

Rejane Coutinho ▫ Teresa Mateiro ▫ Heloíse Vidor ▫ José Tonezzi  
(ORGANIZADORES)

ESCOLA

e Arte

Processos de  
criação artística

O terceiro tomo da Coleção Prof-Artes reúne textos que abordam atividades e manifestações específicas como a canção, a escrita e a representação. Assim, a composição de livros e a construção de instrumentos musicais se somam ao trabalho colaborativo para criação cênica em escolas diversas, na zona urbana e na rural.

Os três primeiros capítulos trazem análises resultantes de práticas de criação que, mais do que a composição de um trabalho final a ser apresentado na escola, têm como eixo a busca de procedimentos que permitam, em primeira instância, atrair alunos e alunas, levando-os a se interessar e a gostar do que se faz ali para, assim, avançar na compreensão da arte através do seu exercício.

A segunda parte inicia com textos totalmente concernentes à realidade atual, em que a relação com o orgânico e com o artesanal acaba, em grande parte das vezes, submetida à mídia digital. Se aparatos tecnológicos se impõem inclusive nas relações sociais, é importante que profissionais do ensino das Artes não apenas façam uso de

Coleção Prof-Artes

TOMO III

**ESCOLA E ARTE**  
PROCESSOS DE CRIAÇÃO  
ARTÍSTICA

### **Equipe editorial**

André Carreira (UDESC)  
Arlete dos S. Petry (UFRN)  
Carla Andrea Silva Lima (UFMG)  
Carminda Mendes André (UNESP)  
Elsieni Coelho (UFU)  
Eugênio Tadeu (UFMG)  
Fernando Marques (UnB)  
Guilherme Schulze (UFPB)  
Heloise Vidor (UDESC)  
José Tonezzi (UFPB)  
Naira Ciotti (UFRN)  
Paulo Bareicha (UnB)  
Rejane Coutinho (UNESP)  
Rita L. Berti Bredariolli (UNESP)  
Rodrigo M. Born (UFRN)  
Rose Gonçalves (UFU)  
Sérgio Figueiredo (UDESC)  
Teresa Mateiro (UDESC)  
Vicente Concílio (UDESC)

### **Instituições de Ensino Superior Associadas**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
(UDESC)  
Universidade de Brasília (UnB)  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Maranhão  
(UFMA)  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Universidade Federal da Paraíba  
(UFPB)  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte (UFRN)  
Universidade Federal de Uberlândia  
(UFU)

Rejane Coutinho  
Teresa Mateiro  
Heloise Vidor  
José Tonezzi  
(Orgs.)

Coleção Prof-Artes

TOMO III

**ESCOLA E ARTE**  
PROCESSOS DE CRIAÇÃO  
ARTÍSTICA

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

 **CAPES**

 **UDESC** | **CEART**

**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

Copyright © 2020 Organizadores

Cultura Acadêmica  
Praça da Sé, 108  
São Paulo, SP – 01001-900  
Tel.: (0xx11) 3242-7171 / Fax: (0xx11) 3242-7172  
www.culturaacademica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

---

E74

Escola e arte (Tomo III): processos de criação artística / organizado por Rejane Coutinho ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86546-56-9

1. Educação. 2. Arte. I. Coutinho, Rejane. II. Mateiro, Teresa. III. Vidor, Heloise. IV. Tonezzi, José. V. Título.

2020-3212

CDD 372.5

CDU 37+7

---

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

Apresentação 7

- 1 A experiência em ensino de teatro com uma turma de correção de fluxo em uma escola pública da cidade de Natal-RN 13

*Larisse Kaline Pereira da Costa e Marcílio de Souza Vieira*

- 2 Teatralidade em cordel: reflexões sobre uma experiência na escola Neusa Pereira da Silva 31

*Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa e Leide Rosane Silva Souza de Alcântara*

- 3 Processo colaborativo: diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro 47

*Aline Seabra de Oliveira e Clarice da Silva Costa*

- 4 Jogos na educação: experiências com nativos digitais 65

*Lula Borges*

- 5 A experiência do aluno-artista no ensino médio: um estudo de caso numa escola da rede pública da Bahia 85

*Adriano Santos Fonseca e Karla Schuch Brunet*

- 6 Sentidos da experiência teatral no ensino médio técnico:  
criação e percepções de um processo  
artístico/pedagógico 101  
*Jefferson Araujo Moraes*
  - 7 Ensino e aprendizagem de Arte em escolas rurais:  
a poética intercultural de práticas educacionais 121  
*Sérgio Naghettini*
  - 8 O Corpo marcado: imagens e narrativas de formação  
docente em Arte, na construção de um livro de artista 141  
*Luis Alberto de Souza e Maristela Sanches Rodrigues*
  - 9 *Miau: Clara canta para as estrelas*: um breve ensaio sobre  
a criação de um livro infantil sobre o cantar 157  
*Bárbara Trelha*
  - 10 Instrumentos musicais: pesquisa e construção 171  
*Cícera Aparecida Rodrigues Silva e Iveta Maria Borges  
Ávila Fernandes*
- Sobre os autores 193
- Sobre os organizadores 198

# APRESENTAÇÃO

A Coleção Prof-Artes, composta por três tomos, I – *Escola e Arte: propostas pedagógicas* (volumes 1 e 2), II – *Escola e Arte: discursos, práticas e políticas educacionais* e III – *Escola e Arte: processos de criação artística*, apresenta um panorama de trabalhos realizados no Curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), implementado em 2014, e coordenado, desde então, pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O Prof-Artes é um programa de mestrado que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC), estruturando-se por meio de uma rede de instituições de ensino superior (IES), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

Fazem parte do programa onze instituições,<sup>1</sup> das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, que trabalham para

---

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

proporcionar formação continuada a docentes de Artes que atuam na educação básica pública. Essa rede, formada pelas diversas universidades em interface com as escolas, pretende discutir o papel do ensino da Arte na sociedade, dando a oportunidade a docentes, que atuam nesse contexto, de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e de encontrarem alternativas para enfrentar seus desafios no cotidiano das salas de aula de todo o país.

O Curso de Mestrado Profissional em Artes tem uma estrutura semipresencial, com a oferta de duas disciplinas de fundamentação, ministradas a distância, quatro disciplinas obrigatórias (incluindo a realização do trabalho de conclusão, orientado de forma presencial) e duas optativas. O ensino da Arte, no programa, é abordado por meio de duas áreas de concentração: uma que focaliza os aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem nessa área específica e outra que enfatiza os processos e práticas pedagógicas de criação, realizadas com os estudantes nas escolas, em conexão com as linguagens artísticas – Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, incluindo o Teatro e a Dança.

Os mestrados profissionais surgiram no contexto da pós-graduação do Brasil no início dos anos 2000, como uma demanda de capacitação de profissionais das diversas áreas de conhecimento. No campo das Artes, essa demanda, inicialmente, teve como foco formações artísticas e tecnológicas no campo das Artes Cênicas e Música. A criação dos mestrados profissionais nas várias áreas de conhecimento da educação básica, voltados especificamente aos professores e professoras das redes públicas, foi uma política induzida pelo MEC e acolhida pelos pesquisadores, profissionais e associações das distintas áreas. Hoje, no Brasil, há mestrados profissionais para professores de Matemática, Letras, Ciências Ambientais, Física, Química, Biologia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes.

Na área de Artes, um grupo de docentes de onze IES, comprometidos com a formação de professores, se reuniu para elaborar um projeto em rede que foi aprovado em 2013 pela Capes. Em 2014, aconteceu o primeiro processo seletivo, quando ingressaram, na

primeira turma, 167 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 34 para Artes Visuais e 44 para Música. Dois anos depois, em 2016, ingressaram 153 professores-mestrandos, sendo 72 para Artes Cênicas, 42 para Artes Visuais e 32 para Música. Em 2018, na terceira turma, ingressaram 185 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 47 para Artes Visuais e 52 para Música. Importante observar que as Artes Cênicas contam com maior número de professores orientadores no conjunto das onze IES associadas e, portanto, é a área com mais mestrandos. Essa proporção se verifica também nos resultados apresentados nesta coleção.

No segundo semestre de 2019 foi lançado o edital para submissão de trabalhos para a Coleção Prof-Artes. Elaborado pela comissão editorial, o edital foi encaminhado aos coordenadores das onze IES para divulgação entre os egressos das turmas de 2014 e 2016, assim como aos professores-mestrandos do programa. No início de 2020, ao final do prazo, houve 85 trabalhos submetidos à avaliação da comissão editorial, que selecionou os 35 capítulos que compõem os quatro volumes desta coleção.

Nesse sentido, esta publicação tem o intuito de dar visibilidade às experiências advindas dos estudos que os professores e professoras de Artes desenvolvem ou desenvolveram no mestrado, disponibilizando materiais e estratégias didáticas que inspirem outros docentes brasileiros no seu dia a dia na escola, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil. Vale ressaltar que o trabalho de conclusão do Prof-Artes pode ser apresentado nas seguintes modalidades: proposta pedagógica, processos de criação artística e dissertação.

A proposta pedagógica se configura como um material didático elaborado pelo professor-mestrando e desenvolvido em suas aulas durante o período do mestrado, acompanhado de reflexões advindas de saberes experienciais e conhecimentos teóricos. Os processos de criação artística são resultados de experiências artísticas desenvolvidas no contexto escolar que podem resultar em algum produto, como um livro de artista, uma exposição ou uma peça teatral, acom-

panhado também de reflexões que as fundamentam. Cada uma das etapas – elaboração, execução, avaliação e análise crítica – são registradas em forma de relatório escrito, podendo vir acompanhado de documentação/registros sonoros e/ou visuais. A dissertação é um tipo de texto expositivo, argumentativo e objetivo, estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, que demonstra a capacidade de aplicação de um método de análise e interpretação.

O tomo III, *Escola e Arte: processos de criação artística*, da Coleção Prof-Artes, reúne textos que basicamente abordam atividades e manifestações como a canção, a escrita e a representação, que se dão através de procedimentos específicos. Assim, a composição de livros e a construção de instrumentos musicais se somam ao trabalho colaborativo para criação cênica em escolas diversas, na zona urbana e na rural.

A primeira parte, considerando os três primeiros textos – “A experiência em ensino de teatro com uma turma de correção de fluxo em uma escola pública da cidade de Natal-RN”, de Larisse Kaline Pereira da Costa e Marcílio de Souza Vieira; “Teatralidade em cordel: reflexões sobre uma experiência na escola Neusa Pereira da Silva”, de Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa e Leide Rosane Silva Souza de Alcântara, e “Processo colaborativo: diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro”, de Aline Seabra de Oliveira e Clarice da Silva Costa –, traz explicações que se dão a partir de práticas de criação que, mais do que a composição de um trabalho final a ser apresentado na escola, têm como ponto alto a busca de procedimentos que permitam, em primeira instância, atrair alunos e alunas, levando-os a se interessar e a gostar do que se faz ali para, assim, avançar na compreensão da arte através do seu exercício.

Num tempo de transição nas relações humanas com o mundo, a segunda parte se inicia com textos pertinentes à realidade atual, em que a relação com o orgânico e com o artesanal acaba, em grande parte das vezes, submetida à mídia digital. Se aparatos tecnológicos se impõem inclusive nas relações sociais, é importante que profissionais do ensino das Artes não apenas façam uso de tais recursos,

mas sejam capazes de encontrar neles a possibilidade do diálogo, em que a artesanania e o midiático sejam utilizados sem que haja exclusão de um pelo outro. E, isto passa pelo entendimento e percepção do ensino da Arte em locais de características ainda distintas, em que pese o forte processo de digitalização do mundo: a cidade e o campo. Parece que o jogo, a fotografia e a interação são bons instrumentos nessa empreitada. É o que nos fazem ver os autores: Lula Borges em “Jogos na educação: experiências com nativos digitais”; Adriano Santos Fonseca e Karla Schuch Brunet em “A experiência do aluno-artista no ensino médio: um estudo de caso numa escola da rede pública da Bahia”; Jefferson Araujo Moraes em “Sentidos da experiência teatral no ensino médio técnico: criação e percepções de um processo artístico/pedagógico”; e Sérgio Naghettini em “Ensino e aprendizagem de Arte em escolas rurais: a poética intercultural de práticas educacionais”.

Por fim, a parte 3 apresenta relatos a respeito de meios diferenciados para obtenção de resultados: a composição de livros vinculados ao trabalho artístico e educacional, com o capítulo “O Corpo marcado: imagens e narrativas de formação docente em Arte, na construção de um livro de artista”, de Luis Alberto de Souza e Maristela Sanches Rodrigues, na área de Artes Visuais; e outro, “*Miau: Clara canta para as estrelas*: um breve ensaio sobre a criação de um livro infantil sobre o cantar”, de Bárbara Trelha, na área de Música; e a construção de instrumentos musicais: “Instrumentos musicais: pesquisa e construção”, com o texto de Cícera Aparecida Rodrigues Silva e Iveta Maria Borges Ávila Fernandes.

O ato de criar sabidamente envolve entendimentos e possibilidades múltiplas. Efetivamente vinculado às Artes, o ato criativo diz respeito à formação do indivíduo, vindo daí a sua importância em termos pedagógicos. Na faixa etária em que se enquadra a educação básica, mais do que nunca a criação artística mostra-se como exercício necessário, pois envolve a relação sensível com o imaginário e com a percepção do mundo em termos estéticos e sociais. Então, é quando o profissional das Artes mostra-se como protagonista,

sendo chamado a reger, registrar e refletir sobre processos de ensino e trabalho na escola. Isto pede não apenas capacidade, mas um efetivo comprometimento com o setor educacional, por sua vez fundamental numa sociedade.

Florianópolis, 23 de abril de 2020

*Os organizadores*

# 1

## A EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE TEATRO COM UMA TURMA DE CORREÇÃO DE FLUXO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE NATAL-RN

*Larisse Kaline Pereira da Costa*

*Marcílio de Souza Vieira*

### **Apresentação**

Este artigo visa apresentar um trabalho dissertativo (Costa, 2016) baseado na análise de uma prática desenvolvida por meio do ensino de Teatro em uma turma de correção de fluxo escolar pertencente à Escola Municipal Djalma Maranhão (EMDM), 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, buscou-se 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 e da 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 de 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 essa 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 dessa experiência, apresenta uma reflexão sobre os efeitos do uso desse tipo de teatro na aprendizagem dos alunos pertencentes a essa turma.

## **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 (Costa, 2016), o bairro de Felipe Camarão pertence à Região Administrativa Oeste da cidade de Natal-RN. Mesmo com toda a deficiência estrutural e econômica que essa localidade apresenta, traz em sua história uma forte cultura de tradição oral centrada na figura de grandes mestres da cultura popular. Dentre esses representantes, pode-se 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 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 em 1979 e participou do Encontro de Mamulengos do Nordeste promovido pela Fundação José Augusto (FJA).

O brincante fixou moradia, em meados dos anos 1990, no bairro de Felipe Camarão em Natal. Nessa localidade, 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.

Acerca das narrativas das histórias interpretadas pelos bonecos de Chico, elas foram sendo construídas através de variadas fontes. Uma dessas faz referência a conversas de pessoas que frequentavam as fazendas pelas quais 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. Uma 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 calungas<sup>1</sup> 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, assim como 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 em que o mestre viveu por alguns anos; mostrando com esse estudo a importância do brincante em destaque para a cultura popular do bairro de Felipe Camarão.

---

1 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.

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 esse nome existem diferentes versões, porém a maioria delas apresenta 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, 1999, p.137-8 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 maulengueiro. 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 cotidianos. Jasiello (2003) expõe que ainda não se sabe com exatidão quando surgiram as primeiras manifestações de teatro de bonecos no Brasil.

Relatos históricos fazem referências de que no século XIX começou 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*<sup>2</sup> e da *commedia dell'arte*.<sup>3</sup>

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.

Os de tipo luva possuem braços e cabeça produzidos por diferentes materiais, tais como madeiras, papéis, papelões, tecidos, dentre outros. Já o seu corpo apresenta um formato do tipo cone, geralmente, feito de tecido.

Os títeres de sombra, segundo Almeida (2011), apresentam suas silhuetas na maioria das vezes bidimensionais, podendo ser também tridimensionais, sendo articuladas ou fixas. Para sua projeção necessita-se de uma fonte de luz fixa ou em movimentação que direcione a sombra de suas formas para uma tela. Essas figuras são manipuladas por varetas ou cordões escondidos atrás do boneco.

Os bonecos de vara possuem como meio de controle as hastes que partem do títere até a mão do seu manipulador. Sobre esse tipo de boneco, Amaral (2004, p.87) diz que “Os bonecos de vara têm uma gestualidade ampla e imponente. São ótimos para espetáculos destinados a grandes plateias, pois podem ser construídos em grandes dimensões”.

Os bonecos de fios têm em sua maior representação as marionetes. Elas são feitas de material também leve. A sua manipulação

---

2 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.

3 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.

parte de uma cruzeta da qual surgem fios que irão se ligar aos membros, ao tronco e à cabeça dos bonecos.

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. Ela se encontra localizada no bairro de Felipe Camarão. Por meio da análise do projeto político pedagógico da EMDM (Natal, 2012), tem-se 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-sociocultural de integração escola e comunidade.

No tocante à diretriz político-filosófica de gestão democrática, a escola se baseia no formato de um coletivo dirigente, ou seja, uma gestão participativa em que atuam membros da comunidade escolar, pais e responsáveis.

A diretriz político-pedagógica se embasa na contribuição do pensamento de Vygotsky e Piaget, sendo esses 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 em que 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.

Em relação à diretriz político-sociocultural, essa dimensão se volta para sua articulação com a comunidade, buscando, dessa maneira, a inserção dos educandos na sociedade.

No tocante à 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 essa 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 que o aluno acelere e avance os seus estudos.

Entre os quinze alunos que frequentavam a turma, onze eram meninos e quatro eram meninas com idades entre 10 a 14 anos.

Desde o início do ano letivo, esses docentes apresentavam variadas dificuldades que se refletiam 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, esse problema era um agravante, apresentando um grande bloqueio para ler e escrever; nesse 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 à 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 aprender. Na questão da timidez, isso era mais destacado nas meninas da turma. Porém, quando em uma situação de exposição para um determi-

nado 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 dessa realidade que a turma do 4º ano H apresentava. Para isso, juntamente com a coordenação da escola e com os alunos, começou-se a pensar em uma série de estratégias e ações para colocar em prática com esses educandos.

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

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

ciais Curriculares de Artes (Rio Grande do Norte, 2008), percebeu-se a construção de uma proposta para um Ensino de Teatro que articulasse produção, fruição, apreciação e contextualização, por parte dos discentes, dessa linguagem artística.

Além disso, observou-se o destaque para que o educando conhecesse, compreendesse e experimentasse, por meio de suas produções, cada elemento constituinte do teatro, integrando-os de maneira satisfatória para que a cena venha a existir. A realidade sociocultural desse aluno também foi ressaltada de maneira que se pudesse 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**

Costa (2016) 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, perceberam-se 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, valendo-se de experiências apenas de ensaio e apresentação. Com isso, foi avaliado que essas vivências não foram suficientes para despertar o interesse pela prática teatral, pois desde o início os alunos se mostraram contra preparar e apresentar uma cena.

O fato inédito ocorrido nesse momento de conversa ocorreu em relação às referências aos mestres da cultura popular citados por três alunos. Devido a esses exemplos, a docente teve a ideia de levantar uma questão: “Vocês têm 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 centros municipais de educação infantil (Cmeis) 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 que os educandos construíssem novos conhecimentos acerca dessa arte, transformando, assim, os seus saberes prévios e também tor-

nar o teatro de bonecos um elemento necessário para se construir uma relação com o ambiente sociocultural dos educandos, já que a maioria deles habitava no bairro de Felipe Camarão, lugar onde Chico Daniel pôde perpetuar sua brincadeira com o João Redondo.

Então, com base no projeto político pedagógico da EMDM (Natal, 2012), na leitura dos Referenciais Curriculares para Artes (Rio Grande do Norte, 2008), nas discussões com os coordenadores pedagógicos da escola e em debate em sala de aula com os alunos sobre os conhecimentos em teatro que eles tinham interesse em estudar, pensou-se 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 de 2013, por meio do desenvolvimento das atividades com os alunos. Ele apresentava o título “Conhecendo o teatro na 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 à turma a leitura de histórias para promover a concentração. Mas além da busca pela atenção, foi observado que a classe tinha um nível baixo de interpretação e escrita. Por isso, foi proposta 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 bimestres, pensou-se em estruturá-los da seguinte maneira: no primeiro 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 denominada 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. Esse 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, construía-se pequenos textos para ficar como nota sobre aquela determinada aula teórica.

Para o primeiro contato que os discentes iriam ter com os jogos teatrais, escolheu-se trabalhar com exercícios e jogos que pudessem promover o aquecimento e o início de um processo de integração da turma, já que a mesma 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 em Artes Cênicas, na qual é graduada, além de consultas e adaptações de jogos propostos por Viola Spolin (2007)<sup>4</sup> e Augusto Boal (2009).<sup>5</sup>

---

4 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. Seus jogos de improvisação baseados nas seguintes categorias: o que – a ação –, onde – o lugar – e quem – os personagens – possibilitam aos 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.

5 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 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

Nesse momento com ênfase na prática, poucos alunos aderiram à proposta, os demais se sentaram em suas cadeiras e não quiseram participar. Então, decidiu-se 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.

Durante a execução dos jogos teatrais nesse primeiro momento, ocorreram algumas dispersões, principalmente quando as aulas eram realizadas em locais abertos. Aos poucos, com o exercício dos jogos de interação, os alunos foram se integrando. Alguns ainda se negavam a participar daqueles jogos em que tinham dificuldades ou dos que não os interessavam. Ao final de cada aula prática eram realizados debates.

O segundo bimestre, denominado de segundo momento, foi direcionado para a 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 prática<sup>6</sup> 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, encontrava-se uma oportunidade para falar sobre a questão da indisciplina nas práti-

---

outras crianças, prática esta importante também para o conhecimento de seu próprio corpo e as ações e experiências que os sentidos podem proporcionar, tornando-os seres conscientes de seus limites e de seu pertencimento vivo e dinâmico no mundo.

6 A primeira aula em que se enfatizou 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 aulas seguintes ocorreram em outro ambiente da escola chamado de sala multifuncional.

cas, 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.

Nesse segundo momento do ano letivo, foram analisados 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 desse bimestre, os alunos se mostraram impacientes 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 de a história ter um aspecto mais cômico do que assustador. Diante disso, pensou-se que seria interessante propor aos alunos a transformação desse conto em um texto teatral e encená-lo com o teatro de bonecos. Para tal 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 outros, com receio de receberem críticas e observações desfavoráveis à atuação nas cenas.

Com relação ao quarto bimestre, nomeado momento final, pensou-se 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”.

Nos encontros práticos desse 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.

### **Construção da cena “O compadre da Morte”**

De acordo com Costa (2016), o processo criativo para essa cena foi realizado tanto em aulas teóricas, com adaptações e estudos do texto e seus personagens, construção de acessórios para cena e ensaios, quanto em aulas práticas, com a preparação corporal e vocal dos atores, ensaios e análises sobre o formato e figurinos dos bonecos.

A história de João Monteiro, “O compadre da Morte”<sup>7</sup> (Cas-cudo, 2001, p.341), foi adaptada para um texto teatral juntamente com os alunos nas aulas teóricas e práticas. Na cena “O compadre da Morte”, essa adaptação foi dirigida com o intuito de resumir a história e transformá-la em um texto teatral possível de ser representado por aqueles alunos que estavam sendo alfabetizados.

Depois do processo de transformação do texto junto com as crianças e os pré-adolescentes, a professora leu o produto final e dois alunos já haviam se voluntariado para interpretar os persona-

---

7 Essa narrativa se enquadra em um conto que trata da história de um Homem que convida a Morte para ser a madrinha de mais um filho seu. A Morte aceita o convite e atribui um poder mágico a esse Homem. Ela o transforma em um médico e combina com ele que, sempre que ela estiver na cabeceira da cama de um doente, este ficará bom; caso esteja aos pés da cama deste, ele morrerá. Durante a história, o Homem começa a enganar a Morte. Isso acontece quando o Médico é chamado por um Rei para curar o seu filho. Em outra situação, o monarca engana a Morte novamente, dessa vez para ele próprio escapar dela.

gens Homem e Morte. Mais dois alunos se propuseram a mostrar os acessórios e bonecos que iriam compor a família do Homem. Outros dois alunos se dispuseram a suspender a cortina no dia da apresentação. A narração ficaria sob responsabilidade da docente.

Em outra ocasião, a professora de Educação Física foi convidada a conversar com os alunos sobre a caracterização dos personagens da cena “O compadre da Morte”, já que ela ficaria responsável pela produção dos bonecos que seriam levados ao palco. Em um primeiro momento, debateu-se sobre os personagens Homem e Morte. O personagem Homem foi analisado como sendo um indivíduo humilde, acolhedor, mas também esperto e ganancioso. Os alunos, por meio dessas características de personalidade, o identificaram como sendo um vaqueiro, um homem típico do sertão nordestino. Já a Morte, nessa história, apresenta um aspecto assustador por retirar a vida das pessoas, porém, como ao longo do enredo ela é enganada algumas vezes pelo personagem Homem, acaba se tornando uma figura boba e apática.

Em outra ocasião, os alunos puderam estudar o personagem Príncipe que se encontra na história bastante enfermo. Para caracterizá-lo como uma majestade, pensaram em produzir um boneco com roupas e coroa que remetesse a um príncipe.

A família do Homem foi caracterizada por pessoas simples, porém, como o chefe da família começou a ficar rico, elas mudaram sua condição social. A esposa e os filhos foram representados por bonecos e bonecas de pano, sendo estes num total de sete. Dentre eles, cinco foram adquiridos pela professora de Arte a um artesão do Mercado Popular do Alecrim, bairro de Natal com perfil comercial, e os outros dois foram doações de um aluno da turma.

Ainda em aulas teórico-práticas, os alunos construíram os seguintes acessórios para a cena: a cama e as velas. Eles trouxeram caixas de fósforos e a escola disponibilizou materiais como papel ofício, papel laminado, cartolina, cola e tesouras.

Acerca dos ensaios, foram realizados quatro e um geral. No primeiro, aconteceu uma leitura entre os alunos para o entendimento de como ficou o produto final da adaptação do texto. A partir do segundo, os alunos-atores já estavam com as falas memorizadas e,

nessa ocasião, decidiu-se trabalhar as entonações de suas vozes para os personagens. Essa tarefa foi difícil e os educandos, após algumas buscas, não conseguiram, por meio de suas habilidades vocais, encontrar uma entonação vocal para os dois personagens, interpretando-os com suas vozes normais. Depois de muita tentativa, puderam transformar um pouco as suas vozes e atribuir entonações razoáveis para os seus personagens.

A cena foi apresentada no evento Feira do Livro da escola, em uma das salas do prédio, sendo realizada enquanto estavam ocorrendo outras atividades nos demais ambientes. Os espectadores se revezaram para assistir às sessões, que foram, ao todo, quatro.

Os alunos-atores, em um primeiro momento, estavam um pouco confusos quanto à disposição de objetos que seriam manipulados por eles e a dinâmica de posição do palco na sala. Porém essa dificuldade foi sanada logo após a primeira apresentação. Nas seguintes, eles já estavam mais abertos para experimentarem aquela composição. Ao final das apresentações, ficaram realizados por terem conseguido ultrapassar alguns limites que os cercavam desde o início do ano, além de refletirem acerca da sua evolução.

Figura 1 – Apresentação da cena “O compadre da Morte” no evento Feira do Livro (2013)



Fonte: Arquivo pessoal.

## Considerações

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

Por meio da leitura desta análise, percebe-se que a prática artística e pedagógica com essa turma foi realizada de forma gradativa, expondo uma dinâmica entre a busca por 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 através de aulas teóricas embasadas em debates, apreciação de imagens e construções de textos, e também das aulas práticas que envolviam jogos, atividades e exercícios teatrais, assim como um processo de construção de uma cena final.

Através desse trabalho, os discentes puderam se integrar com os outros; melhorar na leitura e na escrita, sanar quadros de constantes agressões verbais e físicas, se expressar mais, afastando-se da timidez e da baixa autoestima (caso de alguns), valorizar a cultura popular presente no bairro de Felipe Camarão através do estudo da vida e obra do mestre Chico Daniel e o seu teatro de calungas, participar de um processo criativo de construção da cena final baseada em uma história intitulada “O compadre da Morte” usando como forma de expressão o teatro de bonecos inspirado na brincadeira do referido mestre.

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

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Angela; CASTRO, Marize; SÉRGIO, Giovanni. *Chico Daniel: a arte de brincar com bonecos*. Natal: NAC, 2002.
- ALMEIDA, Thiago. Técnicas de manipulação. *Blog Formas Animadas*, 2011. Disponível em: <<https://formasanimadas.wordpress.com/teatro-de-bonecos/tecnicas-de-manipulacao/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. 2.ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.
- 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*. Natal, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 17.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- COSTA, Larisse Kaline Pereira da. *Uma experiência em Ensino de Teatro com uma turma de correção de fluxo numa escola pública da cidade do Natal-RN*. Natal, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 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 Letrinhas, 2010.
- NATAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). 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: SME, 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: SME, 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.

## 2

# TEATRALIDADE EM CORDEL: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA NEUSA PEREIRA DA SILVA

*Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa*

*Leide Rosane Silva Souza de Alcântara*

Este artigo é um recorte de nossa pesquisa de mestrado intitulada *Teatralidade em cordel: experiência artística e educacional a partir da obra do cordelista Baraúna*.<sup>1</sup>

A realização de uma pesquisa exige que apontemos os caminhos que foram percorridos e a maneira como foi organizada para sua execução, conforme afirma Gerhardt (2009, p.12): “Metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa”. Estaremos, pois, demonstrando que nosso procedimento foi o da pesquisa participante com uma abordagem qualitativa. Pretendemos, com a abordagem qualitativa, preocupar-nos com aqueles aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-nos na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais que foram oportunizadas por meio dos jogos teatrais e da literatura de cordel, trabalhadas com um grupo de estudantes do ensino fundamental público na cidade paraibana de Pilões (ibid., p.31-2).

