ou ainda, voltarmos ao Renascimento e nos depararmos com as obras artísticas de Michelangelo ou da Vinci, pois como diria Barbosa (2004), na história da arte o objeto do passado está aqui hoje e podemos enquanto fruidor da arte ter uma experiência direta com esse objeto que é fonte de informação.

Podemos ainda refletir que para Michelangelo, por exemplo, a arte deveria refletir o “belo”, a harmonia, a “perfeição” divina e que, na era contemporânea mediada pela era digital temos registros de artistas que expõem fotografias de uma cirurgia plástica com modificações do corpo para transformá-lo em um cão, ou se voltarmos a algumas décadas atrás vemos na obra de Duchamp intitulada de *ready-made* que uma roda de bicicleta sobre um banquinho é exposta como obra de arte pelo artista citado (MARTINS, 1998).

A obra de arte e o artista estão sempre se ressignificando no tempo e no espaço, por consequência essas ressignificações resultantes do tempo histórico em que vivem, determinam a forma de pensar a Arte. É fato que na época de Michelangelo contemplar o belo era uma das funções da arte e o artista passava horas fazendo essa contemplação, no entanto, na contemporaneidade esse tipo de contemplação não é possível com o artista moderno que prefere fazê-lo por meio de um teclado de um computador ou ainda de uma máquina digital.

Nesse panorama, refletir sobre a função que a arte exerceu e exerce nos seres humanos, leva-nos a pensá-la não somente nas artes plásticas, mas nas outras formas artísticas como o teatro, a dança, o cinema, a música, as artes visuais de forma geral e nos movimentos artísticos que ocorreram ao longo da história, bem como refletir essa função da arte no ambiente escolar. E é na escola que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, proporcionando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (BARBOSA, 2004).

Movimentos artísticos como o Impressionismo, o Expressionismo, o Cubismo, o Surrealismo, a *Pop Art*, o Teatro-dança, a *Performance Art*, contribuíram para se pensar a arte

contemporânea. Não podemos esquecer que esses movimentos da arte influenciaram outros e muito a arte da atualidade quando hibridizam as várias formas de arte para se repercutir noutra forma de arte. Ao se hibridizarem, a arte assume outra função diferente da que exercia nos movimentos artísticos anteriores citados que era de humanizá-la. Agora a arte se desumaniza e se desantropomorfiza, como afirma Ortega y Gasset (1999).

A arte era transcendente num nobre sentido. Era-o por seu tema, que costumava consistir nos mais graves problemas da humanidade, e o era por si mesma, como potência humana que prestava justificação e dignidade à espécie. Era de dever o solene gesto que perante a massa adotava o grande poeta e o músico genial, gesto de pra ou fundador de religião, majestosa postura de estadista responsável pelos destinos universais (ORETEGA Y GASSET, 1999, p. 80).

Ao se desantropomorfizar a arte assume novas funções, dentre elas a de ser aceita pelo que ela é sem negar a história do criador nem tampouco da criatura criada. É evidente que falar da arte e de sua função é também falar de sentimentos, estes são incorporados na atualidade de várias maneiras muitas vezes incompreendida pelo público. Talvez incompreendida porque não sabemos ler naquela tela o que o artista quis nos dizer com sua obra. Perguntas como “o que isso quer dizer?”, “isso é arte?”, “é preciso artista para fazer isso?”, causam estranheza ao leitor de uma obra artística.

A obra de arte, dessa forma, não serve mais para imitar ou representar só o que está fora dela; ela pode utilizar como tema seu próprio significado. Sendo assim, as imagens perguntam para que servem as imagens, os textos teatrais falam sobre significados diferentes e tem-se novas maneiras de criar um texto teatral sem seguir a métrica aristotélica. Textos e imagens, assim como a dança e a música exigem do leitor um questionamento sobre o tempo, o espaço, os materiais, e sobre seu papel como leitor e apreciador.

No teatro, por exemplo, não se segue mais o texto a risca com início, meio e fim. Um dos grandes exemplos do teatro brasileiro vem das mãos do diretor e artista Antunes Filho quando em “Nova velha estória” baseada no conto de Chapeuzinho Vermelho desmistifica a métrica aristotélica e produz no Centro de Pesquisa Teatral do Sesc de São Paulo uma nova roupagem para a história dos irmãos Grimm.

No palco o diretor coloca alguns elementos cênicos que vão se reconfigurando e dando junto aos atores uma nova interpretação para essa história infantil. Em cena Antunes Filho coloca uma cama. Seria apenas uma cama no palco? Ali, com seus atributos, a cama e cada elemento cênico tornam-se portadores de sentido. Não são apenas aquilo que são. Valem não por si próprios, mas como signos que representam o lugar de uma nova história. Capturados, nas malhas desse cenário, nossos olhos veem novas imagens poéticas de uma velha história.

Outro bom exemplo da arte contemporânea e de sua função está na obra da coreógrafa alemã Pina Bausch. Em um dos seus últimos trabalhos inspirados nas riquezas do Brasil, Bausch faz uma interpretação impar desse país em sua peça intitulada “Água”.

Água (2001), um dos últimos trabalhos de Bausch pensada a partir do Brasil é um tea-

tro da experiência da coreógrafa com os cinco sentidos humanos. A percepção neste trabalho dá importância a sensorialidade de maneira global. Nesta obra a coreógrafa vai apresentando o modo de comunicação informal do brasileiro, passando por suas credences, sua floresta e conseqüente selva, seu mar, suas festas e seus contrastes. Ficam evidentes nesta peça os jogos de sedução através do humor, no momento de alegria, de festa, há também sinal de violência e de controle. Em *Água*, a particularidade é o exagero, a saturação que é observada nos gestos desconstruídos dos corpos de seus bailarinos.

Ao se utilizar dos sete núcleos de água para compor a peça, a coreógrafa enfatiza a compreensão de corpo desconstruído principalmente no núcleo das águas místicas e das águas festivas. Este corpo desafia a gravidade, mostra sua resistência inexorável, apontando para o destino humano através dos rituais do candomblé ou ainda os bailarinos transformam seus corpos com toalhas que ganham visibilidades e contornos sensuais, novos rostos e troca de sexo. “No entanto, se há uma liberação do corpo, existe também uma obsessão por imagens ideais e perfeitas. Assim, na mesma cena o que é transgressão mostra-se também coerção” (CYPRIANO, 2005, p. 133).

No palco, objetos ganham sentidos, bailarinos dançam ao som das rupturas de certos valores herméticos, intriga-nos, fazendo-nos reeducar o deseducado olhar; aguçam nossos sentidos, nos fazem percorrer nossas entranhas na busca por um novo conhecimento que justifique tal olhar deseducado. Abalar as certezas e triunfar as fragilidades, essa é uma das características do trabalho de Bausch.

Seus bailarinos dançam sobre terra, água, flores, grama, granitos, tijolos, porque diz Bausch “eu gosto de ver a interferência desses elementos orgânicos no movimento” (CYPRIANO, 1988, p. 127). Na Dança-Teatro da coreógrafa o importante não é somente a dança.

Bausch em sua experiência artística traz à tona, juntamente com outros artistas de sua geração, a era da *bricolagem* artística, a audácia na experimentação proporcionando agradáveis surpresas caracterizadas de certa forma, como uma recombinação reciclada de aspectos que vêm surgindo há quatro décadas. Nessa recombinação reciclada “[...] podem interagir hoje na feitura de uma obra artística técnicas diversas e díspares, ou elementos de artes plásticas, teatro, cinema, matemática, literatura, engenharia, física, dança, enfim, conhecimentos das mais variadas esferas” (SILVA, 2004, p. 17,18).

Outro bom exemplo para compreendermos a função da arte na contemporaneidade vem das artes visuais. Se pegarmos obras como “O Torso” de Anita Malfatti e “A negra” de Tarsila do Amaral, vamos perceber que para o início do século XX estas obras representavam uma função na história das artes visuais da primeira metade do século passado. Malfatti e Amaral usam dois nus, um masculino e um feminino para representar suas obras; nelas há indignação pela transgressão social das artistas bem como uma ousadia formal para a época, pois se as mesmas obras fossem produzidas na atualidade não causariam tanto escândalo como o causado no período citado.

Essas obras citadas representam a antropofagia renunciada por Oswald de Andrade e

reporta ainda a eroticidade masculino-feminino. A sensualidade da obra “A negra” “[...] tem referências nas raízes de nossa cultura e [...] se reporta à sensualidade das deusas pré-históricas da fertilidade. Já a sensualidade de Anita, que explora a masculinidade física do homem numa gestualidade feminina, prenuncia uma concepção mais flexível das diferenças da sexualidade que viria a dominar nos anos sessenta” (BARBOSA, 2004, p. 97).

Outros artistas em tempo históricos recentes utilizam corpos humanos para representar sua obra de arte. Yves Klein utiliza a antropometria para representar sua obra de arte. O artista vestido como se fosse um maestro, com luvas brancas, regeu uma orquestra de dez músicos que tocavam uma única nota musical, a *sinfonia monótona* composta por ele mesmo enquanto três modelos nuas ungiam seus corpos com tinta azul e os pressionavam contra enormes superfícies de papéis brancos esticados na parede e no chão de uma galeria, executando movimentos regidos por Klein. Esse artista propunha que a arte está no âmbito do corpo a corpo e também no âmbito das ideias. Klein produziu pinturas de altíssima expressividade sem ter tocado em pincéis (GOLDBERG, 2006).

Com isso, os critérios definitivos para a apreciação da obra de arte deixam de existir. Passou a haver maior diversidade de objetos artísticos e de modos de expressar a arte, deixando muita gente espantada. A partir do início do século passado, a arte não é mais julgada somente por sua beleza ou pela dificuldade que o artista demonstra ao produzi-la. A própria ideia de beleza se transformou. Por que a arte precisa ser necessariamente bela?

Em um século de tantos avanços tecnológicos e participação social e política, porque não desafiar o nosso aluno espectador e leitor a participar da obra de arte, questionando-a, interagindo com ela, até modificando-a? Dessa forma, esses expectadores leitores tornam-se parte da obra e não um observador distante.

A verdade é que a arte não envelhece porque o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante de formas artísticas (MARTINS, 1998).

Sendo assim ao assumir funções na história da humanidade, a Arte lega para cada geração o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história como verdadeira e contemporânea. Nesse sentido, o valor educativo da Arte na Educação Básica se destaca, na medida em que reconhece a Arte como componente curricular imprescindível na formação do sujeito e para o exercício da vida cidadã (VIEIRA, 2006).

Pensamos que abordar essa complexidade denominada de Arte e sua função, requer competência e conhecimento de sua possível articulação com a prática e compreensão da atividade pedagógica como atividade cultural, humana e historicamente situada na dinâmica das relações sociais e práticas cotidianas. À medida que repensamos a nossa prática também oferecemos aos nossos alunos a abertura de espaços para usar e experienciar o conhecimento em suas várias possibilidades. A teoria, dessa forma, vai sendo transformada em prática e vice-versa (VIEIRA, 2006).

O assunto de que tratamos nos remete à necessidade de se entender que no discurso teórico, no desenvolvimento prático da linguagem teatral, da linguagem das artes visuais, da linguagem da dança e da linguagem da música, são subjacentes determinados discursos ideológicos no campo da arte, os quais não podem ser descartados na análise do fazer artes visuais, teatro, dança e música no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Este discurso se articula diretamente com o contexto histórico-social em que acontece os fazeres das manifestações artísticas citadas. Então, não fica difícil entendermos que, na nossa realidade de país, com toda a sua competitividade de classe retratada no modelo político neoliberal, o discurso ideológico da educação apresenta inúmeras contradições, logicamente quando se leva em conta uma concepção de educação baseada na construção da cidadania e na elevação da busca de um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la (VIEIRA, 2006).

Enfim, pensar na arte e a função exercida por ela ao longo da história do Ocidente é pensá-la como um componente curricular que pode estar sendo discutido em sala de aula e apresentar aos alunos o percurso dessa função para que os eles possam compreender e desvendar, criticar e apreciar a arte.

Acreditamos que, a contribuição que este trabalho pretende dar, se justificará pela importância de sugerir discussões acerca da função da arte para o âmbito da dança, do teatro, das artes visuais e da música e para o âmbito da arte educação possivelmente, considerando que o ensino de Arte se insere neste campo como componente curricular que carece de uma discussão mais ampliada.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CYPRIANO, Fábio. **Pina Bausch ergue sua babel**. Revista Bravo, v 2 n.13, out. 1998.
- _____. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Percival Panzoldo de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Didática do ensino da arte: a linguagem do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Tradução de Ricardo Araújo. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2004.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **Um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais de arte**: visões, expectativas e diálogos. Revista Educação em Questão. Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago, 2006.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



PARTE I:
OLHARES SOBRE A
DANÇA

EXPERIÊNCIA EXITOSA COM A DANÇA POPULAR NO COLÉGIO MARISTA DE NATAL⁵

ARTUR MARTINS GARCEZ

Pesquisar a Dança Popular coloca-se como uma necessidade para o campo da Arte, pois através do conhecimento das nossas tradições podemos ressignificar, ou seja, criar novos sentidos para a compreensão da dança brasileira para além dos requisitos eurocêtricos, norte-americanos ou importados de modo geral. Compreendem-se as danças populares como Arte, com enfoque em uma educação celebrada no corpo dançante que resiste, de certa forma, ao tempo e à tradicionalidade. Elas estão relacionadas aos autos, aos folguedos, às danças dramáticas e as danças da tradição brasileira. Pesquisá-la no contexto da Educação se faz necessário, uma vez que tais danças, na maioria das vezes, são apresentadas no espaço escolar em festas sazonais do calendário acadêmico.

Nas leituras realizadas sobre as danças populares no espaço escolar elas estão geralmente ligadas às datas comemorativas. Na escola, por exemplo, pouco se dá importância a essas manifestações artísticas da cultura, exceto em comemorações do dia do folclore, em eventos organizados que tratem da Cultura Popular ou ainda em algumas disciplinas que por ventura tratem da temática. Em minhas experiências pedagógicas, como professor, essa afirmativa evidencia-se quando se apresentam as danças populares em uma dada semana ou quando os folguedos populares são utilizados em comemorações sazonais e se requer que estes sejam apresentados.

Neste texto as danças populares ganham valorização artístico-estética desenvolvida pelo Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal. Pensamos que tal discussão sobre a dança e, em particular, a dança popular na escola fomenta uma discussão na Arte e na Educação quando tematiza tais danças como possibilidades de um educar que extrapola os meios convencionais do processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

A pesquisa se propôs, enquanto objetivo, analisar a construção do processo coreográfico *Penso Cascudo, Danço Ariano* criado com o Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal. O processo metodológico desse texto assenta-se na pesquisa qualitativa descritiva cuja natureza é empírica sob o viés do Estudo de Campo. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valorizam-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o

⁵ O artigo em tela é um recorte da dissertação intitulada GRUPO DE DANÇA DO COLÉGIO MARISTA DE NATAL: UM PERCURSO FORMATIVO EM DANÇAS POPULARES defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes — PROFARTES, Polo UFRN.

ambiente e a situação que está sendo estudada, já os nominados descritivos são usados quando já se tem algum conhecimento do assunto e se quer descrever um fenômeno; algumas hipóteses podem ser formuladas com base em conhecimentos prévios, procurando-se confirmá-las ou negá-las (GIL, 2008). O Estudo de Campo, segundo Gil (2008), reflete sobre a procura do aprofundamento de uma realidade específica. É, de acordo com o autor citado, basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade.

Cenário da pesquisa

O Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal está sediado na escola de mesmo nome. A referida escola oferece a Educação Básica nas modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a proposta pedagógica da escola, o Ensino Infantil, que se inicia no Maternal III e abarca as crianças até os cinco anos de idade, tem como perspectiva contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências de cada educando, bem como auxiliar na apropriação e no conhecimento de suas potencialidades.

A dança popular no Colégio Marista de Natal teve início na década de 1990. Em agosto de 1994 foi criado o grupo de dança popular denominado Grupo de Dança Folclórica sob a minha direção com alunos (as) do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. O trabalho do grupo é direcionado para a Dança Popular, baseado na recriação e reelaboração dessas danças.

Cabe pontuar que no início o nome do referido objeto de Estudo era Grupo de Dança Folclórica e posteriormente passou a ser chamado Grupo de Danças Populares por entender que as coreografias e espetáculos desenvolvidos nele extrapolavam o sentido de “folclórico”, posto que o ele não traduzia uma aprendizagem passada de geração a geração pela aprendizagem da cultura, permitindo-se uma tradicionalidade, embora o Grupo tivesse as características da dinamicidade, aceitação coletiva e funcionalidade de um fato folclórico. Dessa forma, optou-se por utilizar o termo “dança popular” por entender que essa terminologia se adequava a proposta artística e estética do Grupo. Até o ano de 2001 o Grupo coreografava para atender às festas sazonais da escola. A partir do ano de 2002 este se reconfigurou e passou a apresentar espetáculos anuais com temáticas, a saber: Danço Antônio Nobrega (2002); Penso Cascudo, Danço Ariano (2006); Do Galo ao Barro (2008); No Passo do Caminho (2009); Retalhos (2009); Ponto de Fuxico (2010), Tambores, Raças e Raízes (2012); Populazeando (2014) e Luís, Lua, Estrela Gonzaga: O Rei do Baião (2015).

Assim, a ousadia de sair das quatro paredes do Colégio Marista de Natal e apresentar um trabalho mais espetacular foi também uma forma de avaliar como essa atividade seria observada e analisada, não só no âmbito da escola em que professores, familiares e amigos prestigiavam as apresentações para um enfrentamento da opinião pública afeita à dança pode-

ria reagir a essa configuração das danças populares que não se queria apenas “folclórica”, mas ressignificada pelo olhar do coreógrafo e do aluno/dançarino. Para essa ressignificação, tomamos o parecer de Robatto (1994) quando trata dessa nomenclatura na dança. A autora citada classifica-as em três vertentes que julga importante: folclore, folclorismo, recriação folclórica.

Vertente Folclórica: Grupos autênticos que vem expressando a sua cultura regional através de gerações. São grupos geralmente constituídos por artistas populares anônimos que mantêm a tradição transmitida e/ou transformada pela própria comunidade, numa dinâmica cultural natural, sem maiores interferências externas [...].

Vertente do Folclorismo: Grupos de estudo e pesquisa, a partir de métodos sistematizados, com fundamentação científica. Caracterizados pela realização de levantamentos e estudos das origens de cada dança abordada, assumindo uma postura de respeito aos valores determinantes de cada dança [...].

Vertente da Recriação Folclórica: Grupos profissionais de dança que se inspiram nas manifestações populares regionais, recriando-as através de coreografias próprias para o palco, com recursos cênicos específicos. Adotam uma linguagem sofisticada, pertencente a uma outra estética diversa da inspiração inicial [...] (ROBATTO, 1994, p. 75).

Embora apresentemos nos últimos tempos características da terceira vertente apontada por Robatto (1994), o Grupo de Dança Popular do Colégio Marista encaixa-se na vertente do folclorismo como uma possibilidade de ressignificação das Danças Populares do Brasil. Além de apreciar as danças populares respeitando-as na forma de apreender e de se apresentar, despertamos nos alunos participantes do Grupo o senso estético quando estes analisam a maquiagem, o figurino, o local da apresentação, a iluminação, dentre outros elementos dessa estética de dança.

Penso/dança Cascudo e Ariano

Esse espetáculo foi baseado no livro “História dos nossos gestos”, de Luiz da Câmara Cascudo. Foi realizado no ano de 2005 e contou com a participação do Grupo Teatral *Habeas Ars* e do Grupo de Música Armorial do Colégio Marista de Natal, regido pelo maestro Eugenio Lima. O espetáculo foi pensado a partir da estética Armorial e composto pelas seguintes coreografias: Feira de Mangaio, Suíte, Pastoril, Caboclinhos, Boi de Reis e Coco de Zambê. Entre as coreografias, havia a participação do grupo de teatro com intervenções de trechos do livro citado.

“Penso Cascudo, danço Ariano” começava com um casal de velhos representados por dois atores do Grupo Teatral *Habeas Ars* (figura nº 1) recitando trechos do livro de Cascudo e relacionando-o com o Pastoril, primeiro trabalhado apresentado no espetáculo. Vale lembrar

que essa coreografia foi um dos primeiros trabalhos do Grupo de Dança Popular do Colégio Marista, reconfigurada no espetáculo “Danço Antônio Nóbrega” e reafirmada com os aspectos da estética Armorial para o espetáculo “Penso Cascudo, danço Ariano”. A partir de tal estética, foi possível traçar novos desenhos e movimentos coreográficos mantendo alguns passos característicos do Pastoril.

Figura nº 1: Grupo Teatral *Habeas Ars*



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A passagem de uma coreografia para outra era “costurada” pela presença dos atores em cena recitando Cascudo. A segunda peça do espetáculo era a dança dos Caboclinhos formada por um elenco feminino. Cumpre lembrar que nos grupos tradicionais dos “Cabocolinhos” só é permitido dançar homens ficando a participação feminina restrita ao cortejo com o estandarte do grupo. Os Caboclinhos é uma dança típica dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte. No RN, ela é encontrada no município de Ceará-Mirim e se diferencia das demais danças com características indígenas e pernambucanas em algumas movimentações e figurinos.

Na região de Pernambuco, o figurino é representado por vestimentas enfeitadas por penas e plumas; no Rio Grande do Norte a vestimenta é uma calça comprida, geralmente de cor branca com listas pretas ao lado, e camisa de tecido brilhoso amarelo ou azul. Os adereços para os brincantes dos dois estados brasileiros são iguais; eles usam cocares de penas coloridas, arcos e flechas. Sobre os Caboclinhos pernambucanos, Silva (2014, p. 79) afirma que:

A manifestação cultural do Caboclinho pode ser definida como uma performance de influência indígena. Esta influência pode ser facilmente percebida em suas indumentárias (vestimentas enfeitadas de penas e plumas), em seus adereços (o arco e flecha e a lança nas mãos, cocares de pena na cabeça), e no nome dos personagens que compõe a manifestação (curumins, caboclos e caboclas, cacique e pajé). Estes aspectos podem ser compreendidos como sinais que atestam a relação do Caboclinho com a cultura indígena.

Sobre os Cabocolinhos Norte-rio-grandenses, em especial os de Ceará-Mirim, Cascudo (1972) afirma que é uma dança inspirada nos usos e costumes dos índios que, ao som do arco e da flecha, com acompanhamento de instrumentos de sopro como flautas e pífanos, os integrantes do grupo executam vários movimentos coreográficos com saltos específicos e próprios, trocando pés, divididos em duas filas, imitando ataque e defesa, não existindo fala e com a gesticulação abundante. A movimentação depende da melodia, que varia de lenta a rápida.

Como já foi dito, na coreografia criada no Colégio Marista de Natal e inspirada nos passos dos caboclinhos de Ceará-Mirim e na estética Armorial, as meninas do Grupo dançaram esses curumins, pajés, *pero-mingus* e mestre com vestimentas que aludiam a esse grupo tradicional de dança e usaram preacas para sonorizar os movimentos dançados.

A terceira coreografia do espetáculo foi representada pelo Boi de Reis, conforme mostra a figura nº 2. Para a elaboração da referida peça, foram feitas visitas *in loco* ao Boi do mestre Manoel Marinheiro, brincante de Boi de reis do bairro Felipe Camarão em Natal.

Figura nº 2: Boi de Reis



Figura nº 2: Boi de ReisFonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Teatro eminentemente popular, o Bumba-meu-boi remonta das Tourinhas portuguesas que, segundo Cascudo (1992), teria sido o marco inicial desse folguedo. O Bumba-meu-boi refletiu diretamente nos festejos populares da região Nordeste, contribuindo fortemente para o desenvolvimento da cultura popular brasileira. Torna-se pertinente comentar nesta dissertação que Mário de Andrade (2002) foi um dos estudiosos de nossos folguedos e passou a identificar o Bumba-meu-boi, de forma recorrente, denominando-o de dança dramática. Ligou-o aos deuses pagãos, como Osíris e Dionísio, além de chamar a atenção para o fato da ressurreição.

A representação do boi desenvolve-se, geralmente, apresentando o seguinte roteiro, segundo Gurgel (1985): cantigas de abertura, que são saudações e louvações ao “dono da casa”, loas declamadas, geralmente pelo trio de bufões, encenações de pantomimas pelos referidos

personagens, apresentação das diversas figuras (bichos) do auto, ritual do boi e por fim cantos de despedidas. O enredo é primitivo e grotesco; entretanto, visual e auditivamente, é muito belo com suas entradas de música, dança e teatro. A Dança do Boi de característica burlesca é, de acordo com Cascudo (1992) e Gurgel (1985), dançada pelos galantes, os personagens cômicos e pelo boi que investe nesse momento contra os galantes, os cômicos e o público. A parte teatral fica por conta dos cômicos, principalmente quando trama a morte e conseqüente ressurreição do boi, tema central do bailado.

A partir das vivências com o mestre Manoel Marinheiro no mês de agosto de 1998, durante um evento interno do Colégio Marista de Natal, em comemoração à semana do Folclore, foram possíveis criar três desenhos coreográficos significativos para representar essa dança, a saber: Saudação, Meu Jesus da Lapa e Bode; esta última construída de forma participativa e colaborativa com o elenco do Grupo, que ajudou na composição das células coreográficas a partir de suas vivências corporais e identificações com tal folguedo.

Outras coreografias foram criadas para compor o espetáculo citado baseadas na estética Armorial. “Feira de Mangaio” e “Suíte” foram dois novos trabalhos elaborados para finalizar a peça citada. A primeira, conforme a figura nº 3, com música do cantor e compositor Sivuca, foi elaborada a partir dos gestos e movimentos observados pelos alunos acerca das pessoas que trabalham em feiras livres. Foi feita visita *in loco* pelos alunos, por um período de um mês, em feiras da cidade de Natal, a exemplo da feira do Alecrim, do Carrasco e de Lagoa Nova e depois dos registros fotográficos e das observações das movimentações e gestos corporais, foi iniciada a elaboração coreográfica.

Após a visita *in loco*, começou-se o trabalho corporal para a composição coreográfica baseado na música Feira de Mangaio. Nesse processo criativo, começamos a experimentar possibilidades de movimentos das danças populares como forró, xaxado, baião, xote e outros estilos de dança como *jazz* e a dança moderna.

Figura nº 3: Feira de Mangaio



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Trabalhar a relação entre movimentos do cotidiano dos feirantes e movimentos mais voltados para a estética Armorial, ressignificando-os nos desenhos coreográficos foi desafiante. A possibilidade de visitar um espaço distante do universo social e cultural desses alunos e a partir da observação deles, criar movimentos coreografados afetados por essa vivência com a feira, possibilitou ao elenco a compreensão de trabalhos coreográficos colaborativos. O processo colaborativo na criação de obras artísticas torna-se a cada dia uma realidade irrefutável. Corradini (2010) pontifica que se trata de uma proposta que desafia os tradicionais modos de produção no campo das artes, caracterizando-se na dança como um modo de contestação e resistência, abrangendo artistas e pesquisadores do corpo, e profissionais de campos afins, que se agrupam temporariamente em torno de temáticas comuns, com objetivos de igual ressonância, pleiteando a inserção de seus trabalhos no contexto.

Nesse sentido, entendo que, mais que objetivar um produto acabado ou esgotar uma temática conformada em produto artístico, o processo colaborativo enfoca o compartilhamento de informações no decorrer da criação da obra, constituindo-o num lugar de diálogo, interação e negociação constantes.

Os processos colaborativos em dança consistem num ambiente heterogêneo e com alto potencial de politização, dado pelas distintas lógicas discursivas/comportamentais dos sujeitos que atuam neste lugar tipicamente relacional. A autora citada afirma que se trata de um espaço de troca no qual sujeito de distintas formações cooperam para a criação da obra, atuando como interlocutores de seus próprios campos de atuação. Conforme afirmam alguns artistas, nesse lugar opera-se de modo horizontal, com relações não hierarquizadas, firmadas pelo desejo de constituir uma obra cuja autoria seja compartilhada entre todos. Em geral, a obra resultante é apontada como inacabada, intencionando-se a continuidade do processo (CORRADINI, 2010).

Assim, no processo colaborativo, a obra pode ser de um grupo, de um coletivo, ou de um agrupamento formado em torno de um projeto específico. Nele, todos os artistas são propositores, autores, mas cada um trabalha para a criação de acordo com sua função naquele projeto.

Sobre os figurinos da coreografia “Feira de Mangaio”, estes foram feitos pelo artista plástico Carlos Sérgio Borges. Optou-se por vestidos lembrando estilos rurais em que o tecido de chita e suas estampas pudessem dialogar com a lycra de cor azul, amarelo e vermelho usada pelo elenco. A funcionalidade dessa combinação de elementos de tecidos deu uma mobilidade nos movimentos coreográficos e uma liberdade géstica durante a coreografia.

O último trabalho coreográfico do espetáculo “Penso Cascudo, danço Ariano” foi denominado de Suíte (figura nº 4). Essa coreografia foi dividida em duas partes: a primeira dançada com música “Mourão” de Guerra Peixe e a segunda dançada com a música “Suíte Gonzagão” de autoria de Hugo Shin regente da Orquestra Armorial Ariano Suassuna do Colégio Marista Pio X de João Pessoa.

Figura nº 4. Suíte



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

“Suíte” foi toda montada trabalhando movimentos de dança denominados de eruditos, com códigos de movimentos populares, como a batida do pé, Coco de Roda, como a Puxada de Rede da Ciranda pernambucana e seus passos.

Cabe pontuar dentro da coreografia “Suíte”, a inserção do Coco de Roda que já havíamos dançado em espetáculos anteriores e decidimos, eu como coreógrafo e o elenco, formatar tal coreografia para que fosse incluída na peça “Penso Cascudo, danço Ariano”.

Como o elenco já tinha uma vivência com a movimentação do Coco de Roda e para que eles realmente compreendessem tal dança, fizemos visita *in loco* à praia de Sibaúma localizada no município de Tibau do Sul - litoral do Rio Grande do Norte, para que os alunos vissem de perto a dança e interagissem com os brincantes, bem como com o responsável pelo Coco, Mes-

tre Geraldo; vale salientar que tal folguedo é oriundo de Cabeceiras, comunidade da mesma região.

Esse grupo de alunos teve também a oportunidade de ver o Coco de Roda sendo dançado em um evento na capital do estado e a partir das duas experiências, foram traçadas discussões acerca dessa dança pontuando-se os estranhamentos e as aproximações com a movimentação dançada apresentada por aqueles brincantes e como esta poderia ser reconfigurada no Grupo utilizando-se os movimentos corporais e a musicalidade dessa manifestação artística.

Enquanto organização de processo criativo do Coco foi utilizada uma não “contagem” para a dança em criação, assim como fazem os brincantes de Coco no RN, a utilização da música com suas referências à cultura afro-brasileira e como transcrever tal coreografia para um sentido de espetacularidade sem perder as características da dança daqueles brincantes. Outro fator que deve ser mencionado é que a coreografia do Grupo foi montada para um elenco feminino quando no Coco dançado pelos brincantes da praia mencionada é “brincado” por homens. Com essa reorganização, foi possível pensar o processo criativo do Coco de roda como um ato educativo que para Alves (2006, p.141), educar-se nas danças da tradição “[...] significa viver e exaltar sua existência no mundo através do ser e do viver seu próprio corpo: um corpo que dança, que cria, que improvisa, educando-se individual coletivamente”.

Há de se destacar a música nessa coreografia. A música Suíte Gonzagão, de Luiz Gonzaga foi orquestrada em melodia Armorial. Em alguns momentos do desenho coreográfico, os alunos e alunas que participaram da montagem desse trabalho cantaram em cena. Nesse processo de criação colaborativa, os alunos pesquisaram as músicas de Luiz Gonzaga que fazem parte dessa trilha criada pelo Grupo de Música Armorial do Colégio Marista de Natal.

Recorro mais uma vez às palavras de Pavis (1999), ao afirmar que a música produz uma atmosfera, pinta um ambiente, uma situação; ela traz lirismo e euforia. Embora as músicas de Gonzaga orquestradas pelo Grupo de Música Armorial do Colégio Marista de Natal não tenham sido criadas para a peça citada, elas foram basilares na composição coreográfica de Suíte.

Os desenhos coreográficos se tornaram dinâmicos com várias formações partindo de uma frontalidade de todo o elenco, passando para duas formações do grupo, deslocando e cruzando em diagonais; depois fazendo formação de espelhos em inversão, partindo para outra formação, fazendo ao centro, retornando a formação frontal inicial e indo posteriormente para uma segunda diagonal inversa, finalizando essa troca em uma formação cíclica e terminando na posição inicial. Devido à complexidade de formações praticamente não repetidas, essa se tornou umas das coreografias mais complexas dentro do repertório do Grupo. Convém mencionar que essas duas últimas coreografias foram elaboradas em colaboração com o elenco e, nesse processo colaborativo, foi permitido perceber elaborações técnicas, bem como liberação dos movimentos expressivos dos integrantes do Grupo.

Durante o trabalho em equipe na criação coletiva dirigida, foi possível observar alguns pontos exitosos no processo coreográfico: considerar que o resultado não deve ser determinado e sim consequência do processo, promoção de avaliações do Grupo e da direção do espetáculo

para eventuais ajustes nos planos iniciais, apresentações públicas e *feedback* do elenco e do público Marista de Natal, trocas de experiências com integrantes com mais tempo no Grupo com aqueles com menos tempo, bem como a valorização do trabalho apresentado.

Pode-se dizer que as experiências nos dois espetáculos supracitados foram exitosas, uma vez que se optou por trabalhar com uma estética específica: a Armorial dialogando com a estética popular e a possibilidade da criação artística colaborativa. A respeito do trabalho colaborativo em equipe, Robatto (1994) afirma que esse tipo de prática só é válida enquanto produto individual de cada participante e que só se desenvolverá através da participação mútua.

Ainda é preciso pontuar que, mesmo se tratando de trabalhos coreográficos com viés artístico e estético e se identificando com a vertente do folclorismo apontada por Robatto (1994), o Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal apresenta características de cunho pedagógico, uma vez que foi criado e desenvolvido dentro do espaço escolar. Marques (2003) esclarece que é preciso estarmos atentos para o fato de que a escola deve dialogar com o ensino de dança e que esse ensino se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade, já que a escola é um espaço privilegiado para que a dança aconteça. A autora citada sugere que, ao pensarmos na dança educativa, que estejamos preparados para partir da realidade e do contexto nos quais o aluno está inserido e, posteriormente, transformarmos de forma consciente e problematizadora o conteúdo a ser ensinado. Assim, levaremos o aluno a pensar na dança sempre como um processo individual, coletivo e social em que todos são produtores de saberes e conhecimentos.

Nessa perspectiva, não é papel da dança no currículo escolar da educação básica priorizar a sua execução visando a performances artísticas excepcionais ou mesmo a um aprendizado sistemático de uma técnica específica, mas sim a sensibilização do aluno para que ele próprio se reconheça como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares (BRASIL, 1998; MARQUES, 2003).

Nesses anos de vivência com a dança no espaço escolar, aprendi a dançar com o meu aluno. Aprendi ainda que o espaço escolar pode proporcionar o desenvolvimento de qualidades sutis como uma melhor percepção corporal e musical em conjunto com manifestações corporais de caráter empático entre movimento e música acompanhados de exercícios elaborados como estratégias profiláticas de manutenção, de uma otimização da qualidade de vida, objetivando o início ou resgate da consciência corporal como apontado por Claro (1995) no seu Método Dança-Educação-Física. Nesse processo pedagógico, é importante que o professor tenha condições de provocar o conteúdo da dança de forma detalhada para a assimilação do código abrangente da arte de dançar.

Nesse sentido, há aqui uma aproximação com as discussões apresentadas por Marques (2001; 2003; 2010), quando essa pesquisadora formula a proposta de uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança. O contexto aqui é entendido não como objetivo, mas sim como um interlo-

cutor da nossa prática educativa, e a escolha dele não deve estar baseada apenas no interesse motivacional; é preciso que o contexto exponha significados que elucidem a nossa sociedade, iniciando um processo de problematização. Esse contexto é a base para as formulações dos textos, subtextos e contextos da dança.

Num comentário que também permite reflexões acerca da moderna visão da dança no âmbito da educação, conforme apresentado no parágrafo anterior, Marques (2003, p. 23-24) deixa claro que:

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de 'soltar' ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/ por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Ressalto, neste momento, a importância de não serem trazidas fórmulas prontas e inflexíveis para o ensino da dança em qualquer instância do conhecimento. Faz-se necessário, portanto, incentivar a participação ativa do discente para que as transformações de todos os sujeitos envolvidos no sistema ensino/aprendizagem/dança se fortaleçam e sejam benéficas ao amadurecimento do processo como um todo. Vivenciar e experimentar a dança no contexto escolar via grupo de dança, no nosso ponto de vista, significa que a partir das possibilidades que forem dadas aos alunos para dançarem e se sentirem dançando, estes terão oportunidades de se descobrirem corpos em movimento, em que poderão se deparar com as facilidades, barreiras e desafios a serem transpostos e até vencidos.

Vivenciar a dança na escola é não a relegar a festas comemorativas e comemorações, ou à imitação de modelos da mídia. É, sobretudo, promover novas possibilidades expressivas, contribuindo para atender a um discurso presente na própria dança, que frequentemente é ignorado no contexto escolar. Ao dançar na escola, devem-se levar em consideração os repertórios de danças que os alunos trazem consigo, bem como construir outros repertórios por eles, desconhecidos, que visem a um conhecimento intermediado pelo professor em dança, “[...] cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos [...], a dança dos artistas [...] e o conhecimento em sala de aula” (MARQUES, 2003, p. 33).

Dessa forma, através da fusão desses elementos é possível visualizar a dança no espaço escolar como uma experiência estética, que desperte no aluno o senso crítico, a sensibilidade, a construção de opiniões próprias, visando à autonomia, à liberdade e ao potencial criador dos educandos, incorporados aos métodos das mais variadas danças.

Assim, a dança no contexto educacional, parafraseando Porpino (2006), vislumbra um aprender que transgride com linearidades, certezas e previsibilidades; possibilidades que nos remetem a uma aprendizagem que permita a criação de sentidos em dança; e que esta possa ser tratada na escola, não como divertimento, desprovida de conteúdo e/ou mensagens culturais, mas que possa ser vista e compreendida como um conhecimento artístico e pedagógico.

Dançar, no nosso entendimento, suscita movimento, na sua mais ampla forma de existir, juntamente com prazer, alegria, criatividade, criticidade, espontaneidade, tristeza, expressão, arte. Assim, dançar no Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal significa essas formas amplas comentadas e esses, *a priori*, a partir de um trabalho colaborativo e exitoso com suas aulas, seus ensaios, sua participação em eventos e seus espetáculos.

Considerações finais

Vários autores já discutiram acerca da Dança no espaço escolar, sua importância, objetivos, conteúdos, para quais currículos. No entanto, o que ainda se nota é que embora haja tantos escritos sobre dança e escola, dança e educação, dança e cultura popular, parece que esses só chegam nos espaços do âmbito escolar em festas sazonais como já mencionado neste trabalho dissertativo. Talvez porque o componente de Artes ainda, em pleno século XXI, seja tratado por alguns como apêndice.

Cumpramos frisar que, mesmo ainda havendo essa iniquidade diante do conteúdo Dança no ensino de Artes, o Colégio Marista de Natal abriu-se para abrigar um Grupo de Dança Popular que, como citado, já perdura por mais de vinte anos. Crédito um êxito nessa feitura uma vez que tal Grupo foi concebido com o aval da direção do referido Colégio, mesmo com o cunho religioso, da coordenação pedagógica que entendia a importância da Dança, em especial das danças da cultura popular, para aqueles alunos provenientes de famílias abastadas e que nunca haviam tido contato com manifestações artísticas da envergadura das danças da tradição; e da vontade do professor, autor desta pesquisa, em criar e consolidar um Grupo de Dança que tratasse, em especial, das danças populares brasileiras.

Acreditamos que a dança popular no espaço escolar deve ser concebida fora dos modelos redutores — sua riqueza está nas suas singularidades, nas suas redes de contaminação. Esse estilo de dança não deve ser abordado como forma cristalizada, mas considerado múltiplo, capaz de agenciar entre seus espaços de produção diálogos entre a escola, os conteúdos de arte, a dança contemporânea, a pesquisa, a cultura de massa e os repertórios coreográficos dessa dança.

Seus sentidos de tradição estão em reconhecer maneiras de aprendizagem e transmissão dessa dança; identificar suas partes constituintes, sem criar um modelo fixo a ser seguido; compreender suas genealogias, sua história, as conexões com espaços distintos a exemplo do escolar, os múltiplos fazeres de seus coreógrafos forjando peculiaridades.

Referências

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. Natal, RN - Editora da UFRN, 2006.

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio. 1972.

_____. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.

CLARO, Edson. **Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

CORRADINI, Sandra. **Dramaturgia na Dança: uma perspectiva coevolutiva entre dança e teatro**. Dissertação (Mestrado em Dança). 149f. Programa de Pós-Graduação em Dança – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GURGEL, Deífilo. **Manual do Boi Calemba**. Natal: Nossa Editora. 1985.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: EDUFRN, 2006.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático, 1994.

SILVA, Jaqueline de Oliveira. Guerra, perré e outras manobras: uma etnografia da dança do caboclinho pernambucano. **Dança**. Salvador, v. 3, n. 1, p. 75-87, jan./jul. 2014.

A ESCOLA COMO UM LUGAR DIALÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE/DANÇA⁶

VIVIANE DOS SANTOS DANTAS

Caminhos introdutórios: a construção de uma proposta pedagógica

Para reflexão e início da nossa conversa, compartilho uma citação que tem norteado meu caminho enquanto professora e pesquisadora do movimento na escola, e me despertou para essa arte de ensinar Dança por meio da Técnica Klauss Vianna, até o desenvolver de uma dissertação de mestrado, que resultou em uma Prática Pedagógica.