---

1 Pesquisa apresentada em 2018 para o Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para a obtenção do título de mestra em Artes (Prof-Artes), sob a orientação do prof. dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa.

Os estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental 2ª fase Vereadora Neusa Pereira da Silva, na cidade paraibana de Pilões, tiveram a oportunidade de experienciar o teatro. E “os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas também a realidade sociocultural em que está inserida” (Rays, 1996, p.86). Por isso, nessa pesquisa, trabalhamos o teatro a partir da riqueza artística que temos na própria cidade, seus talentos culturais, a identidade cultural das pessoas dessa cidade. Por aí começamos a pesquisa, e foi quando tivemos o privilégio de conhecer um morador de Pilões muito especial, o escritor cordelista Baraúna, homem simples, de família humilde, que trazia em suas veias artísticas o cordel como tradição e talento. Artista comprometido e apaixonado pelo que faz, porém com suas obras pouquíssimo aproveitadas na cidade e principalmente no espaço escolar.

De acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p.7), “O cordel, ‘sinônimo de poesia popular em verso’ uma das mais importantes manifestações da cultura popular brasileira, é considerado um legítimo objeto de ensino”. Daí aparece como uma lâmpada acesa o tripé que serve de base para a nossa pesquisa: teatro, estudantes e realidade local. Assim surge a pesquisa, com muito envolvimento e desejo de levar os estudantes a uma vivência teatral, fomentando a valorização da cultura local a partir dos conhecimentos produzidos na pequena cidade de Pilões, nesse caso a literatura de cordel, entendendo que o “procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, estudantes e demais participantes do processo” (ibid., p.126).

Segundo Severino (2007, p.120), essa forma de mergulho entre os sujeitos da pesquisa é uma pesquisa participante:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa

postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

A vivência com os estudantes pesquisados já fazia parte do nosso universo, mas a partir da pesquisa, sobretudo em sua parte prática, deu-se início a uma nova sistemática de ensino, que a princípio funcionaria no contraturno escolar, para se tornar possível a execução das atividades práticas e análises ao longo do processo. Fortalecendo a característica da pesquisa participante, vemos que “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas” (Gerhardt, 2009, p.40).

O envolvimento professor-estudante no ensino de Arte já fazia parte da nossa história de vida desde a adolescência, só que agora esse envolvimento acontece e especificamente nessa pesquisa, conosco do outro lado da moeda, de estudante, hoje eu sou a professora de Arte, fato esse que me traz muito orgulho, alegria e satisfação.

Entre as suas diferentes alternativas, de modo geral, as pesquisas participantes alinham-se em projetos de envolvimento e mútuo compromisso: “[...] de modo geral, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes” (Brandão; Borges, 2007, p.53).

O mútuo compromisso é um ponto forte da pesquisa, pois não adiantaria nada ter uma professora envolvida, querendo levar uma experiência artística com o teatro, se não existissem estudantes compartilhando o desejo de experimentar o teatro, envolvidos pela vontade participativa. A esse respeito, Bordenave (1983, p.16) afirma: “A participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos”. A participação dos estudantes de maneira espontânea, uma vez que essa pesquisa não entra para o boletim estudantil valendo nota em

nenhuma disciplina, é algo maravilhoso, percebendo-se na presença deles uma satisfação afetiva, onde há expressão de prazer na atividade coletiva, e com a consciência de que, além do afetivo, existe o encorajamento de estarem trabalhando em grupo.

Pergunta-se a qualquer pessoa o que é participação e, com toda certeza, ela mencionará a palavra “parte” em sua resposta. Seguramente vai dizer que “participar é fazer parte de algum grupo ou associação”, ou “tomar parte numa determinada atividade”, ou, ainda, “ter parte num negócio”. [...] De fato, a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. (Bordenave, 1983, p.22)

Esse é o sentimento que, como pesquisadora, acredito ser importante para o grupo de estudantes que se envolveram na pesquisa. Sentir-se participante, sentir-se parte, fazer parte, ser parte, são agentes construtores do processo. O ato de compromisso dos estudantes é fundamental, sua presença é indispensável.

Para Bordenave (1983, p.14), “se procurarmos a motivação dos participantes de uma atividade comunitária qualquer, notaremos neles uma satisfação pessoal e íntima que com frequência vai além dos resultados úteis de sua participação”. Em um primeiro momento, esse era o foco principal: levar os estudantes a uma experiência teatral, sem a preocupação com os resultados, mas com o processo, buscando que nessa participação estivesse presente a satisfação pessoal de todos os envolvidos, que eles sentissem o desejo de estar ali.

A experiência em si tem um importante papel para todo o processo pedagógico, tendo sido utilizada didaticamente para proporcionar aos estudantes chances de observar e discutir em grupo e, a partir das atividades desenvolvidas, proporcionar a construção de um relacionamento participativo entre todos, utilizando-se os jogos teatrais e a literatura de cordel como fios condutores. Para que esse relacionamento tivesse início, foi feita a opção de se trabalhar com um grupo de interesse formado por estudantes do 6º ao 9º ano dos turnos manhã e tarde da Escola Municipal de Ensino Fundamental 2ª fase Vereadora Neusa Pereira da Silva. Para isso foi feito um tra-

balho de conscientização, incentivo e convite, onde eu, a professora da escola e pesquisadora, passei de sala em sala conversando e explicando a proposta aos estudantes para que os interessados fizessem a inscrição no curso de Teatro que estaria sendo ministrado a partir da adesão dos estudantes. Antes de passar nas salas de aula, também foi realizado um encontro com a direção da escola e com o secretário de Educação do município para apresentação do projeto e sensibilização com relação à sua importância.

Para Brandão e Borges (2007, p.53), “A pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica”. É um instrumento pedagógico de aprendizado e diálogo, e era uma proposta nova para aqueles estudantes; representava um momento dinâmico, assim como uma pesquisa participante deve ser, e, para nossa surpresa, nessa etapa do processo 23 estudantes aderiram à ideia lançada.

A pesquisa, além de participante, teve uma abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (Gerhardt, 2009, p.31).

Essa consciência está bem presente ao longo de todo o processo. É numericamente impossível mensurar os resultados em frações de quantidades, de forma exata, pois o foco volta-se a uma visão do trabalho na construção de um processo que nos leve a compreender a dinâmica das relações por meio da vivência teatral. “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (Deslauriers, 1991, p.58). Esse é o foco no processo e não apenas nos resultados, analisando como se dá esse ato de ter uma nova experiência e como acontece essa vivência prática com o teatro.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p.14). É esse universo que vai falar mais que

números, os significados encontrados no processo, o que motiva os estudantes a participar, que atitudes estão diretamente envolvidas, situações subjetivas que os números não conseguem representar. “A pesquisa qualitativa tem o objetivo de explicar determinado fato, sem medir unidades ou categorias homogêneas” (Fioreze, 2002, p.27). Todo o processo, com seus detalhes e particularidades, tem um valor fundamental como resultado e vai muito para além dos números, para onde estão as relações construídas e os fenômenos observados, pois essas são características marcantes da abordagem qualitativa: objetivação do fenômeno, as descrições das ações e, acima de tudo, a busca pela compreensão e explicação das relações. “Uma abordagem qualitativa, em que haverá uma interpretação, construção e descoberta de teorias, com pesquisador atuando como um sujeito ativo na sua pesquisa” (Forster, 2010, p.569).

A escola em que desenvolvemos a pesquisa enfrenta diversos desafios e um dos encontrados que dificultou o processo foi a inexistência de prédio próprio, sendo instalada em um prédio alugado de espaço muito restrito, tornando-se o trabalho inviável pela falta de estrutura física. Mesmo a execução das oficinas cênicas dentro do prédio em que a escola está desenvolvendo suas atividades ficou inviável. Para resolver esse desafio, buscamos espaços dentro da cidade em que se pudesse trabalhar com os estudantes para a realização das ações e da pesquisa em sua parte prática. Existe, ao lado da escola, um salão pertencente à paróquia da igreja católica que foi solicitado através da diretora da escola, mas, infelizmente, o mesmo só poderia ser utilizado se fosse alugado e por questões de limitações financeiras não conseguimos trabalhar nesse prédio. Dando continuidade à busca por espaço físico, reunimo-nos com o responsável pelo prédio da Igreja Evangélica Batista em Pilões e, após solicitação feita em reunião, foi cedido, de forma gratuita, o prédio da igreja, com som, *data-show* e toda a estrutura física, ficando à nossa disposição todos os sábados pela manhã para que as atividades fossem realizadas e a pesquisa desenvolvida.

Os componentes teóricos atuaram diretamente dando uma base sólida para se trabalhar durante todo o processo da pesquisa. É através da teoria que enriquecemos a prática com uma fundamentação

prévia que trouxe segurança, com atividades executadas, embasadas em conhecimentos, proporcionando reflexões. Os temas que direcionaram as leituras foram:

- teatro na educação;
- jogos teatrais;
- cordel (contexto e história);
- elementos importantes para uma encenação (corpo, voz, cenário, figurino e interpretação).

Além desses temas e componentes teóricos, caminhamos com um olhar pela pesquisa participante, de abordagem qualitativa como já foi descrito anteriormente, tendo em vista que a ação prática da pesquisa trabalhou a realidade dos estudantes envolvidos nessa ação, bem como da pesquisadora, que buscou utilizar essa ação para melhor refletir, agir e novamente atuar.

De forma prática, foi realizada uma oficina no início do ano letivo de 2017, planejada para seis meses (de abril a setembro de 2017), com um encontro por semana, com a duração de duas horas cada. Nesses encontros foram trabalhados jogos teatrais sobre os quais, diz Ryngaert (2009, p.39): “Há muito tempo os teóricos do jogo chamam atenção para seu caráter insubstituível nas aprendizagens. O jogo facilita uma espécie de experimentação sem risco real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento”.

Figura 1 – Momento em oficina de teatro



Fonte: Acervo de Leide Alcântara, professora-pesquisadora, 2017.

O jogo durante as oficinas facilitou todo o processo, mantendo os estudantes envolvidos, pois, por meio dele, houve realmente o engajamento de todos no trabalho executado, e, “através do jogo de improvisação, trabalhamos com a resistência característica dessa faixa etária em utilizar o próprio corpo e ocupar o espaço físico” (Koudela, 2006, p.78). Percebe-se, no trabalho, a quebra da resistência através dos jogos, estudantes mais participativos e motivados, atuando no processo ensino-aprendizagem com prazer e recebendo o lúdico com tudo o que ele proporciona, satisfação e divertimento. “A atividade lúdica é, de fato, um meio de motivação na sala de aula, que torna o processo de ensino-aprendizagem prazeroso. Lúdico é tudo aquilo que se dá através do jogo, da brincadeira, da dinâmica, do divertimento” (Cartaxo, 2001, p.43). Além dos jogos teatrais que foram usados como um caminho para o fazer teatro na educação, também trabalhamos leituras dos cordéis do escritor Baraúna. Essas leituras foram seguidas de rodas de debates e reflexões, conscientes que “abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância” (Marinho; Pinheiro, 2012, p.11).

Figura 2 – Estudantes na roda de leitura com cordel



Fonte: Acervo de Leide Alcântara, professora-pesquisadora, 2017.

Figura 3 – Na evolução do processo, os estudantes passaram a realizar as leituras individualmente



Fonte: Acervo de Leide Alcântara, professora-pesquisadora, 2017.

Após esse período, desenvolveu-se um trabalho teatral com a obra de Baraúna, transformando em cena o próprio cordel, valorizando, assim, as características dessa literatura, estando presentes em cena as rimas dos versos nas estrofes do texto. Esse trabalho foi planejado e construído com os próprios estudantes. Para a culminância desse projeto, durante os ensaios, fomos conversando e analisando as características do cordel, de ser uma arte de rua, praças, feiras e, com essa visão, começamos a pensar em espaços alternativos onde a culminância pudesse ser realizada, algo que representasse mais o cordel, que tivesse mais a cara dessa literatura. Juntos, decidimos por algo muito novo para os estudantes, uma apresentação na rua. Pensamos em grupo e decidimos que isso era justamente o que estávamos procurando para a culminância da ação.

Sendo o teatro uma arte do povo, deve aproximar-se mais dos habitantes dos subúrbios, da população que não pode pagar uma entrada cara nas casas de espetáculos e que é apática por natureza, de onde se deduz que os proveitos em benefícios da arte dramática serão maiores levando-se o teatro ao povo em vez de trazer o povo ao teatro. (Moreira, 2000, p.67)

Em Pilões, não existe casa de espetáculos, ir ao teatro para os pilonenses é algo totalmente fora da sua realidade, por isso, com cer-

teza, a arte dramática teria mais proveito se fosse levada ao povo, a teatralidade em cordel iria ganhar a rua, a praça da cidade, uma apresentação na feira, isso é cordel. Outro fato que nos trouxe entusiasmo na decisão de irmos para a rua era que os estudantes estariam saindo das quatro paredes da escola, estaríamos levando essa experiência artística e educacional até a comunidade, seria de forma concreta a participação dos familiares, vizinhos, amigos e todos que fazem parte da cidade participando das atividades junto com a escola.

Foi um evento que mobilizou toda a cidade. Havíamos feito convites para serem entregues aos pais dos estudantes, mas agora era interessante ver que muita gente na cidade queria receber o convite. A Secretaria de Educação ofereceu alimentação para os últimos dias de ensaio; durante todo o período da pesquisa, a alimentação dos estudantes era financiada pela bolsa do mestrado, porque, como a maioria mora em zona rural, ficar em outro turno para os encontros era dispendioso para eles, e a realidade financeira desses estudantes é muito difícil.

Figura 4 – Culminância do projeto, com apresentação na praça



Fonte: Acervo de Leide Alcântara, professora-pesquisadora, 2017.

No dia da apresentação ficou tudo muito simples e bonito, a decoração não podia ter sido outra senão vários cordéis pendurados em barbante, tudo com uma cara bem nordestina, pano de estopa,

barbante, pegador, peneiras e toalhas de mesa, tudo bem regional. Na mesa, certificados dos estudantes prontos para serem entregues em reconhecimento pelo trabalho que eles haviam construído ao longo desses meses. Além do certificado, também foi entregue em reconhecimento o livro *Intervozes na Educação: práticas e discussões teóricas*, em que o oitavo capítulo – “Pedagogia do Teatro: uma experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula” – relata um pouco da visão que foi trabalhar com o teatro em sala de aula.

Após a apresentação, nesse momento de reconhecimento, também foi entregue uma placa em formato de árvore para as pessoas que acreditaram e contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada, levando teatro e cordel ao público estudantil, e, no caso desses estudantes, essa experiência se apresentou de forma inédita, pois eles nunca tinham tido aula de Teatro. Para o artista cordelista Baraúna também foi entregue uma placa em formato de árvore em reconhecimento pela sua preciosa arte, pois, através dos seus escritos, é mantida acesa a chama da literatura de cordel, aquecendo a nossa cultura popular e perpetuando para as futuras gerações a arte da nossa terra. A placa foi pensada intencionalmente em formato de árvore com o intuito simbólico de que a arte em Pilões possa aprofundar suas raízes, crescer, florescer e principalmente gerar frutos, mantendo-se cada vez mais viva.

Figura 5 – Reconhecimento dos estudantes no palco com entrega de certificados



Fonte: Acervo de Leide Alcântara, professora pesquisadora, 2017.

Durante o período prático, foram feitos registros das atividades em diário de campo específico para isso, além de vídeo, fotos e entrevistas com os estudantes durante as oficinas e construção do trabalho teatral final. Isso deu apoio à escrita acadêmica desenvolvida durante o processo (foram filmados e entrevistados os estudantes com a devida autorização dos pais/responsáveis). Essa pesquisa levou os estudantes da Escola Neusa Pereira da Silva a experienciar o teatro, dando-lhes a oportunidade da vivência teatral, da reflexão crítica e do pensar com o corpo, com a voz e com as inúmeras possibilidades de ler a realidade local por meio da obra de cordel do cordelista Baraúna. O processo consistiu, também, em promover a leitura de cordéis, a partir de algumas obras do escritor que foram selecionadas dentre as que o cordelista fala de cultura, arte, teatro e identidade cultural, trabalhando a análise textual com os estudantes dentro das oficinas de teatro, que proporcionaram interação em grupo, levando os estudantes à participação espontânea, refletindo e discutindo entre eles sobre a importância do teatro na educação e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem da Arte.

No dia da apresentação, conforme a visão holística do teatro como “importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética” (Japiassu, 2001, p.28), nem todos os estudantes que estavam participando das oficinas estiveram se apresentando em cena, uns optaram por ficar responsáveis pelo cenário, outras pediram para ficar responsáveis pela maquiagem e figurino, todos cantavam ao vivo em cena. No geral tudo ocorreu com êxito; no momento da culminância, os estudantes estavam ansiosos, nervosos, mas também se sentindo muito seguros pelo clima de união que foi sendo construído durante o trabalho, todos apoiando uns aos outros, e era notório que a amizade deles se apresentava fortalecida, o público bastante acolhedor e interessado em prestigiar o trabalho. Durante a apresentação, o público se mostrou muito envolvido, participativo e orgulhoso pelo trabalho; percebia-se em todos ali presentes uma satisfação e orgulho da arte da sua terra, e isso chamou muito a atenção, principalmente de Baraúna, que

relatou nunca ter se sentido tão reconhecido em sua cidade como nessa noite.

## Considerações finais

A vontade pedagógica de levar teatro à escola, dando a oportunidade de outros estudantes experimentarem a arte teatral, foi nosso combustível desde o início e, durante a pesquisa e sua aplicação. Desejávamos colocar a pesquisa em prática, principalmente diante da realidade que nos foi apresentada, porque acreditávamos que uma vivência com o teatro poderia despertar dentro daqueles estudantes algo que eles próprios não conheciam, por estar adormecido dentro de cada um deles. Trabalhamos com estudantes que durante anos de ensino nunca tinham tido a oportunidade de experimentar uma aula de Arte lecionada por um professor licenciado para a disciplina, e, nesse caso específico, com habilitação em Artes Cênicas. Assim, construir um trabalho cênico não parecia uma atividade simples, isso realmente se apresentava como um desafio.

Desafio esse que foi sendo superado em um mundo de novas descobertas não só para os estudantes envolvidos na pesquisa, mas para todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente; passamos a vivenciar intensamente cada etapa de tudo o que foi vivido coletivamente. Utilizar a literatura de cordel trouxe para o processo a importância de se trabalhar com uma literatura marcante para o povo nordestino, e o fato de essa literatura ter sido desenvolvida a partir de um autor local fortaleceu o caminho e proporcionou uma valorização do que é coletivo e identitário, do que é produzido artisticamente na cidade de Pilões.

Aproximou o artista cordelista Baraúna da escola, dos estudantes, assim como da comunidade pilonense, que passou a reconhecer e valorizar sua arte; isso se mostrou não só pelo fato de ser o dia em que o artista mais vendeu seus cordéis para os moradores da cidade, mas também pelas falas de todos os presentes, inclusive das pessoas que tiveram a oportunidade de falar em público na culminância.

Baraúna se sentiu extremamente gratificado por ter seu trabalho reconhecido dentro da sua própria cidade, seu cordel sendo estudado dentro do espaço escolar. Além do contato com o artista que gerou entre os estudantes um sentimento de orgulho da arte local, antes muito pouco conhecida, os mesmos, por meio das aulas de Teatro, foram passando por uma transformação artística e pedagógica ao longo do processo, apresentando-se empoderados, com um crescimento pessoal e social que chamou atenção: perderam a timidez, encantaram-se com o mundo da leitura, passaram a ler em público, interessaram-se em ler outros cordéis que não foram usados no período da pesquisa, orgulhavam-se em dizer que agora estavam lendo e isso foi realmente algo extraordinário, estudantes que nunca tinham lido em público agora não sentiam isso como um obstáculo em suas vidas, estavam lendo e sentindo-se orgulhosos com esse feito. Jovens que passaram a se expressar com segurança.

Outro ponto importante do trabalho foi ir para a rua, romper os muros da escola e levar essa experiência teatral até a comunidade, compartilhar a vivência com a população, permitir que a sociedade descubra e desperte para a escola, os estudantes, o teatro, o cordel, e identificar-se com isso, pois tudo era identidade cultural local. Perceber o grande salto qualitativo: inicialmente a pesquisa encontrou dificuldade de apoio e pouca credibilidade, mas, quando as pessoas começaram a ver os resultados do trabalho, isso foi invertido; muita gente queria ajudar e se envolver, desde pais de estudantes, professores, comunidade e até autoridades políticas da cidade, todos queriam participar, e, ao final, fomos surpreendidos com a dimensão que a pesquisa adquiriu e com o espaço que o trabalho ocupou, principalmente com o número de pessoas alcançadas direta e indiretamente ao longo do caminho até a culminância desse trabalho teatral de natureza pedagógica.

Realmente foi um caminho de importantes conquistas para a arte-educação, tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas, a desvalorização da arte, a falta de reconhecimento, de estrutura física e condições de trabalho nos espaços escolares, entre outros que já foram explanados. Mas uma coisa é certa: dentro de nós foi avivada

e fortalecida a convicção de que vale a pena ensinar arte, é realmente gratificante observar o poder transformador que a arte e especificamente as artes cênicas exercem no ser humano, vale a pena acreditar e passar por cima de todos os obstáculos para ver a concretização de um processo artístico e pedagógico. Tudo isso também despertou em nós o desejo de continuar a pesquisar sobre o ensino de Arte na escola, reconhecendo este como sendo um campo com muito ainda para se estudar. Continuemos a pesquisar, continuemos a pensar, investigar e descobrir, continuemos a plantar a semente artística e pedagógica, continuemos a fazer arte...

## Referências bibliográficas

- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correia. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v.6, p.51-62, jan.-dez. 2007.
- CARTAXO, Carlos. *O ensino das Artes Cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: UFPB; BC, 2001.
- DESLAURIERS, J. P. *Recherche qualitative*. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- FIGUEIREDO, Romeu. *Metodologia de pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2002.
- FORSTER, Carolina Jardim Firpo. Uma revisão histórica do papel da experimentação na educação científica. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO, 5, 2010. *Anais...* Rio Grande do Sul: PUCRS, 2010.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do Teatro*. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Romildo. *Teatro popular: um jeito cênico de ser*. Recife: Fundação de Cultura de Cidade, 2000.
- RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1996.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

### 3

## PROCESSO COLABORATIVO: DIÁLOGO E AUTONOMIA NO ENSINAR E NO APRENDER TEATRO

*Aline Seabra de Oliveira*

*Clarice da Silva Costa*

### Introdução

O processo colaborativo começou a ser efetivamente empregado, no teatro, a partir da década de 1990. Sua origem reporta à criação coletiva que teve seu auge em 1970 e que, por sua vez, foi influenciada pelos movimentos de contracultura da década de 1960. Desse modo, é possível afirmar que o seu surgimento se deve a uma série de mudanças de caráter social, ideológico e cultural que estavam ocorrendo no mundo ocidental a partir de 1960 e que influenciaram os artistas cênicos. A dinâmica dos ensaios de diversos grupos teatrais foi sendo alterada à medida que foram surgindo novos autores e novas experiências cênicas. Assim, a relação entre os elementos da linguagem cênica foram sofrendo mudanças e releituras ao longo dos anos que contribuíram para a maneira como o discurso cênico foi se estruturando no processo colaborativo.

De acordo com Antônio Araújo (2008), é possível entender o processo colaborativo como uma metodologia de criação teatral que tem como princípio fundamental a flexibilização das hierarquias entre os núcleos de criação de um espetáculo, por exemplo entre a direção, a atuação, a cenografia e a dramaturgia. Dessa maneira, podemos compreender o processo colaborativo como uma forma de fazer

teatro que possui uma dinâmica própria e que visa a uma horizontalidade na relação entre os seus colaboradores. Em sua tese, *A encenação no coletivo*, Araújo assim delinea a dinâmica desse processo:

No caso do processo colaborativo, o que ocorre é uma contínua flutuação entre subordinação e coordenação, fruto de um dinamismo associado às funções e ao momento em que o trabalho se encontra. Por exemplo, a definição do projeto, dos colaboradores, das técnicas a serem experimentadas (treinamento físico e vocal, tipo de exercícios etc.) é toda ela decidida ou endossada coletivamente não raro através de votação, em caso de impasse. Ou seja, essa etapa ocorre sob a égide da coordenação. Em outros momentos, como a distribuição dos papéis (a cargo do), por mais que ocorram debates e confrontos, o grupo acata a decisão de quem é o responsável por aquela função. (Araújo, 2008, p.61)

De acordo com o pensamento de Araújo, é possível perceber que a atuação dos agentes teatrais, como ator, diretor, dramaturgo, cenógrafo, iluminador, figurinista, diretor musical, entre outros, tem seus limites num estado de constante interferência, que oscila entre a coordenação e a subordinação. Normalmente, as funções de cada colaborador são definidas desde o início do processo. Assim, o estado de coordenador ou de subordinado dos agentes teatrais depende das necessidades momentâneas do trabalho. Todavia, as decisões tomadas pelos agentes que estiverem coordenando uma determinada etapa do processo podem ser, ao longo do trabalho, revistas pelo grupo. A plateia também participa do processo de criação da peça, uma vez que, após as apresentações, o espetáculo pode continuar sendo modificado dependendo da contribuição do público.

A flexibilização das hierarquias presente no processo colaborativo implica a participação mais ativa e autônoma de todos os colaboradores. Isso se deve ao fato de não haver uma figura única centralizadora das decisões. Sendo assim, ocorre que cada colaborador se torna responsável por suas próprias escolhas dentro do trabalho, sem que haja a necessidade de uma autoridade que determine

as suas ações. Percebe-se, portanto, que se trata de uma metodologia que tem o diálogo e a autonomia como elementos que coexistem e se relacionam.

Do ponto de vista da utilização do processo colaborativo como metodologia de ensino, existem alguns apontamentos na literatura que revelam seus benefícios. A respeito da aprendizagem colaborativa, Patrícia Lupion Torres e Esrom Adriano F. Irala (2014), em *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*, afirmam:

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (Ibid., p.61)

Embora Torres e Irala não discorram, no artigo, especificamente sobre o trabalho colaborativo teatral, é possível afirmar, a partir das características gerais apontadas, que este tipo de processo possui os seus benefícios do ponto de vista pedagógico. Segundo os seus defensores, ao valorizar o papel da interação e da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, o processo colaborativo pode estimular o aluno a ampliar a sua visão de mundo instituindo uma cultura da colaboração.

## Para Paulo Freire

A concepção de educação de Paulo Freire sugere que todo indivíduo deve ser sujeito de sua própria história. A construção dessa

concepção nasceu de suas experiências no Brasil<sup>1</sup> e no exterior,<sup>2</sup> principalmente, com a alfabetização. Há consenso de que a educação proposta por Freire possui um caráter conhecido como libertador, ou seja, por propor mecanismos para auxiliar o aluno a desenvolver uma postura ativa, consciente, crítica, livre e interventiva perante o mundo. Nesse sentido, a análise que se segue tem como objetivo relacionar as ideias de Paulo Freire sobre a educação, mais especificamente sobre o desenvolvimento da autonomia e do diálogo nos estudantes com o processo colaborativo.

Segundo Freire (1980), em *Conscientização: teoria e prática da libertação*, o processo de conscientização do aluno sobre a sua realidade faz-se importante para o seu amadurecimento intelectual. Tal processo, segundo ele, está diretamente ligado ao desenvolvimento de uma postura autônoma do aluno em relação a sua formação e, conseqüentemente, em relação ao mundo.

O processo de conscientização implica desenvolver no indivíduo um imaginário ativo perante a sua realidade. Ou seja, é um processo que requer a estimulação da percepção crítica do mundo e que se completa com a ação do homem sobre esse mundo. De acordo com Paulo Freire, é somente dessa forma que uma prática libertadora acontece na sala de aula. Freire (1980) assim define o processo de conscientização humano:

A conscientização é [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui,

---

1 O educador Paulo Freire realizou, em meados de 1962, no Nordeste brasileiro, um processo que levou alfabetização a 300 trabalhadores em 45 dias. O impressionante resultado fez que o método passasse a ser aplicado nacionalmente.

2 Paulo Freire repetiu sua experiência como alfabetizador no Chile, auxiliando o país a superar o analfabetismo, o que fez que essa nação recebesse um prêmio da Unesco por estar entre os cinco países que conseguiram contornar o problema.

de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Ibid., p.26)

Desse modo, é possível entender a conscientização proposta por Paulo Freire como uma dinâmica que não se encerra na reflexão sobre a realidade. Ele acreditava que o homem tinha o compromisso histórico de mudar o mundo. Observa-se, portanto, que a proposta de educação de Freire vai muito além dos conteúdos ditos escolares. Ela lança um olhar de caráter político sobre a realidade.

Outro fator importante levantado por esse autor, em *Conscientização: teoria e prática da libertação*, é a relação entre o processo de conscientização e a utopia. Para ele, somente os utópicos são portadores de esperança, e, portanto, capazes de assumir um compromisso de transformação diante deste mundo. Ou seja, para que a conscientização se efetue, é preciso instaurar um distanciamento crítico. Assim, segundo Freire, ao olhar a realidade com um sentimento utópico e não domesticado, o indivíduo seria capaz de criar mecanismos de transformação em prol de um mundo melhor para ele mesmo. Ou seja, todo processo de conscientização proposto por Freire visa à humanização da educação e colabora para a reflexão sobre a importância do diálogo e da autonomia em sala de aula.