Voar é para os pássaros, os sonhadores e as nuvens. Mas, quando os sonhadores assumem a posição de professores e conseguem transmitir suas ideias e conceitos a ponto de transformá-los em movimentos conscientes, seus alunos sentem-se pássaros. Seus espíritos chegam às nuvens. Gente é como nuvem, sempre se transforma. Angel Vianna (Programa de apresentação da Faculdade Angel Vianna, 2001, Rio de Janeiro, apud MILLER, 2007, p. 51).

Diante dessa transformação, iniciei meu voo no ano de 2010 ao ingressar na segunda turma do Curso de Graduação em Dança na Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN), neste mesmo ano ouvi falar pela primeira vez de Klauss Vianna. Continuei o voo e os ventos me levaram a disciplina de Consciência Corporal, a qual foi ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes. Naqueles encontros pude ter a experiência e compreender sobre a Dança em uma nova perspectiva, sentida em todas as partes do corpo com consciência e nas relações que podia estar ocupando no mundo em relação a mim mesma e ao outro/a, pois era ali que minha própria Dança estava sendo descoberta.

Comecei a investigar e fundamentar aquelas experiências, me deixando ser afetada pela Dança consciente a trouxe como norteador a especificidade da Técnica Klauss Vianna (TKV), para o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Leal. Recordo-me que o resultado desta pesquisa foi sugerir a Educação Somática como um conteúdo para Educação Básica, assim conseguimos desenvolvê-lo na minha prática docente ao me tornar docente na Escola Pública no Estado do Rio Grande do Norte. Sendo este trabalho posteriormente transformado no projeto de mestrado, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES) na UFRN. Salientamos que este breve resumo da minha trajetória docente, enfatiza a importância do curso de Dança e do Programa de Mestrado na minha formação acadêmica e docente, como espaço de diálogo e fortalecimento das pesquisas em Dança

⁶ A escrita é parte da dissertação intitulada A DANÇA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISCIPLINA DE COMPONENTE ELETIVO NO NOVO ENSINO MÉDIO, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes no polo UFRN.

realizados dentro do PROFARTES.

Desse modo, este texto traz como objetivo dialogar sobre Educação através da Arte/Dança na escola. Tivemos como lócus de pesquisa o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Dr. Ruy Pereira dos Santos, e participantes entre quinze e dezoito anos de idades, que eram os estudantes matriculados nesta instituição e participavam da Disciplina de Componente Eletivo: “*Conhecendo Si por um novo olhar*”. Cumpre frisar, o presente texto é um recorte da pesquisa que realizamos entre os anos de 2018 e 2019, que culminou na dissertação de mestrado: “*A Dança na Escola: uma Proposta Pedagógica para a Disciplina de Componente Eletivo no Novo Ensino Médio*” (DANTAS, 2020), orientada pelo Prof. PhD Marcílio de Souza Vieira, e defendida ao Programa de Pós-Graduação — PROFARTES no ano de 2020 para obtenção do título de mestrado em Arte pela UFRN.

Assim, foi possível desenvolvemos uma Proposta Pedagógica, a partir da aplicação e experiência da TKV no espaço da Educação Básica, propomos um olhar na construção de um corpo que Dança na escola de forma consciente. Como fundamentação, Klauss Vianna foi professor e pesquisador do movimento consciente, por aproximadamente quarenta anos. Seu trabalho foi reconhecido no Brasil, como primeira técnica de Educação Somática, sendo sistematizada por seu filho Rainer Vianna (1958–1995) e, sua nora, Neide Neves. Consolidada por Jussara Miller (2005) em sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que propõe um estudo didático e de orientação sobre o processo criativo.

Foi na experiência com a TKV, que consideramos os contextos dos estudantes do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, uma escola de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio em Tempo Integral. Ao longo deste texto, iremos conhecer como é o funcionamento desta instituição, onde e como a TKV foi realizada, a partir da pesquisa que realizei ao longo de alguns anos desde os estudos pesquisados na graduação, na especialização e no mestrado. Assim, diante desta realidade pensamos para este trabalho, a seguinte questão: De que forma a Arte/Dança e a Técnica Klauss Vianna poderia estar inserida na formação integral do estudante no Novo Ensino Médio?

Para reflexão, começamos a pensar sobre a Arte/Dança hoje no contexto escolar, partindo das nossas interações e contexto, percebemos como é fundamental propor conteúdos que trazem conhecimentos históricos e culturais, relacionando e aproximando experiências à realidade de vida ou contexto social do estudante, provocando um ensino híbrido de reflexões em um processo de aprendizagens significativas; em que, parafraseando Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47 apud SANTANA, 2009, p. 206).

Nesse sentido, a disciplina de Arte, divide-se em quatro linguagens artísticas, a saber: a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais, integram o currículo das escolas no Brasil, em que, nos últimos anos, tem sofrido algumas mudanças devido à criação da Base Nacional Co-

Curricular (BNCC)⁷; que propõe o ensino obrigatório do componente curricular apenas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Por meio do Art. 26 da Lei 9.394/1996, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017)⁸

Dessa maneira, levamos em consideração a reforma do Ensino Médio e a nova proposta, que estabelece:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2018, p. 473).

Ao refletimos sobre o ensino de Dança hoje na Educação Básica, e como a disciplina de Arte/Dança tem acontecido dentro desse contexto. Vale ressaltar que a Arte na escola possibilita a fruição de habilidades artísticas, dentre essas, a linguagem da Dança que possibilita a construção e a ampliação para outras áreas do conhecimento.

Contudo, a busca por novos caminhos para o Ensino de Dança na escola, norteou a necessidade de desenvolver um material pedagógico e de pesquisa, que pudesse ampliar a discussão dentro da Disciplina de Componente Eletivo no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Dr. Ruy Pereira dos Santos⁹, uma escola em Tempo Integral¹⁰ com Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, localizada na cidade de São Gonçalo do Amarante no Estado do Rio Grande do Norte (RN), a qual sou docente há três anos.

Para construção desta Proposta Pedagógica, tivemos como base como citada anteriormente a Técnica Klauss Vianna (TKV), realizada na Disciplina de Componente Eletivo¹¹, “*Conhecendo Si¹² por um novo olhar*”, que viabilizou o sujeito e sua integralidade. Nesta perspec-

7 No link a seguir é possível conhecer todo o histórico e início das primeiras discussões no ano de 1996, quando é sugerida na Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, no Capítulo II da Educação Básica, Art. 26 uma base nacional comum. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 14 nov. 2019.

8 Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

9 No capítulo 1 descreveremos o lócus da pesquisa.

10 Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral, é o termo utilizado para aquelas escolas e Secretarias de Educação, que ampliaram a jornada escolar dos estudantes para uma carga horária de duração igual ou superior a sete horas diária, durante todo ano letivo, podendo trazer ou não novas disciplinas para o currículo da escola.

11 A Disciplina de Componente Eletivo, a qual tem como objetivo “diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular” (ICE, 2016, p. 22).

12 “Conhecendo Si”, foi um jogo de palavras utilizado por mim, para escolha do nome para o Componente Eletivo de Dança. O mesmo se encontra registrado em no nosso Guia de Aprendizagem, com essa nomenclatura, durante todo o processo desta pesquisa. Desse modo, chegamos nesse título, a partir da proposta da disciplina, a qual buscava o despertar do nosso estudante para conhecer a Si mesmo.

tiva, a Educação Somática por onde caminha a TKV, permite ao corpo em suas variadas esferas aguçar sua percepção, no exercício de observação de si mesmo, do outro e do espaço.

Para contornar de como iríamos realizar a pesquisa, passamos por algumas mudanças durante o processo da construção da dissertação, ficando definida o cunho bibliográfico, em que abordamos alguns pontos sobre o Ensino de Arte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) no Ensino Médio, e da Técnica Klauss Vianna (TKV) na construção da proposta pedagógica de natureza qualitativa, que segundo, Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Assim, as aulas de Dança distribuídas na Disciplina de Componente Eletivo, sugeriu refletirmos o conceito de Didática proposto por Marques (2010), a qual propõe a compreensão e mediação entre o “como”, “o que” e “por que” ensinar. Nesse sentido, compreendemos que a Dança na escola, a partir da Técnica Klauss Vianna poderia percorrer um caminho de descobertas significativas, sobretudo, na relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar, que este escrito propõe também compartilhar um pouco da nossa produção em forma de recorte de alguns pontos-chaves, discutidos na minha dissertação de mestrado¹³, apresentada em julho de 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizada concomitante com meu trabalho na escola, por isso, em alguns momentos, os tempos verbais irão aparecer ora no presente, ora no passado.

A resistência do ensino de Dança no currículo do Ensino Médio: disciplina de componente eletivo e Arte

Iniciamos este tópico, falando da resistência do ensino de Dança que percorre dois lugares em uma nova proposta curricular para o Ensino Médio no RN. Um destes percursos é a disciplina de Arte dentro do currículo no Ensino Médio, como área de conhecimento, que faz parte da BNCC; e a disciplina de Componente Eletivo presente no Núcleo Politécnico, como uma Metodologia de Apoio à Aprendizagem. Nesse sentido, a ideia inicial para o trabalho foi trazer minha experiência formativa e profissional como licenciada em Dança, e desenvolver um trabalho no espaço escolar, onde pudéssemos aprofundar a pesquisa do movimento e aproximar os alunos à linguagem artística da Dança.

No novo modelo do Ensino Médio, ao falar de Disciplina de Componente Eletivo em nossa prática, temos percebido um lugar em processo de construção e fundamentação. Nesse

13 A mesma poderá ser encontrada completa neste link: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30685>>.

sentido, a BNCC como documento norteador sugeri que, o desenvolvimento dos currículos nos Estados possa trabalhar em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, considerando também a Lei nº13.415/2017, que sugere os currículos como flexíveis a partir dos Itinerários Formativos.

Nesse sentido, a ordenação da Disciplina de Componente Eletivo, inicialmente disposta no Eixo Articulador¹⁴, fazia parte da estrutura curricular da Secretária Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2017 a 2019; como uma matéria do Currículo da Escola em Tempo Integral, que teve como base o Modelo da Escola da Escolha, criado pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), no ano de 2002; na cidade do Recife – PE; no Ginásio Pernambucano, por um ex-aluno da escola, por ter se sentido sensibilizado pelo abandono aquela instituição.

Para maiores esclarecimentos, o Ginásio Pernambucano foi a segunda escola pública mais antiga do Brasil e a primeira escola não eclesiástica da Região Nordeste, localizada na Rua da Aurora, no centro da cidade do Recife, fundado no ano de 1825, por decreto do presidente da província de Pernambuco, José Carlos Mayrink. Carrega em sua história, estudantes, que se tornaram grandes nomes no cenário brasileiro, como Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna, Clarice Lispector; ex-governadores do Estado de Pernambuco (PE), como Agamenon Magalhães (1893-1952), Joaquim (1948).

De acordo com o ICE, o formato da Educação Integral, compreendido a partir de quatro dimensões, começou a experimentar a formação do jovem competente, solidário e autônomo. Competências essas não desenvolvidas nos estudantes, os quais acreditam ter tornado a educação deficitária com altos índices de reprovações, desistência dos estudantes, dentre outras problemáticas, que o Ensino Médio vivenciava, no ano de 2000, no Estado de Pernambuco e em todo o Brasil. Desse modo, surgiu à necessidade de Políticas Educacionais de incentivo e investimento institucional, em parceria com o Estado, e assim foi criado o PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – uma ação do governo do estado de Pernambuco para enfrentar os desafios do Ensino Médio.

Dessa forma, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), passa a inserir esse modelo em outros Estados do Brasil, a saber Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Espírito Santo, Paraíba e Maranhão. No ano de 2017, o Estado do Rio Grande do Norte recebe esse modelo, sob base de críticas pelo sindicato dos professores, que questionaram a instauração e parceria com uma instituição privada e não pública.

No ano de 2020, o Conselho Estadual da Educação (CEE), juntamente com a Secretária de Educação e Cultura (SEEC) do Estado do RN, alteram a estrutura curricular dos Centros e divide em duas partes: BNCC e Formação Técnica Profissional. Mantendo todas as disciplinas da BNCC, e com a ampliação de aulas das disciplinas de Arte e Filosofia para todas as séries do Ensino Médio, e modifica a oferta de aulas da disciplina de Sociologia, apenas para a primeira

¹⁴ No ano de 2020 o currículo sofreu alterações e a mesma passou está no currículo como Metodologias de Apoio a Aprendizagem.

e segunda série.

A segunda parte, sendo a Formação Técnica Profissional, é dividida em três áreas: Metodologias de Apoio à Aprendizagem, que são as disciplinas de: Componentes Eletivos, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Projeto de Vida, Preparação Pós Médio e Práticas Experimentais; a segunda parte, chamada de Formação Básica para o Trabalho, ofertando as disciplinas de: Informática Básica, Empreendedorismo, Metodologia do Trabalho Científico e Trabalho de Conclusão de Curso; e a terceira parte é o Núcleo Tecnológico¹⁵, que de acordo com o curso, seja o Técnico em Edificações ou Técnico em Segurança do Trabalho possuem disciplinas diferentes e também disciplinas em comum.

A disciplina de Arte é componente obrigatório para Educação Básica, sendo obrigatoriamente ensinada até o nono ano do Ensino Fundamental dois (F2). Mas, com a nova Lei nº13.415/2017, na qual a BNCC está fundamentada, ela é sugerida no Ensino Médio como prática de estudos, a fim de progredir as etapas de aprendizagens adquiridas, até o último ano do F2. Ficando a critério das Secretarias Estaduais de Educação da Federação e do Distrito Federal, a organização em seus currículos escolares.

Dessa maneira, a atual conjuntura curricular dos CEEP no RN trouxe a disciplina de Arte, obrigatoriamente, da primeira a terceira série do Ensino Médio. No CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, realizamos uma aula por semana em cada série, com duração de cinquenta minutos. Propomos aos nossos estudantes o ensino da Arte, através de uma metodologia teórica e prática, vivenciando de forma lúdica e reflexiva as linguagens artísticas, com aulas que evidenciam a reflexão, a criticidade e as diversidades culturais.

Em consonância a Disciplina de Arte, iniciamos uma proposta de trabalho dentro do Componente Eletivo, esta objetiva intensificar e aproximar os conteúdos teóricos da BNCC a vivências práticas. Nesse contexto, intensificamos a Linguagem da Dança como campo de investigação dessa pesquisa, por considerarmos uma ferramenta de suma importância na busca pelo autoconhecimento, respeito às individualidades e novas descobertas de si.

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo. (BNCC, 2018, p. 481)

A partir disso, compreendemos a importância da Dança para esses adolescentes, pois é

15 Disciplinas do Curso Técnico em Edificações: Desenho Técnico e Arquitetônico; Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho; Estudo dos Solos e Materiais de Construção; Construção Civil I e II; Topografia; Sistemas Prediais Hidrossanitárias e Elétrica; Projeto I; Instalações Prediais de Segurança; CAD; Orçamento e Estabilidade. Disciplinas do Curso Técnico em Segurança do Trabalho: Introdução à Segurança do Trabalho; Ergonomia; Prevenção e Combate a Sinistro; Controle Ambiental; Desenho Técnico; Primeiros Socorros; Gestão de Saúde e Segurança Ocupacional; Estatística; Gestão Organizacional; Psicologia do Trabalho e Prevenção e Combate de Perdas.

nesse lugar que TKV perpassa, de maneira significativa, o processo de evolução do ser. E ser adolescente é uma fase da vida, que compreende um momento de mútuas transformações no corpo e na mente. É sair da infância do universo lúdico, da brincadeira, da inocência e se preparar para fase adulta. Sendo uma fase de transição, a qual é definida por muitas descobertas de si, do outro e do mundo.

Assim, a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. (VYGOTSKY, 2009, p. 229)

E diante dessa transição da adolescência, percebemos em nossa prática, a TKV um lugar que propicia a pesquisa de si mesmo, permitindo a esses estudantes um caminhar de descobertas “para sua autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional” (MILLER, 2011, p. 150), reconhecendo-se como sujeito e pertencente de si, considerando, suas peculiaridades e limitações.

Assim, sistematicamente a TKV divide-se em três tópicos corporais. É iniciada pelo estudo do Processo Lúdico, denominado “o acordar”, nesta primeira fase, são abordados sete tópicos corporais, que inter-relacionam entre si, a saber: presença, articulações, peso, apoios, resistência, oposições e eixo global. No segundo estágio, denominado Processo dos Vetores, o corpo é levado para um lugar de aprofundamento das direções ósseas, resultando a terceira e última etapa que é o Processo Criativo. As três etapas da TKV serão expostas resumidamente no tópico a seguir, com algumas das experiências que resulto na construção da nossa Proposta Pedagógica.

Pensando e dançando: metodologias para o ensino de dança na escola

A presente proposta de ensino para a linguagem da Dança, desenvolvida para alunos do Ensino Médio, do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, se estruturou obedecendo aos conteúdos discutidos pela área de Dança, a saber: (Re) conhecimento do corpo, Contextualização dos repertórios, Conhecendo-se para Dançar, Improvisação e composição em Dança. Esses conhecimentos se entrecruzam na práxis pedagógica.

Contudo, a possibilidade de desenvolver esta pesquisa no meu espaço de trabalho, ferramenta esta que o PROFARTES nos possibilita, permitiu que minha prática pedagógica na escola pudesse caminhar junto com os estudos desenvolvida no mestrado. Assim, iniciamos a pesquisa na prática ainda no segundo semestre do ano de 2018, mesmo período que reingressei no programa de pós-graduação citado anteriormente, e finalizado em novembro de 2019.

Nossas aulas no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, dentro da disciplina de Componente Eletivo, tiveram a seguinte estrutura¹⁶: (1) roda de conversa, (2) alongamento ou aquecimento, (3) estudo de um dos tópicos do Processo Lúdico na TKV, (4) criação a partir dos jogos corpo-

¹⁶ A depender da aula poderiam sofrer mudanças.

rais, (5) apresentação da atividade do dia, (6) ensaio e (7) diário de bordo.

A cada semestre, tínhamos em média quatro meses de aulas, somando um total de onze encontros por semestre. Assim dividimos as aulas para estudo da TKV, em dois blocos: Processo Lúdico, que aconteceu em dois meses e o Estudo dos Vetores teve duração de um mês. Ao final dos três meses de vivências na TKV, tínhamos construído materiais coreográficos, para estruturação da nossa apresentação, que chamamos de culminância. Logo, as aulas do último mês foram direcionadas para encontros de ensaios.

No conteúdo **Reconhecimento do Corpo**, tivemos como ponto de partida alguns questionamentos, dentre eles: como o trabalho de Educação Somática poderia estar inserido como conteúdo obrigatório dentro do ensino da Dança na escola? Como poderíamos levar os alunos a refletir sobre o respeito consigo? Como tornar possível o respeito ao próximo?

Sobre esse questionamento do respeito ao próximo refletimos que na contemporaneidade e na educação, de um modo geral, é possível perceber esse fator como algo relevante, que precisa ser falado e discutido. Brandão (2006, p. 7) apud Silva (2010, p. 18), sugere que a educação é como um processo, que intervém no desenvolvimento das pessoas e grupos sociais, pois acredita ser “[...] Uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”. (IBID.).

Estabelecer o respeito nas aulas de Educação Somática é fundamental, pois é a partir do princípio de conhecer o corpo, que se inicia o acesso às memórias e experiências pessoais uma vez que, cogitar conscientemente os próprios limites e o respeito consigo mesmo, abrem caminhos para compreender espontaneamente as dificuldades do outro.

Dessa maneira, sugerimos aos estudantes à reflexão, no primeiro dia de aula, para o reconhecimento do corpo refletido na ementa do Componente Eletivo. Os convidamos a sentarem no chão em formato de círculo, e então, conseguimos estabelecer diretamente o contato visual, facilitando a troca de experiências e construímos assim uma maior interação social. Percebemos que esse formato é acolhedor como podemos observar na imagem abaixo, ao mesmo tempo em que aproxima o nosso diálogo, quebrando a barreira entre professor/aluno, iniciando o processo de construção da interação social, pois consideramos isso um fator relevante no trabalho da TKV.

Figura nº 5: Roda de Conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Antes do diálogo verbal, os convidamos a nos perceber por meio do olhar, reconhecer aqueles já conhecidos por nós e também àqueles que estão na aula pela primeira vez, dá um sorriso, um oi com as mãos. Após esse primeiro diálogo de olhares, propomos algumas questões, dentre elas: Por que você escolheu a Eletiva de Dança? Você tem alguma experiência com essa linguagem? Já ouviu falar na Técnica Klauss Vianna, o que imagina ser? Assim, os permitimos a pensarem e compartilharem com a turma a razão de estar ali, considerando também suas experiências com a Dança e seus contextos.

Consideramos esse primeiro momento de suma importância, pois nos conduziu a reconhecer as particularidades, as expectativas, os desejos e as querências que procuram na disciplina; como também, a identificação em relação ao outro, passando a conhecer os gostos pessoais de cada um, as descobertas começam a ser estabelecidas.

É nesse processo de reconhecimento que os alunos se deparam com suas memórias e se reinventam no corpo. Na disciplina de Componente Eletivo a qual teve nome *Conhecendo Si por um Novo Olhar*, eles descobriram suas individualidades, compreenderam suas subjetividades, como também, as diferenças que cada um possuía, sendo esses os principais objetivos que perpassaram esse componente curricular. As subjetividades trazidas por cada estudante e por meio de suas experiências e expectativas, adentramos o conteúdo de **Contextualização dos Repertórios**, nele pudemos experimentar os movimentos do Jogo *Just Dance*, o qual é um *videogame* eletrônico de música, que envolve dança e ritmo ao mesmo tempo, com a TKV.

As estudantes selecionaram individualmente os movimentos que mais gostaram de dançar, apresentaram ao grupo e fizeram a junção de cada um. Sugeri que pudessem realizar, com outras partes do corpo, em tempos, níveis e ritmos diferentes, observando no corpo os conceitos estudados na TKV, a partir do Processo Lúdico com foco nas articulações, no peso do corpo

e nos apoios utilizados. Ao final, todos os grupos se apresentaram à turma.

Por fim, aprofundamos o conteúdo de **Composição de Repertórios**, iniciado ainda no primeiro semestre do ano de 2019. A partir, de uma construção colaborativa entre professora e estudantes, as criações em Dança foram acontecendo durante as aulas, com isso surgiram diversos temas onde pudéssemos ancorar nossos movimentos esteticamente em composições coreográficas. Na roda de conversa conseguimos refletir, como poderíamos comunicar algo por meio da linguagem corporal.

Relacionando nossas reflexões e a experiência de vida de cada um, chegamos ao tema e o lugar para realização do nosso trabalho que foi na praia de Genipabu, localizada no município de Extremoz no Estado do RN. Levamos em consideração a escolha do lugar, como um fator relevante para composição coreográfica, acreditamos que vivenciar os movimentos experimentados em sala no espaço físico da praia, permitiria uma apropriação dos movimentos dançado, a suas experiências e memórias afetivas construídas nesse lugar.

Nesse sentido, a temática foi abordar pontos particulares sobre o universo da praia, dentre eles, sugeriram: a poluição ambiental, o óleo encontrado nas praias do Nordeste Brasileiro em 2019, os elementos que constituem esse lugar, como o mar, a areia, o sol, os animais, os banhistas dentre outras. E foi, pelo uso e experiência individual de sentidos com essas palavras, que desenvolvemos células coreográficas.

Vale salientar que todo esse processo deu início nos primeiros encontros, pois durante as aulas de reconhecimento sobre o Processo Lúdico, as experimentações de movimentos aconteciam através da improvisação, ou em outros momentos pela execução de uma sequência coreográfica, que tinham como evidências as articulações mais usadas. Assim, dávamos início e a cada aula, íamos gradativamente compondo nosso material corporal.

Assim, iremos detalhar o resultado desse processo, que foi a continuação da composição coreográfica produzida no semestre anterior, na praia. Neste contexto, agora mais amadurecidos corporalmente, pudemos acrescentar movimentos, criar cenas, trazer a música, figurinos e elementos cênicos para compor nossa narrativa, dentre esses elementos estavam: lixos, sacolas e tinta guache, nas cores preto e azul.

As cenas seguiram a seguinte sequência: (1) Entrada de banhistas na praia, com as ações de caminhar, jogar frescobol, se bronzear, jogar e apanhar o lixo do chão; (2) Saída dos banhistas e entrada de cinco bichinhos do mar, que inicialmente realizavam movimentos no nível baixo e nível médio, depois, entravam mais cinco dançarinos, agora representando o óleo, vestido de preto e com tinta preta nas mãos, traziam movimento fortes, e formavam duos com os bichinhos, representando os animais presos no óleo encontrado no litoral do Nordeste, naquele período. (3) Entrada do mar, composto por um grupo maior, traziam movimentos leves, em nível alto, de balançar do corpo, como se as ondas fossem levadas pelo vento, enquanto os bichinhos e o óleo saíam da cena; (4) todos voltavam e formavam um grande cardume em diagonal fundo no lado esquerdo do palco, onde dois bichinhos saltavam nesse grupo, e eram suspensos em nível alto pelo grupo, que traziam ao centro do palco um deles. (5) Todos no

centro do palco, continuavam em cardume com movimentos de braços em várias direções, em níveis variados, os bichinhos tentavam se soltar desse mar cheio de óleo e não conseguiam, como mostra a imagem dois.

Figura nº 6: Culminância, resultando a pesquisa



Fonte: Viviane Santos (2019)

Sendo a culminância, um dia de apreciação e trocas de experiências mútuas, a Dança sempre é um momento muito esperado por todos, com isso, temos também formado uma plateia, onde os alunos têm aprendido a apreciar essa Arte, compreendendo, contextualizando e se identificando com uma Dança; fora dos padrões de conhecimento vivenciados por eles.

Considerações Finais

Portanto, acreditamos que o trabalho de Dança e a TKV na escola, é uma ferramenta de aprendizagem para contribuir na formação integral dos nossos estudantes, os proporcionando uma educação que parte primeiramente de um conhecimento sobre si e do outro; consciente de suas ações, querências e desejos, aguçando suas capacidades de reconhecimento dos seus limites e potencialidades criativas diante da própria vida.

Com isso, a Dança é uma área de conhecimento que abrange estudos, desde o contexto histórico e cultural às diversas técnicas de movimento. Nesse sentido, a Disciplina Eletiva,

para a qual, propomos a Técnica Klauss Vianna (TKV) como proposta pedagógica, nos levou a construir um trabalho de conhecimento sobre corpo, isso nos permitiu compreender, que a TKV nos possibilita novas descobertas e mudanças diante do processo, isto foi, tornar os estudantes autônomos e reflexivos diante de suas próprias escolhas. Com isso, surgiu os dançarinos criadores de seus próprios movimentos e também dançarinos que podem estar filmando ou fotografando.

Resultando dessa maneira, um caminho de investigação da TKV na Educação Somática como um conteúdo possível a ser vivenciado na escola; tornando uma ferramenta que propõe ultrapassar barreiras corporais mecanicistas, permitindo a criação de movimentos, estimulando aos alunos a (re)conhecer o próprio corpo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 06 mar. 2020.

DANTAS, Viviane dos Santos. **A dança na escola: uma proposta pedagógica para a disciplina de componente eletivo no novo ensino médio**. 2020. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino De Artes - PROFARTES) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30685>>. Acesso em 28 fev. 2021.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova** / Marcos Magalhães. – São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livro-a-juventude.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2020.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **A escuta do corpo: abordagem da sistematização da técnica Klauss Vianna**. 2005. 141 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285131>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

PERNAMBUCO (Estado). Assembleia Legislativa. **Lei Nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=18>.> Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, LEIVA; SANTOS, Lucíola (Org. da coleção). (Org.). **Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 5, p. 205-207.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

INTERFACES ENTRE JOGO, DANÇA E LIBRAS

ANDREIA SILVA DE MELO

A escrita desse artigo é um relato de minha experiência como professora da Educação Básica de uma escola municipal de ensino no município de São Gonçalo do Amarante, localizado na microrregião de Macaíba do Estado do Rio Grande do Norte. A escrita também é uma parte recortada da dissertação de Mestrado nominada “O jogo pode se transformar em dança: uma intervenção pedagógica inclusiva na escola pública”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes – PROFARTES, polo UFRN.

A experiência se deu na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, com a turma do 3º ano “U” para abordar o estudo, com cerca de 21 alunos, sendo uma criança surda, um menino com deficiência física, uma estudante com múltiplas deficiências e uma menina com transtornos de esquizofrenia. A maior parte desses estudantes reside próximo à Instituição, mas outros precisam se locomover para chegar por meio do transporte escolar. Esses pequeninos possuem uma faixa etária entre 8 e 11 anos.

Dentre os mais velhos desse quadro, encontra-se a aluna surda, uma garota que antes de ingressar nessa Escola recebia ajuda do avô na interpretação da Língua Portuguesa para a Libras, tanto na instituição de ensino formal como no Centro de Saúde Auditiva (SUGAV) na cidade do Natal/RN. Em 2017, ela ingressou na Escola Vicente de França e a família optou por matricular a menina novamente no primeiro ano, no intuito de desenvolver melhor a própria aprendizagem. Nessa trajetória, a Instituição conseguiu, ao longo dos processos burocráticos, uma intérprete de Libras para a criança. (MELO, 2018)

Este texto visa contar sobre a experiência com os jogos partindo-se para uma possível dança interfaceada com a Língua Brasileira de Sinais, visto que em sala de aula tinha uma aluna surda e precisava que ela fosse parte integrante das aulas ministradas sem excluí-la do contexto educacional, uma vez que é obrigatoriedade da escola de Educação Básica incluir em suas turmas estudantes com deficiência dando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem como é feito com os estudantes sem deficiência.

Utilizei nessa pesquisa o estudo de caso instrumental como viés metodológico. Nesse caso, o estudo de caso pode ser formado “[...] por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino” (GIL, 2002, p. 139) como também o esclarecimento do problema; a definição do número de pessoas a serem atendidas; a elaboração de um projeto/relatório e; a avaliação dos dados obtidos.

Ratifico que a pesquisa foi realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte. A turma era composta por 21 alu-

nos, sendo 15 do gênero masculino e 06 do gênero feminino; destas atendidas, uma era surda. E a maior parte dos discentes se enquadrava na faixa etária desse ano de ensino.

Nesse contexto, busquei desenvolver uma ação inclusiva, unindo os estudos da própria trajetória artística, acadêmica e profissional, para dar subsídios a essa intervenção no âmbito escolar, por meio do componente curricular da Arte. É considerável relatar, que o contato com o curso de graduação em Dança; pela Universidade (UFRN) possibilitou a essa docente, conhecer a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS¹⁷ e, isso abriu um maior entendimento sobre a forma de olhar, perceber e estudar o movimento humano, a partir da dança e, neste texto, passar a relatá-lo em primeira pessoa. Assim, a busca por entender a Libras, por meio de uma linguagem corporal, proporcionou-me ampliar a visão de como mover o corpo e, envolver nessa análise uma nova forma educativa de promover a aprendizagem e o ensino, por meio da Arte/Dança. Corroborou com essa visão, o pensamento de Falcão (2012, p. 30), quando diz que “[...] Toda a relação e comunicação com uma criança surda se limita a expressão corporal com gestos e movimentos”.

Desvelando as interfaces

Nesse contexto procurei enfatizar o processo de ensino-aprendizagem na citada turma por meio do jogo no corpo, sem o uso da música, facilitando a descoberta corporal de todos e, principalmente da aluna surda. No caminho de fortalecer a inclusão como ótica de ensino, especialmente para os surdos, apropriei-me para esse processo de ensino-aprendizagem da assertiva de Falcão (2012, p. 31) quando diz que a “[...] língua de sinais deve ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa como oportunidade de proporcionar reflexão”. Dessa forma, busquei envolver tanto a Libras como a Língua Portuguesa para a comunicação em sala aula e, enfatizar o lúdico ao usar o jogo no ensino perspectivando uma possível dança a partir desses jogos.

Considere ainda o documento atual para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento normativo, além dos ensinamentos apreendidos da Libras, dos jogos teatrais e da dança.

Para a experiência pedagógica na turma do 3º ano “U” da Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte foram preparados oito momentos de encontros evidenciando os jogos e a possibilidade destes se transformarem em dança. Evidencio que em cada etapa do processo de aprendizagem, oportunizamos aos alunos expressar e se manifestar livremente por meio do corpo, colaborando para que esses pudessem participar da aula, vivenciando questões e contribuindo com as proposições sugeridas por eles. Nesse sentido, as aulas/oficinas foram estruturadas com base nos jogos corporais

¹⁷ Essa é uma disciplina exigida nos cursos de Licenciatura.

e brincadeiras que os educandos já conheciam. Conforme Marques (2012, p. 141) “[...] As brincadeiras também são sempre um bom começo para experimentar alguns signos da dança”. Nessa direção, o jogo aparece como um caminho para proporcionar a dança, ao aliar os saberes inerentes dos pequenos ao mundo escolar.

Em um dos encontros, desenvolvi um exercício com base nas minhas experiências anteriores como pesquisadora/docente, no intuito de entender, como os alunos observam o próprio corpo e o corpo do outro, por meio do desenho. Na afirmação de Wallon H. *apud* Almeida (2005, p. 19), “O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo”. O autor completa essa declaração, ao relatar que por meio desta dinâmica é possível trabalhar com a percepção do corpo.

Para realizar essa interação, solicitei que alguns discentes deitassem ao chão, enquanto os outros colegas, com um giz na mão, começariam a riscar o contorno em volta do corpo dos primeiros. Esses fizeram o traço, conforme o cabelo estava posicionado à superfície, sem preocupação em seguir a proporção da cabeça ou dos membros.

Figura 7: Desenhos do corpo no chão por meio de giz colorido



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Na representação, as mãos e os pés também ganharam um maior tamanho. Outros educandos sentiram a necessidade de colocar roupas e sapatos no desenho. E uma das crianças queria retratar o rosto dos amigos em cada imagem. A aluna surda mostrava ser detalhista para representar o corpo do amigo e, não perdia as dimensões corporais ao representá-lo com giz.

Para ser desenhada, a aluna surda abriu bem os dedos das mãos ao deitar no solo e pediu que cada amiga permanecesse apenas em um dos lados para desenhá-la. Considerando essa abordagem, Gil (2009, p. 110) enfatiza que “[...] a consciência do corpo encontra-se presente em toda forma de consciência com a visão”. Como a aluna surda possui uma língua na qual a comunicação é exercida visual e espacialmente, vivenciar o exercício, otimiza esse conhecimento.

Podemos evidenciar, por meio de Falcão (2012, p. 31), que a Libras, como “[...] língua de sinais deve ser trabalhada de forma lúdica”, proporcionando prazer ao indivíduo. Dessa forma, utilizar recursos que possam atrair a atenção visual e corporal do indivíduo. Segundo o mesmo autor, “[...] Diante da surdez, principalmente severa e profunda, o sujeito requer uma língua diferenciada e um ensino adequado ao modelo visual gestual” (Ibid., p. 40). Por isso, inseri a explicação da dinâmica, sinais ou gestos combinados para que a estudante, por meio da Libras, pudesse fazer parte do processo de comunicação, ensino e aprendizagem corporal.

Após os desdobramentos do primeiro encontro, comecei a trabalhar junto aos educandos, as articulações que eles conheciam no corpo humano. Na oportunidade, um esqueleto de plástico foi levado até a sala de aula, para que as crianças pudessem investigar melhor o boneco. De acordo com Marques (2012, p. 97), o estudo do corpo de forma científica, pode ser visto sob o olhar da dança, assim “[...] Podemos reservar um tempo da aula para conversar sobre o corpo humano: visualizá-lo em cartazes, um esqueleto em tamanho real, tocar, mexer nas próprias articulações”. Dessa maneira, analisamos o esqueleto, passando a investigar, naquele corpo, onde havia ou não ossos; como pode ser observado, na imagem abaixo.

Figura 8: Investigação do esqueleto.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A partir da explicação, os discentes puderam pontuar, no objeto, as partes que enxergavam como articulares. Em seguida, apresentei outros lugares que eles ainda não haviam percebido e disponibilizei adesivos para os alunos colocarem nesses espaços. Todos se afastaram e passaram a observar o boneco esquelético de longe. Nessa direção, conforme Marques (2012, p. 97), é preciso que “[...] Antes ou depois de qualquer proposta de efetivamente dançar, sempre acho interessante que os signos [neste caso as articulações] sejam explicados”. Dessa maneira, comecei com o esqueleto para explicar sobre as articulações, indagando aos discentes sobre a existência dessas, onde se localizavam e o que podiam realizar, nesse caso, promover o movimento de todo ou partes do corpo.

Na sequência, iniciei junto aos estudantes, a prática corporal, aquecendo o corpo, de acordo com a mobilidade dessas regiões articulares, percebidas inicialmente, buscando encontrar novas possibilidades, na descoberta de outros movimentos. Nessa dinâmica, Rengel (2008,

p. 43) nos elucida que “[...] Cada parte do corpo tem seu lugar, o braço é articulado com o ombro, os pés articulam-se aos tornozelos, etc. [...] uma parte vai ‘conhecer’ o lugar da outra [...] Assim, é possível usar corpo como unidade ou em partes”.

Dessa forma, essa movimentação iniciou lentamente e, depois induzi aos discentes a aumentar o ritmo com rotações, da cabeça até os dedos dos pés. Laban (1978, p. 73) afirma que a medida “[...] que permitimos a um movimento suceder a outro é a *velocidade* com a qual agimos”. Por meio dessa declaração, podemos perceber que o corpo dos discentes, não demonstrava esse crescimento gradual. Eles se movimentavam num tempo lento ou rápido, assim não ocorria um aumento progressivo do grupo, pois cada um representava corporalmente o próprio tempo no exercício.

Na ação de desenvolver um futuro dançar, por meio do brincar nessa atividade, pode-se conduzir aos alunos a formação de pares, de forma que eles passassem a dialogar somente pelas ações articulares do próprio esqueleto. E por meio desse mover, começar a construir um diálogo, onde um faz um movimento e o outro responde, para que depois, esses estudantes possam começar a trabalhar com o tempo do movimento, executando-o mais rápido ou mais lentamente. Após a investigação, é possível permitir aos alunos se afastarem e tentarem empreender os mesmos movimentos, criando assim uma sequência.

Após a investigação, sobre a forma corporal de atribuir ou retratar o movimento e, ainda propondo um aquecimento, sentamos e começamos a investigar e a brincar com os apoios e equilíbrios do corpo, utilizando o fator peso aplicado: nas mãos, pés, cabeça, cotovelos, joelhos e quadril. De acordo com Rengel (2008, p. 27) é possível explorar “[...] diferentes experimentações de transferir o peso do corpo, enquanto sentado; ajoelhado, deitado”, como mostra a foto a seguir.

Figura 9: Exploração do nível espacial baixo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nessa direção, observamos as diferentes posições, em que o corpo permanecia apoiado ao solo: como na forma quadrúpede ou bípede. Ao chegarmos a esses últimos apoios, começamos a oscilar o corpo nos diferentes níveis espaciais (baixo, médio ou alto). Conforme Rengel

(2001, p. 24) explica “[...] não tratamos nível e plano como sinônimos. Nível espacial é uma relação de altura: alta, baixa ou média. Plano espacial é a combinação de duas dimensões”.

O corpo dos estudantes foi se transformando nessa nova dinâmica, ao explorar mais possibilidades de movimentos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 201), é importante “[...] Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal”. Nessa abordagem, os discentes estavam atentos aos pontos articulares, pensando em não movimentar algumas partes do corpo, para possibilitar o apoio corporal e a mobilidade de outras. Ainda na mesma atividade para aquecer o corpo, observei que ao realizar uma postura, os demais gostavam de imitar a posição do outro. Aproveitei essa oportunidade para envolver todos os alunos num jogo corporal e, trabalhar as superfícies de contato com eles, desafiando-os a participarem das ações.

Percebi que, por meio do jogo, é possível promover a interação entre os alunos, ao possibilitar o discente desenvolver a autonomia, trabalhar com o coletivo, experimentar a locomoção e orientação dos mesmos pelo espaço. Trazer o jogo, por meio de formas corporais, valoriza a integração entre as crianças para praticar as atividades de movimento.

No jogar, todos propunham corporalmente, mas muitos demonstravam dificuldades em manter o corpo em equilíbrio, pois caíam para trás ou para os lados. Dessa maneira, utilizei para sanar esse desequilíbrio, as direções primárias labanianas, como frente-traz, lado-lado, cima-baixo para que o jogo pudesse fluir. Essas direções, Rengel (2001, p. 106-108) aborda, de forma mais aprofundada, quando inclui os três planos labaniano, como: o plano da roda¹⁸, que determina “[...] a dimensão de profundidade que combina as direções frente-traz”; o plano da mesa¹⁹, no qual possui “[...] a dimensão de amplitude que combina as direções lado-lado”; e o plano da porta²⁰, responsável pela “[...] dimensão de comprimento que combina as direções cima – baixo”.

Nessas interações do exercício sobre o solo, outros educandos ainda colocavam os membros superiores à frente do corpo, no intuito de se apoiar à superfície e conseguir permanecer em determinada posição. De acordo com Laban (1978, p. 55), podemos observar sequências de movimento, como cair, levantar, apoiar e, dessa forma, “[...] as ações corporais produzem alterações na posição do corpo ou em partes dele, no espaço que o rodeia. Cada uma dessas alterações leva um certo tempo e requer uma certa dose de energia muscular”.

Na sequência da atividade, de acordo com a exploração do corpo, eu pretendia abranger os apoios corporais, envolvendo agora um colega como superfície de contato do outro. Mas a experimentação, na prática, logo se mostrou inviável, pois as crianças já não se equilibraram direito sozinhas e a sucessão de quedas dos corpos, poderia vir a machucar alguém. Então, de-

18 Segundo Rengel (2001, p. 108) “Neste plano é possível observar e experienciar movimentos com os membros superiores e inferiores e a capacidade da coluna de arquear e arredondar, para frente e para trás”.