Historicamente, a divisão da sociedade em classes transformou os homens em oprimidos ou opressores. Pensando nisso, Freire assevera em parte de sua obra que o homem precisa ter consciência dos caminhos que o levaram a ser oprimido ou a ser opressor. Segundo ele, somente através dessa consciência o homem pode mudar o mundo.

A concepção de educação de Freire (1980), portanto, extrapola os espaços da escola. E, nesse contexto, reforça a importância do professor como agente da reversão de valores de uma sociedade possivelmente alienada. Em *Educação e mudança* (1979), Freire assevera o seguinte sobre o papel do professor:

Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber rela-

tivo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (Ibid., p.29)

Freire ressalta a importância de compreender o aluno como alguém que é capaz de protagonizar seu próprio desenvolvimento. Por essa perspectiva, ele afirma que “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Ibid., p.28).

Dessa forma, percebe-se que, para Freire, cabe ao professor estimular o ímpeto criativo do aluno. A educação, segundo ele, ganha autenticidade quando liberta o homem, ou seja, quando estimula as pessoas a criarem e reconhece a capacidade criativa humana. O professor, ao contrário do domesticador, deve auxiliar o aluno a reconhecer-se como um ser criativo, que é capaz de dialogar e mudar a sua própria história. Paulo Freire (2014), em *Pedagogia do oprimido*, diz o seguinte sobre o papel do diálogo na construção de uma educação libertadora:

O diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação. (Ibid., p.113)

De acordo com Freire (2014), a educação “bancária”,<sup>3</sup> que entende o aluno como mero receptor de conhecimento, é antidialógica por natureza. Ou seja, para o autor, não há diálogo quando o professor se coloca como um dominador de seus alunos. Nota-se, portanto, que, para Freire, um dos elementos que conduzem a uma educação para a liberdade é o reconhecimento da capacidade criativa do ser humano, o que implica o reconhecimento da necessidade de interação entre os homens.

---

3 A concepção de educação bancária refere-se a um tipo de educação que entende o aluno como simples receptor de conhecimento. O professor deposita todo o seu conhecimento nos alunos, que, em tese, não possuem saber algum.

No caso do processo colaborativo, o diálogo ocorre, principalmente, por meio da busca de uma horizontalidade nas relações entre os diversos setores criativos. Ao pretender um nível de relação no qual todos possam propor, o processo colaborativo faz uso da ideia de diálogo proposta por Freire (2014) para a realização de uma educação que visa à libertação do aluno da condição de oprimido. Torres e Irala (2014) dizem o seguinte acerca do aprendizado colaborativo:

Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. (Ibid., p.65)

Freire (2015), em *Pedagogia da autonomia*, aprofunda os desafios da relação professor-aluno para alcançar uma aprendizagem considerada mais eficaz. No seu texto, ele ressalta o importante papel que o professor tem na construção da autonomia do educando e de como essa constituição se dá por meio do respeito ao próprio educando e do estímulo ao diálogo. A esse respeito, Freire explicita:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de intelegir, desafiar o educando com quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e polêmico. (Ibid., p.39)

Por essa perspectiva, percebe-se que o “pensar certo” do educador, proposto por Freire, é um pensar que prioriza a qualidade da comunicação. Segundo ele, a comunicação de qualidade entre professor e aluno deve basear-se no respeito à autonomia do estudante. Além disso, Freire (2015) complementa que é função do professor instigar a curiosidade do educando, bem como estimular a sua não submissão perante o que lhe é oferecido enquanto conhecimento.

A autora Magda Floriani Damiani (2008), em *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*, ressalta uma característica importante presente no processo colaborativo e que advém do dialogismo desse tipo de proposta. Ela ensina o seguinte:

O trabalho colaborativo possibilita [...] o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista. (Ibid., p.225)

Ou seja, Damiani (2008), assim como Freire (2015), ressalta a importância de tentar reverter valores sociais alienantes como o individualismo exacerbado. A partir dos textos de ambos os autores é possível perceber a importância de colocar os homens em constante situação de diálogo para que, em interação, eles possam buscar soluções para os desafios presentes na sua própria realidade.

Para Freire (2015), o espaço para o diálogo se situa no mesmo lócus do desenvolvimento da autonomia. Ou seja, quando é dado ao aluno espaço para falar, estimular-se-á também a sua participação ativa. Em relação ao desenvolvimento da autonomia, Freire declara:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? [...] Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, nin-

guém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Ibid., p.105)

Para Freire (2015), o professor tem um papel importante na retirada do aluno de uma condição passiva diante do mundo. É sua função estimular o estudante a se expressar, alertando-o para os seus direitos e deveres históricos. O indispensável para Freire é o estímulo à criticidade do aluno. Mais do que ler textos, é importante saber relacioná-los aos temas do mundo.

Em diálogo com o educador Ira Shor (1986), em *Medo e ousadia*, Paulo Freire fala sobre o desafio de conquistar uma educação libertadora em sala de aula. Ele acrescenta que conquistar essa situação implica redimensionar os papéis de quem aprende e de quem ensina. Em relação à maneira como o processo educativo ocorre na perspectiva do processo colaborativo e com o intuito de favorecer a geração de processos libertadores, Torres e Irala (2014) asseveram:

Ao deslocar a centralidade do processo educativo do professor para o aluno, este se torna protagonista da ação educativa e a metodologia do professor-transmissor e fonte última do saber não é mais válida. Sua nova postura é de um facilitador da aprendizagem, estabelecendo condições de aprendizagem propícias para que os alunos se desenvolvam naturalmente em busca da criação e recriação de significados a partir de suas próprias experiências e na sua interação com o meio físico e social. (Ibid., p.70)

Quando se desloca o eixo do processo educativo, percebe-se que há um avanço no desenvolvimento do protagonismo do estudante em relação a sua formação. Sendo assim, é possível estabelecer analogias entre o pensamento de Freire e o que, de fato, ocorre em um trabalho pautado pelas vozes do coletivo. A dinâmica do processo

colaborativo implica um estado de permanente interatividade no qual tanto o diálogo quanto a autonomia agem em prol da construção de um conhecimento coletivo. Em relação ao papel da educação de caráter dialógico, Freire (1986) complementa:

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele e como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. (Ibid., p.25)

Por essa perspectiva, é possível perceber o quanto a busca por uma prática libertadora em sala de aula é importante para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que leve à formação de indivíduos mais críticos perante o mundo. Pelo exposto, observa-se também que essa prática deriva, entre outras coisas, da adoção de uma metodologia de ensino que seja dialógica e que estimule o desenvolvimento da autonomia nos indivíduos.

## Para Bakhtin

O pensador russo Mikhail Bakhtin<sup>4</sup> destacou-se no campo da linguística e da literatura devido a sua análise filosófica da linguagem.<sup>5</sup> O estudioso realizou seu trabalho de pesquisa a partir de

---

4 Mikhail Bakhtin criou o chamado Círculo de Bakhtin, um grupo de pensadores que se reuniam, em meados de 1920, para discutir questões relativas à linguagem. Bakhtin destacou-se entre o grande público sobretudo a partir de 1963, quando seu trabalho sobre Dostoiévski, publicado em 1929, foi reeditado. Dostoiévski foi o criador de três formas artísticas na literatura: o dialogismo, a polifonia e a carnavalização.

5 Linguagem é um sistema por meio do qual o homem se comunica. Trata-se de uma comunicação que pode ocorrer por meio da fala, da escrita ou de outros signos convencionais.

línguas diversas e baseou seus estudos em discursos de caráter cotidiano, filosófico, artístico e científico. Sua obra, portanto, é considerada interdisciplinar. No caso desta pesquisa, os conceitos a serem trabalhados, a partir da perspectiva de Bakhtin, referem-se ao dialogismo e à polifonia.

Embora tenha se destacado especialmente no campo da linguística e da literatura, há certo consenso de que as análises de Bakhtin não se restringiram a enunciados linguísticos e literários. Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de que as discussões sobre a linguagem verbal e sobre a literatura possuem elementos comuns relacionados à comunicação humana e servem de referência para reflexões em outros tipos de linguagem. Por essa perspectiva, optou-se por estabelecer analogias entre os conceitos de dialogismo e polifonia, discutidos por Bakhtin, e a aplicabilidade desses conceitos no processo colaborativo.

Para Bakhtin (apud Marchezan, 2006), o diálogo é a essência da comunicação humana. Ou seja, ele é algo inerente ao processo interativo da linguagem. Por essa razão, é possível compreendê-lo como um mediador dessa dinâmica de interação entre diferentes interlocutores, que pode ocorrer por meio de diversas fontes de fala. A respeito da natureza do diálogo, Bakhtin afirma:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (Bakhtin apud Marchezan, 2006, p.116)

Embora Bakhtin, nesse exemplo, discorra sobre a comunicação verbal, é sabido que suas reflexões podem se aplicar a diferentes tipos de comunicação. Isso ocorre porque, independentemente do tipo de linguagem, a dinâmica entre os interlocutores é semelhante. É importante ressaltar que cada linguagem possui símbolos pró-

prios pelos quais se comunica, contudo, não há mudança do ponto de vista do cerne da comunicação humana.

Segundo a pesquisadora Elizabeth Brait (2011), no documentário *Linguagem e dialogismo*, para Bakhtin, em qualquer lugar de fala haveria uma dinâmica de tensão entre dois enunciados. Tal dinâmica, segundo Brait, é a principal característica do *dialogismo*, que, por sua vez, seria o fator mais importante da língua. O *dialogismo*, então, compreenderia o encontro desses dois lugares de fala, que não necessariamente implicariam conformidade de ideias. Assim, o jogo de interação dialógico revela discursos que se tornam referências para a criação de novos discursos, e assim por diante.

Para Carlos Alberto Faraco (2005), no artigo “Autor e autoria”, quando um interlocutor anuncia algo, ele já sabe que existe um outro a esperar por esse algo. A respeito da origem dessa reflexão ele afirma:

Essas reflexões todas têm, como pano de fundo, o pressuposto bakhtiniano forte do primado da alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir (ou, num vocabulário mais hegeliano, o eu-para-mim-mesmo se constrói a partir do eu-para-os-outros). (Faraco, 2005, p.43)

Por essa perspectiva, que parte da análise do pensamento de Bakhtin, é possível perceber o quanto a dinâmica de interação entre interlocutores é algo elementar do ponto de vista da comunicação humana. Para Bakhtin, portanto, tal interação seria uma forma de o ser humano organizar seu ponto de vista sobre um determinado assunto. É importante ressaltar que, do ponto de vista da arte, essa interação pode ocorrer a partir de diferentes suportes. Ou seja, quando um pintor escolhe determinadas cores para utilizar em seu quadro, ele já está imprimindo um determinado ponto de vista sobre um tema, que pode ou não encontrar conformidade em quem o contempla. A respeito da maneira como os enunciados se constituem e os pontos de vista se revelam, o próprio Bakhtin anuncia:

Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. É precisamente este aspecto objetivo e sociológico da entoação e do gesto – e não o subjetivo ou psicológico – que deveria interessar os teóricos das diferentes artes, uma vez que é aqui que residem as forças da arte responsáveis pela criatividade estética e que criam e organizam a forma artística. (Bakhtin apud Marchezan, 2006, p.121)

O desenvolvimento de um ponto de vista, portanto, possui uma origem social. Ou seja, para Bakhtin, a construção dos discursos está condicionada a uma série de valores sociais que são estabelecidos historicamente. A linguagem, portanto, é uma forma de organizar esses pontos de vista e torná-los comunicáveis.

A presença do *dialogismo*, do ponto de vista do processo colaborativo teatral, ocorre de maneira muito explícita. Isso acontece porque o confronto de ideias se dá tanto por meio da palavra quanto por intermédio da cena. Ou seja, a comunicabilidade acontece por meio de diferentes suportes. Ela se manifesta, por exemplo, por meio das rodas de conversa para a tomada de decisões coletivas e através da criação de cenas individuais ou em grupo. É sabido, como o próprio Bakhtin argumenta, que o diálogo é algo inerente ao processo de comunicação, no entanto, devido à dinâmica interativa do processo colaborativo, é possível afirmar que esse aspecto é reforçado.

O conceito de polifonia discutido por Bakhtin a partir da obra de Dostoiévski<sup>6</sup> também se aplica ao contexto do processo colaborativo. Isso ocorre devido à natureza da criação colaborativa, que resulta do diálogo entre diferentes vozes dentro do processo. A criação da cena, em especial, tem caráter polifônico, uma vez que se estrutura a partir de múltiplas interferências e contribuições.

---

6 No livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin analisa o trabalho do autor ao abordar o dialogismo, o romance polifônico, a paródia e a carnavalização da literatura.

O próprio pesquisador do processo colaborativo, Antônio Araújo, cita Bakhtin ao falar sobre a maneira pela qual o pensamento artístico polifônico se articula. Ele afirma o que segue:

O pensamento artístico de tipo polifônico se caracteriza pela presença simultânea de vozes autônomas, mutuamente contraditórias. Segundo Bakhtin, trata-se da “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” formando uma “autêntica polifonia de vozes plenas”. Este aspecto da imiscibilidade pode ser remetido ao caráter autônomo – ou de relativa autonomia – das diferentes contribuições artísticas dentro do processo colaborativo. Como já dissemos, não ocorre a soma ou fusão das diferentes áreas. Elas são consonantes, mas sem se dissolverem ou se desintegrarem uma na outra; são contíguas, porém, às vezes, contrárias e até mesmo contraditórias entre si. (Araújo, 2008, p.79)

A dinâmica interativa do processo colaborativo instaura, portanto, um novo sentido de unidade ao trabalho artístico teatral. Certamente, isso ocorre porque a unidade da criação nasce a partir da diversidade de contribuições. Assim, o que dá coesão ao trabalho e o destaca é justamente a sua pluralidade. A respeito das características da direção da cena polifônica, Araújo (2008) diz o seguinte:

Mas e a unidade, tão cara à atividade da direção? Bem, talvez possamos responder como Bakhtin quando ele afirma que “a unidade do romance polifônico, que transcende a palavra, a voz e a ênfase, permanece oculta”. No caso do processo ou da cena polifônica, a sua unidade é produzida pela diversidade, ou, como sugere o teórico russo, encontra-se encoberta. (Ibid., p.82)

Assim, é possível perceber que a criação colaborativa possui uma forma específica de atingir a sua unidade enquanto obra de arte. Embora permeada por múltiplas interferências, a criação não perde o seu caráter de coesão. O processo colaborativo, portanto, só

se configura como tal por apresentar as características dialógicas e polifônicas que o enriquecem do ponto de vista da pluralidade das vozes que o compõem.

## **Considerações sobre a aprendizagem colaborativa no projeto Leve Supra Cena**

O projeto Leve Supra Cena (2012) surgiu a partir da reflexão de três professores de Teatro da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal acerca de suas práticas. O foco dessa ação foi o ensino de Teatro para adolescentes a partir de três vertentes: o processo colaborativo, a leitura do espaço cênico e a construção de personagens teatrais. Como resultado desse processo, nasceu o espetáculo *Dispa-se* (2015), que foi construído de maneira colaborativa pelos professores e alunos.

O objetivo inicial do trabalho foi o de proporcionar a esses alunos do ensino médio uma vivência teatral a partir das três abordagens diferentes de ensino de Teatro já mencionadas. Como objetivos mais específicos, é possível destacar a promoção da socialização entre os alunos, a análise da relação do adolescente com o outro a partir da pesquisa e da construção de personagens teatrais, o estímulo, nos alunos, à leitura do espaço em que vivem e a análise do potencial pedagógico do processo colaborativo como metodologia de ensino de Teatro. Além disso, houve também uma preocupação estética no sentido de produzir um material cênico de caráter coletivo.

A oficina Leve Supra Cena foi realizada no primeiro semestre de 2015, com 17 alunos do ensino médio de duas escolas do Distrito Federal,<sup>7</sup> com idades entre 16 e 18 anos, e teve duração de 3 meses, totalizando uma oficina teatral de 100 horas, que foram dis-

---

7 As escolas que participaram do projeto localizam-se em Brasília e entorno. A saber: duas escolas do ensino médio e uma escola parque.

tribuídas em dois encontros semanais de três horas, cada. O local escolhido para a realização dessa oficina foi uma escola parque<sup>8</sup> de Brasília. O acordo estabelecido entre professores e alunos tinha como características principais: o compartilhamento da liderança, a flexibilidade, o diálogo e a autonomia.

A culminância da oficina foi à apresentação do espetáculo *Dispa-se*, criado a partir da metodologia do processo colaborativo. A experiência resultou em: produção de um texto inédito; criação de cenas a partir de temática definida pelo grupo; divisão do trabalho em núcleos (direção, interpretação, cenário, figurino, sonoplastia, dramaturgia etc.); relações de trabalho com flexibilização das hierarquias; criação de cenas a partir de depoimentos pessoais; exploração de espaços alternativos para a criação de cenas e dramaturgia construída na sala de ensaio.

Figura 1 – Foto de divulgação do espetáculo *Dispa-se*



Fonte: Arquivo do grupo. Foto tirada pelo professor Hugo Nicolau.

---

<sup>8</sup> A escola parque foi implantada em Brasília em 1960 pelo educador Anísio Teixeira. Atualmente existem cinco escolas parques em Brasília.

Dentre as perguntas que nortearam o processo de observação, do ponto de vista do processo colaborativo, estão: Quem facilita e quem dificulta a cooperação? Quem é o mais competitivo? Quem é o menos competitivo? Como os núcleos criativos (direção, interpretação, dramaturgia, cenário e figurino) dialogaram entre si? De que maneira um espetáculo pode representar as vozes do coletivo criador? Como o processo de autonomia diante do trabalho pode ser desenvolvido nos alunos? Qual o potencial desse tipo de metodologia para o ensino de Teatro e para o desenvolvimento de uma cultura da colaboração? O desenvolvimento da autonomia e do diálogo no trabalho em grupo pode promover uma educação considerada mais participativa?

Apesar do curto espaço de tempo destinado à oficina, foi possível perceber o envolvimento dos estudantes no trabalho e o desenvolvimento gradativo de uma cultura colaborativa entre eles. Isso se deve, em parte, à divisão de lideranças estabelecida no grupo. Ou seja, a distribuição de responsabilidades conferiu a cada um dos estudantes uma valorização pessoal importante para o desenvolvimento de sua autonomia. Do mesmo modo, a oportunidade de se comunicarem, de expressarem suas ideias e desejos reforçou um sentimento de pertencimento nos estudantes em relação à própria pesquisa. Aos poucos, os alunos foram aumentando suas participações e refinando suas argumentações estética e verbal.

O processo colaborativo, no contexto escolar estudado, mostrou-se, portanto, oportuno, sobretudo do ponto de vista da formação de uma cultura colaborativa e de pertencimento entre os envolvidos. Ou seja, além da sua pertinência, do ponto de vista da pedagogia do Teatro, a experiência mostrou-se significativa para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes para sua formação.

Corroborando as reflexões propostas por Paulo Freire e Bakhtin, a experiência mostrou também que a promoção de uma educação dialógica, do ponto de vista pedagógico, tem os seus benefícios, uma vez que contribui para uma dinâmica de construção coletiva do conhecimento. Sendo assim, é possível afirmar que uma das riquezas do processo colaborativo é a qualidade democrática da construção do discurso do grupo.

Contudo, é necessário enfatizar que, embora essa metodologia, em virtude de suas características intrínsecas, ofereça oportunidade de comunicação e proposição aos alunos, ela não é infalível do ponto de vista pedagógico. Ou seja, apesar de o processo colaborativo oferecer espaço para que as diferentes vozes possam se expressar, é importante ressaltar que existe uma dimensão de conscientização participativa que é individual. Por essa razão, é importante enfatizar que esta pesquisa teve a intenção de ampliar uma discussão acerca do processo colaborativo como metodologia de ensino de teatro, porém não de esgotá-la.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, A. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP).
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba: UFPR, n.31, p.213-30, 2008.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Programa Agrinho*, 2014. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br>> Acesso em: 25 set. 2015.

# 4

## JOGOS NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM NATIVOS DIGITAIS

*Lula Borges*

### **Alô mundo**

Não sou “nativo digital”. Ao menos não acredito que o seja, apesar de trabalhar com computadores e informática em geral desde o início dos anos 1990. Antes disso, só o videocassete ou a televisão com a programação aberta fazia parte da minha vida, assim como tantos outros jovens da minha geração. Creio que fui e sempre serei, um “imigrante digital”. Faz tempo que não sei o que é escrever uma carta, pagar uma conta em um banco ou casa lotérica. Imagino que estou me inserindo na virtualidade desde sempre. Como professor, uso cada dia menos a prova de papel como método de avaliação, seja ela formativa ou somativa (Oliveira, 2002), preferindo alternativas como filmes, animações e até jogos para alunos que, hoje, já conseguem viver nas vias digitais da nossa “sociedade informática” (Moran, 2000). Suponho que os nativos digitais possam ser as novas gerações, com mais informação e informática em suas vidas. Mas será que isso significa que sejam filhos da tecnologia?

Os termos “nativo digital” e “imigrante digital” são defendidos por Marc Prensky (2001), declarando que os nativos digitais são as novas gerações. Já usam a informática e os meios midiáticos desde a infância. São crianças que vivem o mundo da TV, da internet, dos

celulares, criam *e-mail* para cadastro de vários *sites* ainda com pouca idade. Coisa que para muitos adultos ainda parece ser complicado. Acostumados com o meio virtual, percebem a vida de modo diferente do das gerações anteriores. Mudaram, inclusive, a anatomia do cérebro (Prensky, 2001). Para os nativos digitais, é inconcebível o uso de ferramentas como lápis e papel, por exemplo, para a construção do conhecimento. Seus direcionamentos são voltados para a informática. Para eles, o simples uso do carro não é algo que seja viável para os humanos, pois, se se usa o carro para ir ao trabalho, por que simplesmente não fazer o trabalho diretamente em casa? Se a sociedade atual vive em um movimento de serviços e estes são, normalmente *on-line*, por que sair de casa, ir ao trabalho preencher planilhas e documentos no computador e, ao terminar o dia, voltar para casa?

Já os imigrantes digitais são as gerações passadas. Desde o pai, o tio, o avô dos nativos digitais. A mãe que não sabe abrir um filme nas redes sociais e pede ao filho para fazê-lo, para que ela possa assistir. Essas pessoas precisam, a todo instante se policiar, pois sabem que estão vivendo uma realidade que, há 10 anos, não seria possível. E isso incomoda. É necessário ir se adaptando conforme cada um pode. A questão do trabalho é outra vertente que, aos poucos, os fazem perceber que estão em outra era. Uma era que, nem sempre, vai precisar dos seus serviços. O nativo digital, que não precisaria ir ao trabalho, na visão do imigrante digital, precisaria ir sim e mais: quando chegasse um *e-mail* que fosse de uso da empresa, necessitaria imprimir o *e-mail* para que o imigrante possa lê-lo e, quem sabe, assinar e carimbar para, na visão do imigrante, ou seja, de geração anterior, ter aquele documento como oficial. Nada mais sem sentido para um nativo digital, pois ele sabe que cada protocolo de envio e recebimento de um *e-mail* é o que faz o mesmo ser o próprio original. Basta não apagar. Para Prensky:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações rapidamente. Eles gostam de processar múltiplas tarefas paralelamente. Preferem imagens antes do texto em vez do oposto. Preferem acesso aleatório (como hipertexto). Trabalham melhor quando

ligados a uma rede de contatos. Têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Preferem jogos a trabalhar “sério”. (2001, p.2)<sup>1</sup>

Isso também ocorre com a educação. Professores imigrantes ministrando aulas para os nativos digitais. Enquanto o primeiro ainda trabalha com uma canetinha azul em um quadro branco e tem que escrever e falar aos alunos copiarem no caderno o que está no quadro, quantas vezes, ao terminar de escrever, vem um aluno, tira uma foto do quadro com seu celular e repassa todo o assunto para o grupo de WhatsApp da turma, onde todos ficam sabendo o conteúdo. Se é para escrever um trabalho e os alunos desejam realmente criar um texto original, eles o farão, mas muito pouco escrito à mão. Boa parte dos trabalhos são digitados. Como discorrem dos seus temas? Usam o Google e tantos outros *sites* de busca. Isso acontece mesmo em escolas com alunos de poucos recursos. Os professores, por vezes, não aceitam os trabalhos digitados, pois os alunos estão copiando conteúdo dos *sites* (mas aceitam os escritos à mão, mesmo sendo cópias). Os professores ficam perdidos com tanta informação que os alunos conseguem. Para os alunos, é natural, eles vivem isso sua vida toda.

Resta ao professor, à escola e ao sistema educacional se adaptarem a essa realidade, que, como ocorre em toda evolução, podem até tentar fazer voltar atrás, mas não vão conseguir (Moran, 2000). O investimento em informática é o melhor caminho das escolas, no entanto – por motivos como muitos alunos em sala de aula, jornada de trabalho exaustiva, dedicar-se a sua própria área para planejamento semanal, mensal, semestral, vida doméstica e tantas outras coisas que o profissional da educação tem a fazer –, esses professores, muitas vezes, deixam a compreensão da informática para depois e depois. Afinal, se existe um filme para ser passado em

---

1 “Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to ‘serious’ work.”

aula, eles pedem aos alunos para ajustar o equipamento. Se existe um laboratório de informática na escola, o professor, que tem um pensamento e um aprendizado do século XX, prefere não chegar perto, pois teria que aprender tudo de novo para poder passar as informações aos alunos do século XXI, com uma estrutura escolar do século XIX e sistema educacional e avaliativo do século XVI (Luckesi, 2005), e isso demanda um tempo que o professor, cada dia mais, não tem ou diz não ter.

José Moran (2000) exemplifica esses e outros fatos e afirma que o uso da tecnologia na escola é um investimento caro que traz poucos resultados práticos, uma das razões sendo que o professor, acostumado com o quadro na parede, resiste em fazer suas aulas de forma tecnológica, ocorrendo, assim, o não uso ou subuso desses laboratórios de informática. Resta então ao professor se dedicar, de algum jeito, a fazer aulas que possam usar os equipamentos. Hoje, muitos professores, mesmo nas universidades, mesmo em cursos de pós-graduação, usam pouco a tecnologia, ou a subutilizam com, no máximo um projetor, com apresentações de *slides* e vídeos para fazer explanações sobre o assunto. Esse uso já é uma imigração ao mundo tecnológico, mas muito mais pode ser feito.

Exemplos existem. Informática básica, programação em linguagens simples, robótica, edição de filmes. Tudo isso pode ajudar o aluno a compreender, de forma criativa, efetiva e produtiva, que o uso das tecnologias não é apenas para entretenimento ou consumo. Ele próprio pode ter seu produto para outros verem, terem, comprarem; mas ajuda muito mais o professor que, ainda emigrando do sistema analógico para o digital, vê que o uso das tecnologias pode proporcionar um conhecimento cada vez melhor para os seus discentes.

## Passando por níveis

Como falei, não sei se me enquadro entre os nativos, levando em consideração que sou da década de 1970, enquanto os estudos voltados para os nativos ou imigrantes digitais são a partir da geração

dos anos 1980. No entanto, sempre fui ligado à tecnologia. Tudo que fosse destinado a isso me chamou atenção. Mesmo nos anos 1970, com a chegada da televisão aos bairros pobres de Natal-RN e com uma programação limitada, eu conseguia algum tempo para tentar compreender como o aparelho funcionava. Não assistia apenas ao canal majoritário, mas outros que mal sintonizavam. Várias vezes dessincronizei a televisão, pois conseguia uma boa sintonia com a TV pública, mas perdia a sintonia com o canal comercial. Minha mãe sempre ficava louca, querendo assistir à novela e a imagem “não pegava”, eu tendo que ressincronizar o aparelho.

Nos anos 1980, como prega o texto de Prensky (2001), a chegada de outros canais, desenhos animados em toda a programação matutina e seriados que empolgavam, tiravam-nos das brincadeiras da rua, pois a tal hora começava o programa daquele herói e todos corriam para assistir. Nesse tempo existiam os primeiros cursos de informática da capital potiguar e fiz um deles. O que me chamou atenção é que, nesse curso, de programação, podíamos fazer, fora do horário de aula, um programa de produção de videogame a partir de um livro que íamos seguindo. Um jogo de olimpíada de que consegui fazer alguma coisa, algumas tomadas, um personagem-pixel que andava pela tela verde. Desisti, pois o curso era caro e minha família não tinha como pagar.

Mais um passo pra minha migração foi nos anos 1990. Já trabalhando, tive a sorte (ou a competência e disposição de unir arte e tecnologia num tempo em que isso não era comum por estas estâncias) de conseguir um emprego em que eu trabalhava diretamente com o computador, uma raridade naquela época. Pude me dedicar mais à informática e ao trabalho de criar nos computadores, naquele caso, artes gráficas. Tive realmente muito pouco tempo para conseguir fazer algo que pudesse lembrar a criação de jogo, como fizera na década anterior. Mas acabei conseguindo, no ano de 1999, quando criei, com um colega, Waldelino Duarte, este sim um programador das novas linguagens, o que um especialista na produção de games de Natal, Tião Ferreira, chamou de “primeiro registro histórico de produção de videogame do Rio Grande do Norte”, em uma conversa na rede social Orkut, em 2013. No entanto, essa

conversa foi apagada, assim como todos os dados criados por esse aplicativo da empresa Google.

Tratava-se do jogo *Legião Tetris*,<sup>2</sup> criado em outubro de 1999 e distribuído em bancas de jornal a partir de uma revista em quadrinhos criada um ano antes e que tinha histórias de super-heróis que eu produzia em Natal. A revista é a *Bio 47* e teve oito edições. Na edição 5 tive a ideia de distribuir com ela esse game, que era somente uma imagem dos personagens protagonistas, uma tela explicativa de quem eram os personagens, outra de ajuda e o *game* em si, com os botões-padrão de girar, empurrar para um lado ou outro e baixar as peças do jogo. Poderia usar o teclado ou o mouse para movimentar as peças.