19 Diferente do plano anterior, “[...] No plano da mesa é possível observar e experienciar movimentos que se abram e fechem em relação ao corpo e a capacidade da coluna de torcer” (RENGEL, 2001, p. 107).

20 Neste último plano ou “[...] No plano da porta é possível observar e experienciar a postura do eixo vertical (cima e/ou baixo) e a capacidade da coluna de dobrar lateralmente” (RENGEL, 2001, p. 106).

vido à análise e, ao terreno rígido da sala, optei em não prosseguir nessa ação.

A partir das ações vivenciadas, foi possível transformar essas ações, em movimentos dançados, seria propor mais essa investigação individual dos apoios e equilíbrios no espaço. E solicitar por meio da formação de duplas, que eles se desafiassem numa imitação de ‘poses’, nas quais, os apoios deveriam se diferenciar a cada ação. Ao chegar ao ápice do movimento e entrar em desequilíbrio, o colega deveria assumir outra posição e assim sucessivamente.

Esse novo momento foi necessário trabalhar com as espacialidades da escola fazendo-os redescobrir suas espacialidades por meio do jogo e da dança. Passamos a experimentar, uma nova investigação, no uso do espaço geral da sala de aula, no intuito de promover um deslocamento dos alunos sobre ela.

Os discentes começaram a andar explorando as articulações e as formas elípticas (na qual há elipses ou curvas). Iniciamos pelas mãos, acrescentamos os cotovelos até chegar aos ombros. Depois, seguimos somente com o movimento nos membros inferiores: no pé direito, subindo para o joelho e o quadril, na sequência, o mesmo ocorreria do lado esquerdo. Passamos a nos deslocar, proporcionando um caminhar, alternando o movimento nas pernas e, sucessivamente, acrescentamos os braços, incluímos também, a esse movimento, a região superior. Algumas crianças andavam na ponta dos dedos, balançando os braços feito um passarinho, outras esticavam e tremiam as pernas no ar, imprimindo o início da criação de uma dança. Nessa etapa, foi perceptível observar que para elas, a associação dos membros era difícil e, então, a demonstração corporal do movimento elíptico se concentrava mais na região superior.

Partimos para explorar a articulação dos pés e as possibilidades de redescobrir o caminhar, como por exemplo: com os dedos tocando o chão; somente os calcanhares; com as bordas externas dos pés; com a borda interna; e com o tronco baixo. Nessa etapa, experienciamos as ações do corpo citadas por Rengel (2001, p. 120), que incluem os *passos* com “transferências de peso” e a *locomoção* ao “transportar o corpo de um lugar para outro”.

Depois, com os pés firmes ao solo, no intuito de trabalhar a consciência espacial e a lateralidade dos alunos, passamos a imprimir um andar de costas. Primeiro guiados pelas escápulas e, em seguida, pelos ombros, explorando as laterais. Mas, antes de exercitarmos essa prática, sugeri a um dos alunos para demonstrar o exercício.

Nessa atividade, os estudantes acharam engraçado tentar percorrer outras direções labanianas, utilizando formas diferentes de guiar o corpo. E nesse sentido, Rengel (2001, p. 52) nos esclarece que a “[...] Direção é a trajetória traçada no espaço que estabelece relações de correspondência de orientação”. Neste exercício, a caminhada também incluiu as direções primárias de Laban, ao trabalhar com a movimentação frente-traz e lado-lado.

Por meio dos exercícios de caminhada, percebi que depois de alguns instantes se deslocando, eles passaram a ficar muito próximos aos colegas. Então, solicitei que andassem tentando preencher o espaço geral. A possibilidade de promover um dançar, poderia surgir a partir da investigação espacial, não somente em torno do próprio corpo, mas também explorando outros espaços, como o espaço da sala ou o espaço do outro, numa composição coreográfica.

Seguindo o jogo das proposições para esse possível dançar foram feitas várias vivências em duplas como um meio de maior integração da aluna surda com a turma. Uma proposição para se promover a dança por meio dessa atividade é dividir a sala em pares que ficam separados no ambiente. Dessa maneira quando um colega iniciar o movimento, o outro a sua frente deve começar também a se movimentar, como se fosse um espelho. Na oportunidade, cada indivíduo deve tentar fazer, quatro ações e, depois de defini-las, buscar se locomover pelo espaço, sempre mantendo a relação com o parceiro, por meio do olhar. A locomoção também pode mudar de forma e passar a brincar com os níveis espaciais, a partir da exploração das primeiras ações. Nessa interação, em que um tenta imitar o outro, a dupla não pode perder o contato visual.

Em outra abordagem da aula, passei a brincar com a atenção espacial dos discentes, envolvendo pausas, em diversos momentos de uma caminhada. Pois de acordo com Marques (2012), a pausa e o deslocamento oferecem ricas possibilidades de ações para serem trabalhadas na escola. Na afirmação da autora, “[...] A primeira descoberta é a de que parados, ou seja, em *pausa*, também estamos construindo sentidos, dançando (aos olhos dos outros, claro, pois nossos corpos, na verdade, nunca param, pois estamos vivos!)” (Ibid., p. 86) o mês. E para as crianças, parar vai de encontro ao que eles conceituam como dança, logo, é interessante promover essa atividade no âmbito educacional (Ibid.).

Dessa maneira, com a pausa foi possível criar formas no corpo e os alunos puderam ter ricas experiências com a criação e jogo para exercer a dança. Pois, as pausas possibilitaram aos estudantes observar a própria criatividade e a criatividade das outras crianças.

Conforme Rengel (2001, p. 103) a pausa representa “[...] o período de parada da ação e/ou movimento. A duração da pausa pode ou não ser medida por unidades de tempo proporcionais a dos movimentos que introduzem e concluem o período de parada”. Essa ação da pausa também permitiu aos estudantes apreciar como os colegas estavam fisicamente distribuídos na sala de aula. Depois dessa atividade, propus a turma voltar a caminhar até conseguirem criar um ritmo em conjunto e, a partir dessa abordagem, enfatizei novamente as paradas, promovendo as pausas.

O sinal de “parar” em Libras, também foi adaptado para um gesto combinado com todos, que consistia na mão aberta no alto. Nessa perspectiva, de promover a pausa numa atividade corporal, Almeida (2018, p. 47) destaca que é:

[...] Uma ação corporal pouco instigada no ambiente educacional é o parar. A pausa também é movimento: é tônus, equilíbrio, concentração, circulação, respiração e pulsação. Destinamos poucos momentos ao aquietar-se, ao parar para ver, ouvir e fazer, à escuta do próprio corpo. Frequentemente somos tomados pela agitação dos pequenos e desvalorizamos atitudes contemplatórias, tão importantes para nossas (re)organizações corporais, gestuais, sensoriais, emocionais, de pensamento, entre outras.

Os educandos foram orientados, por meio das minhas considerações e as pausas passaram a ser introduzidas por diferentes tipos de caminhada, como com o corpo agachado e, na

formação de duplas, trios e conjuntos. Nessas interações, eles adoravam ficar ao lado de um companheiro, relatavam que se divertiam e, nas aulas seguintes, pediam para repetir as atividades. Uma vez que, conforme Marques (2012, p. 96), nessas propostas de locomoção e pausa “[...] Trabalhar em duplas ou trios é sempre instigante”, a fim de promover uma composição. E em meio a esses exercícios, com todas as mudanças citadas nas ações anteriormente, eu promovia interrupções a fim de proporcionar as pausas.

Durante a prática, toda a sala me observava inclusive a aluna surda, e quando necessário, eu utilizava a Libras para explicar determinada atividade. Na tentativa de uma maior compreensão de todos; a palavra falada sempre vinha acompanhada das minhas sinalizações em Libras ou de algum gesto combinado, como por exemplo, para avisar a surda da caminhada, os sinais somente eram feitos, quando a aluna estava à minha frente. Nesse sentido, Fux (1983, p. 112) também nos adverte que “[...] O movimento, unido à palavra, estimula favoravelmente a criança surda para o caminho de ensaiar uma linguagem de vocalização, pois a ideia do que ambos representam adquire para ela um significado vivo”. Nesse caso, utilizar ambas a linguagem, como forma de instrução de todos os alunos, viabiliza a inclusão e a aprendizagem coletiva, em um mesmo espaço escolar.

Dessa forma, essas ações eram explicadas na Língua Portuguesa e na Libras e combinadas a serem exibidas pela professora por meio de gestos, como: primeiro, com os dedos, indicador e médio para baixo; segundo, a mão estendida para o alto; terceiro, com o tronco para baixo; quarto, os dois dedos, indicador e médio em movimento para cima; quinto, os três dedos em movimento para o alto; e por último, as mãos unidas pelos dedos. Como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 10: A professora faz um gesto de caminhar, enquanto os discentes andam em duplas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nas atividades em geral, ao mudar algumas vezes um exercício ou acrescentar uma informação, eu, enquanto professora, procurava estar ao lado da surda, para melhor orientá-la visualmente. Nessa direção, Fux (1983, p. 112) nos proporciona entender que “[...] A linguagem da dança dá a criança surda um conhecimento de si mesma que se traduz em segurança,

alegria e criação”.

O corpo fala por meio dos sinais e como os surdos possuem uma língua viso-espacial, na qual abrange em um dos parâmetros, as expressões corporais e faciais para se comunicar, temos o movimento da dança, como algo fortalecedor a eles. A autora complementa essa abordagem, ao declarar que “[...] A posse dessa linguagem de movimento repercute em todas as esferas da vida, tanto familiar como social, da criança surda” (Ibid., p. 112). Assim, propor a prática corporal como caminho educativo edifica a aprendizagem desses indivíduos.

Existe uma observação quanto a essa abordagem, na qual os alunos ouvintes sempre esperavam o comando de ouvir (como acontece culturalmente), para posteriormente realizarem uma ação. Já a aluna surda, em um movimento combinado com a instrutora, prestava atenção e depois, o realizava rapidamente. De acordo com Laban (1978, p. 185) “[...] O fator de movimento-Tempo pode ser associado à faculdade humana de participação com decisão”. Dessa maneira, observei que a aluna surda sempre respondia decidida e corporalmente num tempo mais rápido que os demais educandos.

Também percebi que por nascer em uma cultura, onde a linguagem é visual e espacial, a criança demonstrou estar mais aberta a participar de forma prática, aos exercícios. Nesse caminho, Quadros (2003, p. 94) declara que “Pensar, então em educação de surdos é considerar, [...] as experiências visuais das pessoas surdas”. Souza (2016, p. 22) complementa essa afirmativa, ao relatar que na “[...] cultura surda, a aquisição dos conhecimentos de mundo se dá através da pedagogia do olhar. É por meio da cultura visual que o surdo exercita contemplar o mundo ao mesmo tempo em que o interpreta”. Nesse contexto, constatei que a criança corresponde e se interessa em realizar as atividades corporais.

Nessa trajetória, Fux (1983, p. 112) fala sobre as atividades corporais que podem proporcionar a socialização do surdo; dizendo que “[...] A criança surda ou hipoacúsica pode integrar-se naturalmente em um grupo de dança de alunos ouvintes” e, na Escola, isso foi possível por meio do movimento corporal e educacional inclusivo do grupo em sala de aula.

Observamos que integrar essas experiências ao espaço educacional favorece a inclusão, a cooperação e o diálogo entre os participantes, pois aproxima os educandos de uma mesma prática, em que todos podem se comunicar. Dessa forma, a proposta trabalha de maneira inclusiva e lúdica, saberes intrínsecos da criança, ao potencializar as formas de exploração do corpo.

Na sequência da oficina, continuei a trabalhar com o tempo e passei a inserir nesse, além das pausas acrescentadas à caminhada, um segundo comando, intitulado de ‘câmera lenta’ ou ‘3,2,1’. No qual, consistia ao aluno caminhar em um tempo muito lento, se comparado ao utilizado em nosso cotidiano. Para representá-lo na língua de sinais, combinei um gesto no qual, levantava a mão e reproduzia esses números na ordem decrescente (três, dois, um), depois eu falava ‘câmera lenta’ e, as crianças passavam a andar lentamente.

De acordo com Almeida (2016, p. 99) o tempo “[...] é um dos fatores de movimento de Rudolf Laban (1978), e envolve a duração e a velocidade dos movimentos”. Neste ponto, podemos entender que para Laban (1978, p. 74), a unidade de tempo e de tempo-ritmo, é di-

ferente, pois conforme o autor já referendado “[...] os tempos-ritmos são diferentes de toda sequência de movimentos. O mesmo ritmo pode ser executado em tempos diferentes”. Assim, procurei trabalhar essas atividades do ritmo, no brincar do jogo, relacionando o fator tempo ao movimento corporal.

Em continuidade a atividade corporal, o terceiro comando dos estudantes consistia em tocar o chão com uma das mãos. Então, assumi o gesto, evidenciando o tronco baixo, e essa ação era seguida da palavra ‘abaixem’. Alguns educandos flexionavam totalmente as pernas para se aproximar do solo e, outros devido a brincadeira, começavam a confundir-se com os gestos e as palavras do início.

O quarto e último comando para os alunos realizarem esse jogo foi à ação de pular. No gesto combinado com toda a turma, eu lançava os dois braços para o alto e, sucessivamente falava a palavra ‘pulem’. Essa ação de pular é muito excitante para as crianças, pois de certa maneira, elas sentem uma liberdade ao evidenciar esse movimento. Nesse caminho, Rengel (2006, p. 128) nos dirá que as ações corporais propostas, como pular e saltar, “são fáceis de serem compreendidas e a composição delas é excelente forma de introduzir as pessoas à dança”. Nessa proposição, reafirmamos como essas atividades podem ser trabalhadas na escola, considerando o saber corporal do educando, ao oportuniza-lo a vivenciar por meio do jogo, a dança.

Assim, por meio dessas associações do movimento entre jogo, dança e ações corporais; podemos organizar a prática, no âmbito escolar, com atividades voltadas a experimentar e vivenciar o corpo, considerando os saberes intrínsecos de cada indivíduo.

Outras possibilidades de jogo e dança foram vivenciadas pelos estudantes sempre na intenção de agregar a aluna surda nas atividades. A ideia era que ela se sentisse parte do grupo em todas as atividades propostas e isso ficou evidenciado no acolhimento da turma com as proposições de jogo e dança.

Por meio das atividades propostas, pude constatar que a aluna surda se destacava entre as demais crianças, pois ela se deixou levar pela sensação do movimento. Enquanto outros educandos, se desconcentravam, sorriam ou se mexiam a aluna estabelecia uma relação com o toque dos colegas, para melhor percebê-lo e participava das atividades com intensidade, vivenciando-as com seu corpo.

Na trajetória de aprendizagem por meio do corpo, no qual o indivíduo pode tornar a experiência do brincar em jogo, Vygotsky (1991) revela que, durante a brincadeira da criança todas as enunciações tornam-se, para ela, conteúdos de jogo. Nesse aspecto, deve-se fundamentar o ensino num processo de aprendizagem pelo corpo, no qual possibilite aos pequenos lembrar das brincadeiras por meio das vivências corporais, numa abordagem, na qual a criança passe a descobrir: mais corporalmente sobre si; sobre o outro; na observação e interação, com o colega e o meio.

Ao observar esse contexto entre jogo, corpo, movimento e linguagem, podemos dizer de forma educacional, por meio de Marques (2009, p. 159), que “[...] é a introdução desses jogos nos corpos das crianças que ensina e permite o aprendizado e o domínio da linguagem

corporal”. Pois conforme a mesma autora (2012, p. 33) os “[...] nossos corpos são em si mesmos redes de relações e de vínculos sociais e pessoais, ao brincarmos e/ou dançarmos, temos a insubstituível oportunidade de percebermos esses vínculos”. Assim, podemos nos situar como indivíduo e, no meio social, ao estabelecer relação com o outro, na dança e na brincadeira (MARQUES, 2012).

Ao final do processo, pude perceber que as aulas, por meio do jogo corporal, puderam contribuir para o ensino do corpo, na forma de dialogar com o outro, com o espaço e o tempo, de maneiras diversificadas, como também, favoreceram a inclusão de todos da turma, seja o aluno: surdo, ouvinte ou com deficiência.

Os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental I, em todo o processo tiveram abertura para abordar sobre os próprios saberes do corpo e propor jogos, ao longo da pesquisa. Nesse processo, consideramos as experiências históricas e corporais trazidas pelos estudantes, em cada atividade proposta.

O diálogo e a aprendizagem com o outro, por meio corporal, foram oportunizados com a intervenção pedagógica, contribuindo de forma prática com o estudo e abrindo espaço para se investigar a partir do brincar com o corpo, um dançar futuro, numa descoberta de possibilidades para promover novas composições coreográficas para esse público.

Essa ação inclusiva beneficiou a classe, promovendo uma maior aproximação entre os discentes, por meio do diálogo corporal. E aqueles que ainda não se falavam ou tinham algum receio com o outro, eram provocados nos exercícios, como por exemplo: para trocar as duplas rapidamente, enquanto realizavam uma caminhada; ou deslocar-se pelo ambiente, formando trios ou conjuntos.

Referente especificamente a surda, nesse processo socializatório, a criança demonstrou na maior parte dos encontros, uma disponibilidade corporal, não apenas para realizar os próprios exercícios, como também para jogar com o outro, ao formar duplas ou unir-se a qualquer indivíduo. Relembrar sobre ela, me fez pensar que, algumas vezes, os alunos não se uniam a outra aluna com múltiplas deficiências, mas a surda não demonstrava receio em unir-se aos demais.

Posso me recordar, que ao longo dos encontros, existiam mais alunos, em sua totalidade na sala de aula; mas devido a uma reforma estar sendo realizada na escola e, os dias de aula alternados (entre Ensino Fundamental I e II na Instituição), o número de estudantes foi diminuindo com o transcorrer do ano letivo.

Como professora disposta a promover a participação de todos, sempre me colocava, quando necessário, ao lado dos alunos, seja para completar a formação de uma dupla ou para observar se todos haviam entendido o proposto. Estava atenta principalmente a surda, pois comunicar-se por meio de duas línguas (a língua oral e a Libras) e observar se todos haviam compreendido, não foi fácil para mim.

Mas, assim como propunha um ensino e os desafiava no jogo, também aprendia com eles nos exercícios. O imaginário desses pequenos é fértil e quando estimulados, são capazes

de nos surpreender, tanto nas respostas corporais, como na proposição de novos exercícios. Por fim, o estudo possibilitou promover uma prática inclusiva, por meio da dança, numa escola pública do interior do Estado, com crianças do Ensino Fundamental I; foi algo importante para a instituição, não só favorecendo o saber corporal intrínseco desses estudantes, como fazendo refletir a visão dos demais educadores e, do público escolar conviventes do meio. Desta forma, na aula de Arte, se promoveu uma possibilidade de aprendizagem, sobre o objeto de conhecimento da Dança.

Referências

- ALMEIDA, F. de S. **Dança e educação: 30 experiências lúdicas com crianças** / Fernanda de Souza Almeida. – São Paulo: Summus, 2018.
- _____. **Que dança é essa?** uma proposta para a educação infantil / Fernanda De Souza Almeida. – São Paulo: Summus, 2016.
- ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental** / Telma Teixeira de Oliveira Almeida. – São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- FALCÃO, L. A. B. **Educação de Surdos: ensaios pedagógicos** / Luiz Albérico Barbosa Falcão. – Recife: Ed. do Autor. 2012. 305p.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- FUX, M. **Dança, experiência de vida** / Mariá Fux; [tradução de Noberto Abreu e Silva Neto]. - 4ª ed. - São Paulo: Summus, 1983, 139p.: il. – (Novas Buscas em Educação - Vol. 15).
- LABAN, R. **Domínio do movimento** / Rudolf Laban; ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi]. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola** / Isabel A. Marques; Josca Ailine Barroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção InterAções)
- _____. **Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam** / Isabel A. Marques. **O lúdico como prática pedagógica** / Alice Bemvenuti (org.). Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: IBPEX, 2009.
- MELO, A. S. **O jogo pode se transformar em dança: uma intervenção pedagógica inclusiva na escola pública**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes). UFRN,

Natal, 2020. 100f.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão** / Ronice Müller de *Quadros*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

RENGEL, L. P. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII):** modos de aplicação e referências. / Lenira Rengel. – São Paulo: Annablume, 2008. (Cadernos de Corpo e Dança).

_____. **Dicionário Laban** / Lenira P. Rengel. – Campinas/SP, 2001. - (Dissertação de Mestrado).

_____. Fundamentos para análise do movimento expressivo. Maria Mommensohn & Paulo Petrella (org.). **Reflexões sobre Laban**, o mestre do movimento / Lenira P. Rengel. São Paulo: Summus, 2006. p. 121 - 130.

SOUZA, A. T. M. **A poética do olhar:** a cultura visual surda no contexto amazônico / Andreia Teschi Motta Souza. Porto Velho, 2016. Disponível em: <<http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202013/3.%20Andreia%20Teschi%20A%20poetica%20do%20olhar%20-%20a%20cultura%20visual%20surda%20no%20contexto%20poetico%20amazonico.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / Lev Semionovitch Vygotsky. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL NORTE-RIO-GRANDENSE DE ARTES²¹

MARIA DE FÁTIMA ALVES DE SENA

Neste artigo, refletimos sobre a criação e constituição do Centro Educacional Norte-Rio-Grandense de Artes (CENA), seus objetivos para uma formação profissional em dança respeitando o que preconiza o Plano de Ação do Curso, as Resoluções e Leis que normatizam os cursos técnicos no país. Faz-se, ainda, algumas deferências acerca da estrutura e organização curricular do CENA e concepção de currículo. Cita-se a atuação do corpo docente para a manutenção do curso norte-rio-grandense e dá-se voz ao corpo discente para se ter um entendimento do curso supracitado e sua dimensão educativa no contexto da dança potiguar.

Convém ressaltar que a criação desse importante centro de formação em dança no Estado do RN tem seus antecedentes na Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão criada em 1986, pelos professores Carmem Borges, Edson Claro, Fátima Sena, Jaira Uchôa e Sonia Oroz. A EDITAM²² (Escola de Dança Integrada do Teatro Alberto Maranhão) foi criada pelo Governo do Rio Grande do Norte, através do Decreto Lei nº 9.524 de abril de 1986, assinado pelo ex-governador José Agripino Maia e com apoio da Secretaria de Educação e Cultura, Subcoordenadoria de Artes do Teatro Alberto Maranhão.

O CENA foi criado para abarcar a demanda em formação da EDTAM, posto que as aulas do curso técnico funcionam no mesmo prédio da referida escola. No projeto inicial pretendia-se que os alunos em formação na escola de dança pudessem cursar a escola técnica completando assim seus estudos com o referido curso. O Curso Técnico de Dança CENA é uma escola de dança de caráter público, acessível a todas as classes sociais, pois é mantida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Tem como fundamento formar alunos com excelente nível técnico, bem como fornece aos seus alunos o desenvolvimento da cultura artística, o processo educativo, a importância da preservação dos valores culturais e da solidariedade, proporcionando a todos os benefícios para sua formação.

O CENA oferece um curso que visa à aquisição de competências e habilidades significativas para uma formação profissional em dança, bem como, desenvolvimento do pensamento artístico, percepção da estética, cidadania, aspectos de comportamento e disciplina, com o objetivo de formar indivíduos críticos e conscientes, capazes de intervir de maneira respon-

21 O texto que segue é um recorte do segundo capítulo da dissertação nominada de O AMBIENTE DA DANÇA: O QUE AS ESCOLAS TÉCNICAS DE DANÇA TÊM A NOS DIZER? Um olhar sobre a constituição do Centro Educacional Norte-Rio-Grandense de Artes, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes – PROFARTES, Polo UFRN.

22 Primeiro nome dado à escola. Posteriormente, passou-se a se chamar EDTAM retirando-se o “I” de Integradas.

sável na sociedade em que vive. O Curso Técnico de Nível Médio em Dança tem o propósito de oferecer a sistematização e a complementação de habilidades e conhecimentos de dança às pessoas com formação básica nessa arte, bem como uma certificação profissional aos que comprovarem o aprendizado no curso. Necessário se faz apresentar nessa escrita a construção da organização curricular do Curso Técnico de Dança do Rio Grande do Norte. Sabemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais.

Concepção de currículo do Centro Educacional Norte-rio-grandense de Artes (CENA)

O currículo no supracitado curso técnico está voltado para conteúdos históricos e socioculturais, com a informação de conhecimento científico, contribuindo para assumir uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica em consonância com a realidade, em um enfoque teórico-prático em que a dança leve o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social. O CENA oferta às pessoas interessadas no conhecimento da dança uma formação inicial e continuada, na educação não formal, qualificando ou requalificando para o mercado de trabalho. Amparado pelo Art. 6º “Da Estruturação Didático-Pedagógica do CENA”, o aluno desse curso técnico, através dos ensinamentos adquiridos nos componentes curriculares, cria uma ampla perspectiva de seus conteúdos, que apresentam conceitos, fundamentos, história das linguagens artísticas, incentivando os estudos e as pesquisas sobre a dança e outras temáticas a ela relacionadas.

O referido curso tem uma carga horária de 890 horas, estruturada em quatro módulos consecutivos semestralmente, “[...] com programação concebida à luz dos objetivos e do perfil profissional do egresso, considerando as competências fundamentais a serem desenvolvidas no universo do trabalho do profissional de dança” (CENA, 2011, p. 10). Ainda no Plano de Curso do CENA, a estrutura curricular encontra-se apoiada em três eixos essencialmente práticos que contemplam disciplinas dispostas pedagogicamente de modo a possibilitar ao educando o desenvolvimento da aprendizagem em nível profissional e técnico correspondente à sua opção de formação acompanhado de um eixo teórico que se transversalizam no currículo.

No eixo teórico com informações gerais sobre história da dança, cultura, indivíduo e sociedade em seus aspectos éticos e estéticos estão os componentes curriculares, a saber: História Geral da Arte e da Dança; Ética, Comunicação e Relações Interpessoais; Introdução à Estética e Apresentação da Dança; Português Instrumental; Metodologia da Pesquisa; Elaboração de Projeto; Seminário de Danças Integradas; Política e Legislação da Cultura e da Educação Brasileira e Desenvolvimento e; Apresentação do TCC.

No eixo da formação científica e da “instrumentalização técnica” para a dança estão as disciplinas, Técnicas Teatrais; Corporeidade e Movimento; Música Aplicada à Dança; Técnica

de Dança com Prática em Danças Modernas e Contemporâneas; Danças Clássicas; Danças de Salão e Danças Brasileiras. Já no eixo da produção profissional com perspectivas para o mercado de trabalho, estão os componentes curriculares como: Montagem de Espetáculo, Criação, Composição Coreográfica, Palco, Som e Luz; Processo de Planejamento, Produção e Divulgação de Espetáculos e Eventos; Dança e Informática e Empreendedorismo, Mercado de Trabalho e Gestão de Negócio. Os eixos citados atendem aos dispositivos encontrados nas Minutas de Lei, Resoluções e Leis que regulamentam o Ensino Técnico Profissional. Baseia-se ainda no entendimento de uma educação que dialogue com o trabalho, a ciência e a cultura como categorias indissociáveis à formação humana.

Nessa perspectiva, o trabalho é entendido como um princípio e não se constitui apenas como prática econômica, mas sob a perspectiva de que formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar “[...] a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (BRASIL, 2007, p. 45).

Nesse sentido, como aponta o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino **Médio** (Ibid.), é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética, assumidas diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Ainda sobre o currículo, professores e alunos foram questionados se este dava conta da atual conjuntura do curso. Eis as respostas de alguns docentes e discentes:

O currículo está de acordo com as instruções e encaminhamentos dados pelas instituições reguladoras dos processos de criação de instituição de ensino técnico de nível médio no estado (NETUNO LEÃO).

Considerando a disciplina (Corporeidade e Movimento) que ministrei. É de extrema importância e significado principalmente por estar inclusa no módulo I, apesar de dispor de uma carga horária insuficiente (40h). Envolve uma somatória de conteúdos preliminares com conceitos básicos para compreensão da consciência corporal e profissional (ROSA MENDONÇA).

No geral o curso me fez repensar como estão minhas aulas e o que devo melhorar como professora, mesclando alguns estilos para que as aulas fiquem mais ricas e menos monótonas (FLÁVIA DENIZE).

Todas as disciplinas tiveram grande importância para meu aprendizado. Todos os professores maravilhosos somaram e nos ajudaram muito (FLÁVIA YONARA).

Observa-se, nos excertos das respostas, um dissenso sobre o currículo do curso supra-

citado. É notório, ainda, o entendimento que se tem de currículo, estando este associado aos componentes curriculares dispostos na organização do curso, bem como numa concepção de programa que atende à carga horária em teoria e prática; há uma compreensão por parte de alunos e professores restrita de currículo, próxima ao conceito de programa ou matriz curricular ou ainda a uma listagem de conteúdo. Em nosso entendimento, o currículo deve abranger tudo o que ocorre na escola, as atividades programadas e desenvolvidas sob sua responsabilidade e que envolvem a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Nessa perspectiva, pensamos que o currículo, numa escola técnica de dança, deve perspectivar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de seus conhecimentos técnicos, estéticos e éticos.

Não se nega essa compreensão que têm os professores e alunos questionados. O uso dessa palavra pode, segundo Kelly (1981), denotar o conteúdo de um assunto ou área de estudos particular, por um lado, de seu uso para referir o programa total de uma instituição de ensino, por outro; no entanto, deve-se considerar que o currículo sempre consistirá de conhecimento, habilidades e atitudes socialmente valorizadas. Moreira; Candau (2014) nos ajudam nessa compreensão quando diz que a palavra currículo se associa distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Para os referidos autores, o currículo é entendido como os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Pensamos que nos Cursos Técnicos de Dança, em especial no CENA, o currículo deve ser entendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos discentes.

É preciso pontificar que o Centro Educacional Norte-Rio-Grandense de Artes —CENA ampliou a experiência da EDTAM que se integrou ao Curso Técnico de Dança priorizando um conteúdo histórico e sociocultural que tem como base estrutural a produção de conhecimentos científicos e relações interpessoais com um enfoque teórico-prático para um desenvolvimento satisfatório na “instrumentalização” das competências gerais e específicas dos alunos/artistas contextualizada para a apreensão do conhecimento e ingresso no mercado de trabalho.

Com essa propositura, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, a prática apresenta segurança de se adotar uma ação pedagógica reflexiva e profissionalizante que atenta ao mercado da Arte, especialmente da Dança. “Essa instituição de ensino precisa ampliar sua atuação a fim oferecer ao alunado uma formação técnica em nível médio para atender as demandas do mercado de trabalho de nossa cidade e beneficiar aos demais profissionais da área com um diploma” (CENA, 2011, p. 4).

Organização da estrutura curricular do CENA

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (CENA, 2011), o curso se desenvolve de forma presencial, na modalidade Educação Profissional concomitante e subsequente ao Ensino Médio, com ênfase em Balé Clássico, Dança Contemporânea e Dança Popular. Oferece uma matriz curricular que se assemelha a outras escolas de nível técnico de dança no Brasil. O seu eixo tecnológico é de Produção Cultural e Design: Curso Técnico de Nível Médio em Dança, como os demais estudados. Atualmente, está estruturado em quatro bimestres e está organizado em três eixos teóricos e práticos. Esses eixos se agrupam em três módulos, a saber: 1) História da dança e o movimento corpo-mente com suas diversas formas de expressão e articulação individual e interpessoal; 2) Métodos, técnicas e recurso cênicos, musicais, de improvisação na execução, planejamento ou produção de espetáculos ou eventos na área da dança clássica, moderna, contemporânea e popular; 3) Práticas criativas para a atuação no mercado de trabalho, seja na produção de espetáculos e na investigação científica para atualização e educação continuada.

O curso busca profissionalizar as pessoas que já estejam trabalhando e querem, no futuro próximo, ter a capacitação adequada e o preparo exercer o ofício da dança com todos os seus encantos, possibilidades e desafios. Para a Prof.^a Rosa Mendonça, em entrevista concedida à autora da dissertação [...] “O CENA criou possibilidades para que este futuro profissional egresso de diferentes manifestações vividas com a dança sinta-se instigado a ampliar, aprofundar e consolidar conhecimentos teórico-práticos, capaz de fornecer melhor suporte e respaldo profissional no âmbito real de atuação no mercado de trabalho”.

A formação técnica e qualificação em dança têm excelentes benefícios da prática artístico-cultural, possibilitando a apresentar à sociedade novos profissionais e aperfeiçoando o seu trabalho artístico, com boa tendência de absorção no mercado de trabalho quando os nossos alunos constroem pontes com sua prática atual e com o curso técnico, conta que há um espaço cada vez maior e promissor para esse segmento. É preciso dar crédito aos cursos técnicos profissionalizantes em Nível Médio existentes no Brasil. Isso porque esses cursos têm contribuído de maneira bastante significativa na formação de profissionais da área de dança. A esse respeito, vale informar aqui os cursos técnicos de dança, a exemplo da Escola Técnica do Teatro Guaíra, que em sua trajetória vem sofrendo adaptações constantes, adequando-se aos novos conceitos da cena da dança na contemporaneidade. Acerca dessa ascensão nos diversos cursos técnicos de dança, Wosniak (2010, p. 230) esclarece que “[...] esses processos de mudança, evolução e adaptação de linguagem e proposta, tomadas em conjuntos, apresentam um processo de transformação” para esses espaços de conhecimento em dança.

Os Cursos Técnicos de Dança apresentam carga horária de teoria em consonância com a prática. Tais cursos figuram de acordo com a Resolução nº 06/2012, autonomia na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas edu-

cacionais, estas, Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino. Destaca-se, ainda, uma similaridade nos componentes curriculares do CENA com outros cursos técnicos de dança do país, a exemplo das disciplinas de Balé Clássico e Dança Contemporânea presentes em todos eles, embora tal parecença esteja presente nos Planos de Ação desses cursos técnicos e não na sua prática pedagógica.

A quem possa interessar: formação do discente no CENA

Assim como os demais cursos técnicos do país, o CENA, que é ofertado concomitante ou posterior ao Ensino Médio, iniciou sua história no ano de 2013, apesar da escola que abriga o curso ter mais de trinta anos formando bailarinos para atuar dentro e fora do estado do Rio Grande do Norte. Por essa pouca temporalidade, o curso técnico funciona apenas com uma turma que concluiu em 2016. Cabe sinalizar que foi aberto um processo seletivo para entrada dessa primeira turma com quarenta vagas ofertadas, das quais apenas dez foram preenchidas. Foi feita uma prova de caráter eliminatório: teórica e prática. Das vagas disponibilizadas, apenas vinte candidatos obtiveram a pontuação mínima exigida e desses, como já comentado, dez alunos concluirão o curso.

O perfil educacional apresentado pelos alunos é do Ensino **Médio**, sendo que se tem nessa turma duas alunas com graduação e uma com mestrado. Todos apresentam experiências com a dança em suas mais diversas modalidades. A faixa etária varia dos dezoito (18) anos aos sessenta e quatro (64) anos. A busca por uma formação técnica em dança, segundo relatos de sala de aula é que, mesmo esses alunos tendo essas experiências, faltava uma seguridade na área respaldada pela lei.

Ainda é preciso comentar que o Projeto Político Pedagógico do CENA vem para oferecer uma sistematização e complementação de habilidades e conhecimentos às pessoas com formação básica em dança, bem como uma certificação profissional. Tal complementação é vista pelos alunos do CENA como uma oportunidade de ingresso no mercado de trabalho da dança na capital do estado. A esse respeito, alguns integrantes comentam que:

Para mim foi muito importante porque abriu novas perspectivas no mercado da dança. Apesar de ter feito anos de ballet clássico, não tinha experimentado outras modalidades de dança como dança moderna, contemporânea, de salão, dentre outras. O curso abriu um leque de conhecimentos e oportunidades (FLÁVIA DENISE).

O curso do CENA me possibilitou conhecimentos nas várias áreas da Dança, desde os vários estilos, passando pela história e abordando ainda seus inúmeros expoentes. Além disso, o curso também proporcionou, com algumas disciplinas, uma ótima visão do atual mercado das artes no país e de que forma podemos atuar nesse mercado (HORTÊNCIA CARVALHO).

Percebe-se, nas respostas dadas ao questionário feito pela pesquisadora, a importância desse curso técnico em dança para essas pessoas. Para além do conhecimento adquirido há uma preocupação, como se pode observar nos trechos acima, com o mercado de trabalho. Nes-

ses excertos se vê tal preocupação em “perspectivas no mercado da dança”, “atual mercado das artes no país e de que forma podemos atuar nesse mercado”, “elo para um futuro mercado de trabalho”, “ser uma profissional qualificada”; que corroboram com o processo de validação que é regulado pelo poder público (Ministérios e Secretarias), com base na legislação educacional vigente, norteada por parâmetros ou diretrizes curriculares estabelecidas.

Terra (2010), a respeito dessa profissionalização, comenta que o ensino formal técnico desempenha papel importante na dinâmica de gestação do artista da dança. “[...] Não se trata aqui de uma questão de valoração, mas de considerar funções específicas e diferenciadas, e porque não, articuláveis” (Id., p. 73). Ainda, de acordo com a autora citada, esse aluno/artista da dança pode atuar como professor de cursos livres, em academias, escolas, estúdios, a partir de seu registro profissional, levando em conta sua formação artística. A dança como uma escolha profissional e campo de atuação abrange tanto as carreiras de bailarino, coreógrafo e intérprete, como a do ensino em escolas e academias especializadas; ela é uma profissão como qualquer outra e os alunos egressos do curso pretendem viver do exercício dessa carreira.

Em seu futuro profissional com a conclusão do curso, o aluno vai ter oportunidade de desenvolver atividades ligadas à criação, produção e execução de dança, atuando como bailarino, dançarino, diretor ou assistente de palco como assegura a Lei que regulamenta o exercício da profissão dos profissionais de Dança.

Faz-se necessário comentar que os alunos, além da carga horária de aulas práticas, também têm uma carga horária teórica destinada à pesquisa das danças que compõem a matriz curricular do curso. As disciplinas teóricas são previstas nos cursos técnicos para introduzir os discentes na pesquisa em dança. De acordo com a Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012) que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, no seu Capítulo II, Art. 6º, a pesquisa, como princípio pedagógico, deve assumir a integração dos conhecimentos específicos para a produção do conhecimento. Esse documento diz ainda que deve haver a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, bem como a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional.

O corpo docente e a práxis pedagógica no CENA

Convém ressaltar neste escrito a atuação do corpo docente para a manutenção do CENA. O corpo docente é formado por professores com larga experiência prática no campo da Dança e da Arte. Todos têm graduação, qual seja em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, Artes Plásticas/Desenho e Música, Educação Física ou áreas correlatas para atender ao supracitado curso técnico. Grande parte desses docentes têm formação *Lato* ou *Strictu* Senso em Artes, Educação Física ou áreas afins.

Esse grupo de profissionais contribui para que o curso possa superar suas expectativas

de criação, como foi apontado nas respostas dadas ao questionário feito pela pesquisadora. Acerca da afirmativa, há de se concordar com Terra (2010) que, de acordo com sua pesquisa sobre cursos técnicos de dança e pesquisa feita na CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES — CBO/2002 do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2002), o artista da dança para sua formação e para ser considerado profissional da área, de acordo com a Lei nº 6.533/78, consideram-se três possíveis percursos de profissionalização:

Após anos de estudos realizados no ensino não-formal, nos chamados *cursos livres e/ou de formação não reconhecidos pelo MEC (estúdios, academias, escolas, projetos, centros de formação), articulando-os as experiências de participação em apresentações e produções artísticas, o aspirante à artista da dança poderá obter seu registro profissional – o DRT – junto aos SATEDs (Sindicatos dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e SINDIDANÇAs (Sindicatos de Dança, casos de São Paulo e do Rio de Janeiro); [...] Um outro percurso é realizar a formação num Curso Técnico (2º grau) reconhecido pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o DRT; [...] Por último, tal percurso pode ser realizado num Curso de Graduação em Dança (3º grau); considerado também como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC; mediante o diploma de Bacharel em Dança, o aluno realiza também seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho (TERRA, 2010, p. 72).*

De acordo com a Lei nº 6.533/78 em seu Art. 9º, em consonância com o pensamento de Terra (2010) sobre os estudos em cursos livres ou de formação não reconhecida pelo MEC, o interessado deverá requerer um atestado de capacitação profissional fornecido pelo sindicato representativo da categoria para que seja comprovada sua capacitação profissional. Alguns professores de dança do estado que não têm licenciatura ou formação técnica em cursos técnicos de dança possuem registro profissional em conjunto com a categoria dos profissionais de teatro. Outros, apesar da larga experiência na cidade de Natal com o ensino de dança e apresentações e produções artísticas não tem esse registro. É preciso citar ainda que a categoria dos profissionais de dança não tem um Sindicato que os represente em Natal, embora haja fóruns de discussão e representatividade da área em nível nacional.

Cabe ressaltar aqui a práxis desenvolvida no referido objeto de estudo. Em páginas anteriores escrevemos o que preconiza o curso a partir de seu Projeto Pedagógico. No entanto, nas atividades cotidianas, o CENA apresenta algumas dificuldades para a sua manutenção. Embora haja um comprometimento do corpo docente, e em especial aos alunos da única turma de egresso no curso referendado, nota-se que falta um engajamento do grupo para que o CENA seja exitoso.

Talvez para esse maior engajamento necessite que esse professor seja, me incluo também, como diz Schön (1997) um professor reflexivo que permitisse ser surpreendido pela ação na reflexão. De acordo com esse autor, a reflexão-na-ação de um professor implica a questão importantíssima das representações múltiplas. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. O conceito de reflexão-na-ação (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor

mobiliza e elabora durante a própria ação; o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção e prevê o curso futuro dos acontecimentos.

Como professora do curso, percebo que na ânsia de abri-lo para seu funcionamento, muitos pontos que penso serem essenciais para o seu bom andamento ficaram em aberto. Nossas aulas são “nômades”, pois o CENA ainda não foi contemplado com um espaço para seu uso exclusivo, tendo que dividir com a escola, sendo que o CENA se adequa aos horários vagos que a escola disponibiliza. Penso que a estrutura curricular deve ser revista para sanar tais “pontos em aberto”. Esse pensamento reflete-se nas falas do corpo docente e discente, quando relatam suas experiências com o curso. Cito exemplo das aulas teóricas que em geral são ministradas em um corredor muito apertado e barulhento que serve de circulação para os alunos da escola e as práticas de igual forma e com o horário suprimido. É essencial que nossos alunos possam articular as teorias estudadas às práticas de ensino. Como forma de proporcionar um espaço de interação entre teoria e prática, cabendo ao curso técnico oferecer essa orientação de modo a desenvolver habilidades essenciais que lhe serão exigidas para atuarem de maneira satisfatória no mercado de trabalho.

Embora haja a “boa vontade” da EDTAM em ceder seus espaços para que o curso técnico aconteça, faz-se necessária uma reforma política, ideológica e de práxis no referido curso. É preciso pontuar que no Projeto Pedagógico de Curso do CENA, no que se refere à identificação da unidade de ensino, em seu ato de criação diz que a Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão é que devia se integrar ao Curso Técnico e não o contrário.

Teoria e prática não são dissociáveis no que concerne aos ensinamentos da dança. Creio que na Dança não deva haver dicotomia entre teoria e prática e que haja a integração entre ambas através das práxis, ou seja, a prática refletida, teorizada, pois na verdade não são termos antagônicos, opostos, mas dialéticos, complementares e que formam uma unidade. Segundo Winterstein (1995, p. 39), “[...] a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega”. Isso revela a unidade teoria/prática na medida em que se complementam, são duas faces de uma mesma moeda. A teoria, divorciada da prática, mais cedo ou mais tarde tende a cair no subjetivismo, pontifica Winterstein (1995).

É preciso discutir no CENA como devem estar dispostos no currículo os componentes curriculares considerados teóricos e práticos, se assim podemos classificar, a fim de oferecer um conjunto de conhecimento necessário e inerente ao técnico de dança. Mais que isso, o quanto as disciplinas práticas vão enriquecer o repertório intelectual do aluno e não ser caracterizadas somente como aquisição de movimentos dançados. Dessa forma, tanto o conhecimento extraído das disciplinas “teóricas” quanto o conhecimento extraído dos componentes “práticos”, devem servir para solucionar as questões pertinentes ao técnico em dança e sua relação com a atuação profissional.

Ainda nos referindo à práxis do curso no que concerne teoria e prática há como já afirmado, uma necessidade de reforma curricular, bem como uma avaliação do grupo de profes-

sores da estrutura curricular, objetivos do curso e ementas dos componentes curriculares, pois essas mudanças afetam diretamente no ensino aprendizagem dos discentes, bem como na sua preparação para o mercado de trabalho em dança.

As discussões sobre as necessidades de reforma do currículo do CENA incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir.

Entendemos que as aulas teórico-práticas devam produzir um conhecimento organizado que permite a qualquer pessoa se mover de forma específica ou genérica, eficaz ou harmônica, otimizando todas as suas potencialidades e possibilidades, um novo perfil de profissional para atender uma nova fatia do mercado, cuja atuação é direcionada não mais somente em executar habilidades, mas em saber como e porque executar esses movimentos.

Recorremos ainda aos questionamentos feitos ao corpo docente para uma melhor compreensão do CENA em curso no Estado. Ao serem perguntados se Projeto Político Pedagógico atende a formação discente desejada, dois deles responderam que:

Necessita-se uma mudança referente a carga horária de algumas disciplinas aumentando o número de hora aula como também substituir disciplinas que não são tão importantes para o curso por outras fundamentais (ROSEANE MELO).

De acordo com os objetivos do CENA, que buscam promover a educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada, os alunos deverão estar em condição para atender as demandas do mercado. Os alunos das primeiras turmas do curso, os professores e o corpo técnico da escola são os pioneiros e certamente cumprirão também o papel de colaboradores no processo de consolidação dos cursos. Como em toda área do conhecimento e da formação, com avaliação continuada e fidedigna as partes. (NETUNO LEÃO).

Como sabemos, a dança tem suas especificidades de compreensão corporal, artística e filosófica, a formação em um curso Técnico de dança a esse nível tem papel importante, pois ela nos dar uma formação específica que garante a capacitação profissional para realizar tarefas como planejamento, criação, condução e avaliação de programas artísticos para grupos amadores e profissionais.

O técnico encontra vagas em escolas e academias de dança e cursos livres, e em outros programas, mas a titulação é aceita geralmente na concorrência em vagas de artes, mas a categoria luta para que existam concursos específicos tanto para o professor quanto para o profissional que trabalha com esse tipo de formação.

Inferimos que o Projeto Pedagógico do Cena, quando realizado, a sua revisão levando em consideração as relações com o espaço físico, com o término do curso da primeira turma possibilitará ao grupo de professores uma visão mais ampliada das dificuldades existentes e a busca por mecanismos que os sanem, bem como essa revisão deixará o curso com especifici-

dades que são inerentes aos dançantes norte rio-grandense. É preciso ainda citar que o Projeto pedagógico foi criado por um grupo de pessoas que tinha pouca ou nenhuma relação com a dança e seus mecanismos. Desta feita, e pela necessidade da criação do CENA, o referido projeto apresenta lacunas que foram observadas pelos professores.

A partir das considerações apontadas pelos alunos e professores do CENA, bem como do respaldo dado pelas Resoluções e Leis que legitimam os cursos técnicos no Brasil, pensamos que o referido objeto de estudo desta dissertação apresenta grandes desafios para a formação técnica em dança no Estado do Rio Grande do Norte. Em nossa concepção, o Projeto Pedagógico de Curso precisa passar por reformulações para atender à formação necessária dos discentes e prepará-los, de certa maneira, para o mercado de trabalho. Julgamos importantes citar alguns pontos decorrentes da prática pedagógica e necessária para o atendimento dessa formação discente pretendida.

Os professores afirmaram, em seus questionários, que o conhecimento acadêmico ajuda o aluno a compreender, usufruir e intervir na realidade da dança local percebendo que o conhecimento disponível em nosso curso, embora carente de uma estrutura física, humana e gestora, pode contribuir para a manutenção ou modificação da prática profissional desses discentes; Nota-se também que o curso necessita de muitos ajustes para atender, de maneira satisfatória, ao mercado de trabalho em nossa cidade que está em espantosa expansão.

Embora apresente pontos não exitosos, como comentado neste texto dissertativo, a criação do CENA possibilitou mais um espaço institucionalizado de dança para o Estado; Acredita-se que ao término da primeira turma e um maior engajamento do corpo docente, possa haver uma reformulação no Projeto Pedagógico que amplie as possibilidades desse ensino técnico na cidade para atender a uma demanda de pessoas da dança que buscam uma profissionalização em nível técnico.

O caminho que percorremos foi bastante atropelado e, em alguns momentos nos fragilizou, pois além das dificuldades que o curso apresenta, não com relação a sua proposta profissional e sim com relação aos conteúdos curriculares/pedagógicos e a pouca informação sobre sua implantação/implementação urge a sua reforma curricular.

Somado aos aspectos negativos relatados, alguns professores e responsáveis por sua elaboração se negaram a responder o nosso questionário, ficando ainda mais escassas as informações que julgo serem importantes para a tessitura desta escrita dissertativa. Embora o plano de curso do CENA aponte possibilidades de atuação, a partir do seu currículo os discentes e os docentes foram/são prejudicados pelas estruturas físicas já comentadas e pela falta de especialistas para ministrar alguns componentes curriculares.

Além disso, o pouco número de alunos para a quantidade de vagas ofertadas para a 1ª turma foi prejudicado pela falta de divulgação do curso técnico na classe artística da dança de Natal, bem como sua ideia inicial de que os alunos da EDTAM seguiriam seus estudos no CENA. Por fim, necessário se faz comentar que, embora com todas as dificuldades, que o objeto de estudo dessa dissertação nos apresentou o CENA, possivelmente, deve-se configurar

como um espaço de dança no estado potiguar exitoso e que é certificado pelo Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Referências

BRASIL, Ministério do Trabalho. **Classificação brasileira de ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: Acesso em: 30 mai. 2015.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, **Documento Base**, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 jun. 2015.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**, Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 9 mar. 2016.

CENA. **Projeto Político Pedagógico**. Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. Tradução Jamir Martins. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). Currículo, Conhecimento e Cultura. *In: Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas*. São Paulo: Vozes, 2014.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os Professores e a sua Formação*. 3. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? *In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville/SC: Nova Letra Gráfica e Editora, 2010.

WINTERSTEIN, P. J. “A dicotomia Teoria-Prática na Educação Física”. **ANAIS III Semana de Educação Física**, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 1995, p.38-45.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? *In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville/SC: Nova Letra Gráfica e Editora, 2010.



PARTE II:
OLHARES SOBRE O
TEATRO

ENSINO DE TEATRO: EXPERIÊNCIA EXITOSA COM UMA TURMA DE CORREÇÃO DE FLUXO NA ESCOLA PÚBLICA²³

LARISSE KALINE PEREIRA DA COSTA

Apresentação

Este artigo visa apresentar os dois primeiros capítulos do trabalho dissertativo “Uma experiência em Ensino de Teatro com uma turma de correção de fluxo numa escola pública da cidade do Natal – RN”, defendido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes, e é baseado na análise de uma prática desenvolvida por meio do Ensino de Teatro em uma turma de correção de fluxo escolar pertencente a Escola Municipal Djalma Maranhão localizada na Zona Oeste da cidade de Natal/RN.

Essa pesquisa buscou apresentar a relação entre jogos teatrais e o teatro de bonecos presente nessa prática pedagógica realizada, no ano de 2013, nas aulas do componente curricular Arte – Ensino de Teatro para a turma do 4º ano “H”.

Como objetivo se buscou pensar e averiguar como a proposta levou os alunos da turma referida a se interessar por uma prática teatral até então desconhecida pela maioria deles. Outrossim, analisar como aconteceu esse processo e o desempenho alcançado por meio de um trabalho com teatro, com os jogos e o teatro de bonecos na turma, deixando uma colaboração aos demais estudantes, pesquisadores e profissionais da área do teatro/educação.

A linha de pesquisa escolhida para guiar o referido estudo foi a Pesquisa-Ação, pois ela tem como foco a resolução de problemas. De acordo com Thiollent (2011), por meio desse tipo de pesquisa se torna possível investigar as dificuldades, ações, conflitos, decisões e conscientizações que se fazem presentes nos agentes durante a dinâmica da transformação da situação em questão.

Em sua estrutura esse trabalho dissertativo apresentou dois capítulos, no qual o primeiro contextualiza a localidade onde se encontra inserida a Escola Municipal Djalma Maranhão, realizando uma explanação sobre esta instituição de ensino e sua proposta pedagógica, como também expõe os problemas e perspectivas para a turma do 4º ano “H”. Já o seu segundo capítulo, além de um relato desta experiência, apresenta uma reflexão sobre os efeitos do uso desse tipo de teatro na aprendizagem dos alunos pertencentes a essa turma.

23 O referido artigo é um recorte da dissertação intitulada “Uma experiência em Ensino de Teatro com uma turma de correção de fluxo numa escola pública da cidade do Natal – RN”, defendida no Polo UFRN do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes, sob a orientação do professor Dr. Marcilio de Souza Vieira.

O processo artístico e pedagógico envolvendo a prática realizada com a turma do 4º ano “H”

O contexto sociocultural dos personagens apresentados pela pesquisa

De acordo com a pesquisa, o bairro de Felipe Camarão pertence à Região Administrativa Oeste da cidade de Natal/RN. Mesmo com toda deficiência estrutural e econômica que esta localidade apresenta, ela traz em sua história uma forte cultura de tradição oral centrada na figura de grandes Mestres da cultura popular. Dentre esses representantes, se pode destacar o Mestre do Teatro João Redondo conhecido como Chico Daniel.

Segundo Almeida, Castro e Sérgio (2002), Francisco Ângelo da Costa, Chico Daniel, nasceu em Açu/RN em 5 de setembro de 1941. Chico herdou a brincadeira do João Redondo de seu pai que se chamava Daniel Ângelo da Costa. Antes de firmar moradia em Natal/RN, Chico já se apresentava em fazendas do interior desse Estado. Ele veio a Natal pela primeira vez no ano de 1979 e participou do Encontro de Mamulengos do Nordeste promovido pela Fundação José Augusto – FJA.

O brincante fixou moradia, em meados dos anos de 1990, no bairro de Felipe Camarão em Natal/RN. Nesta localidade, ele conheceu outros Mestres da Cultura Popular Norte Rio-Grandense. Esse contato possibilitou o fortalecimento das manifestações artísticas presentes no bairro. Chico Daniel veio a falecer em 3 de março de 2007, em Natal/RN.

Acerca das narrativas das histórias interpretadas pelos bonecos de Chico, elas foram sendo construídas através de variadas fontes. Uma dessas se faz referência a conversas de pessoas que frequentavam as fazendas que ele passava com seu pai, acompanhando-o nas apresentações. Então, Chico guardava na memória esses discursos, sempre pensando em adaptá-los para fazer parte do enredo das suas histórias. Outra fonte de inspiração era o circo com a irreverência e o humor dos seus personagens. As histórias do teatro de Chico eram estruturadas de maneira independente umas das outras; se tornando cenas não sequenciadas.

Pode-se observar que no teatro de calungas²⁴ desse Mestre apresentavam-se além das personagens tradicionais de qualquer brincadeira do João Redondo, outras com novas inspirações de tipos encontrados no meio urbano. O *Capitão João Redondo*, a *Etelvina*, o *Baltazar*, o *Mestre Guedes*, o *Padre*, o *Boi Coração*, o *Cachaceiro* e o *Malandro da Coca-Cola* foram os principais personagens desse teatro destacados na pesquisa.

O aspecto cômico se tornava presente na brincadeira de Chico Daniel como também o exagero das formas de alguns bonecos e de certas ações, o trocadilho, a rima, o jogo rápido de falas, a paródia, a malícia e a comédia faziam parte das histórias do seu teatro João Redondo.

O teatro João Redondo serviu de inspiração para um estudo da vida e obra do Mestre Chico Daniel por parte dos alunos da turma do 4º ano “H” da EMDM, pois eles moravam no mesmo bairro que o Mestre viveu por alguns anos; mostrando com este estudo a importância

24 Calunga é o nome atribuído, principalmente no Rio Grande do Norte, para representar tanto a brincadeira quanto os bonecos feitos das madeiras Umburana e Mulungu que são usados no teatro João Redondo.

do brincante em destaque para a cultura popular do bairro de Felipe Camarão.

Em relação a esse tipo de teatro, a nomenclatura João Redondo é mais encontrada nos Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Para este nome existem diferentes versões, porém a maioria delas apresentam histórias que trazem como personagens escravos e senhores de terra. Segundo Canella (2004, p. 58), “todas essas histórias mostram os escravos reproduzindo os seus senhores em forma de bonecos”. E ainda:

[...] João Redondo [...] seria alusão a uma coleção de bonecos que certo escravo fizera, para divertir os companheiros, no meio da qual se destacava um boneco gordinho e arredondado, imitando o dono da fazenda, boneco que passou a se chamar Capitão João Redondo e a dar o nome a toda a brincadeira. (GURGEL *apud* CANELLA, 2004, p. 59).

Canella (2004) também aponta que o brincante Chico Daniel do Rio Grande do Norte sempre denominou sua brincadeira de *João Redondo*, pois o seu pai chamava-o assim.

O formato dos bonecos utilizados no teatro João Redondo são os calungas do tipo luva. Nesse formato, os bonecos apresentam a seguinte estrutura: seu corpo é constituído por um tecido em formato de cone, já os seus braços e cabeça são produzidos por madeiras, sendo assim, leve para facilitar a manipulação pelo mamulengueiro. Para essa manipulação, o brincante utiliza o dedo indicador que se prende a um espaço que o direcionará para a cabeça, o dedo polegar e o médio movimentam os braços.

No Brasil o teatro de bonecos recebeu variados nomes: “BRIGUELA em Minas Gerais; JOÃO MINHOCA em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo; MANÉ GOSTOSO na Bahia; JOÃO REDONDO [...] na Paraíba e no Rio Grande do Norte”. (JASIELLO, 2003, p. 36).

Já em relação a sua origem, ocorreu no Brasil uma evolução baseada na substituição de temas religiosos por cotidiano. Jasiello (2003) expõe que ainda não se tem uma exatidão de quando surgiram as primeiras manifestações de teatro de bonecos no Brasil.

Relatos históricos fazem referências de que no século XIX começaram a aparecer esse tipo de manifestação teatral no Brasil. Em sua origem, eram representados através de espetáculos religiosos com o formato de presépio, sendo apresentações de temas bíblicos.

Pode-se perceber que o teatro de bonecos no Brasil sofreu influência de variados elementos, sendo estes religiosos, lendas, brincadeiras populares e, ainda, da comédia de tipos e personagens dos *mimos*²⁵ e da *Commedia dell'Arte*²⁶.

Acerca dos seus formatos e maneiras de manipulação em geral, eles são classificados, na maioria das vezes, como bonecos do tipo luva, de sombra, de vara e de fios.

25 Segundo Berthold (2006), o mimo primitivo era uma arte que realizava a fusão do grotesco e a imitação de tipos e caricaturas de homens e animais. As principais ações dos mimos se valiam do povo que vivia sob o comando dos poderosos e, também, da sabedoria dos trapaceiros e ladrões.

26 De acordo com Pavis (2007), foi apenas no século XVIII que essa forma teatral, existente desde o século XVI, passou a ter essa denominação. A *Commedia dell'Arte* se caracteriza pela criação coletiva dos atores na elaboração do espetáculo por meio da improvisação gestual e verbal.

Esse estudo sobre o teatro de bonecos auxiliou na formação de conhecimento por parte dos alunos que participaram da experiência descrita no trabalho dissertativo em destaque.

Essa prática artística e pedagógica ocorreu durante o ano de 2013, na Escola Municipal Djalma Maranhão — EMDM. Ela se encontra localizada no bairro de Felipe Camarão. Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da EMDM (2012), se tem conhecimento de como foram elaboradas as diretrizes que guiam todo o processo de trabalho baseado no ensino e aprendizagem dos educandos. Essas diretrizes foram divididas nos seguintes núcleos: Diretriz Político-Filosófica de Gestão Democrática, Diretriz Político-Pedagógica e Diretriz Político-Social-Cultural de Integração Escola e Comunidade.

Para a prática em questão, gostaria de destacar a Diretriz Político-Pedagógica se embasa na contribuição do pensamento de Vygotsky e Piaget, sendo estes dois teóricos referenciados nas obras de Palangana (2001) e Paulo Freire (1992), no que se relaciona às dimensões pedagógicas de interação e integração com a comunidade. As ações da referida instituição se encontram focadas na busca em atingir o objetivo em cada educando para que nele consigam ser desenvolvidos os valores de emancipação, transformação e autonomia no contexto onde atua. Dessa maneira, o conhecimento não se baseia no acúmulo de informações, mas na sua construção, articulando os seus conhecimentos prévios e ações sobre a realidade em que vive.

No tocante a turma do 4º ano “H”, ela era identificada como uma turma diferenciada, pois possuía alunos, em sua maioria, que apresentavam um histórico de reprovações. Já uma minoria estava nivelada, ou seja, não indicando distorção na idade/ano. Ela era caracterizada como uma turma de correção de fluxo escolar.

As turmas de correção de fluxo são compostas por alunos que não conseguiram ser alfabetizados na idade certa, sendo reunidos e integrados em uma turma. Para esta classificação de alunado, os profissionais de educação da escola precisam analisar e estudar estratégias para realizar um trabalho pedagógico diferenciado. Como o nome já revela, trata-se de alunos que interromperam o fluxo da aprendizagem. Por causa das reprovações, eles não conseguiram avançar para os anos superiores, ficando por muito tempo em um só nível. O trabalho pedagógico com essas turmas pretende corrigir o fluxo para que ele se torne contínuo e não intermitente, fazendo com que o aluno acelere/avance os seus estudos.

Entre os 15 alunos que frequentavam a turma, 11 eram meninos e 4 eram meninas com idades entre 10 a 14 anos.

Desde o início do ano letivo, esses docentes apresentavam variadas dificuldades que acarretavam no processo de ensino e aprendizagem em Teatro. Entre esses bloqueios, podem ser destacados: dificuldade de leitura e escrita, déficit de atenção, agressividade, dificuldade de socialização, baixa autoestima, timidez e pouca participação nas atividades propostas.

Todos os alunos apresentavam dificuldade de leitura e escrita. Em alguns deles, este problema era um agravante, apresentando um grande bloqueio para ler e escrever; neste grupo se enquadravam nove alunos. Já outro grupo, composto por seis alunos, apresentava um nível de leitura e escrita razoável.

Acerca da atenção nas aulas, apenas seis alunos conseguiam manter-se atentos durante o curso das aulas de Arte. Todos os outros que compunham a turma apresentavam variáveis índices de atenção. No tocante a agressividade, seis alunos do sexo masculino possuíam um alto grau de agressividade. Já em relação à dificuldade de socialização, evidente na turma, ela era percebida através da formação de pequenos grupos que não conseguiam interagir entre eles. A baixa autoestima se mostrava presente principalmente nos alunos que tinham um quadro de reprovações, sendo um total de dez alunos. Eles se encontravam bastante desestimulados a querer aprender. Na questão da timidez, isto era mais destacado nas meninas da turma. Porém, quando em uma situação de exposição para um determinado público, todos eles se mostravam tímidos; em certos casos, acarretando até a desistência para a participação de apresentações.

Diante dessas constatações que formavam um quadro problemático, foi possível perceber que as aulas de Arte — Ensino de Teatro também deveriam intervir para a mudança desta realidade que a turma do 4º ano “H” apresentava. Para isso, juntamente com a coordenação da Escola e com os alunos, se começou a pensar em uma série de estratégias e ações para colocar em prática com e nestes educandos.

Então, foi planejado um Ensino de Teatro que se aproximasse da realidade e do cotidiano daqueles formandos. O tipo de teatro que foi muito repercutido no bairro de Felipe Camarão foi o de calungas João Redondo do Mestre Chico Daniel. Para se chegar à abordagem desse teatro, se organizou em um primeiro momento, ser trabalhados o Teatro e os seus elementos para uma compreensão maior acerca do que é teatro e como ele é formado. Depois, dentre os mais variados tipos de teatro, se selecionou o de bonecos. Após isso, foi explanado sobre o João Redondo do Mestre Chico Daniel.

Na parte prática, foi analisado que os jogos teatrais eram uma boa opção, devido a seu aspecto lúdico, se tornando uma alternativa para desenvolver nesses alunos elementos necessários para uma prática teatral, como também para auxiliar em certas ações do cotidiano escolar. Como exemplo desses elementos, pode-se citar: a atenção, a percepção, o trabalho em equipe, a criatividade, a integração, a capacidade em resolver problemas e a ultrapassar os desafios; a capacidade de improvisação, a imaginação e o desenvolvimento da expressão corporal e vocal.

A experiência envolvendo os jogos teatrais e o teatro de bonecos na referida turma de correção de fluxo escolar

Para pôr em prática as ações pensadas, a autora do estudo e também professora de Arte da turma iniciou uma análise de como estava sendo configurado e direcionado o Ensino de Teatro para ser posto em prática nas escolas da rede municipal de Natal.

Então, por meio da construção de uma associação entre objetivo geral, objetivos específicos e conteúdos apresentados nos Referenciais Curriculares de Artes (SME, 2008), se percebeu a construção de uma proposta para um Ensino de Teatro que articule produção, fruição, apreciação e contextualização, por parte dos discentes, sobre esta linguagem artística.

Além disso, se observou o destaque para que o educando conheça, compreenda e experimente, por meio de suas produções, cada elemento constituinte do teatro, os integrandos de maneira satisfatória para que a cena venha a existir. A realidade sociocultural desse aluno também é ressaltada de maneira que se possa fazer uma conexão entre o teatro abordado em sala de aula e o teatro fora da escola, porém, mais conectado com a realidade do discente.

A prática artística e pedagógica com os alunos do 4º ano “H”

A pesquisa revelou que as aulas do componente curricular Arte — Ensino de Teatro para a turma do 4º ano “H” aconteciam após o intervalo e nos contatos iniciais demorava-se para atingir um nível de concentração entre os alunos.

Por meio de uma conversa inicial, se percebeu alguns aspectos que a classe apresentou em relação à linguagem artística em destaque. A maioria da turma tinha pouco conhecimento sobre teatro e sua prática, se valendo de experiências apenas de ensaio e apresentação. Com isso, foi avaliado que estas vivências não foram suficientes para despertar o interesse pela prática teatral, pois desde o início eles se mostraram contra o fato de prepararem e apresentarem uma cena.

O fato inédito ocorrido neste momento de conversa se fez em relação as referências aos mestres da cultura popular citado por três alunos. Devido a estes exemplos, a docente teve o ímpeto de levantar uma questão: “Vocês têm o interesse em estudar sobre o teatro de bonecos?” Boa parte da turma afirmou que sim e que já tinham assistido a esse tipo de teatro em CMEIs²⁷ e escolas.

Diante dessas respostas, a professora e o coordenador pedagógico da EMDM decidiram planejar um Ensino de Teatro que pudesse realizar a abordagem de conhecimentos teóricos e práticos, fazendo com que os educandos construíssem novos conhecimentos acerca dessa arte, transformando, assim, os seus saberes prévios, como, também, tornar o teatro de bonecos um elemento necessário para se construir uma relação com o ambiente sociocultural dos educandos, já que a maioria deles habitava o bairro de Felipe Camarão, lugar onde Chico Daniel pode perpetuar sua brincadeira com o João Redondo.

Então, com base no Projeto Político Pedagógico da EMDM (2012), na leitura dos Referenciais Curriculares para Artes (2008), nas discussões com os coordenadores pedagógicos da escola e com os alunos em debate em sala de aula sobre os conhecimentos em teatro que eles tinham interesse em estudar, se pensou em planejar uma prática para as aulas do referido componente curricular que pudesse estabelecer uma relação entre os conteúdos e práticas teatrais e a experimentação do Teatro João Redondo.

O plano anual foi sendo construído durante o início do ano de 2013, por meio do desenvolvimento das atividades com os alunos. Ele apresentava o título: *Conhecendo o teatro na*

²⁷ Centro Municipal de Educação Infantil.

cultura popular do bairro de Felipe Camarão.

A prática com esse plano ocorreu da seguinte maneira: como as aulas de Ensino de Teatro aconteciam depois do intervalo, a professora sugeriu a turma a leitura de histórias para promover uma concentração. Mas além da busca pela atenção, foi observado que a classe tinha um nível baixo de interpretação e escrita. Por isso, foram propostas a leitura de histórias curtas para o início de cada aula, estimulando a concentração e o gosto para a leitura com a apreciação e escuta das histórias.

O livro *Minhas Fábulas de Esopo*, do autor Michael Morpurgo (2010), foi selecionado pela docente e apresentado aos alunos no segundo dia de aula. No entanto, o resultado foi surpreendente, pois os alunos conseguiram aos poucos ir direcionando suas atenções para a escuta das fábulas e ao final de cada uma era discutido o que eles tinham apreendido das histórias.

Em relação aos conteúdos, como o ano letivo é dividido em bimestre, se pensou em estruturá-los da seguinte maneira: no 1º bimestre, que no texto dissertativo é chamado de primeiro momento, foi planejado abordar o surgimento do teatro, os gêneros teatrais — tragédia, comédia e sátira; e como experiência prática, o trabalho com os jogos teatrais de integração. As aulas teóricas, nesse primeiro momento, foram planejadas para introduzir conhecimentos básicos acerca do teatro. Depois da leitura das fábulas, que foi denominado “Hora da História”, era iniciada uma conversa sobre o assunto que iria ser estudado. No quadro, eram postas palavras-chave que iam surgindo nessas conversas.

Após esse momento, sempre ao final de cada aula teórica, a docente direcionava os educandos para uma dinâmica de criação de pequenos textos em que pudesse ser feito o registro dessas aulas. Este instante era formado das seguintes etapas: primeiro os alunos mencionavam palavras de destaque em relação ao assunto estudado, elas eram copiadas ao quadro e eles as transferiam para os seus cadernos. Depois disso, juntamente com os alunos, se construíam pequenos textos para ficar de nota sobre aquela determinada aula teórica.

Para o primeiro contato que os discentes iriam ter com os jogos teatrais, se escolheu trabalhar com exercícios e jogos que pudessem promover o aquecimento e o início de um processo de integração da turma, já que ela era dividida em pequenos grupos que não conseguiam interagir uns com os outros.

Esses exercícios foram baseados em experiências que a professora teve em oficinas teatrais das quais participou e em aulas práticas que foram ministradas na habilitação Artes Cênicas, na qual é graduada, além de consultas e adaptações de jogos propostos por Viola Spolin (2007)²⁸ e Augusto Boal (2009)²⁹.

28 Acerca do sistema de jogos teatrais desenvolvido por Spolin (2007), Costa (2016) afirma ter como ponto de destaque a preocupação que essa teatróloga teve em estabelecer uma prática voltada para troca entre atores-plateia. Em seus jogos de improvisação baseados nas seguintes categorias: O que – a ação, O onde – o lugar e O quem – os personagens; possibilitam os atores-jogadores por meio da sua criatividade e imaginação, reagirem na resolução de um problema onde o foco deve estar direcionado. Essas ações são assistidas por uma plateia atenta que também irá participar desse jogo, com suas observações e pontuações referentes à dinâmica atribuída em cena.

29 De acordo com Costa (2016), o diretor teatral Augusto Boal (2009) também é um nome de referência na prática com os jogos. Os jogos sensoriais e de trabalho em equipe propostos por Boal devem ter um espaço garantido na

Nesse momento com ênfase na prática, poucos alunos aderiram à proposta, os demais se sentaram em suas cadeiras e não quiseram participar. Então, se decidi iniciar uma conversa, em roda, introduzindo o que e como iria ser praticado, mostrando aos educandos que não seria apenas uma recreação, mas também uma forma de desenvolver neles habilidades para teatro e para o cotidiano. Aos poucos, com o exercício dos jogos de interação os alunos foram se integrando.

O segundo bimestre, denominado de segundo momento, foi direcionado para explanação dos elementos teatrais, tais como: texto e dramaturgo, ator e personagem e figurino, além do surgimento do teatro de bonecos. A leitura das fábulas no início da aula ainda conseguia diminuir a dispersão, porém não era suficiente.

As aulas com ênfase na prática³⁰ foram executadas através de jogos teatrais de percepção, de movimentação rítmica, consciência e expressão corporal. Essas habilidades foram escolhidas para serem trabalhadas devido à análise realizada no decorrer das aulas do bimestre anterior referente aos problemas que os alunos da turma em destaque apresentavam sobre conhecer melhor seu próprio corpo e as possibilidades expressivas deste.

Nos debates ao final de cada aula prática, se encontrava uma oportunidade para falar sobre a questão da indisciplina nas práticas, conversando sobre o comportamento de alguns alunos da sala. Eles se mostraram aborrecidos no início e questionaram sobre essa má conduta, porém nas últimas aulas aceitaram contribuir para manter o ambiente mais tranquilo em sala.

Neste segundo momento do ano letivo, foi analisado certos avanços no grupo quanto à dinâmica das aulas práticas. Os alunos que não gostavam de fazer as atividades começaram, em um número pequeno, a ter uma melhora na participação em certos jogos e exercícios.

No terceiro momento, em suas aulas teóricas, ocorreu a continuação dos últimos conteúdos acerca dos elementos teatrais e o início da abordagem sobre o teatro de bonecos. Os assuntos abordados foram: a sonoplastia, iluminação e o teatro de bonecos.

Em relação à leitura das fábulas, na terceira aula deste bimestre, os alunos se mostraram impacientes com a leitura das fábulas e um deles propôs que fossem lidas histórias de assombração; a turma acatou a proposta. Então, tanto a professora quanto os educandos pesquisaram essas histórias para serem lidas em sala de aula.

O conto O Compadre da Morte (CASCUDO, 2001, p. 341) teve uma grande repercussão. O motivo de tanta agitação pode ter sido devido ao fato da história ter um aspecto mais cômico do que assustador. Diante disso, se pensou que seria interessante propor aos alunos a transformação deste conto em um texto teatral e encená-lo com o teatro de bonecos. Para tal

prática teatral escolar com os anos iniciais. Por meio desses jogos, as crianças terão os seus sentidos aguçados e estabelecerão um contato com o espaço e com as outras crianças, prática esta, importante também para o conhecimento de seu próprio corpo e as ações e experiências que os sentidos podem proporcionar, tornando seres conscientes de seus limites e de seu pertencimento vivo e dinâmico no mundo.

30 A primeira aula enfatizando-se a prática do segundo momento aconteceu em sala de aula, os alunos já estavam acostumados com as dinâmicas de sala e já iniciavam afastando as cadeiras para formar um grande espaço vazio no centro. As seguintes aulas ocorreram em outro ambiente da escola chamado de sala multifuncional.

empreitada, foi preciso trabalhar a voz e iniciar experimentações com jogos de improvisação na parte prática.

Nas conversas/debates, alguns alunos puderam expor que não gostavam de alguns exercícios de voz por serem monótonos e outros difíceis. Já outra parte dos educandos apontou algumas atividades como desafiadoras, em que eles podiam projetar sua atenção para alcançar os objetivos, sempre procurando articular as palavras.

Acerca do improvisar, a maioria dos alunos não conseguiu realizar a tentativa de fazer uma associação entre o que foi combinado previamente com os elementos presentes que surgem no instante da improvisação. Os alunos da turma que não conseguiram uma boa execução nesses jogos demonstravam incômodo em estar diante dos observadores, com receio de receberem críticas e observações desfavoráveis à conduta de atuação nas cenas.

No momento final, se pensou e foi realizado o Projeto Chico Daniel, através do conhecimento de sua biografia e obra; e, acerca da experiência prática, a montagem de títeres, técnicas de manipulação e construção de histórias com os bonecos.

Nas aulas que apresentavam a prática com maior ênfase, além dos jogos e exercícios foi realizado o processo de criação para a cena final intitulada *O Compadre da Morte*.

Nesses encontros práticos deste momento final, os educandos se mostraram mais participativos com a dinâmica. Porém, ainda existia uma dificuldade para a realização dos jogos de improvisação, ocorrendo algumas desistências.

Considerações Finais

Este artigo se propôs em apresentar um trabalho dissertativo embasado na apresentação e análise acerca de uma experiência com o Ensino de Teatro em uma classe de correção de fluxo escolar.

Por meio da leitura dessa análise, se pode perceber que a prática artística e pedagógica com essa referida turma foi sendo realizada de forma gradativa expondo uma dinâmica entre a busca em resolver os problemas apresentados pelos educandos e a sua evolução diante da abordagem e resolução dessas dificuldades.

Para se chegar a essa consideração, a docente avaliou todo o processo ocorrido durante o ano letivo e concluiu que as aulas do componente curricular Ensino de Teatro, em 2013, possibilitaram um processo de transformação de questões preocupantes que envolviam os referidos alunos. Isso foi alcançado também através de aulas teóricas embasadas em debates, apreciação de imagens e construções de textos, e ainda das aulas práticas que envolviam jogos, atividades e exercícios teatrais e também um processo de construção de uma cena final.

Com a análise em questão, se buscou apresentar uma forma de se produzir saberes e vivenciar atividades em Ensino de Teatro para com uma turma de correção de fluxo escolar, sendo este ensino baseado em planejamentos, ações e reflexões que pudessem promover uma colaboração no processo de superação das dificuldades que os alunos apresentavam.

Referências

- ALMEIDA, Ângela; CASTRO, Marize; SÉRGIO, Giovanni. **Chico Daniel: a arte de brincar com bonecos**. Natal: NAC, 2002.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CANELLA, Ricardo Elias Leker. **A construção do personagem no João Redondo de Chico Daniel**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- JASIELLO, Franco Maria. **Mamulengo: o teatro mais antigo do mundo**. Natal: A. S. Editores, 2003.
- MORPURGO, Michael. **Minhas fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- NATAL. PREFEITURA MUNICIPAL. (SME). Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Djalma Maranhão. Projeto Político Pedagógico – Síntese Curricular. **Projeto de transformação e preservação dos fatores atuantes na qualidade de vida: relação sujeito – meio- sujeito**. Natal, 2012.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais**. Artes. Natal, 2008.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O TEATRO ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO CRIATIVO AZUL TURQUESA³¹

RAFAELY VASCONCELOS LEITE CAVALCANTE

Primeiras impressões

O presente artigo tem por objetivo apresentar o resultado de um trabalho como prática educativa realizado na Escola Estadual Professor Paulo Pinheiro de Viveiros³², localizada no bairro Lagoa Azul, na Zona Norte de Natal/RN, através do processo criativo desenvolvido pela Cia. de Teatro Mythos, com a finalidade de enfrentar o *bullying* que vem ocorrendo na escola campo de pesquisa e no seu entorno. Nossa abordagem, enquanto grupo, consiste na criação em teatro como ferramenta pedagógica para a discussão e reflexão de temáticas emergentes, que neste caso é o *bullying*.

O tema foi escolhido a partir da observação de comportamentos de alunos que sofriam *bullying* dentro da escola, exigindo uma prática que promovesse respeito a eles diante das diferenças interpessoais, sendo esse trabalho de suma importância, pois traz à reflexão sobre os danos psicossociais do *bullying* através do teatro no contexto escolar.

Entre as questões que problematizam a escolha do tema temos: Como identificar as vítimas de *bullying* na escola? De que modo a prática teatral pode ajudar no enfrentamento do *bullying*? Em que local é mais comum ocorrer a prática do *bullying*? Ademais outros questionamentos foram feitos pela pesquisadora/professora para entender qual o público atingido por esse tipo de prática e quais as possíveis fragilidades das vítimas: Qual a relação da vítima com a autoaceitação? O que pode fazer com que uma vítima de *bullying* se sinta impotente?

O *bullying* é categorizado de duas maneiras: direto, quando as vítimas são importunadas sem intermediários; ou indireto, quando essas não estão presentes. Ataques, xingamentos, agressões físicas são alguns dos exemplos do *bullying* direto, já o indireto corresponde a desprezo, insensibilidade, difamação. A primeira forma é cometida com mais frequência pelo sexo masculino e a segunda pelo sexo feminino (PeNSE/IBGE, 2016).

Com base na Pesquisa Nacional de Saúde Escolar de 2015 (PeNSE/IBGE, 2016), é possível verificar através da interpretação de seus dados que a violência no âmbito escolar é algo que vem ganhando visibilidade entre professores, familiares e sociedade. Essa violência

31 Texto retirado da dissertação, defendida no PROFARTES/UFRN, intitulada O PROCESSO CRIATIVO AZUL TURQUESA COMO PRÁTICA EDUCATIVA E ENFRENTAMENTO DO BULLYING NA ESCOLA.

32 A Escola Estadual Prof. Paulo Pinheiro de Viveiros está localizada no bairro Lagoa Azul, conjunto Nova Natal. O bairro é composto por dois conjuntos e alguns loteamentos. E maior parte do público atendido pela escola é oriundo dos loteamentos, sendo os mais comuns Boa Esperança, Câmara Cascudo, Nordelândia e o Nova Jerusalém (também conhecido como Conjunto de Wilma). Boa parte dos alunos são de origem carente e estão envolvidos em uma realidade de droga e violência.

tem provocado consequências cotidianas que causam ameaça à dignidade humana (física e psicologicamente).

Uma das grandes consequências do *bullying* praticado na escola é a incidência de depressão entre os jovens, podendo chegar até a fase adulta. Os agressores juvenis podem vir, inclusive, a se envolverem com o universo do crime, chegando até a serem violentos. Diante dos dados coletados pelo censo de 2015 (PeNSE/IBGE, 2016), é possível dizer que as maiores vítimas são meninos, com idade entre 11 e 14 anos, já os agressores são, na maioria das vezes, mais velhos. Compreendemos, então, que as possíveis vítimas são aquelas que se apresentam com maior vulnerabilidade. Dentro desse contexto, podemos dizer que o campo no qual o *bullying* está inserido é extensivo e os estímulos são diversos.

Por isso, é necessário considerar os elementos individuais e os elementos socioculturais para que se compreenda o contexto em que essa violência está inserida. Dessa forma, para Beaudoin e Taylor (2006, p. 44), “[...] os jovens envolvidos em questões de desrespeito e que estão na mira do *bullying* precisam de um auxílio que lhes crie experiências de opções de forma que eles realmente possam fazer escolhas diferentes”, criando um repertório comportamental distinto do que estão habituados a reproduzir.

Dentro dessa reflexão, podemos dizer que jovens que passam muito tempo na escola, que não encontram motivação para estar nesse ambiente e que tem uma família ausente, pode ser um público propenso a estar envolvido em práticas de *bullying*. Nesse caso, alertam Beaudoin e Taylor (2006, p. 36): “[...] o tédio, a falta de vínculos e a frustração andam furtivamente entre as relações escolares e incentivam as interações desrespeitosas”.

Diante do exposto sobre o *bullying* na escola e as consequências dele na vida escolar dos estudantes, alguns agentes contribuem para que este seja desencadeado no espaço escolar, como fatores de relacionamento familiar podem contribuir para o aumento da agressividade nos jovens. A desconstrução do conceito familiar, um relacionamento afetivo precário, a permissividade demasiada, maus-tratos ou explosões emocionais, como forma de os pais demonstrarem que tem o poder sobre a situação ou indivíduo são alguns desses fatores, que são inerentes ao próprio indivíduo, e pode contribuir para o desenvolvimento da hostilidade, impulsividade, perturbações, problema para obter atenção e desempenho escolar insuficiente (PEREIRA, 2009).