Figura 1 – *Legião Tetris*, possivelmente o primeiro game criado no estado do Rio Grande do Norte



Fonte: Arquivo do autor.

2 Use este link <<https://drive.google.com/open?id=1s3NaN2Ijf5EV0UvxD5VKbkQX91tzuAkg>> para baixar o jogo. Funciona no sistema Windows. Upload em outubro de 1999.

Apesar de ter criado o jogo em 1999, desde 1995 eu já criava pequenos jogos em *softwares* direcionados, como o *Klik and Play* e *The Games Factory*, nos quais não irei me aprofundar aqui, pois o texto trata de educação. Antes disso, no final dos anos 1980, existia também Albinoan (Codinome), que fazia programações para jogos, mas não existe registro, até este ponto de pesquisa bibliográfica, de que ele tenha criado *games* no estado do Rio Grande do Norte antes do *Legião Tetris*.

Por falar em educação, em escolas... Além do trabalho, eu fazia também minha graduação em Artes e, em termos de tecnologia, tudo continuava igual ao que sempre fora décadas antes. Quadros verdes e giz, cadernos e poucos livros para se estudar. Na universidade, os professores usavam apenas o que podiam. No máximo um retroprojetor, um equipamento de som três em um, um projetor de *slide*. O videocassete era um milagre... Ao menos no Departamento de Artes em que estudei, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tive apenas uma aula, de dança, em que foi utilizada essa tecnologia. Jogos? Nem pensar. Desenho animado na TV aberta não era considerado “Arte”. Deveríamos nos ater a processos criativos, educacionais, práticos que fossem ligados à arte tradicionalmente conhecida. Não ao mercado. Os professores davam-nos suas aulas olhando em, já alaranjadas, desgastadas pelo tempo, pequenas fichas amarelas com as quais direcionavam suas aulas. Tecnologia, só nas aulas de impressão gráfica, na qual usávamos prelos<sup>3</sup> do século XIX para fazer cópias xilográficas. Aulas maravilhosas aquelas, mas um horror a educação com tecnologia de modo geral naquela década de 1990.

Depois de me tornar professor, imigrando cada dia mais, sempre utilizei as novas tecnologias como ferramenta e consegui passar por algumas experiências usando-a e trabalhando com desenho

---

3 Prelos são máquinas de impressão onde se coloca um papel sobre uma mesa e, sobre o papel, passa-se a matriz, que é uma peça de madeira ou metal entintada; desse modo, a tinta passa para o papel, imprimindo a imagem da matriz.

animado (a universidade não me bloqueou quanto a isso), audiovisual e jogos eletrônicos. Quanto aos *games*, sempre acompanhado por alunos ou produtores de videogame. Algumas dessas experiências, produzindo jogos em disputas internacionais, fiz com alguns alunos em sala de aula, e também uma experiência produzindo um *game* que, para os criadores usuários de *softwares* dedicados, seria bem difícil conseguir; no entanto, tudo correu bem e foi conseguido com apenas três pessoas, conforme será visto logo a seguir.

## Experiência e jogo

Vários autores falam sobre o fator experiência: como Paulo Freire (1996), que considera a experiência como um ato diretivo para a prática, e Ana Mae Barbosa (2010), que direciona a experiência para a prática, a teoria e a apreciação, mostrando o quanto esses fatores estão imbricados na formação do conhecimento do aluno. Por isso, tanto Barbosa quanto Freire mostram o quanto a criatividade traz o elemento crítico nas descobertas do alunado. John Dewey (2010), com sua singularidade da experiência, afirma que cada uma, por mais parecida que seja com outra, é única e isso traz o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do indivíduo (cidadão) e da própria sociedade. Bondía (2002) fala o que imagino ser a melhor definição: “Experiência é o que nos passa” (Bondía, 2002, p.21). Nada mais simples de se compreender e, ao mesmo tempo, complexo. Nesse sentido, nós, necessariamente, não passamos por uma experiência se esta não for excepcional para nós (Dewey, 2010). Assim, fornecer informações aos alunos é necessário, pois são delas que se fará o futuro cidadão em cada um dos estudantes em nossas salas de aula e o aprender é algo que ficará impregnado na cabeça do aluno que, certamente, levará o que aprender na escola para fora dos muros dela, para a sua vida pós-educacional (Morin, 2003).

Uma forma de se passar mais que informações é fazer jogos com os alunos. Não, como nos casos que discorro a seguir, jogos digitais.

Jogos. Todos os tipos de jogos são bem-vindos para uma sala de aula. Existem alguns jogos que uso sempre, como “quem sou eu na arte”, no qual um aluno tem um nome que fica no quadro de costas, tentando adivinhar quem é o artista ou qual é a obra. Jogos de bingo também são usuais, nos quais, após um texto, coloco cerca de trinta nomes no quadro, os alunos anotam alguns e, após a retirada dos nomes dos quadros, sabe-se quem ganhou. Jogos de criação artística, jogos teatrais. Jogos. O aprendizado parece ser mais efetivo quando faço essas brincadeiras e os alunos se envolvem. Na verdade, toda pessoa acaba por se envolver, de alguma forma, com os jogos. Seja de tabuleiro, cartas, bingos, conhecimento.

Os jogos são anteriores aos seres humanos (Huizinga, 2000). Animais brincam, simulam, jogam entre si. A disputa existe desde os pequenos peixes até os grandes mamíferos e não seria diferente com a sociedade, pois faz parte do desenvolvimento de cada ser. Por isso a criança brinca e assim cria sua experiência em seu mundo ao redor para descobrir novas vivências com o outro enquanto ela própria se desenvolve (Gallo, 2007). No entanto, o jogo também é utilizado pelos adultos. Termos como “jogo da sedução” ou que alguém está “jogando”, ou seja, atuando, mentindo, para poder adquirir algo melhor para si são utilizados comumente na sociedade. Existem ainda os jogos de carta, de azar ou lazer com jogos de tabuleiro, fichas, adivinhações e outros tipos que tanto jovens quanto adultos continuam a jogar e a brincar.

O conceito de jogo, em grande parte das línguas do mundo, é normalmente ligado à disputa e/ou à brincadeira, mas também à atuação, ao tocar instrumento, à diversão e isso em muitas línguas, desde as mais antigas até as atuais. Essas duas formas de conceito (jogar, brincar) são vistos em várias palavras no português. É amplo o entendimento do que seja jogo.

Por fim, nota-se a constante e diversificada presença de expressões idiomáticas envolvendo o termo, como podemos perceber em: “entregar o jogo”, “fazer parte do jogo”, “saber jogar”, “estragar

o jogo”, “jogo da verdade”, “jogo de cintura”, “jogo de empurra-empurra”, “jogo de palavras”, “jogo duplo”, “jogar sério”, “jogar limpo”, “jogar sujo”, “jogar com trunfos”, “mostrar o jogo”, “abrir o jogo”, “esconder o jogo”, “estar em jogo”, “ter o jogo na mão”, “virar o jogo”, “amarrar o jogo”, “entrar no jogo”, “jogar o jogo”, entre outras. (Gallo, 2007, p.18)

Da mesma forma que em outras línguas, o jogo tem a ver com o brincar, jogar, representar, competir. Na etimologia da palavra, existem três possibilidades no grego: *agon*, *paidiá*, *áthyra*. A primeira palavra diz respeito à disputa, à meta, à competição. A segunda fala sobre a brincadeira de criança ou que seja típica dessa fase da vida. A terceira diz respeito ao divertimento, à recreação, sendo esta voltada também para os adultos (Huizinga, 2000).

Outra característica sua é que ele deve ser jogado por quem se proponha a jogar e que saiba seus limites no jogo em questão. Huizinga nos diz que

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (Ibid., p.24)

Como falado, o jogo faz parte do aprendizado social e, hoje em dia, os *games* eletrônicos são comuns em vários tipos de dispositivos digitais, podendo, assim, aumentar a socialização dos partícipes de cada tipo de jogo (Moran, 2000). Mesmo assim, existem, ainda, jogos que podem ser jogados por apenas uma pessoa e é aqui que se inicia a experiência com alunos de ensino médio, que, em algumas oportunidades, tive o prazer, não de jogar com eles, mas de poder criar os jogos e mostrar que, apesar de terem entrado no mundo digital em tenra idade, ou seja, serem eles os nativos digitais, podem

também, com um aprendizado, mesmo que básico, ter uma boa experiência na criação de jogos eletrônicos.

Historicamente, o videogame teve seu princípio com o osciloscópio na década de 1950 e se desenvolveu, rapidamente, a partir da década de 1970, criando o que hoje é uma indústria bilionária dentro do entretenimento. Nos primeiros videogames só se podia jogar em lojas ou lugares comerciais destinados para tal (Barboza; Silva, 2014). A partir da década de 1980, com a popularização dos computadores (PCs) e a criação dos videogames caseiros, a população, principalmente jovem, pôde apreciar os mais diversos tipos de jogos eletrônicos. Os consoles ficaram mais poderosos, as qualidades áudio e visual foram melhoradas e hoje temos jogos que têm o fator de realidade impressionante, apesar de a maioria dos jogos não terem essa qualidade.

No Brasil, o primeiro videogame foi o *Telejogo*, criado em 1977 pela Philco-Ford e tinha apenas três jogos (Paredão, Tênis e Futebol). O primeiro jogo nacional foi o *Aeroporto 83* (1983); embora *Aventura na selva* tenha sido iniciado em 1982, só foi terminado em 1984.<sup>4</sup> Em 1993 foi lançado, em console, o jogo da *Turma da Mônica*. Foi o primeiro grande sucesso dos *games*, mas outros também surgiram, como *Outlive* (1998), amplamente difundido nos PCs, e *Erinia* (2004), RPG<sup>5</sup> espacial inspirado no folclore brasileiro; e agora, nos anos 2010, temos uma avalanche de jogos de todos os tipos. Em terras potiguares, perdi contato com desenvolvedores nos anos 2000, mas, a partir de 2010, com a melhora nos programas desenvolvidos para esse fim, o mercado cresceu bastante. Hoje temos vários tipos de jogos, normalmente voltados para celulares, mas dou destaque a dois por sua qualidade e a plataforma para que

---

4 No site da revista *Superinteressante* podem-se ver informações sobre o primeiro videogame criado no Brasil, disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-o-primeiro-jogo-eletronico-feito-no-brasil/>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

5 Role-Playing Game ou Jogo de Representação é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente

foram destinados: computadores. *Dolmen* (2016) é um jogo de tiro em terceira pessoa com uma qualidade gráfica vista apenas em *games* de grandes empresas do ramo e é distribuído para plataformas como XBox e Playstation. *A prisioneira da noite* (2017, mas ainda não terminado) é um *game* criado a partir de contos populares e distribuído *on-line* na plataforma Steam, que faz distribuição de jogos *indie* (jogos independentes).

## Experiências com educação e jogos digitais

Minha imigração digital continuou. No ano de 2010 ganhei, pela Prefeitura de Natal-RN, um edital para produzir uma animação que falava sobre a possibilidade de o descobrimento no Brasil ter sido no Rio Grande do Norte, não na Bahia, como a história oficial mostra nos livros.<sup>6</sup> Naquele momento, existiam poucos animadores em Natal e, menos ainda, trabalhando com programas livres, que era o tipo de programa que eu usava. Minha intenção era fazer uma animação em tecnologia de terceira dimensão digital (3D), mas os recursos impediram isso. Fui obrigado a ensinar a alguns desenhistas na produção, coisa que sempre fiz com prazer, pois precisava de várias mãos para criar essa animação. Na época, eu tinha um estúdio de quadrinhos e alguns de meus alunos faziam material para outros países e ajudaram no desenvolvimento do trabalho.

## Entre na rota

Continuei fazendo estudos de possíveis inserções de 3D no filme. Do meio para o final da produção do desenho animado, tínhamos como fazer algumas cenas em 3D, mas, no lugar disso,

---

6 O filme pode ser acessado no *link* <<http://cabralrn.blogspot.com/>>.

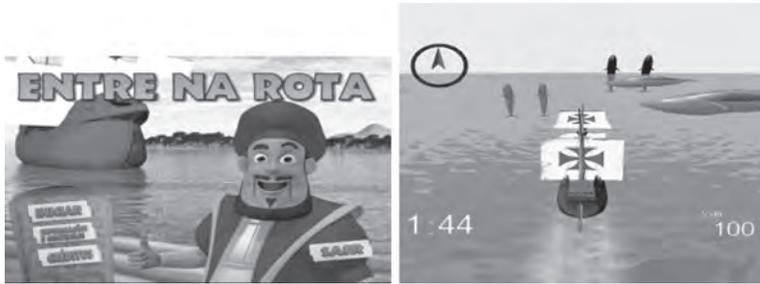
pensamos: “Por que não criar um jogo em 3D para, na hora do lançamento do filme, antes da sessão, os espectadores jogarem?”. Começamos a produção. Eles engajados na linguagem de programação e na lógica do jogo, eu na criação dos elementos gráficos. Passamos cerca de dois meses fazendo essa parte do trabalho, enquanto também finalizávamos a animação. Vários elementos no filme ficaram em 3D, mas a animação em si foi em formato tradicional, com desenhos em duas dimensões. Mas a capa do DVD de lançamento teve toda a nossa atenção para ser realmente feita em 3D.

Figura 2 – Capa do DVD *O Rio Grande do Norte na rota de Cabral*, feita com arte totalmente em 3D



Fonte: Arquivo do autor.

Em outubro de 2011, criamos o jogo *Entre na rota*. Típico jogo de corrida, mas com uma caravela do século XV, navegando em uma pista que era o mar. O *game* funcionou bem nos lançamentos, mas não houve muita divulgação nem tempo para os alunos de escolas públicas jogarem. As sessões eram rápidas e sempre no início das aulas, acarretando uma correria nos lançamentos do filme. Mesmo assim serviu para percebermos que existia a possibilidade de criarmos novos jogos no futuro, coisa que não aconteceu mais com a equipe, pois as crises no sistema público impediram a continuação dos nossos projetos.

Figura 3 – *Entre na rota*. Jogo 3D criado em 2011 por mim e mais dois alunos

Fonte: Arquivo do autor.

Para navegar com a caravela, não se deve parar nunca, pois existe um tempo determinado para se chegar ao final do “caminho” e encontram-se alguns obstáculos, como baleias, ilhas, pedras. Depois de alguns segundos, o trajeto percorrido se divide e o jogador, com o tempo acabando, deve decidir por onde ir. Essa divisão do rumo leva a um destino fácil (Touros, Rio Grande do Norte) e outro bem mais difícil de passar, o qual leva a Porto Seguro (Bahia). Para melhorar a performance, foram adicionadas algumas moedas que aumentam quinze ou trinta segundos do tempo no *game*. O jogo está *on-line* e pode ser baixado e jogado no computador.<sup>7</sup>

## Nano Ship

Apesar de a equipe de animação continuar tentando participar de editais governamentais, não mais conseguimos produzir desenhos animados como imaginávamos, mas fizemos alguns contatos com *gamers* pelo Brasil. Entre eles, um grupo de programadores e elaboradores de jogos que queriam participar de uma disputa em nível mundial e nos convidaram para também participar. O problema, daquela vez, era que não iríamos ganhar nada em termos

<sup>7</sup> Para baixar o jogo: <<http://cabralrn.blogspot.com/2011/10/game-entre-na-rota-pronto-para-jogar.html>>.

monetários e, ainda por cima, teríamos que participar da disputa em Campina Grande, Paraíba. Novamente reuni alguns alunos que já conseguiam modelar em 3D com boa qualidade e fomos para a disputa.

Era a Global Game Jam (GGJ),<sup>8</sup> uma disputa mundial de produção de videogames, em que os concorrentes têm a incumbência de criar um jogo em 48 horas, dentro de um tema específico que só é distribuído para cada grupo de jogadores cerca de quatro horas antes do início do certame. Naquele ano, o tema era um som “tum-tum; tum-tum; tum-tum” e cada equipe entenderia o que quisesse do som. A equipe que criamos, daquela vez, tinha toda uma gama de programadores, já que misturamos os membros que estavam na Facisa, um centro universitário ligado a tecnologia e saúde e que foi a base de comando dos *games* naquele ano. Algo importante na disputa é que nós, de Natal, tínhamos artistas, mas não programadores de nível alto para programar um jogo em boa qualidade em tão pouco tempo; no entanto, a faculdade não tinha muitos artistas, então todos nós resolvemos nos misturar entre os grupos. Era uma disputa, mas não precisávamos concorrer entre nós mesmos.

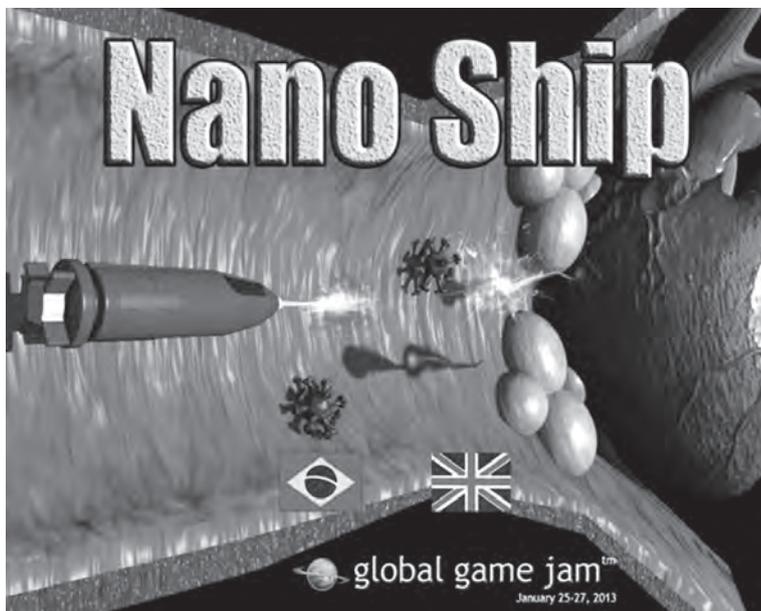
Meus alunos, já acostumados a produzir arte nos computadores como ilustrações e quadrinhos, rapidamente se adaptaram ao que os outros grupos queriam, mas o grupo em que eu estava, não conseguia ter uma ideia sobre o tema, até que pensamos em fazer algum jogo ligado ao coração, pelo som do tema e o inimigo seria uma doença que impediria o coração de bater. Mas como resolver isso para podermos atacar a doença? Uma nave espacial!!! Pronto. O projeto estava feito. Criamos um jogo onde uma nave espacial seria reduzida ao tamanho de uma célula e deveria combater a doença atirando nelas e salvando o corpo doente. Em menos de 24 horas criamos o jogo, que foi totalmente feito em 3D, inclusive a programação que fora produzida com Unity, que programa jogos

---

8 Para maiores e melhores informações, visite o *site* do campeonato no *link* a seguir <<https://globalgamejam.org/>>.

em três dimensões. O nome do jogo foi *Nano Ship*,<sup>9</sup> e pode ser baixado e jogado em computadores com os sistemas Linux, Windows ou Mac.

Figura 4 – *Nano Ship*, criado em fevereiro de 2013



Fonte: Arquivo do autor.

A interdisciplinaridade (Morin, 2003) nessa produção foi um dos pontos positivos, pois, ao ligar nossos conhecimentos, criamos mais do que cada grupo, por si, poderia fazer em seu jogo. Foi necessário misturar os conhecimentos dos *designers*, dos *mappers*, dos artistas, dos programadores e divulgadores para que se criassem os seis jogos daquele início de 2013 e, para todo aquele pessoal ligado na era da informação, o estímulo, onde tudo o excita, tudo o agita,

---

<sup>9</sup> *Nano Ship*, *Jogo de nave espacial dentro do corpo humano*. Disponível em: <<http://2013.globalgamejam.org/2013/nano-ship>>. Criado em: 3 fev. 2013.

tudo o choca, mas nada lhe acontece (Bondía, 2002), naquele final de semana, aconteceu. A experiência passou por eles.

## Considerações

Atualmente, aqueles alunos com que tive essas vivências em que todos se ajudavam, eu com os ensinamentos de arte com tecnologia e eles com novidades que eram sempre bem-vindas para o nosso grupo, hoje são profissionais da área do audiovisual ou estão na universidade fazendo os cursos que desejavam. Levando em consideração o ambiente violento que vivemos em bairros pobres da capital potiguar, como estariam eles se não houvesse esse convívio com a tecnologia de forma propositiva e não simplesmente de usar e consumir o que era jogado para eles.

Reunimo-nos mais duas vezes para disputar o campeonato da Global Game Jam. Nesse tempo, deixei a produção artística de lado e me dediquei, como me dedico até hoje, ao ensino; tanto formal em escolas da rede estadual como oficinas de animação e modelagem em 3D, o que faço no laboratório de informática de uma das escolas de ensino médio em que ministro aulas, e, em 2014 e 2016, criei, com os estudantes dessa escola, os jogos *Biara*<sup>10</sup> e *Bagatela*,<sup>11</sup> jogos mais simples com uma programação e jogabilidade menos complexa, mas que funcionam bem. Para a Global Game Jam, o importante é se fazer o jogo em 48 horas. Mas, para os alunos, essas experiências foram primordiais para continuarem estudos com arte e tecnologia.

---

10 *Biara*. Jogo de tema indígena, criado junto com alunos da Escola de Ensino Médio Ana Júlia de Carvalho Mousinho. Disponível em: <<https://globalgamejam.org/2014/games/biara>>. Criado em: fev. 2014.

11 *Bagatela*. Jogo de tema indígena, criado junto com alunos da Escola de Ensino Médio Ana Júlia de Carvalho Mousinho. Disponível em: <<https://globalgamejam.org/2016/games/bagatela>>. Criado em: fev. 2016.

Figura 5 – Imagens do jogo *Biara*, criado em 2014

Fonte: Arquivo do autor.

Figura 6 – *Bagatela*. Jogo onde uma alma deve entrar nas entranhas da terra para poder ter chuva

Fonte: Arquivo do autor.

Na escola que ensino, na zona norte de Natal, depois de 2016, o laboratório foi atualizado. A Secretaria de Estado da Educação e Cultura retirou os computadores da sala de informática e mandou novos computadores, que nunca foram montados e também nunca deixou nem eu, nem outro professor, nem profissional destinado a isso montá-los, descontinuando os projetos do laboratório e me fazendo iniciar outros projetos voltados à tecnologia com outras possibilidades, como o celular para criar filmes, arte e animações, mas essas são experiências que devo fazer apenas em outros textos voltados para práticas em sala de aula.

Quanto ao dualismo imigrante digital e nativo digital, tenho em mente que não existe o segundo termo, pois somos todos imigrantes digitais nessa sociedade de geração virtual. Independentemente da idade, mesmo com toda a tecnologia ao nosso redor, existem anal-

fabetos digitais e estes precisam ser inseridos nas vias da informação; assim como existem as crianças que se iniciam cedo no mundo cibernético e não sabem nada mais que o que esse mundo os manda fazer. É necessário um conhecimento crítico do que se pode usar para, assim, poder-se utilizar a tecnologia de forma criativa, livre e questionadora, levando em consideração que estão aprendendo de forma diferente e a escola, com professores imigrantes ou ausentes dessa realidade, continuam a ser as melhores companhias para se ter um pensamento crítico sobre essa realidade (real ou virtual). Sem isso, teremos, sempre, uma sociedade que não usa a tecnologia, mas que é usada por ela.

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOZA, Eduardo; SILVA, Ana Carolina. A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o *newsgame*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIBERJORNALISMO, 5, 2014, Campo Grande. *Anais eletrônicos...* Campo Grande: UFMS, 2014.
- BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Barcelona, Espanha: Universidade de Barcelona, 2002.
- DEWEY, John. Ter uma experiência. In: *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.109-41.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sérgio. *Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC).
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000. [Coleção Estudos.]
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação e aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologia. *Interações*, v.5, n.9, jan.-jun. 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

OLIVEIRA, Gerson. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Revista Iberoamericana de Educación (on-line)*, Espanha, v.1, p.2, 2002.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v.9, n.5, out. 2001.

# 5

## A EXPERIÊNCIA DO ALUNO-ARTISTA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DA BAHIA

*Adriano Santos Fonseca*

*Karla Schuch Brunet*

### Introdução

Este trabalho expõe uma investigação requisitada como trabalho de conclusão do Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de Proposta Pedagógica.

As proposições didáticas contaram com a participação de 29 estudantes de uma turma da 1ª série do ensino médio regular do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis, na cidade de Presidente Tancredo Neves, situada na região do baixo-sul da Bahia. Essas proposições foram aplicadas no segundo semestre de 2016, entre os meses de agosto a dezembro, em quinze encontros e mais dois dias reservados para a mostra. Nesse contexto, as atividades propostas foram desenvolvidas em dois blocos: leituras de imagens artísticas (pintura e fotografia) usadas como estratégia de ampliação dos repertórios imagéticos e experiências de fruição e criação em arte.

O presente artigo apresenta a reflexão de uma proposta pedagógica em Artes Visuais tendo como foco a experiência do aluno-artista<sup>1</sup>

---

1 Termo usado para exemplificar os sujeitos desta experiência pedagógica – os estudantes do Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis.

no ensino médio, colocando-o na condição de sujeito artista explorando a fotografia, a performance e a arte da instalação. Sabemos que, na concepção de Ana Mae Barbosa, o ensino da Arte não se propõe a formar artistas, entretanto, neste estudo, os estudantes são envolvidos em atividades que enfatizavam a fruição de imagens artísticas, a sua contextualização e processos de criação, tornando-os protagonistas de um trabalho em arte na comunidade local.

### **Experiência de vivenciar a imagem: "Modo de Ver" e Sentir**

Discorrer sobre o "Modo de Ver" de jovens inseridos em um projeto de Artes Visuais no contexto da educação formal é analisar como se manifesta esse olhar a partir de propostas de leitura/interpretação de obras artísticas. No entanto, esse "Modo de Ver" não se apresenta apenas no ato de ler e apreciar obras, mas também está presentificado na própria experiência do aluno-artista, na qual os seus processos de criação e o resultado de suas produções artísticas refletem esse potencial. Nessa abordagem, a interlocução entre os estudantes e a imagem/obra aparece como elemento-chave na proposta.

No ato de leitura, os sujeitos são induzidos a dialogar com a obra artística de modo verbalizado; na abordagem de Berger, isto se constitui numa tentativa de explicar como vemos as coisas.

Inicialmente esses "Modos de Ver" são apresentados a partir de produções textuais em sala de aula com base nas imagens dispostas em catálogos (Figura 1) do Museu de Arte de São Paulo (Masp) e da coleção *Raisonné* contendo pinturas de Candido Portinari. A proposta em si despertou no aluno-artista leituras de mundo, ou seja, permitiu relacionar a imagem com o contexto cultural vivenciado, valores familiares, ambiente, problemas sociais etc. "Ler" o mundo é buscar compreender a realidade que nos cerca. Segundo Berger (1999, p.11), "Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos".

As imagens artísticas trazem uma visão de mundo de seu autor, nas quais o sujeito leitor dessa produção irá atribuir sentidos a partir de seus próprios repertórios. Desse modo, a leitura adquire sentido quando há relações entre o objeto e as nossas experiências, nas quais as temáticas e os códigos presentes nas imagens entram em confronto com as suas referências culturais.

Figura 1 – Realização de leitura de imagens em sala de aula no Colégio Estadual Maria Xavier de Andrade Reis em Presidente Tancredo Neves, Bahia



Fonte: Arquivo do autor.

O aluno-artista participante dessa experiência é um verdadeiro “Nativo Digital”,<sup>2</sup> sujeitos nascidos na era digital e que apresentam formas de interação mediadas por dispositivos eletrônicos e pela internet. Parte desses jovens vivem conectados, e nessa vivência *on-line* estabelecem contatos com diversos signos verbais e não verbais. Podemos notar nesse contexto que essa prática se torna algo corriqueiro, com fins de entretenimento e comunicação.

Os estudantes conectados na internet “consomem” imagens, produzem e as compartilham de forma quase automática, como

---

2 Termo empregado por John Palfrey em seu livro *Nascidos na era digital*.

se os dispositivos digitais fossem a extensão do seu próprio corpo. Agem e reagem praticamente em um instinto formado por uma identidade virtual. Na cultura estudantil de hoje, há uma produção e difusão em massa de imagens e, nesse contexto, a questão é como orientá-los a ver uma imagem, pois ela é uma representação, uma construção humana.

Para Cunha (2010, p.261), “Faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de ler/interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade”.

Diante disso, como professores de arte, devemos de alguma forma despertar essa consciência e potencializar isso para os jovens. Levá-los a pensar na funcionalidade das novas tecnologias contemporâneas e como estas podem favorecer as suas aprendizagens.

Outros “Modos de Ver” também são observados em outras atividades propostas. O aluno-artista foi envolvido em processos criativos, construção de releituras com o uso do corpo e fotografias. Os produtos artísticos dos estudantes também revelaram como eles percebem as obras de arte e seu ambiente cotidiano.

Tais percepções das obras de arte são vistas nas releituras corporais que foram organizadas em forma de ensaio fotográfico montados por grupos de estudantes. A experiência vivenciada pelo aluno-artista nessa proposta se apresenta com uma “natureza performativa”, em que obras como *O cangaceiro* e *Criança morta*, ambas de Candido Portinari, e *O ateliê do estatuário Simões de Almeida*, de José Malhoa, foram sentidas de forma sinestésica.

Nessa ação do aluno-artista, o corpo foi o componente de expressividade para que explorassem sua subjetividade e promovessem uma forma de ressignificar a obra. Pois, na prática de releitura segundo o pensamento de Pillar (2006, p.14), “há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”. Nas imagens corporais (figuras 2 e 3) montadas no ensaio, as obras não são reproduzidas como cópias.