Geralmente, a pessoa está próxima a um grupo que acaba por compartilhar a responsabilidade pelas atitudes danosas, pois, os alunos que são chamados apenas para fazer número, dificilmente iniciam uma agressão, eles precisam da existência de uma liderança que lhes diga como agir e lhes traga a sensação de ser pertencente a um grupo dominador e por isso estão seguros.

Contudo, o que nos atrai ao tema é: de que forma podemos contribuir para o enfrentamento dessa prática? Lopes Neto (2005) diz que “o silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados”. É nesse sentido que nosso trabalho existe para dar voz aos que desejem falar.

Para tratar sobre o assunto em nossa prática pedagógica no espaço escolar, usamos o Teatro como uma das possibilidades para enfrentamento da temática e como prática educativa.

Primeiramente, é necessário dizer que apoiamos a ideia de teatro como instrumento pedagógico, não querendo assim, desconsiderá-lo como área de conhecimento, e sim, explorar seu caráter questionador, pois, acreditamos que são os nossos questionamentos e inquietações que nos movimentam. Tal premissa, agregada com a experiência adquirida no exercício da profissão como professora da rede pública estadual de ensino básico, legitima nossa apresentação.

É fundamental pensar no teatro como possibilidade de os participantes adentrarem no campo da subjetividade, estendendo-se aos aspectos do fazer, do sentir e do pensar. Através dele, é possível também exercitar a coletividade, em que o aprendizado e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais estão mais favoráveis a acontecer. O fazer teatral, enquanto ação educativa, garante aos indivíduos a oportunidade de se expressar, pois estes podem falar sobre o que estão sentindo e aliviar tensões/emoções através dos exercícios práticos e dos diálogos propostos (ARAÚJO, 2005).

Sabemos, também, que o professor de teatro não deve se limitar apenas a uma reprodução de técnicas e/ou conhecimentos que foram estipulados e fechados previamente, todavia ele deverá organizar metodologicamente um processo em que o conhecimento seja produto de uma construção coletiva a partir das experiências de cada indivíduo, e é essa a proposta da Cia de Teatro Mythos³³ para a montagem de suas apresentações.

É responsabilidade do professor perceber quais as necessidades de seu alunado e propor temas que possam dialogar com a realidade, existente naquele ambiente, e a prática teatral.

O papel do professor, além de oferecer aos alunos a oportunidade de acesso e crescimento através da aquisição e construção de novos conhecimentos, possibilita também articular ações que permitam aos alunos entender os processos de produção de um conhecimento que se faz presente de diferentes formas em diversos espaços de seu cotidiano. (ARAÚJO, 2005, p. 34)

Reforçando a ideia de Araújo (2005), podemos considerar que o fazer teatral é uma linguagem efêmera e sensível onde os indivíduos podem interagir consigo e com outros, permitindo-lhes, dessa forma, expressar e transmitir, através do objeto de trabalho, uma parte de si e de sua visão do mundo, manifestando suas emoções. Assim, colocando o *performer*³⁴ como o centro da experiência permitindo o reconhecimento, se refazendo em cada ação executada (COUTINHO; HADERCHPEK, 2019). É uma arte que estimula e desafia quem dela participa,

33 A Cia de Teatro Mythos, com sede na E.E. Prof. Paulo Pinheiro de Viveiros foi fundada em 2016 pela professora Rafaely Vasconcelos. Os encontros ocorrem duas vezes na semana e tem duração de 1h20min. O grupo inicialmente foi composto apenas de alunos da própria escola sede, porém no ano de 2018, abriu-se a possibilidade de outras pessoas da comunidade poderem participar. Atualmente, o grupo tem 12 participantes.

34 Termo colocado conforme escrito pelos autores.

quer seja direta ou indiretamente.

O fazer teatral permite discutir os desafios enfrentados, questionar a realidade e desconstruir preconceitos possíveis. Em vista disso, o professor de teatro será mediador de aquisição e desconstrução de conhecimento. É seu papel ampliar as relações da coletividade, promover encontros³⁵ e possibilitar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das aptidões dos estudantes, bem como, sua capacidade de falar, ouvir e dar opiniões na construção de uma cena.

O processo de construção de uma encenação, enquanto prática educativa permite aos indivíduos a expansão gradual da percepção do entorno, de sua criatividade, sensibilidade e raciocínio. Sobre esse aspecto, Araújo (2005, p. 22) afirma que “[...] todo processo de encenação é uma ação educativa, que interfere, provoca ou modifica os que dela participam”. Nesse sentido, não tem como alguém ser participante de um processo cênico sem que dele saia modificado, pois estas “transformações são mágicas teatrais” (SPOLIN, 2008, p. 32).

Além de tais características, o teatro é uma prática coletiva que nos permite problematizar, superar desafios e desenvolver a capacidade de lidar com as diferenças. Instrumento importante para a problematização das “relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e os agentes socializados” (SETTON, 2002)³⁶.

A improvisação, dentro do processo de treinamento dos atores, pode colaborar com a percepção de seus limites, ousando ir além deles. Neste sentido, “o jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação desses limites” (KOUDELLA, 2015, p. XXIV). Essa prática constante permite aos participantes exercitarem suas limitações em sua rotina, quanto às tomadas de decisões necessárias no cotidiano de suas vidas.

Durante os exercícios propostos nas oficinas, é necessário estar aberto às proposições feitas peloicineiro, que conduz os participantes ao cumprimento dos objetivos. Nessa jornada, encontramos algumas dificuldades, sendo ela a primeira estrutural e a outra individual. Nas questões estruturais, não cabe ao professor resolver, mas encontrar formas para lidar com elas, se adaptar. Nas questões individuais, é necessário encontrar caminhos para que os atores consigam administrá-las. Dentro do jogo, podemos dizer que tal dificuldade,

Trata-se de certas disposições interiores que impedem a entrega total à improvisação, ou que a atrasam, a dificultam, a emperram... disposições geralmente disfarçadas de uma timidez, mas que na verdade estariam mais próximas a uma falta de atenção a si, especialmente quando nesse processo alguém se preocupa em demasia com os olhares externos, com aquilo que os outros (colegas de cena e espectadores) podem pensar do seu desempenho no jogo. Isso atrapalha a concentração e dificulta que o *performer* se entregue ao processo. (COUTINHO; HADERCHPEK, 2019, p. 12)

35 Tomamos como referência, para o uso da palavra, o mesmo utilizado por Karyne Coutinho e Robson Haderchpek, no artigo “Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual” (2019, p. 6), onde dizem que “encontrar pode significar aqui ir em direção a algo em si que difere do que costuma ser; esbarrar, colidir com algo inesperado em si mesmo; e com isso se relacionar”.

36 Para Maria da Graça J. Setton (2002), “O processo de socialização pode ser considerado então como um espaço plural de múltiplas relações sociais”.

Neste ponto, relacionamos essas dificuldades dentro do jogo com o “encontro” mencionado anteriormente. Experimentar esse encontro consigo é permitir uma descoberta do próprio corpo e de suas possibilidades. Justificando-se no fato de que,

[...] *encontrar-se consigo é encontra-se com seu corpo* – não há um si mesmo que não passe pelo corpo –, senti-lo, experimentá-lo, percebê-lo em seus limites e possibilidades; e por isso é também encontrar-se com seres desse “si” que ali estão sempre em vias de nascer; é habitá-los, dispor-se a eles, dar-lhes lugar, ou melhor: habitar as relações que com eles o si passa a estabelecer; na extensão daquele espaço, *dar lugar* às relações do si consigo no múltiplo que ele pode ser. (COUTINHO; HADER-CHPEK, 2019, p.10)

Desse modo, a linguagem cênica vem a ser o meio pelo qual os participantes produzem uma investigação, individual e coletiva, sobre o mundo, organizam e compreendem sua realidade, e, de igual maneira, se apropriam de “elementos da criação cênica, de articulação de um discurso teatral” (MARTINS, 2004, p. 19).

Pensando nessa articulação do discurso teatral e na complexidade da relação entre os agentes socializadores³⁷, é que surge a Cia de Teatro Mythos. Visto que, somente as aulas de Arte, enquanto componente curricular da educação básica, não daria conta de abarcar uma prática com essa finalidade, tendo em vista o número de aulas destinadas à disciplina na escola pública da rede estadual de ensino³⁸.

A Cia. de Teatro Mythos foi fundada em agosto de 2016 com a finalidade de colocar em prática, em uma escola pública, a minha experiência como professora de Arte/Teatro; experiência essa que fui adquirindo com o estágio no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)³⁹, dado que a realidade encontrada no espaço escolar era equivalente à encontrada naquele espaço de referência.

Ainda em 2016, houve o caso de uma aluna que foi assediada pelo padrasto e foi constrangida pela própria mãe diante da comunidade escolar. Esse fato foi chocante na época e mexeu com o corpo docente, discente, entre outros funcionários da escola.

A partir do caso citado e das diversas conversas com os integrantes do grupo, percebi uma incidência grande de casos de abuso sexual e violência na escola a qual sedia o grupo.

37 Segundo SETTON (2002), a família, a escola e a mídia são “instâncias socializadoras que coexistem numa relação de *interdependência*”.

38 Cada aula tem duração de 50 minutos, sendo duas aulas na modalidade do Ensino Fundamental (Anos Finais) e uma na modalidade Ensino Médio. Dentro desse tempo de aula, é necessário considerar o tempo de deslocamento dos alunos ou professores nas trocas de horários, como também suspensões das aulas por outro motivo, tal como: falta de lanche, reuniões, falta de água etc.

39 Foi através de uma experiência desenvolvida no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) em Natal que uma nova percepção de vida foi desenvolvida. Ao entrar em contato com crianças e adolescentes em situação de risco e através do trabalho feito com elas, uma nova forma de ver o trabalho em teatro foi despertado. Sabia-se agora o caminho que deveria ser seguido a partir daquela vivência. Era preciso usar a arte como um meio de mudança social e educacional, levando aos jovens a oportunidade de refletir e questionarem seu lugar no espaço e a partir daí modificá-lo.

Decidimos, em conjunto, trabalhar com a temática. Era preciso falar sobre isto. A companhia se reuniu para debater sobre o que poderíamos trabalhar naquele ano, ao que os alunos (cinco jovens no total, entre eles, três meninas e dois meninos) decidiram falar sobre a violência, com enfoque na violência sexual.

Compreendeu-se, então, a necessidade que aqueles jovens tinham de falar sobre coisas relacionadas ao seu cotidiano e que, muitas vezes, não sabiam ou achavam que não poderiam dialogar sobre o tema com os adultos. Com isso, definimos que usaríamos o teatro como instrumento de abordagem, possibilitando discutir as questões referentes ao objeto de trabalho.

Como prática educativa e também pedagógica, o grupo iniciou os processos criativos em formatos de oficinas que sempre abordaram temáticas imersas no cotidiano escolar. A partir da agressão sofrida pela aluna referida no relato, iniciamos o processo de montagem do *Grito das Rosas*⁴⁰, que foi aprovado em um edital da UFRN, organizado pelo grupo Eureka, que tinha como objetivo circular com várias apresentações teatrais por algumas escolas públicas da cidade.

Neste mesmo ano, um aluno transexual estava se firmando enquanto gênero dentro do espaço escolar e encontrava muitas dificuldades em sua trajetória. Ele entrou na Mythos no final do ano e passamos a refletir de que maneira poderíamos discutir seu processo de transformação, reconhecimento e afirmação como homem transexual dentro do contexto escolar.

Em 2017, em vista disso, passamos a trabalhar com a encenação *Você me abraça ou me mata?*⁴¹. Essa apresentação não iria tratar apenas da questão de gênero, mas também endossaria a reflexão acerca do racismo, do estupro e da sexualidade. Questões essas que eram necessidades do grupo, pois cada indivíduo se reconhecia dentro de um ou mais pontos. Fizemos várias apresentações, ao longo do ano, em diversas escolas e levamos nossas discussões para que outros espaços escolares pudessem refletir e questionar a realidade de pessoas transexuais e, com isso, construir outras maneiras de inseri-las em um ambiente escolar mais saudável.

Em 2018, foi bastante discutido a respeito do que seria trabalhado. E após algumas conversas, o grupo optou por trabalhar com o tema do *bullying*, pois, em suas vivências, consideravam que esse acontecimento era algo comum a eles e que era algo do cotidiano no espaço escolar.

O grupo queria dialogar com a comunidade escolar sobre o prejuízo que tais ações podiam provocar nos indivíduos envolvidos em cenários de agressão constante (quer sejam verbais ou físicos). Escolhido o tema do trabalho, começaram as investigações, pensando qual seria o título da apresentação. O nome escolhido foi *Azul Turquesa*⁴², pois esta é a cor designa-

40 Foi a primeira apresentação da Cia de Teatro Mythos, ainda em 2016, e foi realizada na Escola Municipal José Melquíades (Nossa Senhora da Apresentação). A encenação abordou temas como violência racial e sexual, onde eram relatadas algumas situações de abuso através de depoimentos verídicos e ficcionais.

41 Ficou em cartaz durante o ano de 2017. Trabalhamos com temas relacionados à violência sexual, racial e de gênero. Tínhamos como objetivo, discutir essas questões dentro do espaço escolar. Após cada apresentação, havia um bate-papo com o público, onde estes poderiam expressar seu posicionamento em relação ao conteúdo abordado.

42 Processo criativo que foi construído no início do ano 2018 e ficou em cartaz até o final de 2019. O trabalho foi

da pela campanha contra o *bullying*. Para tratar do assunto, foi construído coletivamente com os integrantes da Cia de Teatro Mythos, o processo criativo como experiência teatral, educativa e pedagógica.

Diante do que abordamos até aqui, acreditamos que, assim como Augusto Boal (2008, p. xi), o teatro é “uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele”.

Processo criativo Azul Turquesa

No dia 31 de julho de 2018, estreamos o processo criativo Azul Turquesa (Figura nº 11) a convite da Escola Municipal Prof. Amadeu Araújo, localizada no conjunto Nova Natal, na cidade do Natal/RN, onde retornamos no dia 28 de setembro para uma jornada de quatro apresentações no turno matutino e vespertino.

Figura nº 11: Apresentação do Cia de Teatro Mythos na Escola Municipal Prof. Amadeu Araújo.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Além dessas apresentações, fizemos mais cinco outras no ano de 2018, sendo duas em escolas (E. E. Zila Mamede, no Pajuçara, e E. M. Maria Madalena, no Santarém), uma na Casa do Cordel (na Cidade Alta), uma na Biblioteca do Santarém e uma no Centro Educacional Dom Bosco (organização não governamental localizada no conjunto Gramoré). Finalizamos o ano de 2018, com o total de oito apresentações e recebemos da Casa do Cordel o título honorífico

construído sobre o *bullying*, tema escolhido pelos integrantes do grupo, visto a necessidade de conversar sobre experiências vividas por eles e tentar, através de suas expressões, sensibilizar o público, buscando atingir vítimas, agressores e as pessoas apáticas.

por nossa contribuição.

Antes da estreia desse processo criativo, foram necessários alguns combinados para a tematização do *bullying* na peça e levei em consideração as falas dos alunos-intérpretes-criadores, assim como, os outros processos de criação do grupo, que, de alguma maneira, já discutia tal temática e foram motes para a criação de *Azul Turquesa*. Dentre os combinados estava a necessidade de que fossem feitos relatórios que registrassem a trajetória do processo de criação citado.

Nesse processo, foram incorporados novos integrantes ao grupo e para “entrosá-los” foi feita uma oficina para que estes pudessem conhecer os mais antigos. Na oficina seguinte, discutimos sobre as temáticas abordadas no ano anterior (feminicídio, gênero, sexualidade, racismo) e chegamos à decisão do tema que seria trabalhado ao longo de 2018. Nesse dia, a oficina foi ministrada por Marcos, ex-integrante do grupo e colaborador.

A oficina do dia 3 de abril foi voltada para o despertar de sensações e sentimentos. Lene Silva, integrante do grupo, fez o aquecimento e em seguida, eu, como professora, iniciei os jogos solicitando que caminhassem pela sala e pensassem nas coisas negativas que já os haviam dito. Depois, pedi que formassem um círculo e que, um de cada vez, fosse ao centro e, dançando, falasse as coisas negativas das quais pensaram. Dois integrantes não conseguiram executar o exercício, pois estavam chorando bastante. Solicitei, então, que todos soltassem as mãos e caminhassem pensando em coisas positivas que lhes aconteceram, depois abraçassem uns aos outros e falassem coisas boas para os colegas e encerramos a oficina com um abraço coletivo.

Em algumas das oficinas, fizemos um trabalho baseado nos princípios técnicos do treinamento pé-expressivo que, para Barba & Savarese (1995), é um nível de organização comum a todos os atores.⁴³ Os exercícios foram nomeados de passagem um, passagem dois, queda livre lateral, resistência e queda livre, pirâmide, rato, gato e gafanhoto. O objetivo era trabalhar com o equilíbrio, tônus muscular, transporte de peso, retração e expansão do corpo e coordenação motora do indivíduo. Eles não gostavam muito porque demandava bastante esforço físico.

Tentávamos elaborar a base para nosso desenvolvimento criativo ao mesmo tempo em que desenvolvíamos a preparação corporal dos atores. Nesse período, através dos exercícios e conversas ao final das oficinas, já havíamos definido como seria a apresentação de *Azul Turquesa*.

A partir da criação do roteiro, passamos a focar mais na encenação, queríamos deixar tudo pronto para começarmos a divulgar nosso trabalho. Então, alongávamos, aquecíamos e ensaiávamos. Alguns dias, eles diziam estar cansados da repetição, como é possível perceber na fala de Lucky Silva (16 anos), no relatório do dia 17 de maio de 2018: “*desculpa, mas eu não estava nem um pouco a fim de passar ela neste dia*”.

As oficinas posteriores foram ministradas por mim, por pessoas convidadas, pelos pró-

⁴³ Na Arte Secreta do Ator, podemos observar que esses princípios são baseados em três fundamentos (individual, fisiológico e biológico). Sendo assim, os exercícios, da Cia de Teatro Mythos, são apoiados no equilíbrio, dilatação, oposição e energia.

prios integrantes do grupo, o que favoreceu o processo de criação colaborativo, que segundo Ary (2015), é uma prática secular no teatro ocidental. Para o autor, a noção de criação em coletivo é inseparável da noção de teatro, mesmo em épocas nas quais determinados sujeitos imbuídos de suas funções criativas fizeram preponderar uma instância criativa sobre as outras no direcionamento do trabalho em teatro. Ary (2015) nos diz que o processo colaborativo requer uma conduta de criação profícua e dialógica, por exigir de cada artista, independentemente da função desempenhada, que se empenhe para ajudar os outros companheiros, no momento de criação. Logo, para o autor supracitado “[...] criar, mais que um direito, é uma necessidade” (Ibid., p. 3).

Sobre a colaboração de outras pessoas na feitura de *Azul Turquesa* recebemos a presença de Firmino Brasil⁴⁴, que ministrou a oficina no dia 19 de julho de 2018. Ressalta-se que os integrantes o receberam com carinho e admiração, e desta oficina, saiu mais um recorte para agregar ao nosso trabalho, acrescentando mais uma cena à montagem da supracitada peça.

No dia da estreia, como já citado no início desse texto, havia muita ansiedade por parte de todos e uma expectativa positiva em relação ao *feedback* do público. Cada apresentação para os intérpretes-criadores parecia ser única e alguém sempre tinha alguma crise nervosa, como é possível perceber na fala de Lene Silva, uma das integrantes do grupo: “[...] começou a bater um nervosismo desgraçado, mas tem uma coisa que você precisa saber meus caros e preciosas, não há nada tão ruim que não possa piorar”. A partir daí, somaram-se ao todo oito apresentações.

É preciso citar que na Cia de Teatro Myltho há uma grande rotatividade dos integrantes e em alguns momentos nos vimos em impasses com os processos já criados, pois quando se necessitava de substituição, o novo integrante tinha que aprender pelo processo de repetição as cenas já construídas.

Não queríamos fazer nada que fosse superficial. A intenção do grupo era que cada ator/atriz escrevesse parte da história, que estava sendo contada. Mas essa rotatividade não é um problema apenas em grupos teatrais escolares.

Eugênio Barba referenciado por Rasmussen (2016, p. 57) no livro “O Cavalo Cego”, conta como a saída de alguns integrantes do *Odin Theatre* acabou prejudicando a montagem do espetáculo “*Cesariana*” (grifo da autora). As cenas carregavam as particularidades de cada ator ou atriz. Sobre essa situação, ele diz que “[...] era a prova do que acontece quando se cria um espetáculo totalmente vinculado à personalidade e às formas expressivas dos atores: é impossível substituí-los sem transformar radicalmente o espetáculo” (Ibid.). Levando em consideração a fala de Barba, chegamos a uma resolução: teríamos cenas de composição individual e cenas de construção coletiva. À medida que algum integrante saía ou entrava, as cenas individuais se modificavam e as cenas coletivas mantinham as amarras da história. Dessa forma, conseguimos manter o espetáculo em cena, mesmo que sofrendo constantes alterações.

⁴⁴ Ator e licenciando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Em 2019, não sendo diferente dos anos anteriores, novos integrantes entraram para o grupo e outros saíram. Precisávamos adaptar as cenas, pois cada indivíduo precisava colocar um pouco de si mesmo na encenação.

A partir dos trabalhos desenvolvidos durante os ensaios, surgiu mais uma cena. Nela, os atores escolheram, a partir de um exercício de preparação, trechos das poesias de Rui Cauré⁴⁵ (2017, p. 17, 18, 27, 94, 109, 122 e 173), algumas delas são:

[...] você tinha tanto medo da minha voz que eu decidi ter medo também [...] ela era uma rosa, mas quem a pegou na mão não tinha intenção de guardá-la, [...] você tem dores morando em lugares que dores não deveriam morar, [...] deve ser doloroso saber que eu sou sua mais bonita mágoa, [...] quando fico triste eu não choro eu derramo quando fico feliz eu não sorrio eu brilho quando fico com raiva eu não grito eu ardo, [...] nenhum de nós está feliz, mas nenhum de nós quer desistir então continuamos nos machucando, [...] seu corpo é um museu de desastres naturais será que você entende o tamanho desse absurdo.

A escolha da escritora se deu devido à identificação que os intérpretes-criadores têm, não só com o conteúdo como também, com o formato da escrita, o uso de desenhos para representar muitas de suas palavras. É como se ela conseguisse transmitir em sua obra muito dos sentimentos que eles não conseguem expressar sozinhos. Durante a preparação cênica, foram tomando posse dos trechos que melhor lhes identificavam e encontram suas formas particulares de falar. Permitir que os integrantes se apropriassem do texto e falassem da forma como interpretavam aquelas palavras, veio da influência do pensamento do Chekhov (2010, p. 42), quando ele diz que,

Se um ator se limita meramente a declamar as falas fornecidas pelo autor e a executar as “marcações” ordenadas pelo diretor, não procurando nenhuma oportunidade para improvisar independentemente, ele faz de si mesmo um escravo das criações de outros e de sua profissão uma atividade emprestada. Equivoca-se em acreditar que o autor e o diretor já improvisaram para ele e que sobra muito pouco espaço para a livre expressão de sua própria individualidade criativa.

É esperado dos integrantes que não sejam passivos em relação ao processo de criação em *Azul Turquesa*, e sim o oposto. São agentes criadores, a escolha do tema partiu deles e, assim, todo o processo de criação deveria ser feito. Como orientadora e coordenadora, faço apenas conduzir o processo, facilitando o desenvolvimento criativo e, como resposta, eles me fornecessem as ferramentas para isso.

Barba apud Rasmussen (2016, p. 68) diz que a “[...] busca incessante dos contrários é uma das características” do seu fazer teatral. Podemos tomar posse dessa informação, levando em consideração os nossos trabalhos. O uso do contraste é perceptível. Podemos ver a violên-

45 Escritora e artista de origem indiana. Desde a infância reside no Canadá.

cia de um lado e o apoio, o conforto do outro, representado pelo abraço e pela canção “Oração”⁴⁶ ao final de cada apresentação.

Outro ponto em que o nosso trabalho se aproxima da antropologia teatral⁴⁷ de Barba é no fato de buscarmos chegar ao espectador através dos corpos em cena. O texto que entra em cena precisa ser relevante. Para Barba apud Rasmussen (2016, p. 69), esse pensamento surge devido ele ter assistido a um espetáculo de Kathakali, onde não entendeu uma única palavra que foi dita durante a apresentação e, mesmo assim, se sentiu tocado por “alguma coisa” (termo utilizado por Barba). Sobre essa experiência ele diz:

Foi aí que ficou claro para mim que, no teatro, há um nível de comunicação – sensível e emocional – que decide como cada espectador percebe e explica o espetáculo para si mesmo. Como se o espetáculo instaurasse uma relação de memória biológica e biográfica, sensorial e sensual com camadas remotas da própria vida. (RASMUSSEN, 2016, p. 70)

Uma das coisas que buscamos, ao entrar em contato com o público, é a conquista de conexão atores/plateia. É necessário manter viva, durante a apresentação, uma atração tão forte que seja difícil para quem assiste se desfazer do vínculo através das cenas que se sucedem. Durante algumas das oficinas de treinamento, procuramos desenvolver uma “sensualidade” e um “erotismo individual⁴⁸” para a sedução desse espectador.

Não queríamos que os participantes reproduzissem algo estabelecido social e culturalmente, não obstante, deveriam buscar dentro de si. No início, eles estavam fadados ainda à reprodução de conceitos pré-estabelecidos do que seria essa sensualidade e erotização, aos poucos (e um pouco tímidos) foram dando liberdade ao corpo para a criação de possibilidades nas cenas.

A princípio, surgiu muita coisa inusitada, não que isso significasse que era feio ou errado, mas sim, que eles estavam começando a se encontrar e a se afirmar enquanto seres sensuais e eróticos. Na nossa busca individual pela sensualidade, investigávamos de que modo isso afetaria os espectadores. Anne Bogart (2011), em sua fala, consegue justificar a razão pela qual precisávamos dessa busca.

a tensão erótica entre palco e o espectador é parte daquilo que torna a experiência teatral tão atraente. O teatro é um lugar em que é possível encontrar o outro em um espaço energético não determinado pela tecnologia. A estimulação sensorial permi-

46 Composição de Leo Fessato. Incluído no CD A Banda Mais Bonita da Cidade, 2011.

47 Com base na Arte Secreta do Ator (BARBA & SAVARESE, 1995), a “antropologia teatral é o estudo do comportamento do ser humano quando ele usa sua presença física e mental numa situação organizada de representação e de acordo com os princípios que são diferentes dos usados na vida cotidiana. Essa utilização extra cotidiana do corpo é o que chamamos de técnica.”

48 Termo utilizado pela autora. Não diz respeito as questões da sexualidade. Seu caráter consiste em manter uma energia de conquista entre atores e plateia.

tida pelo teatro, gerada por sua própria forma, permite o exercício da imaginação corporal. Erotismo é excitação, excitação dos sentidos, provocada por estímulos humanos sensuais. A tensão erótica entre atores e o público faz parte da receita da obra dramática eficaz. A atração do teatro é a promessa de uma proximidade com atores em um lugar onde a imaginação corporal pode experimentar um relacionamento prolongado. (Ibid., p. 72)

O grupo pretende sempre tocar o público muito mais pelo campo sensorial, onde quaisquer deles absorve o que vê de maneira diferente. Cada espectador tem sua própria interpretação originária de seu contexto social, cultural e emocional. Isso não quer dizer que os nossos trabalhos sejam soltos, pelo contrário, trabalhamos com temáticas, os textos são fragmentos de cada ator/atriz a partir de coisas que eles se identificam.

Os exercícios criados para a preparação e as improvisações levam em consideração a temática que rege o trabalho e o resultado das cenas é a junção da história individual do participante com fragmentos de situações criadas coletivamente. Dessa forma, conseguimos chegar ao público de maneira que ele possa reconhecer o fio condutor, mas que todos tenham a liberdade de interpretar, de acordo com sua própria bagagem histórico-social.

O espetáculo em questão é um trabalho vivo, está em constante modificação. Personagens surgem e desaparecem, cenas entram e saem, novos gestos e textos são inseridos. Tudo no espetáculo pode ser mutável. Portanto, cada apresentação foi considerada única.

Se houver necessidade de fazer um revezamento entre os atores para entrar em cena significa dizer que cada um fará uma apresentação diferente, visto que os atores têm seu próprio discurso, mesmo que este ocupe o lugar de outro com o mesmo personagem. O fio condutor é o mesmo, porém, os indivíduos contam a história da sua própria maneira.

As Figuras nº 12 e 13 mostram dois atores, no mesmo personagem em apresentações distintas, no mesmo tempo da cena, porém, ambos contando a história de forma muito particular. Além dessa variante, ainda tem o agente plateia.

Figura nº 12: Apresentação do processo Azul-Turquesa na Escola Mun. Maria Madalena, no Santarém.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Figura nº 13: Apresentação do Azul-Turquesa na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN (SEEC/RN).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Para Anne Bogart (2011, p. 76) “[...] a apresentação tem um ritmo fluido que muda com cada plateia que ela atinge. O ator pode sentir a plateia de maneira tão palpável quanto a plateia sente os atores”. Isso quer dizer que, ainda que repitamos os mesmos movimentos de maneira precisa, diversas vezes, a cada novo público, nós teremos uma apresentação diferente. Há uma

troca muito forte entre atores/atrizes e espectadores e é essa troca que torna cada experiência única para os dois lados.

Para nós, da Cia Teatral Mythos, é importante que a plateia interaja com nossos espetáculos, pois ela nos retroalimenta nos processos criativos já construídos e nos estimula a pensar em novos projetos, que são emergentes no espaço escolar e que, na maioria das vezes, só é possível ser falado através do teatro.

Considerações Finais

É sabido que cada indivíduo traz consigo suas vivências, tradições e conhecimentos de mundo distintos, e com base nessa premissa afirmamos que juntos fazemos um conjunto de seres complexos e subjetivos, fazendo-se necessário o respeito a essa diversidade. Com essa pluralidade, a escola vem apresentando um papel cada vez mais complexo, é nesse sentido que a instituição, bem como o processo de educação que ocorre nela, não pode estar à parte das mudanças de estrutura da sociedade.

Compreendemos que o compromisso da escola é mediar a transformação dos indivíduos, formando-os sob as bases do respeito, do diálogo, da autonomia e da tolerância. Esse processo é resultado de um trabalho colaborativo entre o corpo docente, funcionários da escola e a família. Como sujeitos da educação, temos o dever de encontrar nas diversas situações que venham a existir no âmbito escolar, uma oportunidade de promover aprendizado e experiência.

O professor é quem acaba exercendo o papel de facilitador da aprendizagem. Ao olharmos particularmente para a área do teatro, através dos jogos teatrais, é possível colaborar com a formação de seres pensantes e críticos, quando colocamos os jogadores em confronto com alguma situação e através das instruções que são dadas, estes, individual ou coletivamente, conseguem encontrar soluções para os problemas apresentados.

Entendemos que o teatro, como um tipo de saber, é capaz de mudar uma sociedade, colaborando com a construção do porvir, ao invés de aguardar de modo complacente (BOAL, 2008, p. xi). Por ser uma arte democrática e coletiva em sua essência, possibilita que nos aprofundemos no campo da subjetividade, garantindo aos participantes a oportunidade de se expressarem a partir dos exercícios e diálogos propostos, favorecendo, assim, o aprendizado.

Na escola, o professor de teatro não precisa se limitar à reprodução de técnicas ou transformar o aluno em apreciador da arte. O fazer teatral pode ir além da arte pela arte, sendo um meio propulsor para a reflexão crítica da realidade do indivíduo para que este possa, de forma consciente, buscar modificá-la. Ademais, o teatro não deve se restringir somente a uma busca por sentido. Os trabalhos precisam transformar todos os envolvidos, e muitas vezes, tirá-los da acomodação para fazê-los repensarem seus próprios conceitos (BOGART, 2011, p. 85).

Portanto, foi pensando nessa perspectiva que a Cia de Teatro Mythos surgiu. Tínhamos a necessidade de dialogar com temáticas que vinham carregadas de moralidade, de preconceitos sociais, onde uma conjuntura poderia desestruturar um grupo. O fato de não saber o

que fazer ou não saber como agir em uma situação especial faz, ou deveria fazer, com que um educador se sentisse motivado a buscar soluções para si e para a convivência do grupo. À vista disso, em resposta a uma situação real, escolhemos o que nos moveria como grupo.

Convém, por fim, a reflexão sobre a responsabilidade que um professor carrega. Ele precisa estar atento a qualquer eventual circunstância, ao passo que precisa prover a construção de um conhecimento formal e também auxiliar a formação cidadã do indivíduo. Compete a todos fazer uma escolha, se envolver com os problemas dos alunos e trazer pra si a responsabilidade de ajudá-los ou ser imparcial e apenas exercer sua função de passar um conhecimento pronto aos estudantes.

O caminho a ser trilhado por um professor de teatro é desafiador. É necessário ter serenidade para lidar com situações difíceis na escola. Hoje, após dois anos de projeto, é possível dizer que os problemas estruturais são menos importantes, quando você encontra problemas humanos que exigem atenção, e muitas vezes, não tem as ferramentas necessárias para ajudar.

Contudo, acreditamos que o pouco de atenção que é possível dar, aos membros das oficinas e também aos que nos assistem, já desempenha um papel transformador na vida desses indivíduos. E que o teatro é capaz de desempenhar o papel de nos fazer refletir sobre os conflitos humanos, sobre o medo e a nossa sensibilidade enquanto gente. Diariamente, tendemos a reproduzir modelos convencionais de comportamento, logo, passamos a vida indiferente. A arte nos possibilita vivenciar formas de questionamentos desses modelos de reprodução, nos estimulando a sair do comodismo (BOGART, 2011, p. 86).

O nosso trabalho é contínuo e mutável. Assim como Bogart, buscamos trabalhar com as questões humanas, dialogar com elas, nos aproximarmos das questões do nosso público, na maioria das vezes, adolescentes. Usamos o teatro como uma ferramenta de reflexão e transformação. Trabalhamos com o nosso medo, principalmente com o medo de nossos alunos. Escolhemos essa arte como forma de expressão pessoal, mas, mais ainda, como forma de discurso, de protesto, de resistência.

Nossos integrantes são, na sua maioria, pertencentes a um grupo social de risco, sendo eles: gays, lésbicas, negros, pobres, mulheres. Alguns sofreram violência sexual, doméstica, já sofreram *bullying* e rejeição por serem afeminados, por estarem no teatro (infelizmente visto ainda com muito preconceito dentro da comunidade escolar). São muitas questões que são enfrentadas. Utilizamos o teatro para enfrentá-las, para resistirmos e existirmos. É por isso que, ao final de nossas apresentações, damos sempre um grito: *Somos resistência!*

Como o trabalho está sempre em processo de construção e mudanças, é imprescindível dizer que, para esta pesquisa em especial, as nossas considerações precisam estar fechadas, porém, elas não são finais, visto que nossa pesquisa enquanto processo de construção cênica, e como é possível se transformar e fazer parte da transformação do outro, será contínuo e permanece em processo de estruturação.

É preciso dizer que não usamos o teatro como uma forma de terapia, até porque não temos ferramentas e conhecimento para isso. Porém, a transformação não está apenas sob

a responsabilidade da área terapêutica. A educação precisa ser transformadora e isso ocorre quando os indivíduos experimentam as diversas possibilidades existentes dentro de um jogo teatral. Ele tem objetivos que precisam ser alcançados e tem regras que precisam ser cumpridas. Caberá a eles encontrarem seus próprios caminhos pra tornar isso possível.

Ao longo de nossa jornada, tivemos vários alunos que chegaram ao grupo com infinitas questões. Autoestima baixa, crises de identidade, indiferença frente ao mundo, problemas de aceitação, insegurança e sentimento de desamparo são algumas dessas questões. Tivemos alunos que se automutilavam e que ao longo de todo um trabalho deixaram de fazer isso porque compreenderam seus processos, aceitaram quem eram e conseguiram projetar uma realidade diferente para a vida deles. Essas mudanças ocorrem a partir das experiências que eles têm em grupo, quando são elogiados por um colega ou pelo público, quando conseguem atingir um objetivo proposto, quando coisas que antes não conseguiam fazer passam a ser possíveis. Aos poucos, isso vai mostrando a eles que são capazes e que precisam confiar em si.

Por fim, fechamos mais um ciclo de nossa jornada e, assim, nos abrimos para iniciar um novo. Como anteriormente dito, nosso trabalho é contínuo e a estática nessa relação não será nunca a nossa escolha.

Referências

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro. 2005. 177 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/Pesquisa/A_Cena_Ensina_ARAUJO_S%E1vio.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

ARY, Rafael. Princípios para um Processo Colaborativo. **Cena**: Periódico do Programa de Artes Cênicas da UFRGS, n, 18, 2015. Acesso em: 29 de fevereiro de 2020. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/cena/article/v>>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**: dicionário de Antropologia Teatral. Campinas: HUCITEC-UNICAMP,1995.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. Tradução Sandra R. Netz **Bullying e desrespeito**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**: sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. Tradução: Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

COUTINHO, Karyne Dias; HADERCHPEK, Robson. Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v. 6, n. 1, 12

dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17381>>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

KOUDELLA, INGRID. INTRODUÇÃO À EDIÇÃO BRASILEIRA. *IN*: SPOLIN, VIOLA. **IMPROVISAÇÃO PARA O TEATRO**. SÃO PAULO: PERSPECTIVA, 2015.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*, v. 81, nº 5. Porto Alegre, nov. 2005 p. S165-S172. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.

PeNSE/IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

RASMUSSEN, Iben Nagel. **O Cavalo Cego**: diálogos com Eugênio Barba e outros escritos. Organização: Mirella Schino e Ferdinando Taviani. Tradução: Patrícia Furtado de Mendonça. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Família, escola e mídia**: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ENCENAÇÃO *ESTRELA*⁴⁹

LINA IZABEL SENA DE BRITO

A experiência escolar teatral, via jogo, pode eclodir meios de aprendizagens que retorne ao sujeito sua condição de autonomia através de jogos dramáticos e na vivência em grupo. A criação colaborativa está no âmago do comportamento democrático. No prisma de uma das maiores referências brasileiras em Educação, o pesquisador Paulo Freire, o sujeito deve ser educado para atribuir ao seu comportamento uma atitude filosófica, não dogmática ou cartesiana. Para tal, o professor também deve ter práticas que propiciem a emancipação:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquietor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 52).

Para tal desempenho focamos na encenação denominada *Estrela*, com texto e movimentações definidas em caráter de experimentações nas aulas de Teatro da Escola Municipal Celso Monteiro Furtado, na cidade de João Pessoa/PB. As aulas que ocorreram ao longo do ano de 2017 foram de aproximação da linguagem teatral, via de regra, através de bastante improvisação com os jogos teatrais de Viola Spolin (2001) como norte educacional. Os jogos utilizados foram, na sua grande maioria, o Quem? Onde? O quê? *Blablação*, Espelho, Cardume, Avaliação e algumas bifurcações de jogo ao meu próprio trabalho como encenadora, a exemplo do jogo das cores e da ação, jogo do “choque”, corpo cavalgado, boneca “soprada”, teatro e vida.

Ao trabalhar com crianças entendemos que há necessidades específicas em relação a compreensão de *jogo* no contexto infantil. As atividades teatrais são aprendizados antigos recorrentes ao processo cognitivo de diversas formas como peças de teatro, máscaras, fantoches de sombra, contação de história entre outras perspectivas. Não descarto nenhuma destas possibilidades no meu plano anual, mas a base do meu trabalho é o jogo teatral. Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e de “público”, isto é, os sujeitos “jogam” para outros que os “observam” e “observam” outros que “jogam”.

Para Koudela (1999, p. 15) “[...] os jogos teatrais (*Theatre games*) foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin, com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores”. Dessa forma, os jogos teatrais são intencionalmente dirigidos para

49 O artigo em tela é um recorte da dissertação intitulada DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A ENCENAÇÃO *O SOM QUE SE FAZ DEBAIXO D'ÁGUA* DO GRUPO CORES TEATRO DA UFRN E A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ENCENAÇÃO *ESTRELA* defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes – PROFARTES, Polo UFRN.

o outro; o princípio dos jogos teatrais é fazer emergir a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação. Koudela (1999) acrescenta que é “através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente” (Ibid.).

A partir dos jogos teatrais foram criadas oficinas que seguiam um cronograma parecido com o do Grupo Cores⁵⁰ em seu planejamento, mas é preciso considerar a diferença das pessoas envolvidas: idade, experiência com a linguagem teatral, motivação (delas e a minha). Com o grupo da escola sempre começava o trabalho teatral com respiração em círculo, em pé. Com os alunos da escola era preciso estabelecer um tempo maior para assimilação, até que eles deixassem de se estranhar “respirando”, parassem de rir, parassem de comentar e se concentrassem na ação. Praticamente uma aula serviria para edificar esta ação e na próxima utilizar o processo de respiração no teatro com maior fluidez. Me questionava, neste contexto, como trabalhar no currículo, ainda que de maneira subjetiva, com a base artaudiana?

Assim busquei elaborar os laboratórios confluindo exercícios teatrais de sensibilidade à criação, através de uma ética, que buscasse a própria vida:

Não cultivo sistematicamente o terror, afirma o poeta em *O Teatro e seu duplo*. Para praticar essa ética, será preciso coragem e capacidade para aceitar o abjeto como subversão ao terror e à higienização afetiva das relações humanas, será preciso revisitarmos as memórias olfativas no corpo do filósofo, do cientista, do político e do artista. (ARTAUD, 1984, p. 20).