Figura 2 – Releitura corporal da obra *O ateliê do estatuário* Simões de Almeida, de José Malhoa, criada em sala de aula



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 3 – Releitura corporal de *O cangaceiro* criada a partir de imagens artísticas em sala de aula



Fonte: Arquivo do autor.

O aluno-artista se apropriou de elementos da gramática visual dessas obras e criou novas imagens atribuindo a ela um novo sentido. Isso é perceptível nas poses, nos figurinos, nos pigmentos e no próprio fundo na escuridão destacando a cena enquadrada em plano americano.

Nesse processo, os estudantes foram deslocados para o espaço da obra de forma imaginária, ou seja, usaram os seus próprios corpos como o suporte das releituras. Esteve presente no processo de criação a utilização de objetos, figurinos produzidos pelos alunos e

maquiagem para se aproximarem da superfície pictórica representada. A intenção da maquiagem era reforçar alguns elementos da gramática visual das obras, como as texturas, as marcas das pinceladas e as formas presentes, ou seja, o aluno-artista percebe essas minúcias nas obras e também sugere nos próprios corpos.

Logo após essas atividades, os encontros posteriores proporcionaram estudos no campo da fotografia como arte contemporânea, nos quais os estudantes apreciaram obras em sala e em espaços culturais da região e da capital.

Nos espaços culturais, outras experiências de fruição foram oportunizadas. O Espaço Cultural Pierre Verger no Forte de Santa Maria e o Espaço Carybé no Forte de São Diogo (Figura 4), ambos localizados no bairro da Barra em Salvador, foram ambientes que promoveram formas de interação do espectador com a imagem, pois neles havia totens eletrônicos compostos por *menus* para acessar diversas informações.

Dessa maneira, outros modos de fruição foram potencializados nesses locais. Para Cunha (2010, p.263), em um ambiente composto por obras de arte digital, “ver não é o termo mais adequado para a fruição da obra de arte digital, mas vivenciar, de forma metassensorial, perceber”, ou seja, além da visão, perceber as obras através dos outros sentidos do corpo.

Figura 4 – Visitação ao Espaço Cultural Pierre Verger, na Barra. Salvador, Bahia



Fonte: Própria.

## A experiência da exposição

Vivenciar o universo da arte através da fotografia propõe a expressão das formas de ver o mundo circundante composto por um senso estético. Para Dewey (2010, p.548), a função moral da arte é “eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber”.

Portanto, podemos perceber o mundo com um olhar estético proporcionado pela arte. Esse pensamento apresentado por Dewey corrobora a ideia de a arte ser transformadora, na qual o aluno-artista é visto como um “território de passagem”. Bondía (2002, p.24) nos apresenta que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Ao tratar de sujeitos da experiência, Bondía (2002, p.21) afirma que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Para os alunos-artistas, essa vivência teve um caráter prático experimental e que, segundo eles, passaram a enxergar a arte com novos olhos, que antes estavam centrados em fazeres artísticos sem pensar na sua produção. Desse modo, os olhares desses alunos foram transformados à medida que foram experimentando o universo da arte.

Após as atividades voltadas para leitura de imagens artísticas, os estudantes foram instigados a criar imagens fotográficas, e o ponto de partida para a realização dos registros foi uma caminhada em regiões próximas à escola. Pátio, terrenos, ruas, praças, feira livre, foram os campos de atuação iniciais. Os estudantes examinavam cada área através de seus aparelhos celulares com câmera integrada. Selecionavam e enquadravam objetos com um olhar quase microscópico, pesquisando cada matéria no espaço semelhante ao trabalho de um cientista centrado em partículas no laboratório.

As imagens fotográficas dos alunos-artistas, de modo geral, podem se apresentar como registros banais aos olhos de qualquer

sujeito, porém eles recorreram as suas “memórias” ou mesmo determinadas “associações”. Com isso, Ostrower (1994, p.11) vem nos afirmar que, “Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas”. Apesar de serem imagens elaboradas por códigos, são produtos de cada olhar pensante e imaginativo do aluno-artista.

Hoje, os recursos tecnológicos inseridos nos processos criativos vão além do uso e manipulação de uma máquina fotográfica, pois a habilidade técnica não é mais o principal requisito para a elaboração do objeto artístico. O que se vê em certas propostas artísticas é a apropriação de outros códigos, como as ferramentas do Google, o uso de drones e até mesmo câmeras de vigilância na produção de fotografias de arte (Brunet, 2017, p.41).

Portanto, na contemporaneidade, a fotografia vai além de seu caráter essencialmente técnico, e, dela, o que se valoriza em sua prática artística é a ideia. Por ser um campo ampliado, perpassa por diversas áreas do conhecimento, pois algumas obras apresentadas na mostra Territórios Imaginários adquiriram um caráter político, geográfico e até mesmo ecológico. Há também imagens que, embora apresentem uma sintaxe do tipo *naïf*, são “frutos” de suas próprias subjetividades, que convidam o espectador a usar o seu imaginário pessoal.

As imagens fotográficas antes da mostra passaram por processos de pós-produção, nas quais algumas receberam tratamentos em meio digital com uso de *softwares* livres. Nesse contexto, as obras dos estudantes não só “habitam” o território das artes visuais, mas também da videoarte e da instalação ou até mesmo trabalhos de natureza híbrida, realizando um enlace entre essas três linguagens. A própria configuração do todo da mostra Territórios Imaginários nos apresenta uma estética contemporânea em que os espaços foram ocupados por essas formas de linguagem.

No processo de montagem e organização da mostra, os estudantes se apropriaram de tubos de PVC, galhos secos de plantas, folhas

secas, sisal, caixas de papelão, caixotes de madeira, jornais, latas, pequenos troncos e terra. A estrutura principal, nomeada “seção caixotes”, o uso de conexões e tubos de PVC deu sustentação aos caixotes de madeira que foram suspensos e amarrados, os quais foram modificados para receber as imagens. Estas apresentavam registros de materialidades diversificadas explorando cores, texturas e formas encontradas na natureza e em determinados espaços urbanos. Na seção denominada “caixas flutuantes”, outros objetos receberam alterações, como caixas de papelão revestidas por jornais e a adição de algumas imagens. Além disso, ficavam suspensas através de um fio de náilon e, quando vistas pelo espectador a uma certa distância, dava a falsa impressão de estarem flutuando no espaço.

Na seção chamada “torres”, caixotes foram amontoados para formar quatro estruturas totêmicas. E, nessa ideia, os alunos fixaram uma única imagem fotográfica no topo de cada totem, que apresentava elementos da feira em seu interior, como frutas e legumes. Em outra seção, “teia”, os estudantes confeccionaram uma rede de sisal, composta por um entrelaçamento de cordas e posteriormente fixada numa posição vertical agrupando um número de imagens que traziam ângulos de visão de um espectador observando algo que estava no alto. A ideia era causar no espectador a sensação de estar olhando para cima a partir dessas composições.

Por fim, na seção “árvore” foi utilizada uma pequena planta composta por galhos secos e fixada numa lata com terra. Na parte superior, foram adicionadas imagens nos galhos e, na parte inferior, havia uma *assemblage* formando um tapete de papel metro composto por folhas secas fixadas por cola. As imagens dessa seção eram registros de vegetais variados e dispostos em áreas da paisagem urbana e rural. O conjunto formado por essas fotografias provocou um questionamento a respeito da perda de espaço natural na cidade, onde os registros se apresentam como elementos remanescentes que resistem ao crescimento urbano. Em linhas gerais, determinadas fotografias dos alunos revelam certo descontentamento em relação ao seu ambiente físico, que, aos olhos deles

e dos espectadores, desperta uma criticidade alcançada por essa experiência de fruição.

A exposição (Figura 5) aconteceu em locais distintos, tendo a sua abertura na escola e, posteriormente, na praça Duque de Caxias, no centro da cidade. Ela foi pensada e montada a partir das configurações dos próprios espaços. Além disso, a escolha dos materiais não foi apenas motivada pela poética dos trabalhos, mas também para seguir com a proposta de exibição das obras que foram adaptadas e adequadas aos ambientes. Nesse momento, podemos notar o aparecimento da relação de espaço-tempo que é experimentada pelo espectador visitante da mostra. A experiência estética em si nesse evento é compartilhada pelo aluno-artista e os visitantes. Com isso, podemos ratificar que, nessa proposta de comunicação dos estudantes, as obras se apresentam como arte de instalação, que, na visão de Castillo, aparece como:

Corroborando os argumentos de Junqueira, “instalação” (e o mesmo se pode dizer de uma exposição) é a obra que exige como totalidade a relação entre o *objeto* instalado (ou coisas abrigadas) num determinado lugar, o *espaço* resultante dessa instalação (alojamento, abrigo) e o *espectador*, cuja presença condiciona-se à existência da obra e vice-versa, dando-lhe concretude por meio de sua *experimentação perceptiva*, na medida em que seus sentidos se apropriam da circunstância imediata da obra, tornando-se parte de sua *totalidade*. (Castillo, 2008, p.177)

Na organização da mostra, a construção do espaço expositivo apresentou uma estrutura leve e móvel para que o espectador se sentisse convidado a interagir com algumas peças da instalação, quebrando com a ideia da passividade evocada pela arte do passado. Havia objetos que podiam ser manipulados por qualquer visitante. Certamente determinadas obras de instalação nos propõem esse tipo de envolvimento, em que o espectador se apropria do espaço através dos seus sentidos. No entanto, também há outras abordagens que produzem outras relações de audiência, ou seja, propostas

nas quais o trabalho é organizado no espaço, não permitindo o deslocamento do público.

No trabalho chamado *Break Down*, do artista britânico Michael Landy, há a apropriação de uma loja de departamento desativada em Londres, onde o artista destrói os pertences do local e cria um inventário de suas possessões. O artista faz a descrição de seu trabalho e afirma estar a construir uma auditoria de sua própria vida. Sobre essa proposta artística, Oliveira, Oxley e Petry afirmam que:

Objetos que foram classificados em diferentes categorias [...] são numerados, pesados, e detalhados em um inventário [...] O transportador é como um rodapé de certa forma, ele transmite o que está acontecendo. *Break Down* fornece um ponto de partida útil para reconsiderar a natureza e a forma da obra de arte no início do século XXI, uma vez que levanta questões importantes sobre a posição atual do artista, cultura material, práticas de exibição e o papel do público na arte de instalação. (Oliveira; Oxley; Petry, 2003, p.13)

Portanto, esse tipo de trabalho nos leva a pensar sobre os papéis dos artistas contemporâneos e dos próprios espaços, já que a obra se situa em um local considerado não institucional para abrigar uma exposição ou ser uma obra de arte. Na mostra Territórios Imaginários, os ambientes ocupados adquirem uma nova arquitetura, onde esses locais de certa forma sofreram uma transformação a partir das estruturas instaladas. Os espaços que receberam os objetos artísticos eram abertos, com exceção do local da exibição dos vídeos. Nesses locais, a mostra possuía seções que abrigavam as fotografias em objetos suspensos e estruturas totêmicas, e nesses espaços se configurava uma espécie de bricolagem.

Na mostra com o título Territórios Imaginários, o aluno-artista reúne imagens fotográficas que também ilustram como os sujeitos veem o seu entorno. Apresentaram nesse evento imagens compostas por registros banais, mas que instigavam os visitantes a atribuírem sentidos e significação às obras.

Figura 5 – Mostra Territórios Imaginários na praça Duque de Caxias em Presidente Tancredo Neves, Bahia



Fonte: Arquivo do autor.

As 73 imagens apresentavam motivos voltados para materialidades capturadas, e esse conjunto de imagens se assemelha às fotografias do livro de Charlotte Cotton que apresenta uma das categorias intitulada como “Alguma coisa e nada”. Sobre esse tipo de trabalho, ela afirma que:

As fotografias deste capítulo sustentam a qualidade material daquilo que descrevem, como o lixo nas ruas, quartos abandonados, roupa suja, qualidade essa que, porém é conceitualmente alterada devido ao impacto visual que as coisas adquirem pelo fato de serem fotografadas e apresentadas como arte. (Cotton, 2010, p.9)

Portanto, apesar de as obras dos alunos apresentarem uma sintaxe mais abstrata, as qualidades das imagens continham uma natureza provocativa. Os registros exploravam diferentes texturas, gestos, materiais orgânicos, formas geométricas, objetos e pontos de vista inusitados. Nesse contexto, algumas obras se destacaram por levar o público a refletir sobre determinadas questões.

## Considerações finais

Em suma, a abordagem descrita neste artigo propõe pensarmos numa proposta pedagógica inovadora que envolva o estudante na experiência (Bondía, 2002), tornando-os sujeitos protagonistas de um fazer que desenvolva o seu pensamento reflexivo, o senso estético, e de alguma maneira os aproxime de conhecimentos artísticos que lhes foram de certa maneira “negados” nas etapas anteriores do ensino que correspondem a um modelo ainda “escolanovista” combatido por Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Sobre essa problemática, será que a realidade das escolas interioranas ainda reproduz, na prática de ensino, modelos alienantes nos quais o sujeito não é estimulado a pensar a sua produção artística? Quais conhecimentos da arte essas escolas priorizam? Como é a aplicação do currículo nessas escolas?

Partindo de uma busca por transformação e inovação, essa proposta de ensino foi idealizada a fim de realizar um trabalho que atendesse às necessidades deixadas pela reprodução de um sistema educativo com essa configuração. Além disso, o que se faz presente conceitualmente é a experiência do aluno-artista, a sua vivência como sujeito fruidor e criador de obras de arte.

Ao mesmo tempo, foi apresentada no âmbito desta experiência a conexão entre as tecnologias contemporâneas e o ensino das Artes Visuais de modo integrado, tanto nos estudos dentro e fora da sala de aula, como nas produções e produtos artísticos.

As proposições educativas experimentadas e apresentadas neste estudo objetivaram instigar modos de ver do aluno-artista através das Artes Visuais, a partir de leituras da imagem/obra, a contextualização e o fazer a partir dos estudos e apropriações da linguagem fotográfica como expressão artística. Para Barbosa,

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e

desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (2005, p.100)

Portanto, no território das Artes Visuais habitado pelos estudantes no âmbito deste projeto, a imagem foi a matéria-prima das experiências didáticas vivenciadas, onde se tem uma práxis pedagógica que também enfatiza o conhecimento da Arte como cultura, comunicação, expressão e visões de mundo.

Numa entrevista realizada após todas as atividades, os estudantes revelaram que esta experiência tivera um caráter inovador. Segundo eles, passaram a enxergar a arte com novos olhos, a usar as tecnologias de modo consciente para os estudos e que algumas atividades se apresentaram divertidas, como a visitação aos espaços culturais.

No caso da fotografia, eles compreenderam que a imagem carrega significados e mensagens, e, além disso, perceberam que os processos criativos dos fotógrafos partem de ideias previamente elaboradas. Diante disso, eles não queriam apenas apresentar os seus pontos de vista, mas permitir que o público formulasse os seus. Suas fotografias mostraram que nem tudo que estava ao nosso redor é desinteressante. Segundo eles, foram tomados pelo sentimento de satisfação em realizar um trabalho artístico que despertou reações nas pessoas. E, por fim, destacaram a importância do coletivo na construção dos trabalhos.

Com estas considerações expostas pelos estudantes, o docente, como um “sujeito da experiência”, também se viu transformado, e esse trabalho o fez pensar no seu papel enquanto mediador e mesmo na sua condição de aprendiz.

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

- BERGER, John. *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.19, p.20-8, 2002.
- BRUNET, Karla. Fotografia hoje: práticas, implicações e estéticas. In: COLÓQUIO DE FOTOGRAFIA DA BAHIA, 2, Salvador, Bahia. *Anais do...* Salvador: UFBA, 2017.
- CASTILLO, Sonia Salcedo del. *Cenário da arquitetura da arte: montagens e espaços de exposições*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- COTTON, Charlotte. *A fotografia como arte contemporânea*. Trad. Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CUNHA, Fernanda Pereira. E-Arte/Educação crítica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). *A abordagem triangular no ensino Das Artes Visuais e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Org. Jo Ann Boydston. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. [Coleção Todas as Artes.]
- OLIVEIRA, N. D.; OXLEY, Nicola; PETRY, M. *Installation Art in the New Millennium: The Empire of the Senses*. Londres: Thames & Hudson, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PALFREY, John. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: \_\_\_\_\_ (org.). *A educação do olhar no ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.9-21.



# 6

## SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: CRIAÇÃO E PERCEPÇÕES DE UM PROCESSO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO

*Jefferson Araujo Moraes*

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa “Sentidos da experiência teatral no ensino médio técnico: análise do processo *Renatal* como ação artístico-pedagógica” realizada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Assim sendo, desenvolvo uma análise acerca do processo de criação artística no contexto da educação básica entre os anos de 2015 e 2018. O objetivo é ampliar a compreensão dos sentidos atribuídos à experiência teatral no processo de produção da peça *Renatal*, desenvolvido no Instituto Federal do Paraná (IFPR), câmpus Pinhais. O intuito é amplificar a análise sobre os impactos do processo de criação no processo de formação acadêmica e identitária desses participantes que pensam a ação artística, sem perder de vista as suas peculiaridades juvenis.

A reflexão sobre arte no currículo requer a compreensão mais abrangente sobre a necessidade de as pessoas estudarem, consumirem e, em casos específicos de produzirem arte. O filósofo austríaco Ernst Fischer (2014) discute os impactos da Arte no imaginário humano quando também se refere ao consumo desta nos mais distintos contextos culturais. “Almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos” (ibid., p.12). De fato, o contato com situações

vivenciadas pelos personagens com os quais nos identificamos no teatro, no cinema, nos livros e nas músicas, nos possibilita ser aquele sujeito do outro lado, torcer por ele, sofrer com ele, sem, no entanto, correr os mesmos riscos do outro. Ou seja, a manifestação do desejo de viver a vida do outro evidencia que as próprias experiências deixam de suprir os anseios e as necessidades impostas na vida cotidiana. Neste momento, dialogo com Fischer (2014), quando trata da constante busca do ser humano pela totalidade e a plenitude da vida e a compreensão de si como sujeito. Para o autor:

Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade de sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca o mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação. (Ibid., 2014, p.12)

Para o autor, o humano, com suas incertezas, angústias e incompletude, encontra na arte formas diversas de viver, pois, ao absorver o mundo a partir das experiências do outro, ele amplia a própria percepção de mundo. Por essa razão, “a Arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para associação, para circulação das experiências e ideias” (ibid., p.13). Nesse sentido, o teatro agrega ao indivíduo a identificação do eu com o todo, na medida em que o contato com as dimensões estéticas, artísticas e críticas contribui em seu processo de elaboração e reelaboração dos próprios conceitos sobre o próprio contexto, sobre o outro e sobre si mesmo.

Assim é o teatro na escola, com ações pedagógicas voltadas para a dimensão ética e estética dos estudantes e tendo o potencial de dinamizar energias corporais e reflexivas de suma relevância no processo de novas interações sociais com colegas da mesma sala e para além dela. Cabe mencionar a importância dessa área da arte na redução da timidez que, frequentemente, interfere negativamente nas dimen-

sões interpessoais dos indivíduos. Guénoun (2003) assim se pronuncia ao falar sobre a necessidade do teatro na contemporaneidade:

O olhar ativo, olhar de nossa atualidade, em potência de jogo, que olha o outro, que joga para trocar ficticiamente suas condutas com as dele, esperando realmente cruzá-las. É a atividade deste olhar, seu saber próprio, sua minúcia experiente: olhar daqueles que avaliam e medem, pesam e pensam, por comparação entre o que veem e o que querem, desejam, projetam de sua própria potência lúdica. (Ibid., p.150)

O teatro na escola pode ser compreendido como um terreno fértil para descobertas do estudante sobre si, através de si, do outro e da troca entre vários, pois esse campo de conhecimento humano possibilita processos de integração individual e coletiva. Essa combinação exclui o preceito puramente lógico da aprendizagem, na medida em que a compreende a partir da dimensão relacional, na qual o sensível pode operar potencializado na experiência com o outro. A ideia não é limitar a ação teatral na escola apenas ao desenvolvimento sensorial, crítico e relacional, mas também como espaço educacional e potencialmente fértil ao estabelecer pontes, hifens, barras, *underlines*, criando um binômio não dicotômico, mas sim uma nova palavra potente também na ação.

Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido com os estudantes, considero importante a descrição dos encaminhamentos metodológicos realizados na montagem do espetáculo *Renatal*: criação de dramaturgia, processo de criação de cenas, apresentações públicas da peça, retomadas e estratégias utilizadas para manter o grupo. Destaco a importância dos questionários utilizados com o objetivo de trazer a voz dos estudantes, por meio de suas respostas para melhor compreensão dos impactos no processo de desenvolvimento ético e estético desses participantes. Importa esclarecer a utilização de dois questionários: um respondido em 2015, na entrada dos estudantes na oficina, e o outro em 2018, ambos com per-

guntas que tiveram o seu conteúdo analisado a partir da perspectiva qualitativa.

O campo da pesquisa ocorreu no Instituto Federal do Paraná, instituição esta que atualmente conta com 25 câmpus espalhados por diversas regiões do estado que ofertam 43 cursos técnicos presenciais; 20 cursos superiores e cursos de pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*. Um destes 25 câmpus é o câmpus Pinhais, local onde ocorreu o processo de produção do espetáculo *Renatal* produzido pelo grupo que surgiu durante as atividades de extensão “Formação de espectadores: cultura e cidadania na comunidade”, em março de 2015. Esse programa, foi movido pelo objetivo de formar espectadores no bairro, tendo como premissa fundamental a iniciação à linguagem teatral voltada os estudantes. Assim sendo, por meio das oficinas de Teatro, os envolvidos no programa montariam suas peças teatrais para posteriormente trocar informações sobre o que foi experienciado com a comunidade do local onde o câmpus está inserido. Atualmente, o grupo conta com cinco peças autorais,<sup>1</sup> duas performances<sup>2</sup> e um elenco de 20 estudantes que frequentam regularmente a oficina.

## Processo de criação e montagem

A peça *Renatal* se refere a uma produção autoral baseada na história cristã do Natal e tem como pano de fundo a cidade de Mariana, antes, durante e depois do estouro da barragem de Fundão. O espetáculo narra a vida de Maria, que dará à luz aquele que passará a conviver na comunidade, mais precisamente na região de Mariana, onde sua família e também a do seu cônjuge, José, vivem há gerações. A partir do rompimento da barragem, os moradores da região

---

1 Peças autorais: *Contos infantis* (2015), *Renatal* (2015), *Xeno* (2016), *Morro do pão de ló perneta* (2018), *Ciência: substantivo feminino* (2018).

2 Performances: *Lama: #Mariana\_MG\_não\_esquecemos* (2017), *Camadas da felicidade* (2019).

são lançados em um mar de lama, momento em que aquele casal foi orientado por entidades do rio, índios Krenak e grupos ambientalistas, a encontrar um lugar seguro para trazer à vida o filho que Maria carregava no ventre. Contudo, foram somente nos rejeitos de minério carregados pelo mar de lama que o casal encontrou espaço para a realização do parto. Dessa maneira, sob a minha orientação e direção teatral, o espetáculo buscou contribuir na criação de espaços propícios para a reflexão e discussão entre os estudantes e, mais tarde, entre os espectadores, sobre o meio ambiente no qual a comunidade vivia e os desdobramentos da negligência do Estado que culminou na tragédia ambiental brasileira.<sup>3</sup> A peça estreou em 2015 e, desde então, passou a se apresentar em diversos espaços culturais, terminais de ônibus, festivais e eventos acadêmicos.

Um ponto de dificuldade foi a recorrente falta dos estudantes em diversos ensaios: em função de atividades de disciplinas distintas ao longo do ano letivo; dificuldade dos alunos de atingir conceitos exigidos para passarem de ano<sup>4</sup> e demais problemas particulares, sobretudo familiares. Ou seja, variados empecilhos impediram encontros com o elenco completo nos ensaios, fato este que impôs ensaios extras, ultrapassando o total de encontros planejado inicialmente. Frequentemente, os estudantes que compareciam ao ensaio, demonstravam total descontentamento diante da falta de comprometimento dos colegas faltantes, solicitando ações enérgicas e punições pela negligência com os seus compromissos.

---

3 No dia 5 de novembro de 2015, a cidade de Mariana foi alvo de uma tragédia. Considerado o maior desastre ambiental que assolou o país, a barragem de Fundão, na unidade Germano, sob responsabilidade das empresas Samarco Mineração S. A., Vale S. A. e BHP Billiton Brasil Ltda. rompeu-se, devastando o distrito de Bento Rodrigues, pertencente ao território do município de Mariana, com uma enxurrada de lama e rejeitos de minério. O pequeno distrito de Bento Rodrigues abrigava seiscentos habitantes que tinham como atividade a plantação de pimenta-biquinho. Com o rompimento da barragem, toda a cidade foi destruída, soterrada pela lama.

4 O IFPR adota o sistema de avaliação por conceitos (A, B, C ou D), diferente das escolas da rede estadual de ensino que trabalham por nota (0 a 10).

Para apaziguar esses conflitos foram necessárias várias conversas em grupo. Os estudantes que faltavam sabiam do seu comprometimento, porém alguns tinham problemas como: dificuldade financeira para permanecer à tarde no câmpus e pagar a alimentação, tarefas pontuais em casa, trabalhos escolares, dentre outros. O apoio dos colegas foi fundamental para que todos pudessem, além de resolver seus problemas, comparecer ao ensaio e serem acolhidos. As cobranças do grupo por punição foram gradativamente convertidas em conversas que, muitas vezes, culminaram em adaptações àquele contexto. Para exemplificar, em geral, a falta foi cobrada individualmente por mim, sempre buscando melhor compreender as dificuldades de cada um, sem expor nenhum deles na trajetória do processo artístico e na integração do grupo.

Outro fator compreendido como desafio a ser superado se refere aos ensaios para as apresentações públicas, cabendo informar o total de 10 montagens de *Renatal* no período de um ano e quatro meses. Em função de as apresentações terem hiatos de semanas entre si, foram necessários momentos de retomada quando as minhas orientações buscaram ativar a memória dos estudantes em relação ao texto dramático, à marcação das cenas e emoções suscitadas pelas mesmas. Compreendo esses elementos como essenciais para reencontrar a energia necessária à realização do processo cênico-criativo. Para tanto, utilizei-me de distintas estratégias metodológicas, tais como: leituras de mesa, reconstrução da região de Mariana no imaginário dos estudantes e apresentação de cenas já apresentadas anteriormente. A ideia foi estimular a memória dos alunos, a partir da energia e sensações oriundas de vivências associadas aos ensaios e às apresentações anteriores dos espetáculos para o desdobramento do trabalho cênico proposto.

A orientação aos atores foi composta por um misto de direcionamento, incentivo e aconselhamento. Diante do fato de lidar com atores se descobrindo na juventude, coloquei-me no papel de ver a criação e não mandar fazer o já criado. Nesse ponto, devido à inexperiência do grupo que ainda se descobria e buscava por referenciais, muitas vezes direcionei a criação, contudo, sem dizer o que

devia ser feito, esperando o retorno físico das ações dos atores em fricção com seus personagens. Esse tipo de situação era comum e sempre com apenas um ator ou com os núcleos de cada cena.

O objetivo de orientar buscou não apenas sentido de alinhar a questão estética da peça com os atores, mas sim permitir que os estudantes refletissem sobre o que desenvolviam, compreendendo seus momentos em cena. Alguns estudantes compreendiam suas ações em cena e realmente criavam sem medo, buscando a cada momento a liberdade de criar. Para outros participantes, esse tipo de situação gerou angústia, quando buscaram diversas formas de criar a partir da orientação, que serviu de suporte em cena e fora dela, gerando bons resultados. Buscar impressões no cotidiano dos estudantes nunca foi uma tarefa simples, pois convivi com os altos e baixos da fase da adolescência, as incertezas e vontades volúveis, contudo verdadeiras. Por outro lado, gradativamente, os estudantes foram aprendendo e se conscientizando sobre o peso de suas palavras, de suas ações ante um público que, emocionado, voltava para suas casas refletindo sobre o acontecido em Mariana. Tais ações consideramos ações artísticas, assim como o autor:

A ação artística passa essencialmente por uma prática, por uma atividade pessoal e/ou coletiva que permita a cada um se confrontar com as restrições da formalização de uma ideia, de uma emoção, de um sentido simbólico. Não se pode imaginar uma ação ou uma educação para a arte (ou pela arte) que não abra espaço para a atividade real dos participantes. (Carasso, 2012, p.22)

A peça *Renatal* teve como base inicial um texto. Teve também muita participação dos membros, que, a cada ensaio, se inseriram no contexto estético do espetáculo e foram percebendo o peso de falar sobre questões reais, sobre pessoas verdadeiras que sofreram e ainda sofrem numa região que foi devastada por um crime ambiental. Assim, Carasso (2012, p.22) continua: “A ação artística é, portanto, a organização concreta dessas possibilidades de agir, experimentar a atividade artística”. Ao experimentar uma atividade

artística no processo de *Renatal*, no contexto da escola, os estudantes se envolveram em um processo de integração sobre si e reflexão sobre questões sociais contidas no espetáculo, em um processo de produção de conhecimento.

## **A voz dos estudantes: análise de dados e questionários**

As experiências emergiram através de respostas a questionários respondidos pelos veteranos no câmpus, que trouxeram suas histórias e participação consolidadas no grupo que foram de suma importância para melhor compreender e analisar as suas percepções após três anos no grupo. Os estudantes receberam o primeiro questionário no dia 26 de março de 2015, durante o primeiro encontro do grupo no qual foram explicadas todas as questões e o objetivo daquele momento. Com função diagnóstica, o questionário foi elaborado com perguntas simples e diretas que tinham o objetivo de entender os seus conhecimentos a respeito do teatro, bem como quais experiências traziam consigo acerca da linguagem teatral. Diante da pergunta: “o que é teatro para você” foi possível constatar distintas concepções, dentre as quais seleciono as seguintes falas:

- É a forma de se expressar e se divertir conhecendo novas personalidades que você nunca pensou que teria.
- É uma forma de expressar os sentimentos.
- É uma forma de expressão ou contar algo.
- Teatro para mim é a arte de conseguir se expressar, como expressar seus sentimentos, alguma crítica ou qualquer outra coisa.

Esses depoimentos demonstram o interesse dos participantes na busca de um lugar para expressar suas angústias, pulsões e sentimentos. A vivência de situações a partir dos personagens criados está diretamente relacionada ao fazer teatro e ainda ao que é teatro.

Ser outro, ter novas experiências que vão além de si, em geral atrai os jovens que veem no teatro uma possibilidade de criar mundos imaginários, de contar o que se deseja sem o comprometimento da realidade. Sobre essa mesma questão apareceram ainda outras respostas, como:

- Um espaço onde você pode ser outras pessoas, viver outras vidas, um lugar onde a imaginação domina.
- Teatro é uma arte física que busca mostrar nos ideais e criticar a sociedade.
- Teatro para mim é uma forma de se expressar, e mexendo também com outras pessoas através do teatro, é uma atividade diferente, que às vezes mexe com seu emocional, ou não, é uma alegria, porém pode ser uma tristeza, ou algo engraçado, violento, você vai se animar e tentar animar os outros, fazer eles ver o teatro com outros olhos.

Em sua maioria, os estudantes que haviam acabado de ingressar no grupo de teatro apresentaram vontade de expressar, seja sentimentos, contar histórias, apreender, fazer críticas sociais, realizar viagens pelo imaginário. Gradativamente, compreenderam a importância do teatro no desenvolvimento de novas percepções de mundo e, mesmo conceituando de forma simples e direta os seus conhecimentos sobre a linguagem teatral, eles se apresentaram em suas falas, as quais foram compartilhadas com o grupo. Alguns deles já haviam ido ao teatro com a família, outros tinham assistido a peças em diversos locais, mas a grande maioria, quando questionada se já havia ido ao teatro, dava indícios de nunca ter assistido a uma peça. Seguem algumas falas significativas nesse sentido:

- Nunca fui a uma peça de teatro, porém tenho muito interesse em ver uma.
- Não fui, mas vi uma peça na minha escola.
- Sim, algumas vezes com amigos e outras com a escola.

Ao buscar as vivências como espectadores, o professor amplia a sua sensibilidade ou a suscetibilidade do estudante com a linguagem e o acesso deste aos demais bens culturais. Ir ao teatro é entrar em contato com a fruição de uma linguagem. “A prática continuada do Teatro por crianças e jovens, aliada à frequência aos espetáculos, cria uma via de mão dupla que favorece a compreensão do fenômeno teatral” (Desgranges, 2003, p.72).

Os depoimentos selecionados apresentam alguns pontos de reflexão, tais como a falta de acesso ao teatro, a escola como ponto cultural oferecendo espetáculos para os estudantes, e a escola levando os estudantes e iniciando-os na vida cultural, mostrando-lhes espaços culturais. O fato de a maioria dos alunos não ter ido ao teatro e não o fazer com frequência, ou mesmo não ter famílias incentivando é ruim, pois demonstra uma falha no acesso aos bens culturais.<sup>5</sup> Nesse sentido, a escola acaba se transformando em um catalisador de atividades: ora levando os estudantes ao teatro, ora oferecendo peças no próprio espaço escolar. Essa instituição também acaba se tornando uma das responsáveis pela iniciação teatral, na medida em que, mesmo sem mecanismos encorpados de mediação teatral ou políticas de ação cultural, acaba dando oportunidade ao primeiro contato do estudante com um espetáculo teatral. Destaco que, diante da pergunta vinculada ao contato do estudante com o teatro, em sua maioria eles argumentaram que as primeiras experiências ocorreram no ambiente escolar ou na igreja. A seguir seleciono três falas representativas que dão um panorama sobre essa questão:

- Nunca fiz, porém sempre quis fazer, mas no meu colégio não era tão oportuno assim.
- Apenas em peças para a escola com os amigos.
- Já uma vez, uma peça sobre a história da União do Vegetal em minha igreja e estou fazendo uma do *Pequeno Príncipe* na igreja.

---

5 Segundo o *Dicionário crítico de política cultural* de Teixeira Coelho, bem cultural é a própria obra de arte, associada à “noção de um patrimônio pessoal ou coletivo que designa, em princípio, por seu valor simbólico, algo infungível” (Coelho, 1997, p.31).

Considero preocupante quando o estudante exprime que nunca fez teatro, pois, mesmo presente no currículo da disciplina de Arte, muitas vezes a falta de professor habilitado em Teatro é um entrave. Contudo, muitos revelaram que, mesmo de uma forma básica, a escola e a igreja proporcionaram a eles o contato com improvisações teatrais e a participação em processos cênicos. Pensar nesses espaços que parecem antagônicos, escola e igreja, instiga-me a refletir o que eles têm em comum: a sociabilidade. Tanto na escola quanto na igreja, a sociabilidade aparece como fator predominante, não para a atividade teatral, mas para agregar sujeitos que podem ser mobilizados através do teatro.

Ao serem questionados por que escolheram fazer teatro, muitos deles argumentaram que essa procura se deu em busca da superação da timidez e de aprender a se expressar através do teatro. Contudo, as narrativas apresentadas no questionário apresentado inicialmente se diferenciaram em relação àquele apresentado após alguns anos de ingresso no grupo, pois foi possível um nível maior de maturidade, culminando no amadurecimento na escrita e na forma de pensar sobre si. A resposta a seguir é, nesse sentido, representativa de tal amadurecimento:

– Sinceramente? Vontade. Veja bem, quando você é tímido demais, a primeira coisa que pensa é que o teatro vai te ajudar, ao menos foi o que eu pensei, e bem, ajudou. Inclusive, foi o primeiro motivo por que decidi fazer teatro. Mas, além disso, eu sempre tive essa pequena queda por arte e teatro sempre foi algo instigante para mim. A ideia de você ser várias pessoas era libertadora. No nosso mundo você é você e tem que escolher uma carreira para estudar e seguir, apenas isso e fim. No mundo do teatro você é o mundo e tem milhares de opções bem na sua frente. Você não precisa escolher apenas uma coisa para o resto da vida, você pode viver várias vidas para cada escolha e isso é maravilhoso. É a liberdade em forma de Arte.

O fato de o estudante já ter vivido uma experiência teatral, sua forma de descrever sua condição é outra. Fala da timidez aberta-

mente e ainda nos traz a visão de que inicialmente ele considerava que o teatro o ajudaria apenas nessa condição, porém, na trajetória do envolvimento com o teatro, ele se deparou com um fator inesperado: a liberdade. Essa liberdade descrita a partir da diversidade de personagens e vidas, de sair de si, viver experiências distintas e ao mesmo tempo descobrir um pouco de si nessas vivências. É uma das diversas definições de liberdade que os estudantes suscitaram em suas respostas. Esse termo apareceu diversas vezes nesse bloco de perguntas, com sentidos diversos, mas sempre atrelado ao teatro.

– Eu me sinto bem. O teatro é um ponto de fuga. Quando eu estou no teatro esqueço um pouco o mundo exterior.

– Me sinto como se nada me impedisse de fazer o que quero fazer.

Esse outro sentido revela não apenas a liberdade como ato de expressar, falar e poder dizer coisas que deseja e são importantes para si. Suscita também a importância no se conhecer, reconhecendo limites e barreiras em si e no outro. Esse tipo de liberdade, que muitas vezes é negligenciado na sala de aula, o estudante vê que no teatro ele pode ter esse espaço e que, frequentando os encontros, lá irá se encontrar. Apresenta a liberdade como um momento de conexão pessoal com um mundo particular, no qual se esquece o mundo para embarcar numa viagem pessoal de encontro de potencialidades. Outro ponto relevante levantado em diversas questões foi a autoestima, a qual foi abordada na forma de superação de uma barreira relacional e enfrentar o medo de se comunicar com o outro:

– Com toda certeza, antes eu me comunicava pouco com as pessoas e a forma que eu me expressava. Hoje em dia consigo conversar com pessoas, principalmente estranhas, sem gaguejar ou falar muito baixo. Foi *ótimo* para o meu desenvolvimento no teatro.

Várias respostas foram relacionadas aos estudantes vencendo não apenas a timidez, mas adquirindo confiança em si, através do conhecimento pessoal. Atividades corporais, de concentração, os

jogos teatrais, as improvisações, as apresentações públicas, a responsabilidade. Ao atribuir tal feito ao teatro, a perda da timidez, acredito que possamos ler como a coragem que lhes foi agregada no processo. Nessa mesma linha, os estudantes foram indagados sobre a percepção de mudança que tinham deles mesmos e se conseguiam atribuir ao teatro alguma mudança significativa. Diante desse questionamento, foi possível obter os seguintes depoimentos:

– Eu comecei a questionar mais, seja eu ou o mundo, comecei a perceber as relações a minha volta, aprendi atuando em diversos personagens a ver que podemos ter diversas visões a partir do que somos ou fazemos, de um cozinheiro a uma imigrante, você vê diversas facetas de um mesmo ser humano.

– No grupo tive uma grande mudança na minha forma de ver o mundo e a forma de lidar com as pessoas, estabelecer conexões de afeto, respeito e carisma.

Nessas duas respostas nas quais os estudantes nos revelam que, além de atribuir ao teatro mudanças em si, passaram a ser mais questionadores, mais críticos do seu entorno, eles trazem também a questão da criticidade oriunda do teatro a partir dos personagens que desenvolveram, em suas relações interpessoais e o que mais fica evidente: as relações de afeto. De acordo com o depoimento do estudante, estabelecem-se maneiras diferentes na forma de ver, se relacionar e lidar com colegas e com as amizades, com a escola e inclusive com a forma de ver o mundo. Quando questionados sobre a experiência no espetáculo, nas respostas os alunos mostraram grande conhecimento sobre seus personagens, com descrições bem definidas, demonstrando que estavam conectados ao que estavam fazendo, como demonstra a resposta que segue:

– Meu personagem é a Índia, é essa personagem que traz uma das partes mais afetadas porque não foi apenas o físico, mas também o espiritual, a tribo Krenak que agora permanece vivo na natureza morta, sofreu perdas incalculáveis. E muito da peça é da

esperança em meio ao caos usando o símbolo cristão como forma de representação disso.

Assim como nessa descrição, as respostas sempre foram acompanhadas de uma visão particular sobre a peça. Tal visão mostra como os estudantes estavam articulando seus personagens, o conteúdo da peça e relacionando com os fatos que problematizavam criticamente o que estava acontecendo em Mariana, além de demonstrar sua preocupação. A consciência sobre o conteúdo do espetáculo e a compreensão da responsabilidade com as pessoas que sofreram com esse crime ambiental também foram recorrentes nas respostas.

– Na minha visão, a construção da peça foi bem bacana, no começo o pessoal não entendia o quão grande era a importância do assunto que estávamos tratando, mas aos poucos foram entendendo criando seriedade uma sensação de seriedade e maturidade se somou ao grupo.

– A peça *Renatal* atraiu uma grande variedade de espectadores que vieram assistir à peça. Vieram crianças, jovens e adultos e cada um levava algo da peça dentro de si. Durante a apresentação era possível ver as pessoas se emocionando e chorando junto com os personagens. A cada pessoa que saía da peça, alguma lembrança, que recordasse o ocorrido de Mariana, já era uma conquista para nós do grupo.

De acordo com o depoimento dos estudantes, a percepção da reação do público é recompensadora. Ter um trabalho visto por pessoas desconhecidas e ver que ele gerou choro, seriedade, ou mesmo que elas compreenderam a mensagem é satisfatório e marca suas trajetórias no grupo. Outro fator importante na resposta foi o empenho do grupo em fazer o melhor para o público. Durante o festival de Curitiba,<sup>6</sup> o espetáculo foi apresentado três dias segui-

---

6 O Festival de Curitiba é um evento tradicional que reúne diversas apresentações teatrais e manifestações artísticas desde 1992. Acontece em diversos espaços e dividido em diversas mostras.

dos, em uma experiência de minitemporada. A exaustão não fez que os estudantes esmorecessem, pelo contrário, o público potencializou a energia dos alunos que deram seu melhor mais uma vez. Grande parte dos estudantes credita ao teatro vários aspectos de sua formação e amadurecimento, inclusive a perda da timidez, dentre outros aspectos, tal como demonstrado nas falas a seguir:

– Eu tive uma distinção muito nítida antes e depois do teatro, eu aprendi a ouvir mais, a me relacionar com as pessoas que são diferentes de mim, e acima de tudo eu aprendi a me compreender. Agradeço muito aos meus colegas e ao nosso diretor.

– Eu simplesmente renasci. O teatro foi meu ponto de equilíbrio e o ar que me faltava. Foi meu lugar nesse mundo, o meu posto de combustível quando eu começava a ficar vazia. Meu nome ainda é XXXXXXX, mas eu não sou a mesma de 2015, dirá a de ontem. Eu sou um mundo e o teatro foi o que me mostrou isso.

– Fazer teatro é se permitir. Permitir ser guiado pelo outro, viver um personagem diferente, buscar novas posições corporais, a mente cria, improvisar é por fim permitir ser você mesmo!

Por meio do teatro, os participantes ampliaram a sua compreensão sobre o seu lugar no mundo, cresceram como pessoa, aprenderam a compreender, a ouvir, aprender seu valor, seu potencial e descobrir a partir de si e na relação com o outro. Ao atribuir tais potenciais ao teatro, percebo que os estudantes veem no teatro questões que vão além da técnica. As narrativas apresentadas demonstram a possibilidade de desenvolver elementos fundamentais da identidade. No processo de produção do espetáculo *Renatal*, ficou constatado que este promoveu mudanças significativas em seu modo de pensar, agir e amadurecer durante a juventude. Contudo, a questão do tempo foi fundamental no desenvolvimento da imaginação criativa, crítica e reflexiva dos jovens estudantes, cabendo destacar que a experiência impõe tempo, espaço e reflexão, para que o sujeito, de forma passiva, permita-se a vir a ser, deixando que as coisas aconteçam. Acerca do conceito de experiência, Bondía afirma:

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Bondía, 2002, p.25)

Assim sendo, o que era timidez gradativamente se transformou em coragem, o que era desenvolver habilidades se transformou em novas maneiras de ver o mundo através do teatro, a criticidade, o compartilhamento de ideias, a responsabilidade, a improvisação; o que era fazer parte de um grupo se transformou em estar numa segunda casa, em ter um ambiente que considera uma nova família, amigos, novas formas de abordagem, outras formas de pensar sobre si, sobre seu corpo. O antropólogo britânico Victor Turner, a partir de Dilthey e Dewey (Turner, 1986), aborda um conceito de experiência que aproximo e discuto alinhando o teatro, bem como a formação de grupos teatrais e como os mesmos podem ser vistos. Um grupo teatral pode ser uma experiência marcante na vida dos jovens e, como pudemos ver nas narrativas citadas anteriormente, se tornou, de fato, marcante nas vidas dos participantes.

A simples experiência é simplesmente a resistência passiva e a aceitação de eventos. Uma experiência, como uma pedra em um jardim de areia zen, se destaca da uniformidade de passar horas e anos e forma o que Dilthey chamou de “estrutura de experiência”. Em outras palavras, não tem um começo e final arbitrário, cortado do fluxo da temporalidade cronológica, mas tem o que Dewey chamou de “uma iniciação e uma consumação”. (Turner, 1986, p.35)

Neste sentido, Turner utiliza dois autores: Dewey e Dilthey para embasar seu conceito de experiência. As experiências trazem consigo uma estrutura que entra em conflito com a rotina do sujeito, criando espaços, caminhos e incômodos. O que foi vivido e

o que está sendo vivido entram em choque, criando formas e revivendo questões. O significado da experiência é uma ação inerente à própria experiência. Uma vez que se vive, ela se faz necessária ao seu repertório vital humano, a necessidade iminente do significado é fundamental para que a mesma tenha o peso essencial para não se esvaír como o vento e permanecer como a rocha colorida no jardim zen. As respostas dos estudantes demonstram que o teatro foi importante para eles e será uma experiência que, mesmo passando, ficará na lembrança, na memória e reverberando por muito tempo nos sujeitos participantes.

## Conclusão

Ao longo do trabalho artístico-pedagógico desenvolvido, os estudantes compreenderam que por meio do teatro é possível integrar duas histórias, por exemplo a do Natal e do crime ambiental acontecido em Mariana, e assim contar uma nova. A crítica social implícita na peça tinha uma responsabilidade: representar aqueles que perderam suas vidas, seus lares e histórias, bem como seu rio, num ato criminoso. Durante as apresentações, os estudantes perceberam a resposta do público não apenas nos aplausos, mas também nos olhares emocionados das pessoas que pararam para assistir à peça, lembrando que o crime em Mariana ainda está impune. No processo, esse fato social específico foi ressignificado, mas as experiências adquiridas ou a paz de conseguir fugir deste mundo em momentos de concentração e vivências corporais impôs o tempo necessário para maturar os sentidos.

Os sentidos atribuídos à experiência teatral residem no tempo que os estudantes tiveram contato com a linguagem teatral que gradativamente foi compreendida e internalizada, gerando novas vivências e prazeres por sujeitos disponíveis à ação teatral. Essa disponibilidade se converteu em memória e, assim, expressão que também necessita de tempo de compreensão, de maturação. Ao analisar os depoimentos registrados nos questionários, observei que, ao

longo de três anos, o amadurecimento habilitou a liberdade tão citada enquanto sentido. A escola que, na opinião dos estudantes, mudou, ainda manteve um local intocável: o grupo de teatro. O sentido de grupo citado como família ou casa, pode ser oriundo desse espaço de suspensão. Como numa assembleia (Guénoun, 2003), não tinham sua voz silenciada, ao contrário, potencializavam seus discursos resignificando não apenas o local onde acontecia o teatro, mas resignificavam suas histórias de vida, suas relações e seu cotidiano, criando para si espaços de liberdade e de autopermissão.

Diante do exposto, os sentidos da experiência teatral, além do tempo, liberdade e experiência e da resignificação de si, residem no desejo de cada estudante em participar de uma ação teatral, contudo, também flerta com as condições que se estabelecem de diálogo, acolhimento, liberdade de pensamento, reflexão e ação dentro desses espaços teatrais na escola. A garantia de continuidade dessas atividades abre espaço para que cada jovem conheça a si mesmo dentro da escola em momentos pessoais, coletivos e críticos. Os estudantes veem na escola a possibilidade de conhecer não apenas conteúdos depositados, mas descobrir novos sentidos para sua existência e preencher sua incompletude gerando expressão a partir da linguagem teatral.

## Referências bibliográficas

- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ. [on-line]*, n.19, p.20-8, 2002.
- BRASIL. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica.
- \_\_\_\_\_. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- \_\_\_\_\_. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Lei n.6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso

Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

- \_\_\_\_\_. Lei n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.
- CARASSO, Jean-Gabriel. Ação cultural, ação artística. Se há duas palavras... Há duas coisas. *Sala Preta*, v.12, n.1, p.18-23, 2012.
- COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- GUÉNOUN, D. *A exibição das palavras: uma ideia (política) de teatro*. Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- KOUDELA, I. D.; ALMEIDA, J. S. (orgs.). *Léxico de pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- TURNER, V. Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (orgs.). *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press, 1986.



# 7

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE EM ESCOLAS RURAIS: A POÉTICA INTERCULTURAL DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS

*Sérgio Naghettini*

### **Introdução**

A escola é um espaço de encontro de culturas: a cultura dos discentes, a cultura dos docentes e a cultura da comunidade. Disso se infere que seja aberta ao pluralismo e à diversidade, a capacidades variadas e aos desafios que se impõem aos seus sujeitos em prol da construção de uma sociedade marcada pelo respeito à diversidade cultural. A escola da cidade não difere da escola de área rural, mas, nesta última, a cultura de quem vive no meio rural não é a de feição urbana – a urbanidade. No campo, tal elemento é a ruralidade, que deve ser não só respeitada e afagada por todos, como também privilegiada como orientação para sistematizar o processo escolar, seja o currículo ou um trabalho disciplinar. Mas nota-se uma educação escolar cujo sistema impõe no meio rural uma escolarização voltada ao mundo urbano. Introduzem-se no espaço rural valores e costumes da cidade, ou seja, não se respeita a diversidade cultural.

Como espaço de produção de conhecimentos, a escola é onde o docente organiza, analisa, planeja e reflete sobre suas práticas diárias; onde redefine seu papel de educador no processo de produção de conhecimento com a colaboração dos estudantes, da instituição e da comunidade escolar. Nesse sentido, a escola tem de estar prepa-

rada para a reflexão que possibilite, aos envolvidos com a educação, compreender as implicações da cultura no dia a dia escolar para não só respeitar as diferenças, mas também promovê-las como algo não sujeito a julgamentos negativos e dualistas.

O professor necessita ter um olhar para os estudantes e a práticas pedagógicas que sejam correspondentes à realidade, ou seja, que possam guiar a busca por novas formas de práticas de ensino e aprendizagem, por novos meios em que atitudes em prol da diversidade criem condições para refletir sobre a conduta profissional na educação. Esses impulsos e essas inquietações são bem-vindos aos professores de Arte, assim como é bem-vinda a reflexão sobre mudanças nas práticas e metodologias usadas no cotidiano escolar relacionado com a cultura e a realidade local. O papel dos professores de Arte supõe não só mediar o processo de ensino e aprendizagem, mas ainda oferecer referências culturais que possam dar mais sentido a tal processo. Daí a necessidade de que tenha atenção: para ser uma plataforma de elevação dos interesses e do respeito a quaisquer formas de expressão cultural e artística, do juízo liberto, da integração e da interação de culturas que os estudantes levam consigo para a escola, enfim, das experiências de relações interculturais em sala de aula. O desafio é propor um trabalho com a diversidade cultural e a heterogeneidade em sala de aula buscando estabelecer diálogos relevantes quanto a considerar o outro e valorizar o diferente. Para o professor (de Arte), tal desafio supõe mais que preencher linhas com conteúdos, objetivos, estratégias, recursos e avaliações. Explorar as relações interculturais *do e com* o alunado supõe criar condições para o professor (de Arte) se envolver em reflexões sobre suas práticas de ensino e as práticas discentes de aprendizagem.

Afirmar a existência de diversidade cultural entre alunos implica afirmar que a mesma sala de aula pode abrigar formas diversas de articulação cognitiva na aquisição de saberes. Não bastam leis, imposições e outros artifícios. É preciso haver transformação de mentalidades e práticas docentes na escola; ações pedagógicas pró-discussão de temas que motivem a reflexão individual (sala de aula) e coletiva (escola) sobre como superar e eliminar tratamentos

preconceituosos, estereotipados, estigmatizantes, excludentes etc. O assunto cultura(s) e suas relações interculturais têm de estar nas (salas de) aulas (de Arte). Não se pode evitar o estudo da diversidade e das inter-relações culturais. Se não o fizer, o professor corre o risco de dificultar e ocultar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno; isto é, de contribuir para a exclusão e mesmo a evasão.

Por serem complexas e interdependentes, as relações entre as culturas dos discentes no contexto das relações culturais entre urbano e rural, muitas vezes, podem ficar ocultas em processos de ensino que descuidem da distinção a ser feita quando se lida com contextos socioculturais diversos. Pode ficar latente, na consciência e percepção profissional do professor, a premissa de que discentes oriundos do meio rural trazem consigo a cultura do meio onde vivem; que levam, à sala de aula, experiências culturais vividas fora desta e as quais lhes proporcionam aprendizagem significativa – derivada da vivência – e que precisa entrar no processo de aprendizagem por meio da realização de ações artísticas.

O trabalho tem de ser para despertar no aluno o interesse em ampliar seu saber; para instigar sua curiosidade, sua percepção e sua ação mediante manifestações artísticas de culturas distintas, seja por crenças, usos, costumes ou valores diferentes – numa palavra, por distinções a ser reconhecidas e respeitadas ante a pertinência intrínseca de cada grupo social e seu conjunto de valores. Essa possibilidade reside no trabalho de levar o aluno a reconhecer valor em si e sua cultura, assim como no outro, da sua região, outras regiões do país e de outros países, comparando, interpretando e se posicionando em relação a uma gama variada de propostas artísticas, o que está nos PCNs.

Com efeito, inquietações subjacentes a esse preâmbulo evoluíram para esta proposição de pesquisa. Uma delas seria como adentrar para compreender as relações entre arte e cultura e a consolidação e circulação de concepções de arte e de cultura na prática de ensino e aprendizagem escolar. Tal compreensão é importante para construir conhecimentos sistemáticos de como a aprendizagem escolar de Artes se projeta na prática pedagógica e na reflexão

do professor – pensar em como (re)estruturar e (res)significar suas ações. Outra inquietação são os processos pelos quais os discentes assimilam estereótipos culturais; ou seja, é saber se tal assimilação mantém vínculo com a docência alheia a ideias como sobreposição valorativa de uma (ideia de) cultura (erudita, por exemplo) sobre outra (a ideia) de cultura (caipira, sertaneja, do campo etc.); ou se deriva de outras forças de difusão de estereótipos, tais como os meios de comunicação de massa, sobretudo na publicidade.

A prática docente do ensino de Arte em escola municipal tem mostrado que, em meio a professores e alunos, parecem faltar vivências de elementos culturais (hábitos e costumes, comemorações e festas, práticas e objetos etc.) e de valorização da cultura local, do campo, a qual não é prestigiada. Alguns têm marcas de estereótipos culturais; da ideia de superioridade de uma cultura – a erudita e urbanocêntrica. Também se percebem professores que apresentam dificuldade em trabalhar ações artísticas na sala de aula em razão dessas circunstâncias. Daí a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas que possam atrapalhar a ação do professor na prática de ensino e a fim de superar tal estado de coisas.

Alunos de escola do meio rural vêm de um ambiente onde prevalece a oralidade, que tende a carregar as marcas da cultura do lugar, a exemplo do sotaque e da nomeação de atividades domésticas associáveis com a cultura do lugar (vocabulário da lida com o gado e com o mato etc.). Ao professor, cabe trabalhar de modo a não só não anular tal atributo, mas também a potencializá-lo com ações e atividades artísticas que agucem a curiosidade dos discentes para a cultura deles, de seu local e sem desmerecer a tendência de interferência da cultura erudita urbana. A resistência à proposta de aula relacionando o fazer artístico com a cultura local pode ter origem em elementos externos, como o preconceito e o estereótipo com que o discente pode se perceber e perceber a cultura. Em tempos de conexão com o mundo virtual por meio da telefonia móvel, a publicidade tende a projetar uma cultura erudita urbanocêntrica nos meios de comunicação; muitas vezes, isso ocorre quando o assunto é o

campo, e não a cidade. Seu efeito tende a ser avassalador na conduta de adolescentes do meio rural quanto a desvalorizar a cultura local.

O objeto da pesquisa aqui proposta almeja compreender as relações entre cultura urbana e cultura rural no contexto das práticas de ensino e aprendizagem, ou seja, de professor e alunos dentro da escola, na sala de aula e fora dela. A compreensão inclui saber o que pensam da ideia de cultura: como a veem, como a definem, como a reconhecem, como a exemplificam, como a relacionam com sua realidade particular íntima (na família e em seu meio), particular, pública (na vida social e no lazer) e profissional estudantil (na docência e no estudo escolar). É necessário saber que importância e papel atribuem à cultura em suas vidas e como se relacionam com a realidade escolar tendo em vista a cultura como experiências que singularizam as pessoas.

Dadas essas premissas, o problema da pesquisa aqui delineada se relaciona com a reflexão sobre prática de ensino de Artes e com sua vivência prática pela construção de ações artísticas vinculadas à cultura local. Os questionamentos a seguir delineiam o problema que motiva a pesquisa aqui apresentada.

Que sentidos os professores atribuem a suas práticas educativas e como as inter-relacionam com os alunos e a contextualização do ensino de Arte? Como o professor de Arte do meio rural pode trabalhar com fronteiras culturais ressignificadas de modo que o ensino da Arte seja processo de negociação cultural permanente com alunos e as aulas sejam significativas à formação da identidade cultural do alunado?

## **Fundamentação teórico-conceitual**

O repertório intelectual construído pela pesquisa foi a partir dos estudos no mestrado profissional e um aprofundamento de questões da prática docente que se mostram inquietantes. Essa continuidade vem contribuir para ampliar e aprofundar um projeto intelectual-docente pessoal, sobretudo o respeito pela cultura como

elemento-chave da educação escolar. Este artigo é de um docente pesquisador e docente cuja atuação no cotidiano escolar almeja sempre se respaldar na experiência e no compromisso com a produção de conhecimentos para o desenvolvimento de um instrumental teórico-prático para a arte-educação; ou seja, para ser útil a tomadas de decisões eficazes na aplicação de conteúdos e no cumprimento de objetivos do ensino de Arte, substituindo improvisações e modismos que têm guiado as ações na área.

Contudo, a pesquisa propôs uma ação docente – “práticas educativas” – em nome do desenvolvimento de “saberes”, isto é, da “produção de conhecimentos”. Tal produção pode incidir em elementos mais gerais do processo de ensinar e aprender em sala de aula (saberes do professor e suas práticas educacionais, sua formação e o cotidiano da escola, por exemplo); também em elementos mais específicos como aspectos psicológicos e psicopedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno (ou seja, da carga de subjetividade envolvida na atividade estudantil e docente), especialmente as relações entre “linguagens” e “culturas”, dimensões evocadoras da abstração, dos simbolismos, da imaginação, da criatividade, não por acaso suscetíveis de se estabelecerem, por exemplo, nos processos da “arte-educação”, assim como em escolas que se singularizam por seu espaço geográfico; seu *status* social; os níveis educacionais que oferece, o público que atende, e assim por diante.