Esta “revolução” enquanto proposta docente desta escrita vai ao encontro do que Nietzsche, citado por Dumoulié (1996, p. 25), chama de *lógica da vida* “[...] a crueldade em Artaud é equivalente à potência em Nietzsche. Ambos termos atribuem a vida uma definição puramente lógica, puramente ética e verdadeira”. Assim sendo, trabalhar uma aula de teatro dentro deste prisma considera a essência da criação, a verdade, as subjetividades do sujeito, sua visão política e poética, tendo na infância uma grande aliada ao socialmente ainda não constituído: o simulacro da vida. Freire (1996, p. 110) reflete que “[...] Ensinar exige compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo”. O estar no mundo nos coloca algumas prerrogativas de ação: aceitamos como é, o reformamos ou o transformamos. Assim buscava referências estéticas diferenciadas que estabelecesse com o aluno novas guisas de interpretação.

Levei os alunos ao auditório da sala e lá apresentei a eles um exemplo de filme com linguagem não verbal, o curta *La Luna*⁵¹. Depois de assistirem ao filme realizei um laboratório de improvisação, utilizado o jogo das cores⁵². Neste dia eles realizaram a atividade com muito

50 O Projeto de Extensão “Cores” surgiu em 2009 a partir da necessidade de jovens universitários pelo fazer teatral: Carla Mariane Dantas, Laura Branco, Hugo Albuquerque e eu éramos alunas do curso de graduação de Licenciatura em Teatro. O Projeto era coordenado pelo professor Dr. Marcos Alberto Andruchak.

51 *La Luna* (a Lua) é uma animação da Pixar Animation Studios, curta-metragem, dirigido e escrito por Enrico Casarosa.

52 Jogo desenvolvido por mim, com o Cores Teatro. Cada cor representa uma ação: amarelo/andar, azul/cair, preto/parar, branco/correr. A tonalidade dessas cores significa seus planos, por exemplo: azul escuro — cair devagar,

entusiasmo e todos os grupos, apesar de eu ter dito que a criação era livre, se inspiraram na história de “La Luna”.

Neste sentido a prática teatral aliada às outras linguagens artísticas tem na concepção de Artaud (1984) o viés que remete e estabelece uma relação ao sentido do ser crítico, a liberdade emancipatória: uma nova linguagem em Teatro, instrumento que eleva a comunicação para além de conceitos, de discurso e da palavra, estabelecendo um vínculo afetivo na linguagem, via também outras linguagens e conhecimentos, sobre a construção de habilidades conforme Freire (1996, p. 31), “[...] só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar opressores e oprimidos”.

Aos poucos as habilidades específicas da área de Teatro foram sendo explicadas aos discentes, como os elementos constituintes da cena: iluminação, figurino, maquiagem, sonoplastia, texto e dramaturgia. Embora ainda de maneira muito inicial, por ausência de tempo e estrutura financeira e espacial que possibilitasse uma melhor absorção. Na escola a prática não chegou a suprir todas as características do processo colaborativo, nem a mesma intensidade de investigação, obviamente, mas alguns elementos sim, a exemplo das tomadas de decisão em conjunto, eles pesquisavam sonoridades (geralmente “músicas”); pesquisaram também sobre maquiagens, figurinos e uma escritura verbal. Assim, do habitual, da “tia das matérias” à “tia do Teatro”, algumas autonomias foram sendo criadas.

Torna-se importante ressaltar que inicialmente, nas oficinas, os alunos só reproduziam cenas de assalto, espancamentos e assassinatos. A assimilação de um tema que tivesse um outro norte, que os tirasse do cotidiano nos mostra a arte como outro ensinamento, segundo Merleau-Ponty (1999), a retomada incessante de si mesmo e de tudo que a natureza, o mundo e a cultura podem conter: criaram uma movimentação com cinco pontas, representando uma estrela, *La Luna* aos poucos foi se tornando *Estrela*.

azul claro — cair rapidamente. É preciso ressaltar que não existe uma determinação das cores. A cada jogo se muda a cor e a função, para que haja um estado de alerta permanente, mesmo quando o jogo for repetido.

Figura 14: Imagem capturada do vídeo da apresentação - Estrela Corporal.



Fonte: Frame do vídeo da apresentação - Estrela Corporal.

Existe uma energia dentro de você, essa energia, vai sendo passada por todo o seu corpo, em partes, do pé passa para a perna, que passa para o quadril, que passa para o tronco, braços, pescoço, cabeça. Essa energia vai e volta, como um choque, ela não para! Em maior frequência! Menor frequência! Lucas escolhe uma parte do próprio corpo e transmite seu choque para Jackson, Lucas paralisa depois que passa o seu choque, cada um agora espera para receber o choque da outra pessoa. Mas o seu está ainda aí dentro, só aguardando para explodir com o do seu amigo”. Assim, eles iam se contaminando de “energia”. Pedi para que tirassem de cada participante uma ação “do choque” e se organizassem para apresentar juntos. Assim, as estrelas que piscavam surgiram na encenação.

A aula já havia acabado e uma aluna, Vitória Evellyn, me perguntou se eu acreditava que tinha alguma música que falava em “Estrela”. Na mesma hora cantei a música “estrela, estrela” e ela perguntou se tinha no meu *pendrive*. Coloquei e ela ficou muito sensibilizada. Muito me surpreendi, no percurso do turno da manhã ao turno da tarde, havia sido deixado em uma de minhas redes sociais um texto da aluna que fazia relação com a música “estrela, estrela” de Vitor Ramil.

O texto de Vitória me chegou como me chegaram alguns textos/ideias de Naara Martins e de Priscila Araújo para *O som que se faz debaixo d’água*⁵³, via ferramentas das redes sociais; mesmo que não estivéssemos juntas, em ambos processos, ainda continuava pulsando a experiência proposta. O corpo é presente, passado e futuro, de acordo com Merleau-Ponty (1999), o corpo é a expressão de comunicação verbal e não verbal, a mediação entre a experiência e a consciência.

Prontifiquei-me em usar na encenação que estávamos trabalhando o texto da aluna. Vitória não leu o texto na aula seguinte, se sentiu desconfortável, mas eu o li para o grupo.

53 Peça teatral em que atuei como encenadora.

Decidiram que leriam todos, cada participante, um pedaço. Um grupo se dispôs a pensar em figurino e o outro em maquiagem.

O processo de aprendizagem do corpo, em uma aula de teatro com alunos com a faixa etária de 10 e 11 anos de idade atravessa várias etapas, a saber: percepção de si, do espaço, do movimento, movimentos não cotidianos e criação cênica. As aulas foram menos conceituais, no entanto explicativas e práticas concomitantemente respeitando as idades e limites de aprendizados de cada aluno.

Em relação a esse lugar desterritorializado, a situação pode ser complexa, não somente por sua função outrora tradicionalmente passiva. A tarefa do aluno deixa de ser a recriação e a paciente reprodução da imagem fixada; ele deve agora mobilizar a sua própria capacidade de reação e vivência a fim de realizar a participação no processo que lhe é oferecida, de estabelecer a liberdade criativa, apesar da insegurança inicial, uma oportunidade em experiência, Segundo Freire (1996), a educação é libertária e liberdade. Logo,

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (Ibid., p. 34).

A esta altura já haviam criado movimentações, de maneira autônoma, mas direcionadas e propus que colocassem o texto nas movimentações. Mas a proposta deles foi: falavam o texto, faziam as movimentações e em seguida falavam a última parte do texto para finalizar. A ideia a princípio me deixou irritada, queria tudo junto, mas percebi que estava sendo incoerente a minha proposta aos discentes e deixei da forma que eles propuseram. Era ali, eu, também agente de coerção e me identifiquei com o depoimento de Artaud (2006, p. 76), apesar de contextos absolutamente diferentes:

Eu, uma vez marcado, torna-se cidadão, habitante, cultivado, sim, cultivado, lavrado: eu tenho uma valeta traçada no meu corpo que repete a lei, a fórmula inexorável 'tu deves'. Passei pela máquina cultural horripilante trituradora de singulares. Estou marcado como todos os outros.

Estava ali agindo em nome de uma cultura violenta em suas propriedades. Concentrei-me mais no exercício de reaprender, de acatar, de ser ética com a escolha do grupo.

Por haver na montagem alunos com necessidades especiais, a escuta, a ajuda, a alteridade precisaram ser muito trabalhadas e conversadas. Foi preciso ponderar entre a ansiedade comum a esta idade e a generosidade ao outro. As crianças com necessidades especiais tinham, cada uma, uma cuidadora. Todas ficavam durante o ensaio conosco na sala, eu convidava para que elas se envolvessem, mas a participação ativa foi de uma cuidadora chamada Aracely. Registro também a ausência de imagens dos alunos especiais em oficinas por eles ainda não terem chegado à escola por dificuldade em se cumprir o horário dos transportes específicos na maior parte das vivências.

Figura 15: Laboratório Estrela.



Fonte: Foto de Lina Bel Sena, 2017.

Expliquei que o formato do Teatro que acredito é de escuta/fala/escuta. Precisaríamos uns dos outros. Houve uma rejeição inicial dos alunos ditos “normais” de participarem, formarem duplas com os especiais. Aos poucos se diluírem estas dificuldades e buscávamos soluções para que todos participassem. Propuseram uma roda e movimentações com as mãos dando ideia de “pisca”. Formavam a roda e depois que ela estivesse definida no espaço, movimentavam os braços.

Figura 16: Imagem capturada do vídeo da apresentação Estrela.



Fonte: Frame do vídeo da apresentação - Estrela Corporal.

Não excluí a cena da “estrela” que eles haviam construído. Os laboratórios seguiam

uma metodologia muito próxima ao do Cores Teatro. Uma característica que percebo em trabalhos escolares criados por alunos é uma redundância na informação. A ideia deles para maquiagem era de estrelas pintadas no rosto. Perguntei de que outra forma essas estrelas poderiam ser representadas. A proposta seria de partes da estrela pintadas, em azul. Sempre questionava a razão de determinadas escolhas, assim questionei toda a elaboração da maquiagem no rosto. Pontinhos azuis? “Estrelas que vemos daqui da terra”. Batom escuro? “A cor do universo”.

A responsável pelo figurino foi Camila Silva. Camila foi pragmática: “Tem dinheiro para comprar roupa, tia? Não? Gente, vocês têm roupa branca?”. E assim ela saiu catalogando quem não tinha e quem traria a roupa branca emprestada. Quando perguntei o porquê da roupa branca ela respondeu na hora: “É a que todo mundo tem e estrelas parecem que são brancas”. Na outra aula eu trouxe um vídeo explicando o surgimento das estrelas e sua formação.

Apresentamos na escola (sempre apresento para todas as salas, em blocos de três turmas) aproveitando a oportunidade para conversar com a plateia e assim, tentar formá-la: participação, compreensão e o que não se pode fazer enquanto se assiste ao trabalho dos colegas. A apresentação *Estrela* tinha em média 15 minutos, usávamos as músicas *Estrela, Estrela*, o thema *Mr. Magorium's Wonder Emporium: Nighttime*, do filme *A loja mágica de brinquedos* (Mr. Magorium's Wonder Emporium, EUA, 2007) e o silêncio.

Posteriormente fomos convidados para apresentar na IV Mostra de Arte Paraibana, em 2017. A esta apresentação houve uma imensa euforia e uma apropriação de si mesmos pelos alunos. Seus comportamentos apresentaram maturidade enquanto plateia de outros trabalhos e enquanto alunos representantes da linguagem teatral.

De acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), em um processo de desterritorialização, o valor de território não é somente um valor político, geográfico, mas existencial: o campo do que se tem vínculo, que é familiar, conhecido, limita as distâncias e protege contra o caos, pode ser passivo ou autônomo em experiências. Deixar o território e manter uma relação com o estranho? Que proximidade, permeabilidade ou fechamento total é possível se permitir? Em contato com essa experiência de empoderamento e autonomia discente, assim, pensando com os sentidos, uma pedagogia da crueldade, busquei tirar as formas de vida, escapando a rigidez dos padrões na escola, buscando uma educação que “contenha para o coração essa espécie de picada concreta que comporta toda a sensação verdadeira” (ARTAUD, 2006, p. 97).

Nos processos escolares me redescobri. Não queria ser professora quando fui cursar Teatro. Entendi que o amor à arte pode ser dividido, multiplicado em uma sala de aula. Vejo hoje nestes alunos, em suas redes sociais, um continuar no Teatro em suas escolas, fundando grupos, reverberando vozes.

Com a encenação *Estrela* tive que exercitar outro lugar de composição: uma escuta mais hierarquizada, por eu ser a professora, com outra didática, mas igualmente apaixonante. Coloco também a condição de ser criativo, não somente aos artistas, mas aqueles que tenham a oportunidade de ter essa experiência e democratizar a arte em seus processos como meio de conhecimento, não cobrando de todos uma postura artística, mas como diálogo de compreen-

são da linguagem.

Vivenciei a arte teatral entre a artista e a professora, pois acabo vinculando as duas funções, no espaço escolar quando me percebo também em processo, quando me percebo no jogo da vida, em transitoriedade com a verdade da cena e do nosso corpo.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Lisboa: Minotauro, s.d. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Linguagem e Vida**. Organização J. Guinsburg, Sílvia Fernandes, Antônio Neto. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - vol. 1 Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUMOULIÉ, Camillé. **Nietzsche y Artaud**: por una ética de la crueldad. Cidade do México: Siglo XXI, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MERLEAU-PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOGOS TEATRAIS EM SALA DE AULA

SHILEY STEPHANI FERREIRA JOHNSON

Nesse Artigo, reflito sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula com o jogo teatral, em especial, o Teatro do Oprimido. Tais jogos foram desenvolvidos com os estudantes da Escola Estadual Monsenhor Joaquim Honório, localizada no município de Caicó/RN, a partir de minha experiência com a metodologia do Teatro do Oprimido, as oficinas desenvolvidas no PIBID Sociologia, no subgrupo Leituras sociais e Teatro do Oprimido e minha inexperiência, enquanto professora que ocupava uma determinada carga horária no componente curricular de Arte, aliada ao desejo de passar para meus alunos o que aprendi com essa forma de teatro e que servisse como subsídio prático para as minhas aulas, no componente citado, coadunados como estudos da Sociologia.

A possibilidade de profissionais da educação ter êxito pedagógico em suas aulas e projetos de ensino, a partir dos jogos, é muito possível, pois por meio deles, os estudantes se interessam e participam ativamente da experiência proposta.

Na perspectiva de ter o jogo teatral como aliado do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção e expressão do conhecimento, além do desenvolvimento pessoal, social e cultural, foi escolhida a estratégia da reprodução de imagens a partir da construção imagética dos corpos, utilizando-o não simplesmente como proposta lúdica, mas como um objeto pedagógico de aprendizagem, pensado e planejado para tal fim. Mesmo ao propor o jogo com a intenção pedagógica, o jogo deve ser divertido e agradável, pois como já dizia Kant *apud* Petry (2014), o jogo não possui outra finalidade que não ele mesmo. E é, justamente por isso, que ele atinge seu objetivo.

Para embasar teoricamente a importância da utilização dos jogos na educação, podemos compreender a essência fundante dos jogos na vida humana em sociedade, a partir das ideias trazidas por Huizinga (2007), em seu texto “Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura”, em que o autor defende que os jogos são fundamentais e indispensáveis para tudo o que ocorre no mundo, pois para o autor, é no jogo e pelo jogo que surge a civilização.

A palavra jogo, para Huizinga (2007), está carregada de um significado que permite interpretá-lo em toda a sua totalidade, ou seja, é preciso compreendê-lo a partir da sua essência ampla, que não consiste apenas nas delimitações culturais ou sociais, mas também, naturais/animais. O autor constata que o jogo se encontra na cultura, desde o seu surgimento, pois as grandes atividades que formaram as sociedades foram marcadas pelo jogo. Podemos exemplificar esse pensamento usando a linguagem e todo o conjunto de significados como referência.

Em um jogo, são diversos os códigos atrelados ao pensamento e a brincadeira. Esses códigos podem ser orais e/ou textuais, é em si o ato de jogar. O jogo em si não pode ser atrelado a algo sem importância, à seriedade ou loucura, pois ele não desempenha uma função moral. É uma atividade voluntária em que se preza pelo prazer, fruição, divertimento, desempenho

de papéis e regras, entre outras características, como bem fala Huizinga (2007):

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. É um elemento [...] é evidente que, aqui se entende liberdade em seu sentido lato, sem referência ao problema filosófico do determinismo (Ibid., p. 10).

Em outras palavras, o jogo deve ser estimulado e desenvolvido pela espontaneidade, não deve ser uma obrigação, muito menos quando o pensamos em um contexto escolar em que o estudante já está sujeito a muitas regras fixas, com teor de seriedade. É importante ressaltar que como atividade lúdica e pedagógica, o jogo auxilia no processo de ensino-aprendizagem, tornando a sala de aula um ambiente inspirador e prazeroso, porém, é, ao mesmo tempo, uma ferramenta para o estudo dos conteúdos escolares.

Antunes (2008, p. 38) nos ajuda a distinguir as diferenças entre propostas lúdicas e propostas pedagógicas, quando afirma que, em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (entendida como) uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que ajude a construir conexões.

Tendo como ponto de partida, do alemão, se deriva a palavra jogo — *spielraum* — na qual, podemos traduzir como espaço para mover-se, podemos pensar que esse espaço pode ser perfeitamente a escola ou a sala de aula, em que nos movemos de uma área de saber à outra, a partir de um tema ou conteúdo pré-estabelecido, ou seja, ir de um ponto/disciplina a outra, sem prejuízos.

Usando Heidegger como referência teórica, é importante levar em consideração os quatro pontos de discussão abordados pelo autor sobre as características do jogo. De acordo com Heidegger *apud* Petry (2014), existem

quatro princípios essenciais para serem observados no jogo: 1) em primeiro lugar, tudo que se passa no jogo é livre, o jogo só pode ser jogo enquanto uma escolha livre e espontânea; caso contrário, não se tratará de jogo. 2) O que é decisivo no jogar, independente do resultado, é seu estado de ânimo. 3) Em terceiro lugar, o essencial no jogar não é o comportamento que nele manifesta-se, que as regras possuem também um caráter distinto: surgem e formam-seno jogo mesmo. Para o filósofo, essas regras, que se formam no interior do exercício do jogo possuem uma liberdade, em um sentido especial. 4) O quarto princípio afirma que a regra do jogo não pode seguir uma norma fixa, mas que pode ser mutável pelo próprio exercício do jogar.

A partir desses pressupostos, é importante pensar em variações para este jogo, já que a regra é fixa e sem muita possibilidade de liberdade aos jogadores que, necessariamente, pre-

cisam reproduzir da maneira exata os objetos propostos. Em um momento depois, professores e alunos podem pensar no jogo com um sentido de reinterpretação ou criação de imagens — obras de arte.

Partindo dos pressupostos assertivos elencados nos parágrafos anteriores, proponho o jogo em sala de aula a partir de uma estética específica, os jogos teatrais do Teatro do Oprimido, visto que em Teatro, outros jogos podem ser desenvolvidos/jogados em sala de aula, como os jogos teatrais de Viola Spolin, jogos dramáticos, dentre outros.

Cito o exemplo de aulas de Sociologia, em que o conteúdo programático incluía os eixos temáticos sobre indivíduo e sociedade, cultura, política, poder, Estado e, por último, globalização e sociedade. Esse era todo o conteúdo que já havia sido trabalhado durante o ano letivo. Esses conteúdos foram aliados no componente curricular Artes em que desenvolvi jogos teatrais, a partir da estética do Teatro do Oprimido.

Os jogos podem ser atividades interdisciplinares que transcenderam a lógica tradicional da educação, favorecendo o exercício das habilidades criativas, inventivas e críticas dos alunos, suscitando, assim, reflexões sobre o que foi exposto em sala de aula.

Como educadores, podemos refletir sobre a importância de trabalharmos com jogos, dinâmicas e outras ferramentas lúdicas em sala de aula, pois estes ajudam a desenvolver e explorar a criatividade, a sociabilidade e as várias formas de saberes dos alunos. Além disso, aumentam a interação e integração entre os alunos, gerando uma motivação maior em aprender, uma troca horizontal de saberes, além de uma relação de partilha entre alunos e professor.

Para os professores, é inegável a importância da pesquisa sobre os conteúdos, que serão ministrados em sala de aula, a fim de favorecer a produção de conhecimentos com os seus alunos. Porém, para que essa produção e troca de saberes aconteça, a pesquisa para a prática educativa não deve se limitar apenas aos aspectos disciplinares ou técnicos de cada matéria. É necessário também que o professor amplie seus conhecimentos sobre os alunos e possa traçar um diagnóstico da realidade dos alunos, conhecer minimamente suas vidas, saber sobre o que eles se interessam, se estão se envolvendo em alguma atividade esportiva, artística ou de trabalho etc.

Para estabelecer diálogos horizontais e pedagógicos que possam facilitar a prática docente, é preciso que os professores e alunos compartilhem momentos dentro da vida escolar, principalmente, criando laços e entendendo que a escola não se faz apenas de carteiras e pares, mas de pessoas, de histórias e de sentimentos.

A educação não se faz apenas de maneira formal dentro de uma sala de aula com quadro, piloto e professor, ministrando conteúdos com objetivos específicos. Mas se faz também de maneira informal, ou seja, engloba todos os processos de aprendizagem carregados de significados que acontecem fora da sala de aula, na hora do intervalo, nas conversas de amigos no pátio, na fila do lanche, nos corredores.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças,

no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

De fato, existe nesta disciplina uma potência social de fazer com que os indivíduos e sujeitos sociais pensem sobre suas vidas, se colocando em papéis de protagonismo e percebam como estão no mundo diante de todas as situações de injustiças, desigualdades e opressões, propiciando, assim, cidadãos conscientes do cenário educacional, político, econômico e social da sua cidade, estado e/ou nação.

Entendo que, para haver aulas, discussões e debates mais interessantes e atrativos para os alunos, precisamos de mais tempo de aula, pois cinquenta minutos por semana não são suficientes para que a maioria dos alunos se aproprie devidamente das teorias, discussões e conceitos. Perceber isto causa angústias, pois gera uma impressão de superficialidade, principalmente, em determinadas aulas em que são trabalhadas temáticas mais densas e complexas. Talvez seja por essa razão que ainda hoje boa parte dos alunos do Ensino Médio não compreendem a disciplina, não dão importância e não veem sentido em estudar Sociologia.

Nesse sentido, é pertinente utilizar estratégias didáticas diversificadas para o ensino da Sociologia, assim como seria em qualquer outra disciplina na qual o educador queira caminhar nessa perspectiva pedagógica do diálogo, da inclusão e da construção horizontal de saberes. É a partir desse ponto de vista que a pedagogia relacional preza pela significação dos fatos, não segrega, não exclui, não desagrega. Preocupa-se com o desenvolvimento e crescimento dos alunos, respeitando suas subjetividades, especificidades e individualidades, permitindo a construção da autonomia e da igualdade social.

Levar teorias associadas às dinâmicas, jogos, exercícios e recursos audiovisuais, em geral, funciona facilmente dentro e fora de sala de aula, inclusive com perfis de alunos dispersos e hiperativos, frutos da globalização, da era tecnológica e digital. Esse é um aspecto que deve ser levado em consideração, pois com o uso de aparelhos digitais, celulares, tablets, computadores etc., as crianças e jovens estão crescendo expostas em um universo de muita interatividade e movimento, no qual, tudo é feito de maneira extremamente dinâmica e rápida.

Desse modo, é compreensível a razão de muitos se dispersarem durante as explicações dos conteúdos e acharem as aulas maçantes e chatas, pois os modelos tradicionais de educação, ainda muito reproduzidos por professores, já não funcionam mais. Enfatizo aqui que esse trabalho não pretende proibir ou reduzir o papel desta ou daquela estratégia de ensino, mas atentar para a importância de fazer uso das mais variadas estratégias possíveis, tornando cada aula atrativa e diferente. Aulas expositivas são muito importantes, porém, o uso de um vídeo ou dinâmica, ao longo destas aulas, tende a diminuir a dispersão.

Considero que não existe um segredo ou uma cartilha ideal para cada turma, para cada aula ou para cada disciplina, uma vez que não dispomos de receita, na educação. Os resultados são diferentes, por isso, o fazer docente é tão desafiador, já que a cada encontro surgem novidades que tornam necessário o comprometimento e a apropriação dos professores com as técnicas utilizadas. Freire (1991) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que o educador está em

constante formação, na prática e na reflexão dessa atividade docente.

Não existe professor pronto, mas sim, aqueles que identificam as dificuldades estruturais e pedagógicas da educação, tentando melhorar e construir estratégias para a superação desses obstáculos, a partir da atuação e formação continuada na profissão.

Neste sentido, compartilho algumas das experiências com jogos e dinâmicas promovidas em sala de aula, no ano de 2019. Os jogos foram retirados e também adaptados a partir do livro *Jogos para atores e não atores* do Augusto Boal (2006). A utilização dos jogos está centrada dentro de uma proposta didática em busca de uma aproximação entre uma teoria e a prática. Essa aproximação pelos jogos é ativada e vivida pelas paixões que a competição própria da essência dos jogos provoca.

A prática e como ocorreu a execução dos jogos em sala de aula foi direcionada pela minha experiência, participando das oficinas do Teatro do Oprimido ao decorrer da minha formação acadêmica, principalmente, tentei seguir o formato tradicional em que, geralmente, as oficinas são elaboradas e as desenvolvi com os alunos.

Primeiro temos que atentar para as dificuldades de utilizar os corpos, posto que, culturalmente, temos muita dificuldade de usar e expor nossos corpos. Mesmo que os jovens já se conhecessem e estivessem diariamente em contato visual, no espaço da escola, eles não tinham ainda se permitido participar de aproximações corporais, por exemplo. O toque causa estranhamentos e até repulsas. Nesse sentido, precisei desmecanizar esse corpo, a partir de algumas técnicas.

Para a não mecanização desse corpo em sala de aula e desvelando esse corpo pelo uso do toque, utilizei para essa experiência alguns jogos de Boal (2006) encontrado dentro da categoria do que ele batiza de *Sentir tudo que se toca*. Descreverei logo mais abaixo alguns destes jogos. Desse modo, concebendo que, para os alunos, tudo pode ser novidade, não é indicado que utilizemos, para dar início a experiência, algo que seja estranho e possa incomodar ou trazer experiências desagradáveis, pois não queremos criar dificuldades, a expectativa é que tudo tenha fluidez. Assim, devemos começar com estímulos no próprio corpo, cada um se tocando, se descobrindo e transformando o seu toque em algo familiar, para que assim, também possamos descobrir o corpo do outro. O toque, como qualquer outro tipo de aproximação ao corpo do outro, precisa ser feito a partir da permissão prévia, e assim, todos participam voluntariamente, ninguém é obrigado ou constrangido a participar.

Além do jogo citado, Boal (2006) organizou o seu sistema de jogos e exercícios em cinco categorias: *Sentir tudo que se toca*, já referendado; *Escutar tudo que se ouve*; *Ativando os vários sentidos*; *Ver tudo que se olha* e por fim *A memória dos sentidos*.

Essa sequência, dentro do sistema traçado, visa fazer perceber que existe uma diferença entre os movimentos mecanizados e superficiais do corpo, sem que o sujeito consiga perceber o que há para além do imediato e sentir-se verdadeiramente. Assim, os exercícios e jogos tratam de diminuir as distâncias entre sentir e tocar, escutar e ouvir, ver e olhar, perceber os vários

sentidos, ao mesmo tempo, e por fim, perceber a importância da memória, isso tudo faz com que percebamos que existe uma unicidade orgânica na constituição dos seres, constatação que deveria ser tão óbvia, se essa percepção do todo não fosse alienada, roubada das nossas vidas através de um cotidiano muito robotizado, veloz, e cheio de demandas e obrigações.

Decidi seguir a mesma sequência de jogos indicadas pelo sistema de exercícios que constitui o arsenal do Teatro do Oprimido. Comecei os primeiros exercícios em sala de aula, sem sequer precisar sair da cadeira. Foram realizados os exercícios do círculo e da cruz, exercícios tecnicamente fáceis, pois não requer preparação prévia e, por isso mesmo, os jogadores se entregam sem medo ao exercício. Basicamente, os “jogadores” se sentem desafiados a desenharem no ar uma cruz e depois, um círculo, em seguida, precisaram desenhar esses elementos ao mesmo tempo, desempenhando um desafio maior e fazendo com que os impedimentos psicológicos e mecânicos sejam desfeitos.

Nesse momento, muitos comentaram que o desafio era muito fácil, debochando do nível do exercício. Esse tipo de comentário é ótimo, pois sinaliza que o professor pode ir adiante, desafiando os alunos, cada vez mais, dentro da sequência, possibilitando novas variações de desenhos e símbolos que eles próprios propuseram dentro do exercício, esses símbolos e desenhos já enriquecem a experiência do professor, para que, em uma próxima experiência, seja usada como variação dentro do exercício. Em seguida, aproveitando o interesse demonstrado pelo grupo, propus que fizéssemos os desenhos com os pés, ainda sentados na cadeira, depois desafiei a todos a tentar desenhar, ao mesmo tempo, o círculo e a cruz com os pés e com as mãos, foi um momento muito divertido, pois eles se viam totalmente confundidos com os comandos emitidos pelo cérebro, mas que não conseguiam desenvolver fisicamente com o corpo.

Com os corpos minimamente confortáveis para passar ao próximo exercício, convidei-os a ficarem todos em pé e formarem duplas. O exercício proposto foi Hipnotismo colombiano (2006) também retirado do livro — Jogos para atores e não atores — que basicamente sugere que agora o corpo todo responda e siga comandos gerados a partir dos gestos de seu colega de dupla.

O jogo se faz a partir de orientações simples, um dos parceiros de dupla, deve, com as mãos, comandar o movimento corporal do outro colega, são as mãos que comandam e que merecem total atenção, fazendo com que o comandado pareça estar hipnotizado. Depois de um período, as posições entre hipnotizadores e hipnotizados se invertem para que ambos consigam vivenciar a experiência do jogo e perceber as diferenças de posições e corporeidades.

É sempre importante, ao término de cada jogo ou exercício, um momento de compartilhar sensações e reflexões que a prática possa trazer, tornando assim, o momento cheio de sentido, não apenas como uma brincadeira ou “momento bobo”, sem desconsiderar também a importância das brincadeiras, mas nesse momento específico, não se pode perder de vista que o professor está fazendo um trabalho pedagógico. Partindo dessa assertiva, começamos a relatar as nossas experiências, sensações, reflexões possibilitadas pelo jogo. Falamos sobre a

naturalidade fluida dos movimentos, das dificuldades de alguma manobra específica executada pelo corpo, os diálogos que estes corpos podem travar nos espaços e situações dentre outros pensamentos.

Eles logo perceberam que as posições do jogo poderiam ser um espelho claro dos papéis sociais, em que uns comandam e os outros são comandados, não deixaram também de falar do prazer em se sentir na liderança e controle dos corpos e da vida alheia, em contrapartida, falaram do quanto inconveniente foi se deixar controlar, o quanto pode ser abusivo. Nesse momento, concordei com as palavras deles, mas fiz questão de frisar que, durante as orientações dadas por mim, no início, foi falado com ênfase que a essência do exercício não consistia em abusos ou aproveitar a ocasião para poder constranger ou ridicularizar o colega, mas percebi que, em alguns momentos, houve tentativas. Eles falaram que se sentiram impelidos por uma espécie de hábito de tirar vantagem e rir da situação. Juntos percebemos o quanto somos ou podemos ser capazes de exercer um pouco de crueldade com o outro, por isso mesmo, é preciso estar sempre atento às nossas condutas, pois ninguém é totalmente bom ou ruim, mas somos simplesmente seres humanos cheios de capacidades e potencialidades, e estas precisam ser motivadas e encorajadas para o bem e para o que é certo.

Outra característica importante dentro do Teatro do Oprimido é que o indivíduo se sinta parte do grupo, que ele desperte o seu senso de coletividade, e sua consciência social, portanto, para estimular os laços e o entrosamento da turma, foram feitos alguns exercícios e jogos que deram a base da confiança e familiaridade, permitindo que a turma se sinta cada vez mais confortável com a linguagem teatral, como por exemplo, o exercício do João bobo. Este exercício é feito de modo a representar um boneco que pende de um lado para o outro, sem cair.

Primeiro, a turma é dividida em círculos, cada um dos estudantes do grupo vai ao centro, permanecendo com seu corpo na vertical, reto e, ao mesmo tempo, flexível para poder pender de um lado ao outro ao ser empurrado pelos demais colegas, a ideia central é confiança e responsabilidade mútua, ao mesmo tempo em que o colega ao centro confia seu corpo e sua integridade aos demais, este, por sua vez, tem a responsabilidade de prezar e cuidar do colega para que ele não se machuque ou caia.

Outro exercício que promove a hegemonia e unicidade do grupo é o Círculo de nós, também presente em Jogos para atores e não atores (BOAL, 2006), nome com duplo sentido que referencia, tanto a primeira pessoa do plural, valorizando a característica da coletividade, como também pode ser interpretada como o plural de nó, ou seja, laço muito bem feito, quase impossível de desatar. Essa ambiguidade que o jogo trás, desde o nome até a sua concepção e conclusão, é um excelente exemplo da relação intrínseca e indissociável do indivíduo (atores sociais) à teia ou nó social.

A dinâmica do jogo acontece do começo ao fim em grupo, especificamente, em círculo. Os participantes dão-se as mãos, ficando atentos em gravar quem são as pessoas que estão ao seu lado direito e ao seu lado esquerdo. Em círculo, todos tentam se afastar o máximo que puder, tornando o círculo maior possível, mas sem se desvencilhar, depois, fazem o oposto,

tornam o círculo o menor possível.

Soltam-se as mãos, caminham em movimentos circulares. Ao sinal do professor, o grupo para e fica imóvel, agora, é o momento em que os participantes precisam recuperar as posições iniciais e encontrar os parceiros que estavam do seu lado direito e do seu lado esquerdo dando as mãos. Forma-se, então, uma grande teia, cheia de nós. Os participantes tem que desfazer esse nó com toda a criatividade e possibilidade que lhes vierem à cabeça, mas sem soltar as mãos. Todos se ajudam e sugerem movimentos, a fim de solucionar e desatar o nó.

É aconselhável que essa prática seja feita em local amplo, talvez fora da sala de aula, tendo em vista que necessita de um espaço aberto, sem que haja a interrupção ou impedimento por objetos, como mesas e cadeiras, que venham a atrapalhar nos movimentos. A duração do exercício também pode variar bastante, pois vai depender de como o nó é feito e de como a turma vai resolver a situação.

O exercício foi feito no meu horário de aula, no pátio da escola. Para minha surpresa, mesmo que todos tenham se animado para fazer algo proposto no espaço externo da escola, percebi que houve um momento de desânimo, quando anunciado que o jogo seria feito no coletivo, e o coletivo seria responsável por desatar o nó. Alguns se sentiram acuados e outros propuseram se apressarem para que o momento acabasse mais rápido. Durante o exercício, senti que havia uma falta de paciência entre os colegas, muitos se estressaram entre si e com o jogo, mesmo assim, conseguindo finalizar o desafio.

A reflexão que o exercício me provocou, fez que eu percebesse como o ambiente escolar é ineficaz na criação de consciência coletiva, da importância de construção e fortalecimento da coletividade, na ideia de algo que seja de todos. Ainda existe um longo caminho a percorrer, no sentido de formação cidadã, da responsabilidade social, da força que o grupo pode exercer nas conquistas políticas e sociais. Por isso, refletimos juntos sobre essas questões. O Círculo de nós (encontrada na primeira série: exercícios gerais do livro

Jogos para atores e não atores), mesmo com toda falta de receptividade, propiciou nos atentarmos para a ideia de civilização, socialização, cidadania, poder, dentre outros aspectos que são basilares na nossa vida material e prática, simulando, de maneira reduzida, os laços de interdependência social, indissociável, no qual, estamos unidos e é inevitável. O jogo, então, se mostra essencial nesse sentido.

Outros exercícios também foram executados, compondo esse arcabouço de estudos interdisciplinares, uma vez que, como já informei, as aulas de Artes e de Sociologia, em particular, se interdisciplinavam. Estes jogos também se encontram no livro Jogos para atores e não atores, dentro da primeira série, denominada de *Exercício de jogos de ritmo*. O primeiro exercício desta série se chama: Quantos “as” existem em um “A”? A proposta é que, em círculo, os atores entrem, um de cada vez, dentro do círculo e expressem com gestos e sons as possibilidades que existem na letra A e sua sonoridade. Eles podem expressar sentimentos, inflexões, movimentos, expressões e o que mais a criatividade der conta. É um ótimo exercício para explorar as capacidades de criação, imaginação, representação e aproximação com o teatro.

Dependendo do grupo, o professor pode continuar com as variações desse exercício, em todas as vogais do alfabeto. No meu caso, como o grupo ainda estava se familiarizando com técnicas e linguagens teatrais, achei melhor explorarmos apenas a vogal “A”. Foi um momento muito descontraído, divertido, com muitas risadas, não havendo vergonha ou timidez.

Outro exercício elaborado chama-se: *Um, dois, três* de Bradford, exercício que tanto pode ser feito em áreas externas como também funciona perfeitamente dentro de sala de aula, sem a necessidade de modificar as disposições das carteiras, o que para o curto tempo de aula de um professor ou professora de Arte, Sociologia e/ou Filosofia, na qual, só é disponibilizada uma hora-aula por semana, é de grande ajuda.

Este exercício acontece, geralmente, em duplas, podendo haver variações. Com as duplas face a face, a primeira parte do exercício se inicia de forma muito simples, as duas pessoas que fazem parte das duplas têm que alternadamente contar de um a três. Um ator diz um, o outro diz dois, voltando para vez da primeira pessoa/ator que dirá três e assim sucessivamente. Quando todos entenderem e conseguirem reproduzir o exercício, devem tentar fazê-lo, o mais rápido possível.

Na segunda parte, os atores devem escolher um som e/ou gesto para substituir a palavra um; nessa segunda parte, ninguém dirá a palavra um, pois ela se transformará em um som ou gesto inventado. Na terceira parte, os atores devem escolher um som ou gesto para substituir a palavra dois. Assim, não existirá mais, nem a palavra um e nem a palavra dois, pois ambas se transformarão em sons ou gestos. Na quarta parte do exercício, os atores escolhem, por sua vez, um som ou gesto ou um ritmo para substituir a palavra três, não existindo mais números, e sim, uma sucessão de ritmos e gestos e movimentos frequentes que transformarão a sala em uma verdadeira sinfonia ou coreografia sincronizada.

Este é um exercício que pode ser feito com objetivos variados, tanto para concentração e foco dos atores/estudantes nos seus corpos, a fim de deixá-los afiados e unificados, como é também um ótimo exercício para integração e unidade do grupo, fazendo com que todos se sintam parte do todo. Nesse mesmo sentido de integração, fizemos, também, o exercício chamado *A máquina de ritmos*, exercício que dentro do sistema criado por Boal, podemos encontrá-lo dentro da série nomeada por escutar tudo que se ouve.

A máquina de ritmos do livro *Jogos para atores e não atores*, especificamente, funciona da seguinte forma, cada ator/estudante imagina e simula, com seu próprio corpo e ritmo, uma peça dentro de uma grande engrenagem. Um por vez entra dentro do círculo e faz um movimento semelhante aos das peças que compõem as máquinas. O movimento que este fará, deve também se repercutir em um som. Um estudante, de cada vez, vai ao centro do círculo completando a peça/colega para compor uma complexa engrenagem. Os movimentos e sons podem se coincidir, mas o ideal é que todos os participantes, dentro do círculo, façam movimentos e sons mais próximos ao que imaginamos a uma grande máquina. É importante aguçarmos nossos ouvidos, conseguindo escutar todos os ruídos e sons produzidos por essa grande máquina humana.

Ao final do jogo, refletimos e fizemos relação da “máquina” com nossa própria vida em sociedade, sobre o quanto estamos dentro dessa grande engrenagem social. Fizemos também uma aproximação teórica dos conceitos aprendidos anteriormente em sala, acerca de Solidariedade fundamentados por Emile Durkheim, no livro *Da Divisão do Trabalho Social* (1893), no qual, as questões de dependência social, trabalho, divisão das funções sociais, de acordo com Durkheim, estão colocadas de modo evidente.

As dinâmicas, especialmente as teatrais, foram atividades interdisciplinares que transcenderam a lógica tradicional curricular, favorecendo o exercício das habilidades criativas, inventivas e críticas dos alunos, gerando reflexões mais aprofundadas dos conteúdos expostos em sala de aula.

Como dito anteriormente, tentamos “imbricar” os conhecimentos, conteúdos de Artes, Sociologia e Filosofia numa seara de aprendizagens que perpassa a interdisciplinaridade. Não podemos perder de vista que o conhecido modelo educacional curricular compartimentado, fragmentado, estanque, presente principalmente no ensino público, reflete um determinado momento histórico da educação brasileira e ainda, de alguma forma, se perpetua.

Esse modelo de ensino marca o período em que trabalho humano foi modificado e imposto pela industrialização das sociedades. A escola provinda desses moldes industriais, e depois, consolidando o modelo capitalista sempre representou fielmente essa estrutura econômica; ela serve justamente para legitimar as desigualdades sociais e manter o poder dos mais privilegiados sobre os pobres.

Portanto, a educação varia conforme a classe social, para os pobres sempre foi um treinamento e simulação para o mundo do trabalho, ou em outras palavras, para a exploração e a realidade dos subempregos. Os jovens eram ensinados para internalizarem as regras das fábricas, cumprir horários, bater a meta diária e não refletir sobre a produção, exploração, tampouco sobre sua existência no mundo. A organização educacional foi inspirada e se assemelha até hoje aos modelos fordistas e tayloristas de produção, não é à toa que Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1991), chama esse tipo de educação de educação bancária, pois não há possibilidade para a reflexão, para o diálogo, para as novas aprendizagens.