A abordagem de educação intercultural em arte se preocupa com a diversidade cultural no aprendizado intercultural. Visto que temas como educação e cultura são complexos e abrangentes, Barbosa (1998; 2002) e Ritcher (2003) convergem no entendimento de que o ensino de Artes como conhecimento, assim como a aprendizagem de conhecimentos artísticos, se constitui como sendo inter-relação entre fazer, ler e contextualizar.

O conceito de ruralidade tem de ser entendido com o significado de “delinear o rural”. Envolve os contextos espacial, agrário, ambiental, populacional, cultural e educacional, dentre outras dimensões que o compõem e formam a cultura rural. Como território

rural, porém, a ruralidade tem de ser vista com mais amplitude, como algo maior que o meio rural. Ela ultrapassa o espaço rural, pois interage de mão dupla com o espaço urbano. Ou seja, nela ocorre o intercâmbio das integrações e interações de valores sociais e culturais. Nesse contexto de espaço e território, também ocorrem transformações por pessoas que necessitam de infraestrutura para ter condições dignas de vida (saneamento, educação, transporte e outros).

O objetivo deste artigo é compreender elementos educacionais escolares que permitam a professores e alunos estabelecer relações sólidas entre conhecimentos escolares de artes e seu cotidiano, tendo como lócus escolas do meio rural e a vida no campo.

## **Delimitação metodológica**

Ressalto que o tema deste artigo, que envolve a ruralidade, arte e cultura nas relações interculturais e as metodologias adotadas para o desenvolvimento da investigação, foi pensada para atender uma abordagem qualitativa, visto que, ao procurar compreender e aprofundar os fenômenos em estudo segundo as práticas de ensino de Arte, demandou relacioná-las com a cultura dos discentes e interpretá-las segundo a perspectiva deles e a minha como professor que desenvolve a pesquisa, realizada com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública rural. Nesse processo, procuro entender o papel da cultura local e suas relações no desenvolvimento das ações em sala de aula, sob o prisma da prática de ensino.

O processo investigativo da própria prática de ensino, na perspectiva etnográfica, envolve relação dinâmica de reflexão sobre si e com outro no processo de apreender a sua cultura, seus significados na concepção e desenvolvimento de práticas de ensino de Arte.

Procede esclarecer que o método fenomenológico nesta pesquisa busca compreender e interpretar a experiência vivida na sala de aula pelo pesquisador, direcionando a investigação para compreen-

der o fenômeno que ocorre na prática de ensino de Arte juntamente com a metodologia de ensino, de acordo com o plano de aula. Nesse caso, “a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais, como valores, que caracterizam o mundo vivido pelos sujeitos” (Triviños, 1987, p.48).

Nesse viés, deve-se salientar que o trabalho de pesquisa aqui apresentada tem um caráter baseado nas minhas experiências de docente, mediadas pelos momentos vivenciados das produções artísticas dos discentes nas relações interculturais efetivamente vividas na escola.

## **Práticas de ensino em arte visual**

A realização deste trabalho exigiu planejamento de conteúdos de ensino e de aula especificamente de Arte coerente com as realidades dos alunos e o lugar da pesquisa nas relações culturais. A prioridade incidiu no conteúdo com valor utilitário para a vida, as experiências práticas e o desenvolvimento criativo e intelectual dos discentes. Ante esse desafio, torna-se fundamental que o professor conheça seus estudantes – suas condições socioculturais e econômicas – para construir com eles um conhecimento escolar que os capacite a superar condições socioculturais desfavoráveis, limitantes, opressoras etc.; uma educação cuja formação ofertada presuma o desenvolvimento de atitudes como meio de inserir os alunos no universo cultural e no conhecimento humano.

As práticas do ensino de Arte inserem-se nas relações de espaço e tempo inter-relacionadas com um contexto escolar que propicie a aprendizagem estudantil já predeterminada pela sociedade estrutural, mas que possa ser analisada coerentemente. Essas práticas têm de partir de uma reflexão sobre o cotidiano escolar estudantil e se fazerem presentes no diário do docente de Arte, numa avaliação constante de análise e interpretação, isto é, de ação, reflexão e ação numa prática contínua.

Assim, as relações interculturais e as trajetórias estudantis têm de contribuir para uma reflexão dentro do contexto escolar rural. Afinal, “a vida cotidiana dos homens continua a ser produzida a partir de dados culturais, como lugar de produção e de reprodução dos ritmos socioculturais” (Tedesco, 2004, p.44). É importante o momento do olhar, do escutar e do vivenciar para a reflexão sobre o cotidiano escolar e a sala de aula no que se refere a apontar caminhos possíveis. É claro, não se pode deixar de lado o foco da pesquisa que aborde as questões problematizadoras pertinentes a este trabalho – o ensino escolar de Arte no meio rural como espaço de possibilidades de relações interculturais.

Nesse contexto, a cultura dentro do ambiente escolar passa por processo de transformação a cada momento. A expressão *cultura popular* está, nesse contexto, presente nos anseios sociais. Durante as discussões na sala de aula sobre a palavra “cultura”, ficou esclarecido que sua conceituação seria dada, construída e reconstruída durante o percurso das aulas expositivas. Seriam apresentados “pequenos informes” sobre a palavra durante o percurso dos diálogos surgidos na discussão.

As questões debatidas para abrir o diálogo com os discentes foram estas: quais eventos culturais acontecem na comunidade deles, isto é, onde vive com a família? Quais poderiam estar presentes na região onde vivem? Quando indagados, os alunos ficaram receosos e calados; às vezes, ansiosos em relação à receptividade da proposta a ser trabalhada durante o ano. Alguns perguntaram se teriam a proposta de desenhar nas aulas. Ficou evidente que sim; afinal, o tema propôs que parte fosse realizada por meio de desenhos e outras atividades instrumentais de expressões artísticas nas aulas.

Ao retornar às perguntas sobre eventos que acontecem na região, para não perder o foco da discussão, os alunos ficaram mais acanhados e citaram alguns. Não sabiam muito. Mesmo que participem desses eventos, desconhecem as origens e como acontecem, porque – talvez – não se preocupam com isso. Nas discussões em aula, falaram que são os pais, os tios, os avós e os vizinhos que sabem. Após muitas discussões, foram faladas e listadas as caval-

gadas e cavalcadas (no distrito de Tapuirama), a folia de reis (nas fazendas) e a festa junina (na escola e nos galpões das fazendas). Alguns ouviram falar da congada em Uberlândia. Muitos destacaram as cavalcadas como evento local mais desenvolvido na região. Alguns já participaram na comitiva de cavaleiros ou de carros; ou apenas prestigiando os festejos com familiares, parentes e amigos. Mas desconhecem a história.

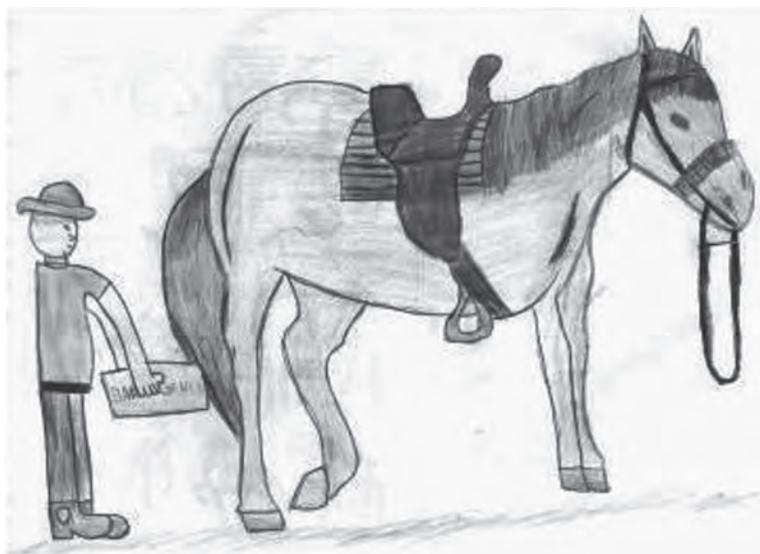
Os estudantes foram instigados a descrever a cavalcada. Com acanhamento, disseram que as pessoas cavalgam e saem em comitivas de um lugar a outro, onde haverá uma festa, casa de fazendeiro etc. A cada ano é um lugar diferente. Festeiros das fazendas decidem o que será organizado: festeiro do ano, santo a ser homenageado e o estilo da festa. Em falas sucessivas, os alunos foram contribuindo para construir um significado desse evento cultural local da região na sua estruturação conceitual: um evento que acontece muito na região – nas fazendas – para comemoração do Dia de São Sebastião e, nos meses de julho e agosto, Dia de Nossa Senhora da Abadia.

Outro evento bastante comentado e discutido foi a festa junina, que muitas vezes é realizada no mês de junho, num galpão ou no espaço da fazenda, aonde todos vão. Comparecem convidados das regiões dos fazendeiros, com traje típico caipira ou não. Há comida, dança (forró), brincadeiras, fogueiras e danças. A fala discente destacou que esse evento na escola é um momento esperado por todos, sobretudo crianças menores e pais, que gostam de ir e participar.

Também a relação do evento cultural com a religião foi indagada durante os diálogos. Ninguém soube responder. Alguns falaram: “é assim”, “sempre foi”; mas isso não é resposta no debate. Seria outro fator a ser pesquisado por eles durante o percurso de debates e diálogos sobre os eventos culturais regionais. Algumas falas em sala de aula referentes à cavalcada apontaram que, nos fins de semana, alguns grupos de jovens se juntam e saem para cavalgar, o que já é – e que pode se tornar ainda mais – uma prática esportiva nessa região, mas que ainda não se chama cavalcada, e sim cavalgar.

Trabalhar a cultura, a identidade cultural e os eventos culturais locais com os estudantes permitiu direcionar o conhecimento sobre eles na relação entre si e com o meio onde habitam; ou seja, estabelecer um ambiente de interculturalidade entre eles, de respeito e de contribuições mútuas através de suas expressões artísticas retratadas pelo desenho. Diante dessas informações, a proposta de execução dos desenhos sobre o tema discutido, “o que eles já viram/ presenciaram nas festas culturais locais” viabiliza uma proposição inicial que permite saber o nível do desenho de cada um (Figura 1).

Figura 1 – Trabalho artístico do discente, 6º ano



Fonte: Acervo da pesquisa.

Contudo, a realidade para alguns é de morar distante de outras fazendas e em casas quase isoladas. Uns disseram que não acontece nada ao redor de onde moram. Mas essa percepção se desvia um pouco do contexto discutido. A maioria disse que participa dos festejos. Vão de um lugar a outro para participar. É quando ocorre mais entrosamento das famílias com parentes e vizinhos.

De fato, a ideia deste estudo foi ter uma visão da identidade pessoal e cultural de cada discente passível de ser construída via desenhos no desenrolar das atividades artísticas propostas; ou seja, entender sua personalidade através do desenho, mesmo que este não expresse o todo da personalidade e das relações sociais.

As cores utilizadas em todos os eventos culturais são outro elemento a ser pesquisado. Percebe-se que não existe um padrão com significado. Cada “ala”, “segmento”, “padrão” cultural escolhe cores determinantes ou não; isto é, vai depender da cultura local. Um exemplo é a cavalhada do distrito de Tapuira, município de Uberlândia-MG, que acontece no mês de julho, antes dos festejos de Nossa Senhora da Abadia da região (Fotografia 1). Um grupo de cavaleiros usa fitas de vários tons de vermelho e branco; outro usa fitas com tons de azul e branco. Nesse caso, as cores vão determinar uma “ala” do segmento cultural. Há uma simbologia das fitas nos eventos culturais. Cada uma é determinada por sua conceituação. Fitas e linhas simbolizam laços de união do grupo determinante de cada segmento. Cada grupo determina o uso das fitas e as cores ou não.

Fotografia 1 – Cavalhada em Tapuira, julho de 2017



Fonte: Acervo da pesquisa. A autoria da fotografia: Sérgio Naghettini.

O uso de fitas e linhas coloridas foi notado pelos discentes durante suas investigações. Trabalhar com eles nessa perspectiva de produção visual leva a percepções do quão criativos eles são em suas proposições. A criatividade e o envolvimento na produção os fascinam com o conteúdo a ser trabalho. Estimulam a pesquisa sobre novos conhecimentos e a execução dos trabalhos artísticos feitos pelo alunado (Figura 2).

Figura 2 – Trabalho artístico do discente; 7<sup>o</sup> ano



Fonte: Acervo da pesquisa.

Com esses elementos de construção (linhas, cordas, fitas, papéis coloridos), propôs-se outro trabalho artístico com a técnica da *assemblage* para explorar, em conjunto com esses elementos culturais, o recortar e colar em prol de uma composição plástica utilizando ilustrações de jornais, revistas, panfletos e outros impressos com ilustrações. A proposição feita aos alunos – fazer uma análise crítica das imagens apresentadas dos eventos culturais da região (cavalgada, folia de reis, cavallhada, festa junina) – buscou um possível diálogo com a proposta de fazer a leitura de imagens, sugerindo

questões como discutir com os alunos a possibilidade de trabalhar com a técnica.

No desenvolvimento da proposta, houve acompanhamento do envolvimento discente com as pesquisas sobre os artistas, ou seja, imagens que retratam eventos culturais regionais e percepções que tiveram do diálogo entre as obras estudadas. O trabalho de produção das *assemblages* tem de ser acompanhado individualmente, de modo que o docente possa perceber o domínio da técnica pelo estudante e fazer expor o trabalho ao grupo. Findo o trabalho plástico, avaliou-se o percurso de cada um e do produto final numa conversa informal. Foi sugerida a autoavaliação do aluno. É preciso discutir com os discentes a importância de manter a individualidade ao lado da coletividade, sem que uma anule a outra; antes, que se respeitem e se unam para complementar a vida em sociedade e manter as relações interculturais de cada um na sala de aula (Figura 3).

Ao expor os trabalhos nos corredores da escola, cada aluno mostrou, através de fala, do diálogo e da conversa com a turma da sala de aula, por que escolheu a representação daquela imagem e os objetos incorporados no trabalho plástico. Essa discussão possibilitou ao grupo analisar os trabalhos e a criação individual com respeito mútuo a produções artísticas dos discentes.

O processo de reflexão a ser provocado pelo professor tem de se fazer presente com recorrência na sala de aula. É preciso ter momentos de diálogos para debater, averiguar e reforçar, com os discentes, a importância dos trabalhos artísticos que realizam com foco nos desenhos e/ou atividades artísticas (no caso deste estudo, trabalhos não só relacionados com a cultura a que pertencem os alunos, mas ainda estudados em sala de aula). É preciso haver certo cuidado do docente quanto ao conteúdo dado e estudado por todos no reforço. É importante que tenha como objetivo averiguar, respeitar, analisar e entender as relações interculturais estudantis na sala de aula. Além disso, cabe explorar a comunicação para conhecer e reconhecer a cultura do outro mediante a troca de valores. O respeito e o conhecimento entre si e de todos têm de se fazer presentes na sala de aula sempre.



estão bem presentes; de modo que poderíamos reproduzi-los de acordo com a lembrança de cada discente numa perspectiva coerente com o conhecimento e o envolvimento estudantil.

A consciência de que culturas distintas convivem na escola pode ajudar o aluno a se ver em relação ao colega dentro da sala de aula e fora desta, num processo de empatia útil a uma construção sólida dos conhecimentos que saliente suas funções, sobretudo a de esclarecer noções obscurecidas e simplificadas pelo senso comum, por discursos oportunistas de ódio e desprezo que permeiam os meios de comunicação, a exemplo das chamadas “redes sociais” virtuais. A escola precisa oferecer um contraponto; ou seja, criar uma “rede social” escolar presencial, real, concreta, que ajude a disseminar a valorização da diversidade cultural ali presente e suas inter-relações.

É claro que ser professor e pesquisador ao mesmo tempo supõe dificuldades de percurso. No caso da pesquisa, elas se mostram na lida com as formas, os suportes e os tempos de registro da realidade pesquisada. Em um trabalho coletivo, tais registros precisam conter resultados que envolvam todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Alcançar o grau necessário de envolvimento não foi fácil; antes, tem sido um percurso árduo. Mas isso não anula sua validade como importante à dedicação exigida pela assimilação de novos conhecimentos. Provam isso os resultados verificados na pesquisa aqui descrita e em sua materialização como dissertação de mestrado. Com efeito, esperamos que seus resultados – derivados da prática de lecionar Arte, cabe frisar – proporcionem caminhos para desenvolver o olhar dos discentes. As falas aqui descritas sobre o fazer artístico e suas interações culturais comprovam que é possível cumprir tal tarefa.

Durante a pesquisa, professores e alunos compartilham conhecimentos em sala de aula, e isso cria necessidade de relações interculturais. Daí a necessidade de planejamento escolar docente na sala de aula. Nesse caso, as falas e produções visuais dos estudantes proporcionaram uma análise mais crítica da posição de professor e pesquisador perante o discente nos diálogos e nas críticas. São cons-

truções e desconstruções de conhecimentos propostos no ensino de Arte e suas práticas.

Em nossa experiência na prática docente de Arte, a docência seguia metodologia mista, assistemática, às vezes intuitiva, mas as atividades práticas sempre permearam os conteúdos. Conhecimentos adquiridos em vários anos de docência escolar, nas atividades acadêmicas, na pesquisa de campo. Com efeito, conforme Elsiene Silva (2013, p.189), “a apreensão da realidade requer pesquisa de campo e a intervenção, um aprendizado que só se aprende na prática (Schön, 1992; 2000), numa história vivenciada, e não em relações estabelecidas em leituras abstratas, de observações a distância de fatos ocorridos no mundo”.

A sistematização do trabalho realizado em sala de aula dá mais densidade às experiências adquiridas no percurso profissional na educação, ao fazer artístico e à apreciação. Seus níveis de articulação avançam nas aprendizagens discentes quando estão complementadas pela contextualização teórica. O gesto de pesquisar é marcado pelo movimento de ir, ver, ouvir, escutar, refletir, voltar a debater, ler e reler teóricos, refletir de novo, registrar fatos, agir e, através desses movimentos, juntar registros de campo para construir e moldar um trabalho de pesquisa – a pesquisa em si.

Esse movimento não se esgota quando se quer pensar e refletir sobre o trabalho de pesquisa proposto. A escola é o lugar da pesquisa, mais precisamente a sala de aula, com a prática de ensino. Por isso, esta tem de ser observada atentamente por quem pesquisa; ter momentos de reflexão, observação do entorno. Mesmo que não dê para registrar tudo, a essência deve ser captada. As ações do pesquisador precisam ser reflexivas, com foco na pesquisa, para retornar à ação com ênfase nos registros realizados; senão poderá perder o eixo da pesquisa a ser realizada.

Por mais difícil que seja descrever e discutir uma trajetória de pesquisa, em geral fragmentada, e recompô-la, foi possível desenvolver o trabalho de campo atento a observações do cotidiano e da prática desenvolvidas nas relações das práticas cotidianas dos alunos. Embora tenha havido diálogo com os discentes na prática

desenvolvida na maior parte do tempo, houve momentos em que as vozes se separaram, e umas se sobressaíram. Às vezes, os diálogos foram ágeis e dinâmicos, representando um discurso vivo entre discentes e pesquisador; em outras, foram precárias, isto é, não foram ouvidas durante o processo de pesquisa.

## Considerações finais

Todas as atividades artísticas de prática de ensino de Arte desenvolvidas para realização da pesquisa fizeram parte de um planejamento anual de Arte; também de um trabalho intercultural-identitário à luz da abordagem triangular e da cultura visual partindo do cotidiano estudantil em sala de aula. Na sala de aula, debates e discussões em torno do assunto cultura e relações interculturais entre os estudantes revelam os papéis que são construídos entre docentes e discentes, dando ressignificação à cultura local e regional. Se for correto dizer que essa ação interfere positivamente, também o é afirmar que pode ter efeitos negativos no desempenho escolar da turma, seja na escola ou fora dela.

Esse entendimento de cultura é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que, através da tradição seletiva, impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a “tradição” e o passado significativo. O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sociocultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado.

O cotidiano da sala de aula é *lócus* propício para discutir experiências interculturais. A convivência se impõe como condição entre sujeitos na classe, que fica repleta de olhares marcados pela diversidade cultural. Eis por que se faz necessário reconhecer que a escola pode e deve ser espaço de formação ampla para seus frequentadores; e que, na sala de aula, o professor trabalhe e aumente o processo de debates e discussões com um olhar crítico-artístico para o trabalho dos estudantes e de humanização e aprimoramento de habilidades úteis a um cidadão crítico e construtivo de seus ideais.

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, 1997.
- RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA, 2001.
- SILVA, Elsiene Coelho. *A pesquisa como prática docente universitária*. Goiânia, 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- TEDESCO, João Carlos (org.). *Nas cercanias de memórias: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.



## 8

# O CORPO MARCADO: IMAGENS E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE, NA CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO DE ARTISTA

*Luis Alberto de Souza*

*Maristela Sanches Rodrigues*

### Desenhando por entrelinhas

A reflexão apresentada por este artigo diz respeito à materialização do processo de criação poética do livro de artista, que teve como base as narrativas de histórias de vida e experiências de um grupo de professores de Arte da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos-SP. A intenção foi buscar identificar aproximações ou distanciamentos entre o universo artístico e pedagógico que ocorreram durante suas trajetórias profissionais, ao mesmo tempo que despertou o olhar para o meu próprio processo de formação, conduzindo-me a revisitar os fios que teceram minha história e experiências entre o *ser professor* e o *ser artista*.

Inicialmente, esse interesse no assunto relacionado à formação de professores remonta ao início da minha carreira docente, iniciada em 2010, mas convém salientar que, a princípio, essas questões encontravam-se latentes ou ainda dispersas; no entanto, no decorrer dos anos de atividade docente, foram se aprimorando e ganhando novos contornos, atingindo um processo de amadurecimento com o ingresso no mestrado profissional.

Algumas inserções oferecidas por determinadas disciplinas durante o curso foram fundamentais para que pudesse delinear

abordagens metodológicas e compreensões para alicerçar o desenvolvimento da pesquisa. Entre elas, a disciplina de Metodologias da Pesquisa, a qual proporcionou a ampliação do entendimento dos diferentes métodos de pesquisa em Arte, possibilitando o contato com o método biográfico e a abertura teórica sobre a formação docente, tendo como base as histórias de vida. Também, História do Ensino de Arte no Brasil, a forma como as diferentes concepções filosóficas e metodológicas influenciaram o ensino de Arte no país, promovendo a reflexão acerca do papel do professor de Arte, suas histórias e percepções de ensino. Por fim, a disciplina de Poéticas e Processos da Criação em Artes, a qual ofereceu subsídios teóricos importantes para a compreensão de processos criativos em diferentes linguagens artísticas, além do exercício do olhar distanciado e reflexivo sobre a prática e a teoria do ensino de Arte.

Todos esses aportes teóricos fornecidos durante o curso e a observação durante as reuniões específicas dos professores de Arte, denominadas de Horário de Trabalho Coletivo (HTC), contribuíram para identificar o desejo dos profissionais de arte em narrar suas experiências, dificuldades, angústias e perspectivas relacionadas ao exercício da profissão. Também constatei que essas questões não avançavam muito, por motivos diversos, quer fosse pela necessidade de cumprimento de uma pauta estabelecida previamente ou por demandas e direcionamentos priorizados institucionalmente. Permaneciam, dessa forma, as minhas indagações: *Quem são esses professores de Arte? De onde vêm? E quais caminhos trilharam até chegar aqui?*

Diante dessas questões, fui estabelecendo diálogos, ora com os professores, ora com referenciais teóricos que tratam do assunto relacionado às histórias de vida e formação docente, fazendo que alguns desafios da pesquisa fossem despontando. Dentre esses, destaco: *de que forma estruturar um projeto de pesquisa que oferecesse condições de ir ao encontro de respostas a essas inquietações? Que critério(s) utilizar para a seleção dos participantes da pesquisa? Como estabelecer essa coleta de dados? Qual o melhor procedimento a ser adotado?*

Diante dessas indagações, a primeira decisão foi escolher o grupo de professores de Arte, utilizando o critério seletivo da relação de tempo de exercício docente, apoiando-me no conceito de ciclo de vida profissional de professores elaborado por Michael Huberman (1995). Segundo o autor, a carreira docente apresenta fases determinadas por tempo de atuação profissional que, aparentemente, apresentam certa continuidade, mas, ao serem analisadas de perto, revelam descontinuidades e acontecimentos aleatórios. Essa classificação, no entanto, não tem a intenção de abarcar generalizações ou determinar perfis, e sim de oferecer um norteamento para se pensar o processo de formação de professores.

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados

Identificação	Idade	Formação acadêmica específica	Tempo de exercício docente	Fase
Lucas	23 anos	Licenciatura em Artes Visuais	1 a 5 anos	“Entrada na carreira” é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”.
Ana	60 anos	Arquitetura e Urbanismo e Licenciatura em Artes Visuais	6 a 10 anos	Estabilidade da carreira e vincula-se a um estágio reconhecido como “comprometimento definitivo”.
André	39 anos	Licenciatura em Educação Artística e Pedagogia	11 a 15 anos	“Experimentação ou diversificação”.
Josy	52 anos	Licenciatura em Artes	15 a 20 anos	“Serenidade e distanciamento afetivo”, apresentando-se como mais confiantes e menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros.
Vera	67 anos	Licenciatura em Desenho		“Desinvestimento”, uma preparação para a jubilação.

Fonte: O autor, 2018.

As entrevistas foram conduzidas tendo por referência dez questões, buscando, sobretudo, estabelecer a criação de um processo narrativo, em vez de somente se ater a uma dinâmica de perguntas e respostas. Essas questões buscavam trazer à tona as experiências relacionadas à arte na infância, na escola, na educação não formal, no currículo prescrito, na formação acadêmica, nos rumos do processo de criação e fruição artística e, por fim, nos desafios encontrados em ser professor atualmente.

## **Tatuando corpos**

Ao analisar as respostas obtidas nas entrevistas, comecei a perceber o quanto algumas dessas narrativas biográficas se entrecruzavam e também guardavam semelhanças com meu processo formativo, e, em alguns casos, o quanto se distanciavam. À medida que foram sendo construídas essas histórias, fizeram que eu fosse me percebendo como parte desse corpo docente pesquisado e não somente como alguém que olha a distância para ele, mas como alguém que compartilha a identidade de um professor de Arte em constante (trans)formação.

Essa percepção conduziu-me a repensar o meu próprio percurso formativo e a minha escolha pela carreira docente, o que ocorreu ao final do curso de graduação acadêmica em Artes Visuais, considerando que esse momento representou na minha vida um marco divisor de águas, já que até esse período o meu envolvimento profissional e artístico estava ligado, exclusivamente, ao exercício da profissão de tatuador e o contato frequente com cursos oferecidos em ateliês de arte.

## **Livro de artista: um caminho de vários caminhos**

Até o período da qualificação, a estrutura do trabalho a ser apresentado ao final do curso estava configurada no formato de

uma dissertação. No entanto, ao atravessar esse processo, ocorreu a transmutação da forma como seria conduzido, tendo em conta as provocações e apontamentos trazidos pela banca examinadora. Por exemplo, *onde estava encerrado o corpo-artístico que antecedia o corpo-professor de Arte? De que forma essas narrativas poderiam alimentar uma potência poética capaz de fazer surgir o artista? Como trazer à tona a tatuagem que estampa a pele e marca os corpos? A gravura obtida a partir do gesto irrevogável sobre a matéria? O desenho explorado a partir das linhas improváveis da forma? As relações tecidas com meu corpo no teatro e na capoeira?*

Todas essas questões, que, até então, encontravam-se estancadas, dissociadas ou adormecidas, passaram, a partir daí, a girar em busca de uma redefinição do meu próprio lugar nessa pesquisa, como um “caminhar para si”, referindo-se à imagem criada por Marie-Christine Josso (2002), para a qual a reconstituição de itinerários que se cruzam em diferentes percursos, durante a trajetória de formação, envolve situações como:

os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e comportamentos. Por outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (Josso, 2002, p.43)

Foi a partir desse momento que me propus a aceitar o desafio e encontrar uma forma que conseguisse reorganizar, recriar e restabelecer uma relação entre os universos da criação artística e o do ensino de Arte. Assim, a elaboração de um livro de artista surge como uma nova proposta para o livro tradicional. Nessa tarefa de busca e reencontro dessas duas dimensões, o livro de artista surge como um caminho possível, em que há uma diluição entre objeto e sujeito, à

medida que um se alimenta do outro e o processo de criação poética faz parte de uma relação íntima desenvolvida com o objeto de investigação, no caso, as narrativas de histórias de vida.

## **Livro de artista: um corpo em formação**

A escolha do livro, como suporte físico dessa produção poética, está relacionada à representação do livro como um corpo que ocupa lugar no espaço e que, na sua forma tradicional, é um objeto onipresente no ambiente escolar. Porém, a deste trabalho busca ir além dessa concepção de objeto utilitário, funcional, mas como uma possibilidade de materialização da experiência criativa, que surge no diálogo entre a presença do corpo físico e a narrativa dos professores de Arte. Essa distinção entre livro, no sentido usual, e o livro de artista pode ser ilustrada a partir da seguinte conotação, proposta por Paulo Silveira (2008, p.120): “Mas se o livro é, o livro de artista é muito mais. É linguagem e metalinguagem tornadas concretas. É um corpo físico expressivo”.

A partir da percepção das relações existentes entre as narrativas e as memórias trazidas pelos professores de Arte, ficou cada vez mais evidente o quanto essas histórias de vida estavam materializadas, integralmente, nos corpos narradores que se colocavam nos espaços das salas de aula e que traziam inúmeras experiências vividas com a arte; são vozes implicadas na memória, no corpo físico, como parte dessa estrutura que age, que atua e se faz presente, ao mesmo tempo que se relaciona com a realidade e se pronuncia nas particularidades dos corpos docentes em formação.