Enfatizo que a contribuição de espaços de manifestações artísticas, não só com o Teatro, mas também com outras formas de manifestações culturais e artísticas utilizadas em conjunto com a educação dentro da escola, tem uma potência de transformação gigante, pois é capaz de inverter a ordem estrutural posta, em que apenas uma classe social — a dos privilegiados — está autorizada a comunicar, ordenar e moldar a realidade na sua maneira. Quando ensinamos que o protagonismo do mundo pode ser feito pelas massas, pelos jovens, pelos alunos pobres da rede pública de ensino, estamos facilitando a democratização da arte e fazendo dela a nossa libertação.

Pedagogicamente, ações interdisciplinares, pensadas através da Arte, tem capacidade de mostrar que uma nova alternativa é possível, pois tudo pode ser construído, desconstruído e transformado através dos nossos corpos e da criatividade de nossas mentes. Permitindo à

juventude questionar dogmas, hábitos e costumes que aprendemos historicamente, pois temos o poder de mudar a nossa realidade.

Como intenção de foco inicial desta pesquisa, acredito que os objetivos foram alcançados. O Teatro do Oprimido em toda sua metodologia, pedagogia e também por meio da sua técnica teatral pode oferecer à prática docente, bem como, ao processo de aprendizagem dos estudantes, uma base muito forte para o desenvolvimento formativo, estético, criativo. Além de agir como um facilitador das teorias curriculares, principalmente, auxiliando na aproximação entre a abstração e a prática cidadã/humana desses sujeitos. A comunicação, receptividade, o envolvimento nas discussões, o interesse propiciado pela técnica teatral foi vital, durante todo o processo.

A arte, de maneira geral, foi a responsável fundamental para a produção de uma nova realidade de transformações desses indivíduos, propiciando uma interação completamente diferente no ambiente escolar. A arte passou a ser produzida, valorizada, compreendida e exercida como uma força ativa e essencial nas nossas vidas e relações.

Referências

ANTUNES, C. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

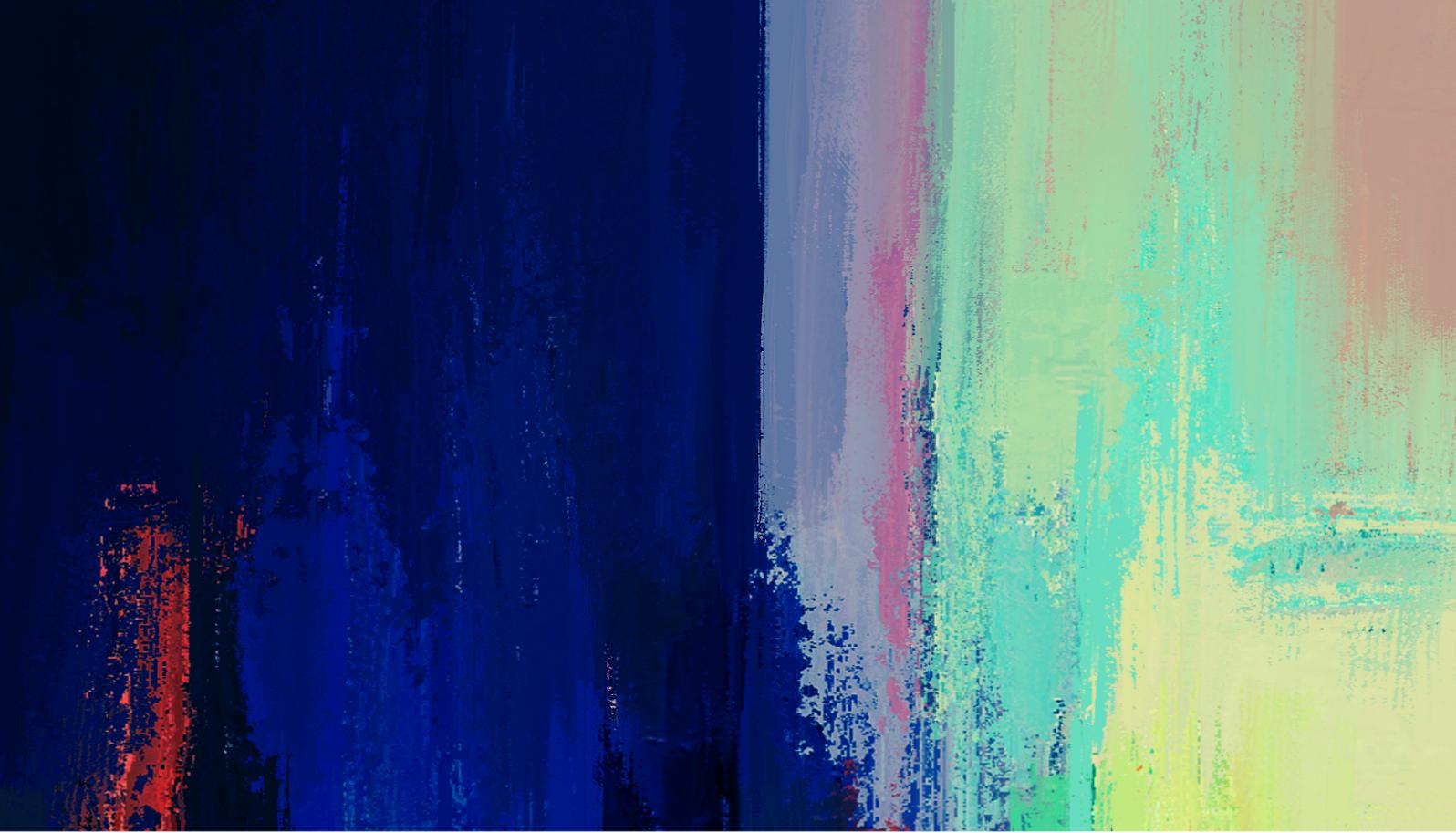
BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

PETRY, A. S. **Jogo, Autoria e Conhecimento: fundamentos para uma compreensão dos Games**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.



PARTE III:
OLHARES SOBRE AS
ARTES VISUAIS



A SÉTIMA ARTE NA SALA DE AULA⁵⁴

RICARDO NUNES CORINGA

Não há necessidade de o professor ser crítico profissional de cinema para trabalhar com a sétima arte em sala de aula, porém o conhecimento de técnicas e linguagem cinematográfica agregará qualidade ao trabalho desenvolvido juntamente com os discentes na escola. Existem nos filmes, elementos que são capazes de transmitir informações que somente a análise fílmica tem capacidade de explicitar, elementos esses que vão além da trama e dos diálogos em cena. Seguindo esse pensamento, foi abordado a ideia de levar aos alunos a compreensão da leitura e análise fílmica de maneira clara e objetiva, além de introduzi-los na produção de cinema, indo assim do argumento ao roteiro, do roteiro à produção e da edição à exibição.

Dessa forma, uma das propostas pensadas para esse artigo foi a de explorar parte do processo que envolveu o cinema na escola Estadual Nestor Lima, abordando assim uma explicação concisa do que é, e como funciona uma análise fílmica, relatando também, as técnicas de leitura de um filme, usadas pelos próprios alunos ao apreciarem grandes clássicos do cinema, orientados por mim, para que a posteriori, durante a produção de seus curtas-metragens, eles compreendessem que as produções cinematográficas possuem um aprofundamento teórico, crítico e técnico além do que temos entendimento, podendo dessa maneira esses conhecimentos ser mais aprofundados e ajudar na própria criação deles.

A intenção do material desenvolvido, produção fílmica feita pelos alunos, foi o de tentar estabelecer parâmetros que definam a relevância do cinema como arte e forma de alfabetização visual, pois é uma forte ferramenta fomentadora de leitura e facilitadora do ensino e aprendizagem, não podendo assim perder o seu valor pedagógico.

Uma das motivações de conhecer os códigos e processos que envolvem a realização das produções cinematográficas está na condição de se tornar um intérprete dessa mensagem audiovisual. Não é porque você vê, que compreende o que está olhando, até porque para entender o que se passa nas telonas, há a necessidade de se ter uma certa base cultural, que depende também, ainda segundo Duarte (2009) de nossas bases e experiências escolares, sendo aí mais uma vez o cinema juntamente com a educação um fomentador de conhecimento e formação crítica do sujeito.

Seguindo as informações do livro *Lendo as imagens do cinema* dos autores Laurent Jullier e Michel Marie (2009), que especificamente tratam de opções teóricas relacionadas à análise fílmica, houve um foco na aplicação de uma análise padrão de visualização do filme que envolve diretamente o texto fílmico, a narrativa e os significados visuais e sonoros das

54 O artigo é um recorte da dissertação PERCURSO EDUCATIVO DO CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR desenvolvida no PROFARTES/UFRN.

produções, no caso, dos próprios curtas-metragens dos alunos. Os autores citados quando tratam da interpretação de um filme, partem a priori das propriedades discursivas da câmera, para dessa forma dividir um filme em três níveis de observação, sendo o que podemos ver no nível do plano, entre um corte e outro; no nível da sequência, em que se nota como a relação direta entre os planos cria um discurso perceptível, além do nível do filme, baseado no conjunto de sequências em que se permite uma observação mais apurada, ampla e afastada dos significados e objetivos das produções cinematográficas.

Por muitas vezes, ao fazermos o que acreditamos ser a análise de um filme, elaboramos um resumo da história ou comentários sem nenhuma fundamentação nos elementos específicos da obra cinematográfica. Porém, por mais que a leitura seja subjetiva e até influenciada por seu próprio repertório toda análise de objetos filmicos deve se realizar com base em critérios de validação. Um primeiro momento da análise de um filme consiste em uma observação dos elementos constitutivos, que a priori serão isolados e descritos. O momento seguinte é o da interpretação desenvolvida com argumentos que sirvam como fundamento. Dessa maneira a análise do filme não será um achismo.

Em uma sala de aula, ao realizar a análise de um filme, é relevante orientar os alunos a fazerem anotações à medida que assistem e como são muitos os detalhes, pode-se sugerir que cada aluno ou grupo fique responsável por observar um ou mais elementos, a fim de que eles possam apreciar tanto o conjunto (o filme como um todo), assim como os pequenos detalhes. Dessa maneira os alunos poderão assistir por prazer e fruição. Quanto à descrição dos elementos constitutivos dos filmes projetados, pode haver a orientação de que os alunos observem elementos visuais pertinentes à imagem, como: cor, luz e sombra, claro/escuro, enquadramentos, planos, etc., assim como também os elementos narrativos de montagem, sonoros e audiovisuais.

Tendo sido essa abordagem aplicada em sala de aula na Escola Estadual Nestor Lima os alunos se sentiram à vontade após executarem essa leitura fílmica mais detalhada por algumas vezes seguidas, havendo assim ao fim do processo certa familiaridade de eles próprios com as obras fílmicas projetadas sendo que o aluno ainda desenvolveria um “vínculo emocional” com o filme, tendo assim uma gama de impressões sobre ele, tornando-se então a partir da análise, um espectador diferente diante do que vê mais experiente para notar as relações entre os elementos do filme.

Vanoye e Goliot-Lété (1994) relatam as diferenças entre um espectador comum e um analista. Pontificam que o espectador comum é passivo, não possui desígnio particular, percebe, vê e ouve o filme sem um propósito, sem vontade; para esse espectador o filme serve somente como um lazer. Já o espectador analista é conscientemente ativo, procura indícios a partir do olhar, do ouvir, do observar e do examinar tecnicamente a produção, submetendo assim o filme a seus instrumentos de análise, a suas próprias hipóteses, para ele a obra cinematográfica faz parte do campo da reflexão, da produção intelectual. Ratificamos o pensamento de Vanoye e Goliot-Lété (1994) com a citação de Thiel (2009, p. 23) sobre o espectador analista:

Como espectador ativo, analista e interprete de textos filmicos, o aluno integra a recepção da obra ao seu mundo interior, passa a conferir sentido ao texto, amplia seu repertório de filmes, aprofunda sua leitura, reflete sobre valores e ideologias [...].

A obra filmica possui esse poder de nos fazer refletir sobre os aspectos de valores e ideologias, carregando assim um teor de construtor de conhecimento crítico, o que agrega a si um aspecto positivo quanto a sua abordagem como elemento estético e instrumento pedagógico na escola, podendo ser tudo isso otimizado pela compreensão técnica (linguagem cinematográfica) e filosófica da obra. Para isso há a necessidade da leitura filmica, que nos auxilia a como compreender melhor o que ocorre em diferentes níveis dentro de um filme.

Esses níveis de leitura de um filme são classificados por Laurent Jullier e Michel Marie (2009), como plano que é a unidade filmica que se situa entre dois cortes. O plano pode ter menos de um segundo, podendo também ter vários minutos sendo que alguns filmes podem ser compostos por um plano apenas, não havendo cortes, enquanto outras produções seguem com diversos planos. Analisando o que ocorre no plano, os autores apontam alguns elementos que demandam a nossa atenção, são eles: O ponto de vista da câmera, a sua angulação, lateralidade e verticalidade, assim como a luz e as cores, a profundidade de campo usada e os aspectos sonoros da trama.

Sobre o ponto de vista adotado pela câmera é preciso dizer que a forma como a câmera conta a história possui relação com aspectos diferentes do filme. Tem relação direta com a própria narrativa, a focalização, a identificação pretendida pelo diretor na interação entre narrativa e público. O ponto de vista de uma história ser narrada pode ser bem subjetivo, por exemplo, a câmera pode tomar o lugar de um personagem, ou esse ponto de vista pode ser objetivo, no caso quando observamos a ação em si, mas mesmo quando temos um ponto de vista objetivo podemos ter uma iminência narrativa identificável. Assim, podemos ver unicamente o que determinado personagem visualiza ou podemos seguir por todos os núcleos de ação de uma produção cinematográfica. Daí, compreendemos as possibilidades que envolvem o ponto de vista.

Tratando-se da angulação, lateralidade e verticalidade, entram em análise regras usuais da composição fotográfica, também aplicadas ao cinema, como por exemplo, a famosa regra dos terços⁵⁵, assim como também a intenção que há em se quebrar uma regra, sempre com uma pertinência. A intenção dessas regras de composição é exatamente a de nos auxiliar a colocar os personagens no chamado quadro e quanto maior a horizontalidade mais discursiva será a razão do aspecto, seja na lateralidade ou na própria centralização de um personagem trazendo assim para ele o peso do domínio da cena e da atenção de que assiste ao filme. Já em se tratando do ângulo, temos a aplicação de diversas angulações, como por exemplo, a clássica relação entre um ângulo *plogée* — filmagem de cima para baixo, dando a ideia de inferioridade, assim como o *contra-plongée*, quando a filmagem é feita de baixo para cima, conotando uma ideia de

55 Consiste em dividir o visor em terços verticais ou horizontais, formando nove retângulos, que geram uma dinâmica na imagem quando colocasse o tema fora do centro do visor.

superioridade, juntamente com essas ideias de angulação, temos também em pauta o uso desses ângulos que influencia diretamente no ver e interpretar dos espectadores, o que demonstra também que a análise depende de conhecermos sim a linguagem técnica e interpreta-la.

Com relação à luz e as cores Laurent Jullier e Michel Marie (2009), vão dizer que esses dois elementos estão interligados, tanto que a iluminação exerce influência nas cores presentes no cenário, nos figurinos, sendo os filtros usados nas produções significativos e discursivos, significativos porque possuem grande relevância no contexto fílmico, já que a cor é um elemento intrínseco do filme, e discursivo, pelo fato de que tem a capacidade visual de transmitir informações e sensações de forma clara e imediata. Questão de interpretar luz e cor depende, logicamente, de compreender a percepção nos próprios espectadores com relação a esses dois elementos. O uso da luz e das cores é bastante relevante visualmente em uma produção cinematográfica, tanto que ambos podem levar o espectador a uma compreensão mais apurada da trama em determinadas cenas do filme, exemplo: em uma produção em que a trilha sonora é discursiva, as cores podem acompanhar essa informação musical, demonstrando visualmente um ambiente mais tenebroso, com a utilização de cores escuras, podendo predominar o preto, passando assim uma sensação sombria aos que assistem semelhante ao do ambiente onde os personagens estão alocados.

Assim como o uso de tons quentes, como a cor laranja, o amarelo ou o vermelho sendo predominantes podem causar uma ideia de ambiente quente, transmitindo a ilusão de calor notoriamente. Os autores citados dizem que em se tratando especificamente de iluminação, esta é um recurso narrativo podendo ambientalizar as cenas de uma forma marcante quando bem usada e aproveitada.

No que diz respeito à profundidade de campo, os autores supracitados comentam que temos uma escolha artística que demanda procedimentos puramente técnicos. A definição de cada tipo de lente que segue as necessidades discursivas do roteiro, passando pelo olhar do diretor de fotografia, que colabora visualmente, ditando a incidência de foco em cada cena, podendo ter uma grande profundidade de campo, se apropriando de lentes grande angulares, mostrando tudo em foco, aumentando assim o campo visual, quando se trata de ampliação de visão em termos de largura, ou quem sabe pouca profundidade de campo, restringindo dessa maneira o campo de visão horizontal ao usar lentes objetivas, desfocando parte do quadro.

Assim como o olhar do diretor de fotografia pesa nas escolhas de profundidade de campo, o ponto de vista do próprio diretor também influencia no resultado direto da produção cinematográfica podendo o diretor, segundo o seu roteiro a cada cena, indicar o seu ponto de vista técnico quanto à profundidade de campo a ser utilizada. A pouca profundidade de campo pode ter a ver com o estilo das relações estabelecidas no próprio filme e não com seus discursos contidos.

Uma das opções para se utilizar da profundidade de campo reduzida, como asseguram Laurent Jullier e Michel Marie (2009), é ampliar o rosto no quadro, desfocando o fundo para conduzir atenção total aos atores, assim como nas expressões existentes na trama e em suas

relações. Já a grande profundidade de campo geralmente é utilizada primeiro quando se quer dar atenção ao cenário existente; segundo para ampliar a largura, com o objetivo de estabelecer relações entre os personagens na lateralidade e terceiro para fazer uso do recurso da encenação em profundidade, com diferentes níveis em relação ao primeiro, segundo e quem sabe até terceiro plano. A grande profundidade de campo permite sair da planificação normalmente associada ao formato em duas dimensões do quadro.

No que se refere aos aspectos sonoros Laurent Jullier e Michel Marie (2009), nos diz que estes estão relacionados ao plano e podem envolver a música, os ruídos e as próprias palavras. Para os autores o som é um elemento que por diversas vezes passa despercebido, quando se trata de produções tão visuais como os filmes, porém são extremamente relevantes quando se refere ao clímax das cenas que o envolvem, podendo até ser usado como elemento discursivo, a partir da própria trilha sonora ou de sons dentro das produções cinematográficas.

A exemplo do uso dos aspectos do som, podemos citar cenas que envolvem o seu uso através da trilha sonora como em um momento de ação, como no curta O sequestrador, havendo uma trilha sonora mais agitada no decorrer das cenas de perseguição, assim como a trilha que acompanha a personagem a fofoqueira nos momentos que ela observa os outros personagens e faz fofoca sobre eles, ou os chamados sons diegéticos do filme, como em uma cena que ouvimos somente os sons da natureza ou da cidade, caso que não se encaixa nos curtas, por serem do gênero comédia muda. O som ou a ausência dele também é capaz de causar impactos nos que assistem ao filme, em momentos como os de um personagem que tem lembranças e ouve os sons do ocorrido mentalmente, assim como a ausência de som em uma cena que envolve uma luta em câmera lenta. Dessa maneira, notamos a importância dos aspectos sonoros agregados aos filmes.

Em seguida, dentro do contexto dos três níveis para se ler um filme temos a sequência que consiste na unidade de ação de um filme que geralmente estabelece uma narrativa por si só. Ao se debruçar sobre o que acontece no nível da sequência, os autores solicitam atenção para a montagem, especificamente na relação direta entre os planos, assim como para cenografia e as metáforas audiovisuais que compõem a trama filmica. Já ao estudar o que acontece no terceiro nível, o do filme, que corresponde ao conjunto de sequências organizadas, seguindo uma lógica narrativa e criativa. No nível filme, são enfatizados dois elementos que devem ser levados em consideração, são eles: primeiro o gênero e os dispositivos, que juntos poderão ter importância de acordo com o contexto do filme. O segundo ponto é o que os autores chamam de distribuição do saber, que é uma visão ampla entre as sequências, o tema e elementos narrativos.

Mediante o pensamento de Vanoye e Goliot-Lété (1994), o trabalho de análise existe por dois motivos. O primeiro é pelo fato de que a análise *trabalha* o filme, no sentido de que ela o faz se mover, ou faz se mexerem as suas significações, seu impacto. Segundo, porque a análise trabalha o analista, reordenando suas primeiras percepções e também impressões, levando-o a reconsiderar as suas hipóteses ou suas opções para inviabilizá-las ou consolidar.

Tendo em vista a descrição de um material filmico, Jullier e Marie (2009) estabelecem algumas propostas eficientes pensando nos parâmetros a serem levados em consideração. Entre esses estão: o número de planos, elementos visuais representados, escala dos planos, incidência angular, profundidade de campo, movimentos (no campo dos atores ou outros, assim como da câmera, passagens de um plano para outro), trilha sonora (música, intensidade, transições sonoras, continuidade, relações entre sons e imagens, sincronismo ou assincronismo entre imagens e os próprios sons). Todos esses aspectos compõem o que já foi citado anteriormente nesta escrita dissertativa, tendo sido mencionado por Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 12), sobre a ideia de desconstrução e reconstrução, sendo o filme um ponto de partida e chegada da análise.

Análise de uma sequência do curta metragem A coitada da Charlene

Título: A coitada da Charlene. Ano: 2013. País: Brasil. Gênero: Comédia. Duração: 16min 33s. Direção: Fábio Henrique. Atores: Isabelle Silva, Ellen Joyce, Julya Beatriz, Fábio Henrique e Emilly Dayane. Roteiro: Fábio Henrique e Isabelle Silva. Produção: Fabio Henrique. Fotografia: Emilly Dayane. Edição de imagem e som: Fábio Henrique e Julya Beatriz. Sinopse: Agressões gratuitas a uma jovem no ambiente escolar geram consequências negativas que afetam até mesmo as suas próprias agressoras.

Tema do filme: *Bullying*. Resumo: Charlene, uma ótima aluna, passa por situação de *bullying* na escola em que estuda, passando por agressões físicas e psicológicas de forma constante. Uma garota chamada Bonie que tinha inveja da Charlene é o pivô de todas as agressões físicas e psicológicas sofridas por ela, porém uma reviravolta muda toda essa história. Entorno do filme: Premiado no primeiro ano do Projeto Luz, Câmera, Ação: o cinema na escola, em 2013, o filme em questão foi produzido com o uso de um único celular, com resolução de vídeo muito baixa, porém o resultado foi satisfatório. A lição de moral que o filme transmite supera os seus limites técnicos, a agressão por meio do *bullying* só avilta a imagem do outro, não havendo satisfação permanente dos agressores, que por sua vez tornam constantes os atos de violência, já que o *bullying* consiste em atos depreciativos repetitivos. A temática foi abordada de forma bem-humorada pelos alunos, porém trazendo de maneira enfática a carga complexa que o assunto requer. Situação da sequência: As cenas escolhidas são as das situações de agressão sofridas pela personagem Charlene (figura nº 17), o momento em que as amigas da principal agressora se voltam contra ela, e também a cena em que a agressora pede perdão a sua vítima (Charlene).

Figura nº 17: Cenas de A coitada da Charlene (frame do filme).



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

Foram analisadas as cenas do início e final do filme já que durante todo o decorrer do curta-metragem muitas das angulações e planos se repetem o que tornaria repetitiva a sua descrição. Assim sendo, a impressão dominante deixada pelo curta *A coitada da Charlene* é a de uma narrativa de intensidade moderada, sendo aqui dividido analiticamente em partes, para uma melhor compreensão da relação entre os planos na criação do todo. O filme pode ser segmentado em 15 cenas, ambientadas nas dependências da Escola Estadual Nestor Lima, especificamente nos seguintes locais: (1) rampa da sala de vídeo, (2) sala de aula 12, (3) sala de aula 1, (4) banheiro feminino (professores), (5) corredor 1, (6) arquibancada e (7) banheiro feminino (alunos).

A coitada da Charlene. Cena inicial, primeiras agressões sofridas pela personagem. Tomadas em preto e branco. Duração da cena: 1 minuto e 19 segundos. Ângulo da filmagem: aplicação de tomada frontal e lateral com câmera na mão, equipamento em movimento durante toda a duração da cena. No decorrer da tomada foram aplicados os seguintes planos: plano de conjunto (várias pessoas enquadradas em uma ação do cotidiano), geral (corpo inteiro), americano (acima do joelho) e médio (da cintura para cima).

O enquadramento engloba a rampa da sala de vídeo, e a parede externa da sala de artes, esse foi o local onde foram gravadas as primeiras cenas do curta, o enquadramento inicial conta também com alunos que em um segundo plano servem de figurantes. Nessa cena, Charlene encontra-se em primeiro plano (plano médio aberto), sendo enquadrada de forma centralizada, segundo Jullier e Marie (2009), dentro dos conceitos de gravação e edição, a centralização pode transmitir a ideia de um personagem equilibrado, podendo também ser uma forma neutra que passa despercebida, no caso do curta-metragem analisado, a ideia de centralização cabe

mais na neutralidade, já que a cena a princípio não enfatiza diretamente a relevância da personagem. Na sequência, a personagem Bonie, que a princípio está em segundo plano (plano geral), aproxima-se de Charlene (plano americano), chegando ainda mais perto (plano médio) para abraça-la e colar em suas costas um papel com uma frase deselegante (“me chute”). Em seguida há uma sucessão de planos que envolvem as demais personagens da trama, no caso, as amigas da antagonista Bonie. Os planos nessa cena especificamente são: de conjunto, geral de pessoas e americano.

Já a última cena do curta, com duração de: 1 minuto e 33 segundos, possui um ângulo de filmagem com aplicação de tomada frontal, assim como lateral, com câmera na mão, o equipamento permaneceu estático do início ao fim da cena. Os planos utilizados nessa cena foram: plano de conjunto, geral de pessoas, médio e americano. O enquadramento da cena se resume ao banheiro feminino da escola, onde em um plano de conjunto, as mais novas amigas de Charlene recebem Bonie, seu antigo desafeto, após a perdoarem por seus atos errôneos contra elas, assim como contra Charlene, maior vítima das truculências da personagem antagonista. A cena segue com uma sucessão de angulações fechadas, que acabam gerando enquadramentos distintos, possuindo: plano geral de pessoas, quando mostra as amigas recepcionando Bonie, plano americano, quando elas a ajudam a se embelezar, e plano médio, quando elas se aprontam e começam a se olhar no espelho.

As cores, assim como as luzes são elementos relevantes quando se trata de uma produção fílmica, porém nas tramas aqui esmiuçadas as nuances de cor se limitam na verdade ao preto e branco, e tons de cinza, já que o seguimento dos curtas foi baseado exatamente na comédia muda do século XX. Já as luzes, na verdade como não houve condições de investimento em material técnico, pois o projeto não conta com nenhuma verba, teve que ser a luz solar, tendo sido as curtas gravados durante o dia, para se tirar melhor proveito da luz natural. Já se tratando de contraste, os editores do curta em pauta o utilizaram bem, servindo assim o contraste para o equilíbrio de brilho entre o preto e o branco.

De acordo com Jullier e Marie (2009), a montagem tem um grande poder dentro do contexto fílmico, sendo antes de tudo efetivamente a elipse. Quando a elipse implica em uma mudança de espaço, deve haver todo o cuidado para não se configurar um salto, o que pode gerar a impressão de que o filme foi rompido de forma abrupta. No âmbito da montagem, num plano mais geral, o espectador espera uma continuidade na passagem dos planos. Nesse caso, a qualidade técnica deve ser igual, assim como a paleta de cores também, sendo necessário quando há possibilidade, uma operação de padronização, coisa que não foi possível na construção dos curtas, já que não possuímos aparelhos qualificados de cinema. Além disso, nos planos em continuidade espaço temporal, o cenário, o figurino, os objetos, os detalhes não devem variar de um plano para o outro, facilitando assim o seguimento fílmico, nesse caso, parâmetros esses seguidos no desenvolvimento dos filmes aqui analisados.

No caso do curta em questão, a montagem seguiu um padrão, tendo sido esse padrão a mudança de cena após as falas (legendas), ou seja, o seguimento se deu de forma organizada

e objetiva, levando a uma compreensão mais clara do que se passa no filme como um todo, tornando a narrativa visual linear e coesa. Seguindo a ideia do ponto de vista único adotada pelos filmes do gênero comédia muda, o curta *A coitada da Charlene* buscou representar essa ideia com cenas mostrando apenas um ângulo, tendo como preferência o ângulo frontal, que se assemelha ao contexto do teatro, pois o espectador acompanha a tela se desenvolver do seu lugar na plateia, com um único ângulo de visão.

Análise de uma sequência do curta metragem *O sequestro*

Título: *O sequestro*. Ano: 2016. País: Brasil. Género: Comédia. Duração: 1min:42s. Direção: Iara Cristina e Mariana Beatriz Atores: Lucas Lima, Rayara Nascimento, Mariana Beatriz, Maria Laura Lima Roteiro: Mariana Beatriz. Produção: Mariana Beatriz. Fotografia: Iara Cristina. Edição de imagem e som: Mariana Beatriz. Sinopse: Um casal de garotas, um sequestrador, uma perseguição alucinante e um final digamos que feliz. Tema do filme: Romance, sequestro, resgate e perseguição. Resumo: Um casal se diverte em meio a uma quadra de esportes, quando repentinamente um meliante mascarado sequestra uma das garotas, gerando um grande alvoroço e uma perseguição desenfreada em busca de se resgatar a vítima indefesa.

Em torno do filme: *O sequestro* possui uma veia cômica evidente. A comédia pastelão tão presente em filmes de diversos atores da década de 1920, como o ícone Charlie Chaplin, esteve bastante presente nesta produção. A sua edição contou com um pequeno efeito especial no momento em que o personagem do bandido bate o carro em que estavam ele e a personagem sequestrada. Além de ter sido usado um elemento surpreendente quando se tratou do carro do sequestrador, que foi um carrinho de supermercado conseguido pelos próprios alunos.

Situação da sequência: Trata-se de quatro sequências do filme, a primeira é o momento em que as personagens chegam a uma quadra de esportes e se deparam com uma figura suspeita. Segunda sequência, uma das personagens é sequestrada. Terceira perseguição ao sequestrador. Última sequência, momento em que o sequestrador é capturado.

O sequestro trata-se de um curta com duração de 1 minuto e 42 segundos, com 8 cenas, sendo ambientadas nas dependências da escola, especificamente na quadra de esportes, pátios e corredores. A trama possui quatro personagens, entre esses as duas personagens principais, o sequestrador e uma agente de segurança. As cenas em preto e branco possuem um peso visual singular, fugindo do habitual colorido ao qual estamos acostumados. A sequência de cenas em preto e branco faz uma referência aos clássicos cinematográficos da década de 1920, especificamente as comédias mudas, as quais os filmes analisados se remetem (figura nº 18).

Figura nº 18: Cenas do filme O sequestro.



Fonte: Frame do filme. Arquivo pessoal do pesquisador, 2016.

A imagem constitui a base da linguagem cinematográfica, ela é a matéria-prima filmica. Cada uma das imagens do filme *O sequestro* fora editado em tons nítidos de preto e branco, assim como todos os outros curtas como já mencionado, porém essa produção cinematográfica possui uma aparência de baixo contraste, uma imagem de baixo contraste possui uma grande amplitude de tons de cinza, sem nenhuma área verdadeiramente branca ou preta.

Um elemento que poucos espectadores notam nos filmes é o som, pois de certa forma torna-se irrelevante para nós, já que no dia a dia ouvimos os mais variados sons e os ignoramos por estamos habituados a eles, mas que na verdade nos filmes são extremamente relevantes, pois podem dar aos mesmos uma tônica que não seria possível sem esses sons. Como exemplo podemos citar a própria trilha sonora do curta em questão, que gera uma conexão ímpar da imagem com o som, tornando a trama completa no que concerne ao audiovisual. No caso das cenas deste curta, que são acompanhadas por uma mesma trilha sonora, abarcando tanto as cenas menos intensas, como as mais dinâmicas, podemos notar a relevância dessa trilha, já que influencia diretamente na fluidez de todo o curta.

A trilha sonora é a tradicional mal-amada das “leituras de filmes”. O vocabulário, a cultura, as visões de mundo (expressão reveladora) dos humanos são mais adaptados ao universo visual do que ao seu correspondente sonoro. No cinema, um e outro universo se completam, se refletem ou se combatem em uma interação perpétua: por isso é comum falar em “combinações audiovisuais”. Não se pode, entretanto, impedir o som de existir como tal e de fazer efeito acima da imagem. (JULLIER & MARIE, 2009, p. 39).

No cinema mudo, cada sala dispunha de um pianista ou orquestra que acompanhava cada uma das cenas, ditando assim o ritmo da cena. A música no contexto fílmico pode fazer efeito por si mesma, a exemplo a própria trilha já citada, que mesmo sem termos familiaridade com ela, sem saber de onde vem nem com que instrumentos foi produzida, nos causa uma clareza evidente quanto a própria dinâmica do filme. Por si só, ela não teria condição de descrever objetos, nem sempre sendo neutros os instrumentos que as produzem. Segundo Martin (2003), o som coloca à disposição dos filmes um registro descritivo bastante amplo, podendo ser usado como contraponto ou contraste em relação à própria imagem.

Partindo para o “The End.”

O resultado dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, sua descrição, assim como a sua análise fílmica, colaborou diretamente com a otimização e transformação de uma prática que agrega a ideia de uma alfabetização visual plena, já que se baseia na produção efetiva de imagem (cinema), em associação com o ver, fazer e contextualizar, consolidando assim uma prática pedagógica dinâmica e eficiente.

Para a compreensão da descrição e análise fílmica amparei-me nos escritos de Duarte (2009) que diz que não é somente vendo filmes que nos tornamos críticos para interpretar, analisar e compreender os argumentos e as histórias assistidas nas telonas. Além disso, a autora cita o sociólogo francês Pierre Bourdieu, que considera insuficiente a experiência das pessoas com a arte fílmica, o que não as torna habilitadas para desenvolver o que se chama de “competência para ver” (DUARTE, 2009, p. 13), competência essa que depende diretamente das experiências culturais, escolares e da afinidade que elas mantêm com a mídia e as artes, sendo assim o que lhe permitirá desenvolver formas de lidar com os produtos culturais, especificamente o cinema. Seguindo esse pensamento, busquei como professor de Artes, tornar a experiência de ver filmes mais ricos e atrativos aos discentes, o que consistiu em interpretar, analisar e compreender a arte fílmica tornando assim os alunos envolvidos capazes e com competência para ver e entender de forma mais crítica às obras cinematográficas.

Sendo assim, a amplitude de conhecimentos anteriores do espectador, pode permitir uma melhor compreensão das alusões e referências de um filme, e de uma forma geral, as significações implícitas que se encontram no discurso audiovisual.

A pergunta que surgiu de maneira quase que instantânea entre os alunos foi a de como realizar uma análise fílmica, e antes de tratarmos em sala de aula da análise de qualquer obra cinematográfica, que de certa forma serviria como norte para a produção de seus curtas, primeiro houve a necessidade de se mostrar como se pode realmente compreender um filme e ir além do óbvio com relação as imagens que falam. Foi então que houve a introdução de alguns conceitos a respeito do filme em si, assim como dos procedimentos de análise fílmica, para que a posteriori os curtas metragens fossem produzidos.

Segundo Vanoye e Goliot-Lété (1994), analisar um filme é de certa forma também o situar num contexto, numa história. E se considerarmos o cinema como arte que o é, sendo assim é situar o filme em uma história das formas filmicas.

“O curta metragem cinematográfico equipara-se ao conto na literatura ou ao *haikai* na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem” (MOLETTA, 2009, p. 17). Trata-se de um momento curto em que os espectadores querem saber o que ocorrerá no momento seguinte. Esse foi um dos motivos pelos quais essa produção de baixo custo e simples edição foi escolhida para compor o projeto aqui descrito. Ainda segundo Molleta (2009), o cinema pode ser considerado a arte da imagem e não do diálogo, compor imagem de maneira narrativa, ou seja, fazer com que a imagem transmita as informações, história por si só, é efetivamente fazer cinema. Com base nesse pensamento e para que só assim esses alunos desenvolvessem os seus curtas metragens, efetivou-se a ideia de que eles se apropriassem das características da comédia muda do século XX que se utilizava da imagem quase que totalmente em todos os filmes produzidos no período, seguindo exatamente o que é colocado pelo autor já citado, de que o cinema nada mais é do que a arte da imagem.

O uso do cinema em sala de aula foi exitoso exatamente por ter gerado resultados satisfatórios quanto a produção cinematográfica, tendo ultrapassado a expectativa inicial do que viria a ser o Projeto Luz, Câmera, Ação: o cinema na escola. O projeto em si se tornou relevante dentro do contexto escolar por ter conseguido envolver os alunos de uma maneira dinâmica em comparação a uma aula habitual. O uso do audiovisual em sala de aula trouxe à tona a necessidade do uso das novas tecnologias na escola, tendo sido o celular um grande aliado na criação dos curtas metragens desenvolvidos, os aparelhos aos quais os discentes têm acesso diretamente e diariamente serviu como instrumento pedagógico no decorrer do projeto, tendo sido essencial na gravação, edição e veiculação dos filmes criados. A parceria cinema e aparelho celular tornou viável a formatação de um projeto cultural que acabou se tornando parte efetiva do calendário escolar da instituição, sendo de grande relevância no contexto pedagógico, já que envolve diretamente toda a comunidade escolar, já que o resultado final mobiliza a todos em uma grande sessão de cinema.

Enquanto mídia educativa, o cinema possui grande potencialidade pedagógica, uma vez que é muito mais simples para um aluno, absorver informações e conteúdos provenientes de estímulos audiovisuais do que somente escrito, lido e falado como é na educação formal, rompendo assim o cinema com o modelo tradicional de ensino.

Desde o seu início, os diretores e produtores de cinema o consideraram um forte meio de educação, instrução e reflexão. Levando em consideração a multiplicidade de saberes presentes nos filmes, é pertinente sobrepujar o simples uso do filme como estímulo audiovisual. O cinema foi considerado dentro do contexto da sociedade industrial e tecnológica contemporânea, a arte cinematográfica se constituiu em uma das mais variadas formas de expressão cultural da história. A relação direta entre cinema e educação, seja na educação escolar ou informal, faz parte do próprio contexto do cinema como arte e fomentador de cultura e conhecimento. Inserir

novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é essencial para a formação efetiva do espectador e cidadão atual, e ao servir de mídia educacional, o cinema adentra de maneira promissora no contexto escolar. E para que haja essa sinergia, o professor deve servir como elo entre o que o cinema pode proporcionar e a gama de conhecimentos a ser constituído na relação de aprendizagem em construção.

Por fim, corroboramos com o pensamento de Duarte (2009) que o gosto pelo cinema é resultado do conhecimento e da intimidade com essa arte, que se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com a arte cinematográfica. No decorrer do projeto Luz, Câmera, Ação: o cinema na escola, houve uma aproximação direta entre educação e cinema, não só nas dependências da escola, mas também fora formando assim espectadores aptos a apreciarem as obras cinematográficas e também desenvolver critérios de julgamento que os levassem a uma compreensão mais apurada do contexto fílmico. É essa uma das contribuições diretas que a educação pode dar a construção de novos apreciadores da sétima arte.

Salientamos que o cinema é um recurso didático que reforça sobremaneira o trabalho do professor, a reflexão gira em torno das grandes possibilidades que existem para o enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula, tornando a experiência com a arte mais atrativa e positiva.

Referências

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

JULLIER, Laurent e MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Senac, 2009.

MOLETTA, Alex. Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo. 3. ed. – São Paulo: Summus, 2009.

THIEL, Cristiane; THIEL, Janice. **Movie takes, a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymar, 2009.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**, Campinas, Papirus, 1994.

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL MEDIADA PELO *SMARTPHONE* NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA⁵⁶

JOSÉ JAILDO DA SILVA OLIVEIRA

Introdução

A grande produção e circulação de imagens, na atualidade, é constante e veloz. Vivemos na era das imagens e nem sempre paramos para analisá-las ou mesmo sequer, sabemos lê-la adequadamente. Essa veiculação atinge todos os públicos e lugares, sem exceção, independente da classe social, faixa etária ou localização geográfica. É possível ter acesso a essa enxurrada de imagens por diversos meios. Elas se propagam e atingem os lugares mais longínquos, principalmente via TV e, nos últimos anos, ganhando mais projeção com o acesso à internet em computadores e de maneira massificada nas telas dos *smartphones*⁵⁷.

Esses equipamentos têm se configurado item preferido de crianças e adolescentes como forma de expressão, comunicação, distração e entretenimento. Dentro das escolas, os alunos têm portado consigo estes aparelhos e manuseado bastante para os mais variados fins, chegando, com frequência, a interferir no desenvolvimento das aulas. Neste contexto, anunciamos o principal questionamento que move esta pesquisa: Como o *smartphone* pode ser um mediador de conhecimento para a produção de curtas-metragens nas aulas de Arte de modo a aproximar o conteúdo curricular do cotidiano dos alunos?

É no âmbito da Educação Básica que se situa o desenvolvimento do presente estudo por meio da proposição da linguagem audiovisual como experiência artística de ensino/aprendizagem destinada aos estudantes da escola pública. Neste caso específico, o audiovisual é a linguagem que os alunos dispõem para realizar curtas-metragens⁵⁸ utilizando o *smartphone* e trazendo à luz algumas problemáticas sociais que eles identificam no ambiente escolar. Acreditamos que esta linguagem pode ser potencialmente explorada dentro do ensino de Artes Visuais, na escola, uma vez que, as novas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sala de aula.

Vale salientar que, a proposta de incluir outras expressões artísticas (cinema, televisão,

56 A escrita desse artigo é parte constitutiva da dissertação SOB A LUZ DO CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA MEDIADA PELO *SMARTPHONE*, defendida no PROFARTES/UFRN sob a orientação do professor Dr. Marcilio de Souza Vieira.

57 *Smartphones* — Aparelho celular que integra diversas funções semelhantes as executadas por um computador pessoal, com recursos avançados que podem ser executados através de programas de aplicativos.

58 Curta-metragem — Termo utilizado para caracterizar obra cinematográfica ou videográfica cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos, segundo Glossário de Termos Técnicos do Cinema e Audiovisual (2005), da Agência Nacional de Cinema — ANCINE.

vídeo, arte em computador, entre outras) decorrentes dos avanços da tecnologia, para além das modalidades tradicionais, bem como fazer uso destes recursos tecnológicos, em sala de aula, para abordagem dos conteúdos curriculares de Artes Visuais, já se encontrava nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs de Arte, e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular — BNCC.

O objetivo deste estudo é, de modo geral, analisar como podemos usar o *smartphone* nas aulas de Artes Visuais para a produção de filmes curtas-metragens.

Nesta perspectiva, buscamos dialogar com alguns autores no tecer deste estudo a fim de solidificar a fundamentação teórica dando amplitude às discussões em torno do nosso campo epistemológico. Sendo assim, abrimos o diálogo com o pensamento de Orofino (2005) e Duarte (2009) ao tratar da importância do cinema no contexto da educação escolar e o reconhecimento desta linguagem como proposta pedagógica a ser adotada na sala de aula, auxiliando na alfabetização dos estudantes em todos os aspectos. Nesta mesma direção, apontamos Barbosa (2012) como outro expoente ao defender a alfabetização dos sujeitos de modo integral, sobretudo a alfabetização para as imagens, por meio da Abordagem Triangular, sustentada pelos eixos do fazer artístico, o ver e a contextualização da obra de arte.

Proposta metodológica da pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa de natureza qualitativa descritiva sob a ótica da Pesquisa-Ação, a qual norteou o processo necessário para a construção do conhecimento aqui abordado. A Pesquisa-Ação, em linhas gerais, de acordo com Thiollent (2007), situa-se no âmbito da pesquisa social de caráter empírico e prescinde a participação de pesquisadores e indivíduos envolvidos numa situação/problema atuando conjuntamente em busca de solução para um problema comum. Ainda segundo o mesmo autor, este método objetiva “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2007, p. 10).

Esta experiência foi realizada na Escola Estadual Prefeito Antônio Conserva Feitosa, uma instituição de ensino público estadual, situada no bairro Antônio Vieira, na cidade de Juazeiro do Norte, região metropolitana do Cariri cearense.

O estudo para levantamento de dados desta pesquisa ocorreu com um total de 73 alunos regularmente matriculados em duas turmas do Ensino Médio, da Escola Conserva Feitosa, aqui identificadas pelas letras “A” e “F”. A turma do 1º ano “A” era composta por 34 alunos e turma do 1º ano “F” constituída por 39 alunos, com faixa etária entre 14 e 20 anos.

As etapas metodológicas utilizadas foram desenvolvidas durante as aulas de Arte, de 50 minutos cada e, aproximadamente, 25 aulas em ambas as turmas supracitadas. As aulas aconteceram no turno matutino, com a turma “A” e no turno vespertino com a turma “F”, nos três

primeiros bimestres, compreendidos entre fevereiro e novembro, do ano letivo de 2019.

A principal motivação pela escolha das turmas dos 1º anos “A” e “F”, encontra-se pautada na condição de que, na época, o professor/pesquisador ministrava aulas de Arte e de Formação Cidadã para as turmas “A” e “F”. Ele acumulava, também, a função de Professor Diretor de Turma (PDT)⁵⁹, de ambas as turmas, o que, conseqüentemente, favorecia o tempo maior de contato com os alunos.

É importante ressaltar que o professor/pesquisador, no ano letivo de 2019, ministrou aulas de Arte em seis turmas de 1º ano identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F. O procedimento metodológico adotado para a turma do 1º “A” foi desenvolvido nas demais turmas, com exceção da turma “F”. No entanto, a pesquisa em voga se voltou apenas ao estudo das duas turmas em questão (A e F).

Os processos metodológicos aplicados nas aulas de Arte seguiram caminhos distintos para as duas turmas, embora ambos objetivassem o mesmo produto artístico: a produção de filmes curtas-metragens. Com a turma do 1º “A” optamos por iniciar a trajetória a partir do estudo dos elementos da linguagem cinematográfica, intercalando com exercícios teóricos e práticos, somados a exibições e análises de filmes, culminando com a produção dos curtas. Já com a turma do 1º “F” realizamos o processo inverso. Desafiamos esta turma a produzir seus curtas-metragens de modo intuitivo, sem que houvesse um estudo prévio sobre as técnicas ou linguagem audiovisual em sala de aula. Foi determinado que cada curta deveria ter uma duração média de 5 minutos.

A escolha pelas duas metodologias distintas, aplicadas junto às turmas, visou a verificação de como os alunos construiriam suas narrativas audiovisuais a partir do conhecimento da linguagem cinematográfica ou da ausência dele, e como isso iria interferir no resultado dos curtas-metragens. Buscou-se também, identificar quais os conhecimentos preliminares que os alunos já detinham, no caso da turma do 1º “F”. E como os alunos do 1º “A” se apropriaram e usaram a linguagem audiovisual abordada nas aulas.

A produção dos filmes curtas-metragens mediada pelo *Smartphone*

Os filmes cinematográficos enquanto mediadores de aprendizagens na escola já vem sendo usado há bastante tempo por professores de diversos componentes curriculares. Isso é inegável. Embora seja recorrente sua utilização em sala de aula, não quer dizer que a maneira como tem sido abordada suas exibições tenha se dado de forma adequada. Não basta apenas ligar os equipamentos e projetar o filme (servir pipoca com refrigerante, como às vezes fazem)

59 Sobre as atribuições do PDT, a Portaria nº 1169/2015-GAB da Secretaria de Educação do Estado do Ceará determina que, o professor diretor de turma dispõe de 4 horas semanais para realizar suas atividades, sendo estas distribuídas da seguinte maneira: 1 hora-aula destinada a regência do componente curricular Formação Cidadã e as demais horas distribuídas para a construção do dossiê da turma e atendimento individual aos alunos e aos pais/responsáveis.

para os alunos como se fosse um momento lazer. Para Thiel (2009, p. 13), este simples ato “equivale, por exemplo, a manusear um livro sem que este seja lido, isto é, o aluno vê, mas não lê. Então, se o professor simplesmente “passar o filme”, o filme vai passar!”

O trabalho de qualquer professor envolvendo filmes na escola pode e deve ser muito mais que uma simples sessão de cinema, como já foi sugerido por Napolitano (2004). Há muito que explorar com essa linguagem artística.

O professor de Artes Visuais, por sua vez, tem em suas mãos múltiplas possibilidades a ser explorado se enveredar pelo universo cinematográfico com seus alunos. Estas possibilidades se expandem ainda mais com a acessibilidade que dispomos hoje, com tantas ferramentas tecnológicas ao nosso alcance, entre elas, o *smartphone*. Esse aparelho possibilitou uma rica experiência durante as aulas de Arte, para os alunos das turmas do 1º ano A e F, da Escola Conserva Feitosa, na qual estes discentes puderam se aproximar e experimentar um pouco do fazer cinematográfico.

A experiência em si ganhou novos significados para os alunos envolvidos à medida que, no decorrer do processo, eles tiveram contato com o fazer da produção e da gravação dos seus curtas-metragens mediante o *smartphone*, com a apreciação e leitura de filmes a nível local, regional e nacional, assim como a contextualização deles. Desse modo, a abordagem de filmes como recurso didático/pedagógico em sala de aula não se pautou apenas pelo viés do lazer, mas sim, pelo propósito da experiência estética/artística, da ampliação do repertório visual/cultural e do senso crítico/reflexivo perante a “realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares” (PUIG, 1998b Apud SILVA, 2007, p. 68-69).

Embora estejam estruturados seguindo a sequência didática aplicada, especificamente, na turma A (estudo da linguagem cinematográfica e produção de curtas), os relatos contemplam, de modo geral, as práticas pedagógicas aplicadas em ambas às turmas.

Aproximações com o cinema e sua origem

Firmamos a linguagem audiovisual como eixo central deste estudo expandindo seu rizo para outras vertentes de modo a estabelecer diálogos com diversos conteúdos inerentes às Artes Visuais. Nesse sentido, podemos explorar a linguagem filmica sob o olhar dos elementos que compõem a visualidade, como por exemplo: a composição, a partir da organização de uma cena, a luz para criar um efeito dramático, as cores presentes no figurino ou no cenário para exprimir o estado emocional de determinado personagem. Dessa maneira, compartilhamos do mesmo pensamento de Costa (1987, p. 39) ao afirmar que:

O cinema como expressão do momento mais avançado do processo de produção do “visível” pode constituir um objeto de estudo, de conhecimento e de informação válido por si próprio, mas também pelo confronto que permite estabelecer entre as disciplinas institucionais (língua, literatura, história, história da arte.) e todas aquelas

manifestações que hoje contribuam para a formação da cultura.

Sabemos da potencialidade e da influência que o cinema, enquanto arte, exerce sobre os indivíduos. Além disso, ele consegue abarcar múltiplas linguagens artísticas, dialoga com as demais disciplinas do currículo escolar e se afina, estreitamente, com questões e fatos da História. Por este motivo, em nossa abordagem metodológica, inicialmente, promovemos o encontro dos alunos com os primeiros momentos do surgimento do cinema.

Este encontro foi precedido de uma prática por parte dos estudantes. Tomando como base o pensamento de Costa (1987), de que, o cinema é “expressão”, desafiamos nossos alunos a se lançarem na experiência do fazer artístico, na qual, eles criaram e gravaram uma cena (sem diálogos), inspirada no cotidiano, usando seus *smartphones*. Os vídeos gravados, em grupos, seguido de suas exibições em sala de aula, constituíram o marco inicial para introduzir o conteúdo dos primórdios da história do cinema.

Imergimos os alunos no estudo sobre a persistência retiniana e propusemos a criação de brinquedos óticos. Diante dessa experiência, os alunos ficaram surpresos ao verem a ilusão do movimento das imagens, resultado da criação dos seus taumatoscópios e *flipbooks*.

Posteriormente, abrimos espaço para que apreciassem os vídeos sobre as cenas cotidianas que eles mesmos produziram. Diante das encenações gravadas e exibidas para a turma, identificamos referências a situações de violência, a maioria, de agressão física, assalto e *bullying*. Ficou evidente que as circunstâncias representadas nos vídeos, de certo modo, refletiram aquilo que faz parte do universo dos alunos.

Temas provocadores de ideias: problemáticas sociais

As ideias para produção dos filmes curtas-metragens surgiram a partir da discussão de temas relacionados a problemas sociais. Ou seja, abrimos o debate para dar voz aos alunos, de maneira que, apontassem suas inquietações e situações presentes em seu cotidiano que lhes causassem angústias e indignações. Eles deveriam identificar problemáticas sociais existentes no âmbito escolar ou dentro de suas próprias residências que afetassem diretamente suas vidas.

Em outras palavras, seguimos o que sugere Paulo Freire (1987) sobre a abordagem de “temas geradores” direcionados às ações educativas. Para o autor:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação com a prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do universo temático daquela população ou o conjunto dos seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 49).

A partir desses temas, adentramos num território abrangente e heterogêneo envolvendo muitas realidades distintas e peculiares a cada aluno. Para estender o campo do debate, cada

discente apresentaria por escrito, o seu ponto de vista em relação ao seu contexto de inserção.

Esta etapa levou os estudantes a refletirem sobre eles mesmos, sobre as relações que estabelecem, diariamente, consigo mesmo, com seus familiares, amigos, colegas de turma, professores etc. Enfim, como eles conseguem conviver harmoniosamente, ou não, com seus semelhantes dentro da sociedade. Assim, delineamos junto aos alunos, algumas problemáticas existentes no cenário escolar e vivenciadas por eles em seu cotidiano, como por exemplo: *bullying*, racismo, homofobia, violência, depressão, entre outros.

Consideramos relevante oportunizar o espaço de fala dos estudantes para que eles se coloquem e exponham seu ponto de vista a partir de suas experiências de vida. Para isso, uma educação tecnológica possibilitaria o exercício de experimentação e manipulação de outros meios capazes de levar os educandos a ressignificarem o mundo através da criatividade e do conhecimento. No entanto, precisamos abrir caminhos para que as novas mídias adentrem na sala de aula e tornem-se, efetivamente, parte dos processos de ensino/aprendizagem. Neste sentido, Orofino (2005, p. 29) acredita que:

Somente na medida em que forem meios (e não fins) de problematização de questões que sejam de interesse dos estudantes e da própria comunidade escolar é que podemos atingir estes objetivos. Assim, estaremos ampliando as vozes silenciadas de crianças e adolescentes que estão cada vez mais alijados do acesso às tecnologias de comunicação e informação, visto que a maioria não se inclui na lógica dominante da sociedade de consumo e do mercado.

Nesta experiência, procuramos colocar à disposição dos estudantes temas do cotidiano, de grande relevância social, e apontar caminhos para que eles produzissem conteúdos audiovisuais que se relacionassem com suas vivências diárias. Portanto, nosso propósito aqui não foi do fazer vídeos apenas por fazer, mas que esta produção também viesse acompanhada por uma reflexão crítica de suas realidades. Nesta direção, a escolha dos temas geradores foi o ponto de partida para a criação das histórias que, posteriormente, se configuraram nos roteiros para as narrativas audiovisuais.

A criação dos roteiros e a linguagem cinematográfica

Depois das ideias definidas, passamos a etapa de criação dos roteiros. A matéria-prima para se trabalhar os roteiros foi a história escrita pelos alunos. Seus textos deveriam contemplar fatos narrativos/descritivos, baseados na realidade ou não, que abordassem suas experiências de vida, histórias que ouviram alguém contar e/ou poderiam ter referências de livros ou filmes conhecidos por eles, afinal, como aponta Carrière (2006, p. 184), “histórias são o material de que são feitas as pessoas, que nele se reconhecem e se identificam”.

As histórias deveriam ser criadas individualmente, onde cada um seria autor de um texto que abordasse um dos temas sobre os problemas sociais, previamente definidos, e escolhidos

por eles. Os alunos se organizaram em equipes. Cada grupo ficou encarregado em ouvir a história contada por cada membro e, em seguida, selecionar o texto que julgasse mais interessante. Tanto do ponto de vista do enredo, quanto da viabilidade de sua execução.

Escolhidas as histórias, iniciou-se o processo de adaptação do texto (argumento⁶⁰) para o formato de roteiro. Nesta ocasião, os alunos foram orientados a transpor as informações da história para estrutura do roteiro. A essa altura, os estudantes também já deveriam distribuir os papéis e as funções de cada um na equipe de produção.

Destinamos algumas aulas do componente Arte a realização de estudos sobre a linguagem cinematográfica, a fim de proporcionar aos alunos conhecimentos básicos para gravar seus filmes, com o mínimo de qualidade. Os alunos tiveram acesso aos conhecimentos teóricos sobre os tipos de enquadramentos, planos, ângulos e movimentos de câmera, assim como, as situações em que poderiam ser aplicados.

A partir desses conhecimentos, os alunos executaram *storyboard*⁶¹, desenhando no papel os possíveis enquadramentos a serem usados na hora da gravação. Foi solicitado que os grupos planejassem suas produções por meio da decupagem⁶² de cenas. Ou seja, eles deveriam separar todas as cenas e elaborar uma lista contendo todos os materiais necessários para o dia da gravação. Definiram cenários, objetos de cena, figurinos, acessórios etc.

Outros aspectos relacionados à linguagem cinematográfica também foram tratados nas aulas de Arte, como direção de fotografia e captação de áudio. Neste sentido, os alunos puderam adquirir conhecimentos sobre tipos de iluminação e os efeitos, bem como foram orientados de como gravar os sons com qualidade. Os alunos puderam constatar tudo isso mediante as atividades práticas, experimentando o fazer fotográfico e a captura de diversas fontes sonoras. Com estes conhecimentos disponíveis, eles teriam muitas possibilidades à sua disposição para aplicá-las como linguagem em seus curtas-metragens. O ensino da linguagem cinematográfica contemplou ainda, noções básicas de edição de vídeos usando aplicativos (Apps), disponíveis para os sistemas andróide⁶³ e *iOS*⁶⁴, instalados nos *smartphones*.

Na medida em que desenvolviam os trabalhos práticos com o som, os alunos, automaticamente, iam se apropriando das ferramentas de edição dos aplicativos em seus *smartphones*, até então, desconhecidos por muitos deles. Entre os aplicativos usados estavam o *Kine Master*, *Video Show*, *InShot*, *Power Director* e *Viva Vídeo*.

Todas estas experiências resultantes das atividades teóricas e práticas foram indispensáveis para que os estudantes se aproximassem e se apropriassem da linguagem cinematográfica a fim de aplicá-la em suas narrativas audiovisuais. Nesta perspectiva, oferecemos também, aos

60 Argumento — A ANCINE define como texto com desenvolvimento dramático, com ou sem diálogos, com ou sem divisão de sequências.

61 *Storyboard* — sequência composta por desenhos quadro a quadro usada para prévia visualização dos enquadramentos de uma cena.

62 Decupagem — palavra de origem francesa (*découpage*) que no cinema significa dividir e organizar um roteiro em sequências, cenas e planos numerados visando facilitar a produção e a gravação.

63 É o sistema operacional desenvolvido para operar em celulares (*smartphones*), *netbooks* e *tablets*.

64 Sistema operacional móvel criado pela Apple usado, exclusivamente, em iPhone e iPod Touch.

nossos alunos, exposições de filmes, alternadas com as aulas sobre a linguagem audiovisual, que viessem somar aos seus repertórios visuais e oportunizassem a exemplificação dos conteúdos sobre a linguagem cinematográfica estudada.

Sessões de filmes: referências para criação dos curtas-metragens

Durante as aulas, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir aos seguintes filmes curtas-metragens brasileiros: *A Peste da Janice*⁶⁵ (2007); *Aos de Ontem, Aos de Sempre*⁶⁶ (2018), *Cores e Botas*⁶⁷ (2010), *Doce de Coco*⁶⁸ (2010) e *Novamente Homofobia na Escola*⁶⁹ (2009). A seleção destes filmes se deu em decorrência deles representarem algumas das problemáticas sociais que os alunos se propunham abordar em suas narrativas audiovisuais. Entre elas, o preconceito econômico, preconceito racial, gravidez na adolescência e homofobia.

Com as obras apresentadas, procuramos proporcionar aos alunos referências audiovisuais que eles pudessem se espelhar para execução das suas produções. Os filmes também serviram de material de estudo, no sentido da sua leitura ampla e contextualizada, assim como, através da análise de sua construção do ponto de vista técnico.

Assim como as imagens fixas são providas de uma gramática visual, as imagens em movimento detêm a sua própria gramática. À medida que expomos os alunos diante de uma tela para assistir a um filme e trabalhamos sua mediação, por exemplo, estamos fazendo com que esses mesmos alunos se apropriem da gramática da imagem em movimento, como sugere Barbosa (2012).

Compreendendo todo este contexto em torno das leituras e análises das obras filmicas, após a apresentação de cada filme, sempre levantávamos diversos questionamentos destinados aos alunos, do tipo: qual o nome do filme? Qual temática aborda? É um tema atual? Qual(is) o(s) personagem(ns) principal(is)? Como era o figurino dos personagens? Em quais lugares/cenários se passam a história? Qual(is) a(s) cor(es) predomina(m) durante as cenas do filme? Como era a característica da luz da cena? Como era a trilha musical? Que tipo de sensação ela provocava?

Estas e outras perguntas desse tipo permearam os debates pós-apreciação dos filmes, no intuito de direcionarmos os olhares dos alunos para estes componentes. Antes mesmo de iniciar a sessão, eles já eram norteados a se atentarem aos elementos constituintes da linguagem audiovisual. Com esta ação, procuramos aguçar o olhar dos educandos, de maneira que eles fizessem sua autonomia quanto à leitura filmica. Pois, como afirma Thiel (2009, p. 13): “o filme solicita uma reação por parte do espectador, assim como promove reflexão, questionamento e

65 *A Peste da Janice*, direção de Rafael Figueiredo, (2007).

66 *Aos de Ontem, Aos de Sempre*, direção de Elvis Pinheiro, Jaildo Oliveira, Laryssa Raphaella, Lívia Agra, Raquel Morais e Ravi Carvalho, (2018).

67 *Cores e Botas*, direção de Juliana Vicente, (2010),

68 *Doce de Coco*, direção de Allan Deberton, (2010)

69 *Novamente Homofobia na Escola*, direção de Alexandre Bortolini, (2009).

produção criativa”.

O professor de Artes Visuais enquanto propositor e mediador destas atividades didáticas, tecerá uma costura entre as leituras de obras audiovisuais desenvolvidas pelos alunos, por produtores de várias culturas a nível local, nacional e internacional, relacionando-as entre si. Este panorama diversificado de produções audiovisuais, provenientes de culturas distintas, ampliará as referências e o capital cultural artístico dos estudantes. Deste modo, fortalece-se o elo entre aquilo que é ensinado na escola e aquilo que é vivenciado no cotidiano expandindo as possibilidades de leituras de mundo.

As gravações e exhibições dos curtas-metragens produzidos pelos alunos

Seguimos com a sequência das aulas de Arte, as quais, além de destinamos ao estudo da linguagem cinematográfica e às sessões de filmes, também foram direcionadas a dar suporte aos alunos em relação ao trabalho de produção dos filmes curtas-metragens. Reservamos o tempo pedagógico das aulas para o acompanhamento do processo de gravação, esclarecimento de dúvidas e sugestões relacionadas à produção dos curtas. Abrimos momentos de conversa para que as equipes expusessem relatos sobre o andamento de suas experiências, expressassem suas dificuldades e problemas encontrados durante o percurso criativo.

Por considerarmos insuficiente o tempo da hora-aula (50 minutos) destinada ao componente Arte, ficou acordado com os alunos que, eles realizariam as gravações dos curtas em outro horário que achassem conveniente. Poderiam, também, ficar livres quanto a escolha dos locais de gravação, em acordo com os membros das suas equipes. Diante disso, alguns optaram por gravar na própria escola, no contraturno às suas aulas e outros decidiram gravar em suas residências. Quanto a isso, foi dada total autonomia aos grupos para planejar, organizar, produzir e gravar seus filmes, da maneira que melhor lhes conviessem.

Os alunos tinham em suas mãos a oportunidade de experimentar um pouco do fazer cinematográfico, de maneira caseira, de baixo custo e aprender na prática, um pouco dos processos para produção da sétima arte. Esta experiência buscou provocar estes indivíduos no tocante à superação do silêncio, de modo que, eles pudessem ser vistos, ouvidos e externassem seus pontos de vista perante o tema escolhido. Ou seja, de acordo com Orofino (2005, p. 111), “era a chance deles e delas se verem, de terem a sua vez neste jogo midiático no qual eles só participam como consumidores”.

Os encontros para gravação dos curtas se tornavam momentos de diversão, euforia, nervosismo e muitas gargalhadas. Alguns alunos, por vezes, se desconcentravam, erravam o texto e a equipe não conseguia segurar o riso. Com isso, tinham de voltar e gravar tudo novamente. Esta ação tornava-se cansativa e acabava irritando alguns membros do grupo, dessa forma, iam assimilando a seriedade que o trabalho exigia. A tarefa que parecia ser divertida, inicialmente, se transformava em exaustão. Logo, perceberam o quanto é difícil a tarefa de fazer um filme e o quanto precisaram saber administrar o tempo, dando o devido espaço às brincadeiras, aqui

entendidas como fundamentais no processo criativo e de descontração, porém sem perder de vista o intuito maior da atividade.

O fazer artístico no território da linguagem audiovisual permite que o professor de Artes Visuais transite por múltiplas linguagens da Arte e, até consiga trabalhar a transdisciplinaridade. Neste fazer, os alunos poderão realizar as tarefas com as quais se identificam e tenham relação com a atividade artística que mais se afinem (atuar, dançar, cantar etc.). Portanto, nesta experiência buscamos proporcionar aos estudantes uma aproximação com o universo cinematográfico, através de uma vivência com o estudo e a produção de filmes de curta duração.

A própria natureza do fazer audiovisual requer pensar, criar e usar outros espaços para além das quatro paredes da sala de aula. É um fazer que pede outra dinâmica de ensino e aprendizagem pautada na liberdade e na colaboração dos vários indivíduos envolvidos nesta prática. Nesse sentido, os estudantes souberam aproveitar outros espaços que não se limitasse, unicamente, ao retângulo da sala de aula. Embora alguns tenham feito uso deste ambiente, outros grupos se lançaram para além dos muros da escola e fizeram de suas casas, de praças e de ruas da cidade seus lócus de gravação.

Realizar filmes na escola oportuniza a interação entre os desiguais, como afirma Duarte (2009). Todo o processo do fazer cinema necessitará da mobilização dos mais diversos sujeitos sociais que ali se encontram, bem como envolverá as mais variadas habilidades técnicas e artísticas na criação, execução e exibição do produto. Cada aluno, dentro do coletivo, se encarrega de responsabilidades e atribuições, que deverão ser cumpridas dentro do conjunto das funções para que o filme aconteça. Todos são necessários e igualmente importantes para o bom resultado do trabalho (OROFINO, 2005).

Após gravadas todas as cenas dos curtas-metragens, os alunos realizaram a edição nos seus próprios *smartphones*. Eles foram orientados a usarem os mesmos aplicativos utilizados nas atividades práticas. Basicamente, quase nenhuma equipe procurou o professor/pesquisador para auxiliar na execução desta etapa. O que, possivelmente, indica a familiaridade dos estudantes com o manuseio das novas tecnologias. Ao final deste processo, a experiência com as duas turmas (A e F) resultou na produção de 6 curtas-metragens (tabela 1 e 2).

Tabela 1 – Filmes curtas-metragens produzidos pelo 1º ANO A

FILMES – TURMA 1º ANO A			
TEMA	TÍTULO	GÊNERO	DURAÇÃO
Violência Sexual	A Vida de Joana Sendo Assediada	Ficção	2:39
Homofobia	O Preconceito Cega	Ficção	4:39

Tabela 2 – Filmes curtas-metragens produzidos pelo 1º ANO F

FILMES – TURMA 1º ANO F			
TEMA	TÍTULO	GÊNERO	DURAÇÃO
Homofobia	A Vida Trágica de Pablo	Ficção	5:44
Racismo	O Preconceito Racial	Ficção	3:35
<i>Bullying</i>	Todos Contra o <i>Bullying</i>	Ficção	2:49
Racismo	Sem Título	Ficção	7:34

A princípio, a apresentação dos filmes aconteceu dentro da sala de aula, apenas para apreciação pela turma que os produziu. A mostra contou com um debate realizado com os estudantes, posterior a exibição dos filmes. Buscamos, primeiramente, ouvir as impressões dos alunos sobre os trabalhos dos seus colegas, apontando os pontos fracos e suas qualidades. Em seguida, foi dada voz aos membros das equipes produtoras para relatarem sobre as experiências e expressarem suas opiniões a respeito dos seus filmes: o porquê da escolha do tema; a inspiração para criação do roteiro; as dificuldades encontradas na hora de gravar; o que mudariam no filme depois de vê-lo pronto etc.

Abrir espaço para a promoção desses diálogos é de fundamental importância, de modo que, os estudantes possam visualizar seus trabalhos a partir de outro ponto de vista. Agora não mais com os olhos de quem produz, mas sim, pela ótica do espectador que analisa, criticamente, o que ver. Sendo assim, a apreciação de filmes pode provocar reflexão acerca de suas experiências com o modo de produção cinematográfica, imbricada as suas vivências diárias. Nessa perspectiva, recorreremos ao pensamento de Duarte (2009, p. 18):

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Vislumbrando a presença do cinema no contexto educacional como meio de transformação social, proporcionamos outro momento de exibição, seguido de debate, dessa vez, direcionado a toda comunidade da Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa. O evento contou não apenas com a exibição dos filmes produzidos pelas turmas “A” e “F”, mas, também, com as produções audiovisuais de todas as outras turmas (B, C, D e E) dos primeiros anos do Ensino Médio, nas quais, trabalhamos com a linguagem audiovisual.

A exibição ocorreu numa manhã de sábado letivo e contou com a participação dos alunos, dos professores e do núcleo gestor. A quantidade de pessoas que compareceu, foi suficiente para um debate efetivo e de qualidade. Houve debate sobre a produção dos filmes e, sobretudo, a conversa se estendeu para as temáticas abordadas pelos curtas. No bate-papo, os professores e o núcleo gestor se demonstraram preocupados com a recorrência de alguns temas

escolhidos pelos alunos, entre eles, a depressão e a violência.

Encontros deste tipo, onde o cinema assume o papel de agente mediador de conhecimentos, de diálogos e de reflexão, deveria se tornar uma prática constante no ambiente escolar. Pois como nos diz Orofino (2005, p. 51):

As mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas. E a escola pode e deve estar articulada às demais esferas da sociedade civil na construção de alianças e transformação, na medida em que se inclua, nesta luta de conquista de poder, junto às camadas excluídas e marginalizadas, com respeito ao acesso às mídias contemporâneas (OROFINO, 2005, p. 51).

Mais do que nunca, a escola precisa estar aberta aos diálogos e convocar seus membros constituintes para as discussões sobre os temas que estão presentes na esfera do seu território. É preciso que este espaço educacional esteja atento aos interesses e às expressões manifestadas pelos alunos, diariamente. Há de se provocar neles o olhar para aquilo que os afeta e transformar estas inquietações em elementos que gerem mudanças necessárias. Aliar a Arte, o cinema e as novas tecnologias para educar as novas gerações, pode se constituir um caminho a ser desbravado.

Esse evento revelou que a escola precisa ter um olhar mais atento às problemáticas presentes dentro do seu território. O núcleo gestor viu com bons olhos a ideia de exibir os filmes curtas-metragens produzidos e protagonizados pelos próprios alunos. Gostaram tanto da proposta que, até inseriram no calendário anual escolar, uma data para acontecer o Cine Conserva.

Considerações Finais

Ao iniciarmos este trabalho de pesquisa constatamos que a linguagem audiovisual pode ser potencialmente explorada no ensino de Artes Visuais na escola. O uso do *smartphone* pelos alunos, dentro da sala de aula, é visto como ponto negativo para a maioria dos professores que, muitas vezes, não sabem lidar com esta situação. Desse modo, vislumbramos este aparelho como ferramenta a ser incorporada à prática pedagógica do professor de Artes Visuais, despertando em seu alunado o prazer da experimentação e do fazer artístico, a partir da produção de filmes curtas-metragens.

Assim, a pesquisa teve por objetivo geral, analisar como podemos usar o *smartphone* nas aulas de Artes Visuais para a produção de filmes curtas-metragens. Verificamos que o objetivo geral foi atendido, porque efetivamente, constatamos que através da sua utilização adequada e consciente, por parte dos alunos, o professor de Artes Visuais pode conduzir os processos de ensino/aprendizagem trabalhando os conteúdos do componente Arte em consonância com a realidade a qual os estudantes estão imersos.

Acreditamos que este aparelho pode oferecer diversas maneiras de utilização em prol da aprendizagem dos estudantes, sobretudo pela sua acessibilidade. Em nossa experiência apon-tamos apenas um caminho, o qual o professor de Artes Visuais poderá percorrer, no âmbito da linguagem cinematográfica. Nesse sentido, esta pesquisa nos deu a resposta positiva, pois o *smartphone* proporcionou múltiplas vivências que perpassaram não só pela experimentação de técnicas e/ou da linguagem audiovisual para a produção de curtas-metragens, mas também, possibilitou o contato com os conteúdos do universo artístico. Além disso, através dele esta-belecemos o diálogo e o debate sobre temas de relevância social, identificados pelos próprios alunos, sobretudo, daqueles que estão presentes no ambiente escolar.

O *smartphone* se torna um mediador de conhecimentos, a princípio, a partir do mo-mento em que o professor de Artes Visuais se dispõe ao uso desta tecnologia em suas aulas, de modo a contribuir com a aprendizagem dos estudantes. A utilização deve ser pautada na orga-nização e no planejamento das aulas com objetivos e propostas bem definidas, a fim de que os alunos não façam uso deste equipamento indevidamente dentro do tempo pedagógico. Sendo assim, cremos que o *smartphone* cumpriu não somente seu papel de mediador de saberes com a vivência da produção dos curtas, mas proporcionou que os educandos pensassem e refletissem sobre os temas abordados.

Nesta perspectiva, este aparelho pode ser usado como instrumento de socialização, integração e compartilhamento de experiências significativas e na aprendizagem de diversos conteúdos no âmbito escolar, uma vez que pode criar um lócus interativo entre os sujeitos. A produção audiovisual através da utilização do *smartphone* gera parcerias entre colegas, já que o fazer cinematográfico se configura numa atividade coletiva. Desse modo, ao propor a produ-ção de filmes na escola, o professor de Artes Visuais promoverá a socialização dos alunos, o desenvolvimento da autonomia, o protagonismo juvenil, o fortalecimento de laços afetivos e respeitosos para com os seus semelhantes. Além do mais, esse pode ser o ponto de partida para que os alunos expressem e ressignifiquem suas realidades por meio da Arte, utilizando-se das novas tecnologias contemporâneas.

Referências

BARBOSA, **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

_____. **Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2.000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://ba->

senacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 06 jan. 2020.

CARRIÈRE, J.C. **A linguagem secreta do cinema**. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COSTA, A. **Compreender o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SILVA, R. P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIEL, G. C.; THIEL, J. C. **Movie takes, a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymar, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRE OS AUTORES

ANDREIA SILVA DE MELO

Artista da dança, professora de Artes no município de São Gonçalo do Amarante/RN e professora intérprete de Libras pelo Governo do Estado do RN. Possui graduação em Educação Artística com habilitação Artes Cênicas (2010), graduação em Dança (2013) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É especialista em Língua Brasileira de Sinais (2016) pela Universidade Potiguar e Mestra em Artes (2020) pela UFRN.

ARTUR MARTINS GARCEZ

Possui graduação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-Graduação (Especialização) em Dança, Mestre em Artes — PROFARTES UFRN/UDESC, membro da Comissão Norte-rio-grandense de Folclore. Atualmente é Professor de dança concursado em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN e do Colégio Marista de Natal.

LARISSE KALINE PEREIRA DA COSTA

Mestra em Ensino de Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes — PROFARTES/UFRN, professora da rede estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Especialista em Arte-Educação.

LINA IZABEL SENA DE BRITO

Pesquisadora na área de encenação e dramaturgia teatral. Fez Mestrado Profissional em ensino de Artes — PROFARTES/CCHLA - UFRN. Coursou a licenciatura em Teatro na UFRN (2014) e graduação em Turismo pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007). Professora de Teatro do município de João Pessoa-PB.

JOSÉ JAILDO DA SILVA OLIVEIRA

Mestre em Artes (PROFARTES) pela UFRN, Graduado em Artes Visuais pela URCA e professor de Arte da rede pública estadual do Ceará.

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

Bolsista de Produtividade em Pesquisa — nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

MARIA DE FÁTIMA ALVES DE SENA

Possui graduação em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas (1985) e Educação Física (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação pelo Movimento (2005) e Mestra em Artes (2016), ambas pela UFRN. Atualmente é professora de dança da Prefeitura Municipal do Natal e do Estado do Estado do Rio Grande do Norte.

MARIA DE LOURDES MACENA DE SOUZA

Doutora em Artes pela UFMG com estudos na linha de pesquisa artes cênicas — teorias e práticas e Ensino em Arte (2014). É ativo permanente classe especial do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, onde atua como coordenadora do Mestrado Profissional em Artes, professora de danças tradicionais e sociais, coordena o grupo de pesquisa em Cultura Folclórica Aplicada e dirige o Miraira — Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais. Tem experiência na área de Ensino em Artes, com ênfase em práticas docentes em danças dramáticas, Folclore/cultura popular/patrimônio imaterial, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura tradicional popular cearense, arte-educação, arte nordestina, folclore cearense, teatro popular tradicional e turismo cultural.

RAFAELY VASCONCELOS LEITE CAVALCANTE

Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015) e é Mestra em Artes pela mesma universidade. Atualmente é professora de Arte da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN.

RICARDO NUNES CORINGA

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012) e Mestrado em Artes pela mesma universidade. Atualmente é professor da Secretaria Estadual

de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais.

SHIRLEY STEPHANI FERREIRA JOHNSON

Socióloga, Mestre em Artes pela UFRN. É professora da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

VIVIANE DOS DANTOS DANTAS

Mestra em Artes — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Arte, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020. Especialista em Dança Educação: Práticas e Pensamentos do Corpo, pela Faculdade de Ciência, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (CENSU-PEG, Recife/PE), 2017. Graduada em Licenciatura em Dança, UFRN, 2013. Professora do quadro efetivo na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer no Rio Grande do Norte.

ÍNDICE REMISSIVO

alunos, 4, 5, 7, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 30, 34, 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 98, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 137, 138, 139, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

aprendizagem, 10, 11, 22, 23, 24, 30, 39, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 64, 68, 71, 78, 81, 89, 106, 109, 115, 121, 122, 124, 134, 137, 152, 154, 160, 165, 168, 169

Arte, 4, 5, 6, 10, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 39, 43, 57, 65, 69, 77, 80, 82, 83, 95, 99, 102, 109, 118, 121, 131, 134, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172

Arte/Dança, 6, 27, 28, 29, 43

Artes Visuais, 6

Base Nacional Comum Curricular, 28, 29, 40, 44, 155, 170

brincadeira, 33, 55, 56, 78, 79, 84, 122, 128

brincante, 15, 78, 79, 80

bullying, 90, 91, 97, 98, 107, 159, 160

bullyng, 144

celular, 7

ceias, 38, 79, 87, 100, 101, 103, 104, 114, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 159, 162, 163, 166

cinema, 7

conteúdos, 4, 6

coreografia, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 132

corpo, 10, 17, 19, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 65, 68, 70, 72, 73, 80, 86, 95, 96, 99, 101, 102, 103, 106, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 126, 127, 128, 129, 132, 145

criação, 17, 18, 19, 20, 23, 28, 34, 40, 50, 51, 53, 60, 62, 63, 68, 69, 71, 72, 73, 80, 85, 87, 90, 95, 98, 99, 102, 103, 109, 111, 112, 113, 115, 123, 130, 131, 137, 145, 152, 159, 161, 162, 165, 166

criança, 42, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56

criatividade, 4

cultura, 4

Cultura, 10, 31, 32, 60, 74, 78, 105, 172, 173

cultura popular, 15, 23, 24, 78, 79, 84

currículo, 21, 28, 29, 30, 31, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 74, 158

curtas metragens, 7

dança, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 37, 40, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 171, 172

Dança, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 171, 172

dança popular, 6

discente, 22, 48, 60, 66, 70, 72, 73, 83, 96, 118, 160

educação, 4

Educação, 4, 5, 10, 11, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 40, 42, 44, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 74, 75, 84, 89, 105, 110, 111, 154, 156, 170, 171, 172

educação básica, 6

Educação Básica, 4, 5, 10, 11, 26, 27, 28, 29, 32, 42, 44, 57, 154

encenação, 94, 96, 99, 101, 111, 115, 119, 142, 171

Ensino, 5, 6, 7, 10, 11, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 74, 77, 82, 83, 84, 88, 89, 95, 111, 125, 156, 167, 170, 171, 172

Ensino de Arte, 29, 172

Ensino Fundamental, 6, 11, 28, 32, 43, 56, 57, 89, 95, 170

Ensino Médio, 11, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 63, 65, 66, 67, 74, 95, 125, 156, 167, 170

escolas, 6

estudantes, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 77, 91, 93, 107, 109, 121, 129, 132, 134, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169

exercícios, 21, 50, 52, 53, 56, 57, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 99, 103, 106, 112, 125, 127, 129, 131, 156

experiências, 5, 6, 7, 10, 19, 20, 26, 28, 34, 35, 36, 37, 39, 44, 51, 53, 54, 56, 57, 64, 67, 69, 70, 83, 85, 86, 91, 93, 97, 108, 118, 124, 126, 127, 128, 138, 150, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 169

filmes, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

improvisação, 37, 65, 80, 83, 85, 87, 94, 111, 113

jogo, 29, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 79, 85, 94, 95, 108, 109, 111, 113, 119, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 165

jogos teatrais, 7, 44, 77, 82, 83, 85, 86, 106, 111, 112, 123

LIBRAS, 2, 6, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 57, 171

linguagens, 6

linguagens artísticas, 6

movimento, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 38, 40, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 62, 65, 115, 125, 128, 132, 145, 159, 163

personagens, 14, 15, 78, 79, 80, 85, 140, 141, 142, 146, 148, 163

práticas pedagógicas, 7

processo colaborativo, 17, 18, 20, 100, 114

processo coreográfico, 10, 20

processo criativo, 16, 19, 27, 90, 97, 98, 165

processos criativos, 7

produção fílmica, 137, 146

produção visual, 7

ProfArtes, 27, 34, 171

Projeto Político Pedagógico, 65, 66, 67, 72, 74, 81, 84, 89

rede pública de ensino, 7

sala de aula, 7

Teatro, 5, 6, 7, 15, 28, 60, 66, 71, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 106, 111, 112, 113, 117, 119, 121, 123, 126, 127, 129, 133, 134, 171, 172

Técnica Klauss Vianna, 26, 28, 29, 30, 36, 40, 41

tradições, 10, 105

vivências, 7, 16, 33, 34, 50, 55, 83, 97, 105, 116, 160, 167, 169

O livro/coletânea Múltiplos olhares para o ensino das Artes, nos possibilita conhecimento sobre estudos científicos desenvolvidos por docentes/artistas/pesquisadores, que colaboram para uma compreensão real do valor da Arte na Educação enquanto área do conhecimento humano, destacando a força educativa da atividade artística, tecendo com experiências reais no contexto da sala de aula uma poética da necessária criação em Artes para compreensão e conhecimento da mesma.