É nesse sentido que o processo criativo proposto acolhe essa concepção de objeto que se posiciona no interstício entre a formação do professor de Arte e a vivência da produção poética, religando tecidos que aparentemente se encontravam dispersos no meu processo formativo e também identificados nas entrevistas realizadas. Dessa forma, a entrega à experiência de viver esse ato criador dialoga com o conceito de experiência *singular* proposto por John Dewey

(2012), para o qual a existência dessa experiência está condicionada à interligação entre partes que a compõem, de forma que possam estabelecer um fluxo, sem interrupção entre elas e o fazer. Ou seja, estabelecer condições para que essas duas dimensões, do ensinar arte e do viver um processo de criação artística, possam interagir e se retroalimentar.

## **Livro de artista: desdobramentos dos corpos e narrativas**

Na sua constituição material, a proposta do livro de artista se constrói como um objeto que não se enquadra na forma do corpo do livro tradicional, mas que parte da decomposição interativa do volume e se expande, por meio de desdobramentos, em diferentes direções, ora se fragmentando, ora se reagrupando em imagens, cores, linhas e elementos textuais, remetendo às próprias circunstâncias que alimentaram a pesquisa e à construção das narrativas de histórias de vida.

### **Corpo em construção**

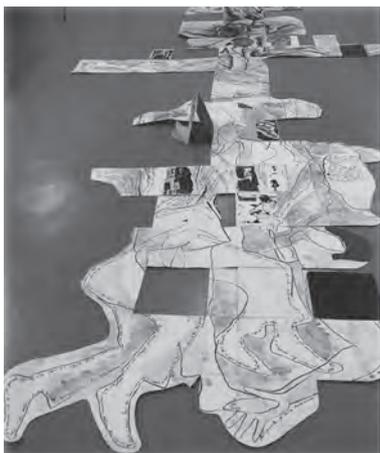
É no exercício da pesquisa e de construção poética que esse corpo de experiências se faz presente, refazendo-se pelo desenho, pela pintura, pelo recorte-colagem, pela fotografia e pelo texto narrativo em diálogo com percursos que ora se cruzam, ora se distanciam, evocando imagens que se sobrepõem como numa bricolagem.<sup>1</sup>

---

1 No campo da pesquisa educacional, Kincheloe (2006) define a bricolagem como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno. Em trabalho posterior, Kincheloe (2007) ampliou essa definição ao dizer que bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas.

A concepção de bricolagem estabelece ligações no trabalho entre alguns pontos, como o método biográfico, na forma de relações entre história de vida e percurso formativo, mas também expandindo em outras direções, de acordo com a necessidade de investigação, como a incorporação do processo de criação poética e uso de técnicas distintas, além da participação dos atores da pesquisa na elaboração do material visual poético. Essa participação teve por objetivo trazer não só as vozes, mas também a presença física dos corpos, como uma maneira de dar forma, contorno e visibilidade a esses dois corpos de conhecimento: o da produção artística e o do ensino de Arte.

Figura 1 – Livro de artista (desdobrado)    Figura 2 – Livro de artista (dobrado)



Fonte: O autor, 2018.



Fonte: O autor, 2018.

Sendo assim, as imagens que se formam nesse processo de criação poética resultam do tecido das narrativas textuais e visuais construídas em processo de colaboração com os professores, trazendo corpos que emergem em diversas possibilidades de leituras.

Figura 3 – Processo de criação colaborativo



Fonte: O autor, 2018.

Figura 4 – Desenho-processo de criação colaborativo



Fonte: O autor, 2018.

Esse processo, particularmente, também me remete à imagem do corpo diante da tatuagem, que, ao mesmo tempo que marca, se deixa marcar, algo que se assemelha ao ato de ensinar. Aos poucos, esse movimento entre o *fazer* e o *refletir* acerca da ação, foi dese-

nhando imagens recorrentes que em determinados momentos remetem ao meu processo de formação, como uma alusão à metáfora do *Caminhar para si* criada por Josso (2002).

## O processo poético de construção do livro de artista

A busca pela compreensão do outro e das suas histórias encontraram ressonância nas minhas próprias experiências e, nesse sentido, a pesquisa assume uma dimensão que adentra o campo da poética, como possibilidade de transformação das concepções, das ações e das certezas, pois essa narrativa de processos de criação, por mais que deixe lacunas a serem preenchidas, situa-se no lugar de fala de quem vive a experiência cotidiana de se reinventar, de se ressignificar e de se refazer, constantemente, diante dos obstáculos ou desafios inerentes ao *ser* professor de Arte.

Ao iniciar a proposta de construção do livro de artista, as etapas sucederam-se e sobrepuseram-se, paulatinamente, formando as camadas que se materializariam no trabalho apresentado.

Figura 5 – Processo de criação colaborativo (imagem tratada em Photoshop)



Fonte: O autor, 2018.

A composição do suporte material foi realizada em papéis colados e dispostos de modo a formar um volume dobrável/desdobrável, elaborado tendo como base as narrativas e a corporeidade dos professores de Arte e minhas próprias reflexões acerca desse processo de formação em arte. As imagens, por sua vez, que tecem a narrativa visual do trabalho foram extraídas de um processo colaborativo, no qual os professores se dispuseram a representar-se, fisicamente, por meio de desenhos e também de fotografias de registro desse processo. Essas imagens realizadas pelos professores e junto a eles foram incorporadas ao livro de artista por meio de um exercício individual de construção da narrativa.

O desenho foi o que primeiro emergiu desse corpo em construção, abrindo um caminho de imagens por meio de linhas que registram e narram o percurso criativo, me remetendo às linhas do meu próprio processo de formação, em diálogo com as histórias dos professores entrevistados. São traços que foram construindo um percurso como tatuador, como alguém que desenha, que grava e que nesse momento busca reorganizar a tessitura dessa trajetória a partir desse elemento gráfico. Já as fotografias realizadas durante o processo colaborativo tiveram sua materialidade trabalhada no aplicativo Photoshop e redefinidas a partir do propósito estético da composição que orienta a construção do livro de artista.

## **Corpos narrativos**

Com base nas vozes dos professores de Arte e na própria experiência pessoal, considero que o contato íntimo com a prática artística não é somente algo desejável, mas também necessário. Ao revisitar as condições com que esses caminhos da formação se delinearam durante suas trajetórias, cabe observar que todos os cinco professores entrevistados chegaram ao ensino de Arte a partir do contato ou de intenção voltada para a formação artística, mas não à docência de Arte, conforme podemos perceber em três declarações, em que a opção inicial de carreira profissional estava ligada à arquitetura:

Eu vou começar dizendo a você que eu não queria ser professora. Na verdade, me preparei num cursinho para fazer arquitetura [...], aliás, essa ainda é a minha grande paixão [...]. (Professora Josy)

[...] eu queria me formar e entrar na medicina, por esse motivo, fiz o curso científico voltado para a biologia [...], mas na hora de fazer o vestibular pensei: “Não. Eu acho que eu não quero isso!”, porque eu tinha uma atração pela arte e, então, resolvi prestar o vestibular para arquitetura, entrei e fiquei feliz da vida. (Professora Ana)

[...] o meu sonho era ser arquiteta... quando fui fazer magistério me encantei, mas pensei: “Não quero ser professora”. Então fiquei na dúvida: “E agora que faculdade que eu vou fazer?”. E decidi... “Vou fazer Arquitetura” [...]. (Professora Vera)

Observando essas considerações, podemos perceber que as trilhas que as levaram ao ensino de Arte foram desenhadas a partir do descaminho da intenção inicial, sendo que, no caso da professora Josy, apesar de hoje se encontrar estabilizada na sua carreira profissional docente, ainda guarda uma *grande paixão* não realizada, a arquitetura. Já o caso da professora Ana difere, pois, mesmo tendo cursado Arquitetura, as circunstâncias da vida, aliadas ao fato de ser mulher e mãe, levaram-na a assumir os compromissos familiares em detrimento da carreira profissional, vindo a ingressar na área do ensino de Arte muito tempo depois, quando os filhos já estavam em idade adulta. Nesse caminho, encontramos a professora Vera, que, após concluir o magistério, optou por fazer o curso de Arquitetura, mas também as circunstâncias da vida a levaram a se tornar professora, condição essa que abraçou como um projeto de vida.

Essa relação de não intencionalidade inicial contribuiu para desenharem linhas em comum entre os caminhos e descaminhos desse *vir a ser* profissional, sendo singular a forma com que cada um lidou com essa questão, deixando transparecer, no entanto, o envolvimento com esse universo do ensino de Arte, estreitando semelhanças com meu próprio percurso formativo, cujas raízes estão

deitadas na infância, nas relações com o corpo no teatro, na capoeira, na tatuagem e na aproximação com a arte no ateliê, com artistas e técnicas.

## O artista: um corpo artístico invisível

Uma pergunta: *Qual relação você mantém com o desenvolvimento de um processo criativo pessoal?* Essa foi a questão que fez desencadear no grupo de professores narrativas em que transpareceu o apontamento, unânime, a respeito do distanciamento que ocorre do processo de produção artística, da experimentação ou da criação de uma poética numa determinada linguagem artística, conforme pode-se perceber nos excertos seguintes:

eu queria ser ator e acabei virando professor e, de qualquer forma, na sala de aula a gente para de produzir, tem essa tendência, porque você fica sempre no elementar, tem sempre um sexto ano chegando para você dar conteúdo do sexto ano [...] agora você tem duas oportunidades: Ou pega todo o seu potencial artístico coloca dentro da gaveta e diz: “agora eu tenho um monte de diários para dar conta, planejamento, conselho de classe e varrer a sala etc.”. Ou vai viver isso fora da sala de aula, como artista, produtor, proponente de arte ou apreciador [...]. (Professor André)

Depoimentos como esses permearam todas as narrativas dos entrevistados e trouxeram contribuições para despir a realidade do professor de Arte como um propositor de experiências, e acendem as perguntas: *Como propor uma experiência em arte se os próprios professores se encontram alijados dessa possibilidade? Como provocar no outro o que ainda para mim é distante, difuso e não passou pelo meu corpo?*

Então, essas questões surgem ao se desfazer o corpo do livro de artista, desdobrando-o na massa pictórica, nos grafismos e nas imagens fotográficas, como nuances das relações dos professores com a experiência artística, compondo junto às suas narrativas de

histórias de vida um fazer artístico, cujo discurso visual é alimentado pela proposta de materialização em registros gráficos, nos contornos corporais da forma, permitindo um encontro com atitudes criadoras.

Esses encontros são como reencontros, por serem marcados pela cooperação coletiva e contribuiu para a reflexão sobre o quanto um grupo de professores de Arte pode ser mobilizado em torno de um interesse considerado comum, viabilizar uma proposta poética e disparar processos de criação, como um convite a repensar as experiências de formação.

## Corpo político

Entre os cruzamentos realizados durante a construção das narrativas, puderam ser revelados traços de aproximação com a arte, da materialização do pensamento, do fazer e da transformação do real. Essa transformação passa pelo corpo do outro e de si mesmo, como nas relações entre o corpo e o espaço das escolas, das salas de aula, reafirmando a importância do espaço como um dos elementos que influenciam, diretamente, na qualidade das experiências artísticas vividas na escola e seu fazer artístico:

nós lidamos com uma escola que não está preparada para o espaço de arte, para a vivência artística [...] na disciplina de Arte isso faz muita falta. Quando se chega à sala tem que desfazer o *layout* para que possa ter espaço. Ao final da aula tem que devolver tudo como estava [...]. Então, o espaço físico também é um dos dificultadores. (Professor André)

Essa dificuldade encontrada na prática escolar do ensino de Arte, diante das condições materiais e estruturais do espaço físico, também é encontrada na relação com a política de ocupação do espaço escolar, denotando o desafio dos professores em lidar com essa realidade objetiva de trabalho e suas limitações ou possibilidades de

transgressão. Da mesma forma, essas limitações e transgressões se refletem diretamente no corpo discente.

São, portanto, esses espaços de atuação política, lugares de experiências e de possibilidades de transformação que essa bricolagem busca revelar, tanto no que diz respeito à pesquisa que parte das narrativas biográficas, como ao objeto que corporifica essas inquietações – no caso, o livro de artista.

## Considerações

A realização desse trabalho proporcionou reflexões relacionadas à formação de professores de Arte que apontaram para questões em comum que habitam a prática docente desses professores, independentemente do tempo e do espaço dessa atuação, revelando não consolidações, mas abertura para transformações contínuas do exercício profissional. Representou, também, no meu processo de formação, um fator de autoconhecimento que demandou a retomada de experiências vividas e que permitiram redesenhar o meu percurso formativo e trilhar outros caminhos.

Ao revisitar, pois, algumas partes desse corpo em formação, tive que reinterpretar e ressignificar passagens que me ajudaram a compreender melhor o meu lugar na sala de aula, como professor e reconhecer as necessidades da expressão artística de maneira não centralizada, além de alimentar a continuidade do processo criativo, trazendo as narrativas e o livro de artista como uma possibilidade de encurtar o distanciamento entre o ensino de Arte e a prática artística.

Dessa forma, muito mais do que plasmar um objeto, esse processo criativo se tornou possível diante da colaboração com os meus pares professores de Arte, fazendo despertar o olhar sensível para intenções e possibilidades interpretativas a partir da condição de metalinguagem do livro de artista, suscitando outras questões, as quais permanecem como nas imagens que se encontram ainda ocultas e que só o gesto ativo e criador pode revelar.

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, A. M. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- JOSSO, M. C. *Caminhar para si*. Trad. Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- LAMPERT, J. *Diários de artista e diário de professor: deambulações sobre o ensino da pintura*. Florianópolis: Edição do Autor, 2016.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1.ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. [Coleção Educação: Experiência e Sentido.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal-RN; São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2010.
- SILVEIRA, P. *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- ZAMBONI, S. *Pesquisa em arte*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ZAMBRANO, M. *Filosofía y poesía*. 4.ed. México: FCE, 1996.

## **MIAU: CLARA CANTA PARA AS ESTRELAS: UM BREVE ENSAIO SOBRE A CRIAÇÃO DE UM LIVRO INFANTIL SOBRE O CANTAR**

*Bárbara Trelha*

### **Introdução**

É possível ser professor e permanecer artista em sala de aula? Como fomentar processos de ensino e aprendizagem e ainda praticar o fazer artístico? Iniciar um texto com essas perguntas me parece oportuno antes de relatar como foi a criação do livro infantil *Miau: Clara canta para as estrelas*, lançado em 2019 pela Editora da Udesc. No mesmo ano de lançamento do livro, fui surpreendida pelo questionamento da mãe de uma aluna. Ela contou que tinha ouvido canções de minha autoria na internet e que ficou feliz em saber que a filha tinha uma professora artista. Depois perguntou: “Onde está a sua parte artista na sala de aula?”. Ela se referia e se queixava, nessa ocasião, de atividades mais formais e tradicionais que eu realizava com a turma. O fato é que a pergunta trazida por essa mãe, com intuito de problematizar minha práxis, foi algo que busquei compreender. Onde o professor pode alojar sua criatividade em sala de aula? Essa questão me pareceu pertinente tratando-se de alguma modalidade do ensino das Artes.

Quando iniciei meu trabalho como professora curricular de Música em escolas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, muitos eram os desafios, como a falta de recursos e espaços adequa-

dos. Buscando reparar ou compensar essas faltas, utilizei propostas pedagógico-musicais de natureza criativa. Passei a experimentar atividades que auxiliassem os processos de ensino e aprendizagem, utilizei o jogo, o lúdico, e incitei a imaginação dos alunos em atividades criativas ligadas à linguagem. Lancei mão da obra *Felpe Filva*, da escritora Eva Furnari, nas aulas de Música para uma turma de 6º ano. A obra trazia a canção “Orelhas” como exemplo de um dos gêneros textuais existentes, ilustrando-a com a inserção da partitura musical. Compartilhei a leitura do livro com os alunos e conduzi uma proposta de criação musical. A cada momento da narrativa, um conceito e uma atividade de composição eram desenvolvidos. Dessa forma, fui construindo várias práticas musicais que estimulavam a criatividade dos alunos e os motivaram.

## Imaginação e processos de criação

O uso da imaginação possui algumas funções nos processos de criação e é significativo compreender esse conceito de forma mais abrangente. O filósofo dinamarquês Kierkegaard conceitua imaginação como função *a priori* do pensamento. Para o autor, a imaginação é a função que gera no homem o pensamento subjetivo. Ele elege a imaginação como a origem das categorias e relata que é a partir dela que se configuram as outras formas de pensamento. Sampaio (2003, p.38) conceitua imaginação como “capacidade humana básica para que o homem persista na sua tarefa de *tornar-se-si-mesmo*”.

A imaginação no processo de construção de narrativas, dentro do fazer musical da criança em sala de aula, assim como o estudo das forças relacionadas à criação, chamaram-me a atenção. Alguns conceitos que revisei eram relacionados a essas forças. O conceito de tensão psíquica utilizado por Ostrower (2007) auxiliou minha leitura dos acontecimentos criativos em sala de aula. Fayga Ostrower, quando se refere à “tensão psíquica”, diz que é o conjunto de forças que permeiam o indivíduo no ato de criar. Fayga prefere o termo “tensão psíquica” em vez de “criatividade”, pois considera que a

criatividade é uma ação que depõe sobre o potencial criador. Para ela, esse potencial criador é uma tensão psíquica que existe de forma permanente. Ela chama atenção para o fato de que todo ato humano possui um caráter de intencionalidade implícito. A ação criadora carrega em si uma vitalidade psíquica, que antecede o ato criativo, abastece-o e pode ser intensificado ou modificado. Essa tensão seria uma espécie de “tônus” psíquico que é evocado e alimenta nossas ações criativas.

O conceito descrito por Ostrower (2007) ajuda a pensar como se dão esses processos, muitas vezes subjetivos e pouco aparentes, considerando o indivíduo como centro da análise do processo de ensino e aprendizagem. Quando a autora fala que o estado de tensão interfere diretamente sobre o significado da ação, sobre o conteúdo expressivo da forma ou, ainda, a existência de eventuais valorações, ela propõe que essa tensão psíquica desempenhe uma função estruturante nos processos. Observo que determinados assuntos, instrumentos ou situações estimulam os processos criativos dos alunos de diferentes formas. Mesmo que um aluno tenha dificuldades ou inibições para produzir sonoridades, quando estimulado a manter essa “tensão psíquica” em atividade, aumenta consideravelmente seu potencial criador ao mesmo tempo que produz. Ostrower afirma que sustentar essa tensão é “chave” para que o processo de criação esteja completo, com forma e expressão carregadas de uma intencionalidade. A autora pontua que as atividades não podem ser descarga de tensão. Salienta que um conflito pessoal não pode “ser confundido nem com o potencial criador existente na pessoa nem com a capacidade de elaborar criativamente um conteúdo” (2007, p.29). Deixa claro que “as potencialidades existentes constituirão sua própria motivação; serão uma proposta permanente no indivíduo, uma proposta de si para si” (2007, p.30).

Para estabelecer diálogo com processos da criação na educação musical podemos entrar no campo da aprendizagem criativa. Ele surge no início do século XXI dentro da área da educação, situado entre os conceitos de ensino para a criatividade e ensino criativo. Esse conceito, segundo Beineke (2012, p.49), “é um conceito emergente, que demanda pesquisas nos ambientes em que ocorre para

que a sua natureza seja mais bem compreendida”. Para a autora, a combinação entre os termos “criatividade” e “aprendizagem” parte da ideia de desenvolvimento dos alunos em experimentações e inventividade atreladas a uma investigação intelectual. Ela segue afirmando que “a criatividade ocorre dentro de domínios específicos ao invés de ser pensada como um conjunto de habilidades cognitivas ou traços de personalidade” (ibid.). A aprendizagem criativa é a grande área do estudo do desenvolvimento musical que trata dos processos de aprendizado com finalidade de criação e/ou por meio dela. O processo composicional, segundo a autora, é fruto de uma série de relações intersubjetivas, em que a criatividade é vista como um dos elementos centrais. Em seus estudos sobre composição em sala de aula, ressalta que:

Revisando a bibliografia da composição no âmbito da educação musical com ênfase na produção de crianças no contexto escolar, é possível analisar as pesquisas em cinco grandes abordagens: (1) Processos composicionais (2) Avaliação da composição musical (3) Contexto e variáveis sociais na atividade de composição musical e (4) concepções e práticas dos professores sobre atividade de composição musical na educação musical. (Beineke, 2009, p.76)

Essas categorias, de acordo com Beineke (2009), não seriam excludentes entre si e dialogam, de certa forma, possuindo pontos de conexão e sobreposição, ainda que pesquisas sobre composição musical em sala de aula não representem o foco dos principais textos científicos sobre composição musical. A autora relata que as pesquisas no campo da criação musical se aproximam de outras áreas do conhecimento, como a psicologia. Descreve que há um grande corpo de pesquisas sobre composição musical ligado aos estudos da psicologia que focalizam os processos criativos, investigando a sucessão de pensamentos e ações que geram a produção criativa.

Estudar teoricamente conceitos relacionados à criação e ensino-aprendizagem foram ampliando, no decorrer da escrita do livro, tanto minha práxis em sala de aula como minha visão da importân-

cia de materiais artísticos desenvolvidos por educadores musicais. A criatividade e anseios de criação permearam minha forma de conduzir as aulas de música, mas escrever um livro para crianças apresentava mais desafios que simplesmente criar. Iniciando os estudos no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), cuja proposta é justamente colocar o professor como pesquisador em transformação dentro dos seus processos de docência, desenvolvendo pesquisa focada no diálogo entre a prática e a teoria, é que criei a obra *Miau: Clara canta para as estrelas*.

### Da construção da narrativa...

Ao se iniciar um projeto como este, o terreno não era muito claro. Tatear o que é esteticamente atrativo e o que é didático, fundir os elementos sem enfraquecer nenhuma das partes não foi uma tarefa simples. Destaco a importância da pesquisa e das teorias revisadas ao longo do tempo de construção do livro. Foi desafiador escrever um livro infantil que pudesse contribuir com aulas curriculares de Música. Meu primeiro pensamento foi abordar de forma lúdica questões sobre o canto. Ao revisar conceitos sobre infância e sobre o cantar, decidi abordar de forma menos técnica a voz, pois o foco era a construção de um livro de literatura infantil para apoiar o professor nas aulas curriculares de Música para crianças do ciclo I do ensino fundamental. Ao abrir mão dos princípios da técnica vocal, desejei escrever uma narrativa que trouxesse o cantar de forma leve. As questões didáticas possuem um *status* secundário, apesar de fazerem parte do livro.

A história pretende atrair o público infantil e interessá-lo por questões musicais, criando empatia com as crianças e ao mesmo tempo trazendo a linguagem musical à tona. O pontapé inicial foi a constatação de que meus alunos sentiam vergonha de cantar, principalmente se eu solicitava que cantassem sozinhos. Independentemente da idade, a vergonha, timidez e inibição eram comuns. Quando comecei o livro decidi que iria dividir o processo criativo com os alunos. Levei para a sala de aula a canção que compus dentro da narrativa quando

Clara – personagem principal do livro – compõe para seu gato. Aos poucos eles foram participando do processo. Uma aluna de 12 anos, logo que apresentei a canção, se interessou em cantar. Um pouco tímida, ao final de uma aula de Música, procurou-me para contar que havia ensaiado em casa a canção, tema do livro: “Miau” (Figura 1). Eu pedi que me mostrasse e ela disse que tinha vergonha.

Figura 1 – Partitura da canção “Miau”

**Miau**

Mi-au\_ Mi-au\_ Mi-au\_ Me a - cor - da ce do\_  
 9 Va-mos pra es - co - la\_ brin - car Me le - va a sé rio\_  
 19 Me en - si - na\_ can - tar sol - tan - do a voz\_ nes - sa\_ can - ção\_  
 27 A - fi - nan - do a\_ voz\_ com o co - ra - ção\_ eu\_ vou De - sa - fi - ar\_ a i - deci - a\_ de  
 32 can - tar\_ en - quan - to\_ vo - cê mi - a\_ no - so - fá\_ Mi - au\_ Mi - au\_ Mi - au\_  
 38 Mi - au\_ Mi - au\_ Mi - au\_ Me a - cor - da ce do\_  
 47 Vou pra es - co - la\_ can - tar\_ Le - vo mú - si - ca\_ a sé - rio\_  
 57

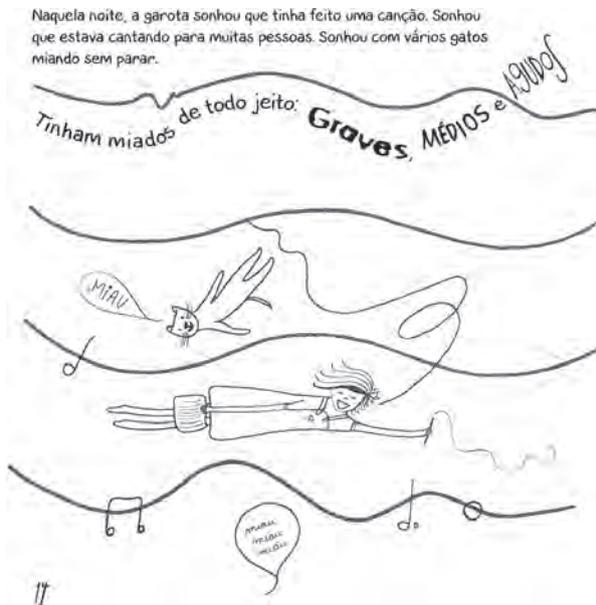
Fonte: A autora.

As aulas foram passando e, aos poucos, a aluna foi se permitindo explorar mais seu canto. Durante as aulas, pequenas instruções

técnicas eram passadas à turma, que foi também, lentamente, ampliando a prática do cantar. O mesmo aconteceu com a aluna que havia me procurado no início do processo. Ela passou a fazer o solo da canção superando sua inibição e o que eu descrevia na narrativa de Clara, de certa forma, acontecia em sala de aula. Percebendo a interação da turma com a canção, planejei uma aula de campo em um estúdio de gravação, com intenção de gravar e aproveitar o áudio para o livro. A turma realizou a gravação e pude contar com a voz da aluna no solo.

Embora o processo tenha sido compartilhado com crianças de várias idades, consultores, diagramadora e ilustradora, algumas escolhas eram necessárias. Quais conceitos musicais inserir no livro e de que forma? Um dos conceitos que o livro traz é o de grave, médio e agudo (Figura 2) que procurei inserir no momento em que a personagem sonha com sons de miados, sugerindo as alturas em miados diferentes.

Figura 2 – Graves, médios e agudos



Outra escolha importante foi a inserção da partitura na obra. A canção composta (Figura 1) para o livro possui uma intenção didático-metodológica relacionada ao canto em especial. Os intervalos escolhidos foram específicos para trabalhar aumento de tessitura vocal. Utilizei caminhos intervalares que auxiliassem a emissão possibilitando uma acomodação progressiva dos movimentos fonatórios. Dessa forma, o professor pode dirigir a escuta dos intervalos cantados possibilitando que alunos tenham uma percepção mais clara dos movimentos do canto e das mudanças do registro por onde a canção transita.

A narrativa explorou também elementos de cunho mais lúdico. Muitas vezes, esses elementos apareceram na narrativa com intencionalidades sutis. Um exemplo é quando surge o personagem “cachorro”, que é surdo, mas entende a música do seu jeito. O cachorro usa fones de ouvido gigantes e instiga a curiosidade do gato, que passa a fazer um interrogatório para o cachorro, não obtendo resposta.

Figura 3 – Ensaio da banda



Fonte: Livro *Miau: Clara canta para as estrelas* (2018).

Todas essas cenas foram pensadas para contemplar na narrativa a inclusão de temas que pudessem ser explorados pelos educadores. Ao mesmo tempo, alguns elementos, como o cachorro surdo, obje-

tivavam inserir possíveis questões de deficiência. O livro também ganhou uma versão em audiolivro, possibilitando que pessoas/crianças que, por algum motivo, não podem realizar a leitura da palavra escrita, tenham acesso à obra.

## Da leitura compartilhada ao desfecho da narrativa

A preocupação com a observação e a compreensão do universo da criança fez que eu consultasse os alunos em relação ao desfecho da história. Para isso, durante as aulas, o uso da leitura compartilhada da narrativa ainda em construção estimulou-os a fazer interferências importantes no livro. A leitura compartilhada possibilitou o encontro da minha criação com o universo infantil. O desfecho da história é um exemplo de momento de difícil definição. A consulta aos alunos foi determinante para a escolha de como acabar o livro. Nas aulas de Música com crianças de 3º e 4º anos, consultei os alunos para recolher algumas de suas opiniões. Eu queria anotar as mais recorrentes. Contei a eles que estava acabando o livro e que poderiam interferir ainda em algumas coisas. Segundo Carlos (2009), “a leitura é uma experiência inacabada porque ela é da ordem do impossível. Entre o ‘mundo da obra’ e o ‘mundo do texto’ existe uma eternidade sem fim”.

O autor supracitado possui um trabalho que parte da leitura como experiência aberta e foca seus estudos na palavra, buscando seu sentido ontológico. Ele aponta para a leitura como um acontecimento da existência e comenta que:

A leitura é, de facto, uma experiência íntima de alteridade, uma dialéctica entre o mesmo (mundo do leitor) e o outro (mundo do texto), uma dialéctica onde o leitor compreende o texto desde si mesmo e a si mesmo desde o texto. O encontro com o texto é o encontro do leitor consigo mesmo; ou seja, o encontro do mesmo e do outro, do si mesmo como um outro e do outro como si mesmo. Enfim, um encontro onde a ipseidade se introduz na sua alteridade constitutiva. (Carlos, 2009, p.18)

Quando consultei os alunos sobre a obra que eu estava escrevendo, o que me chamou atenção foi o olhar que eles tinham sobre alguns elementos. Era uma forma muito particular e em nada se assemelhava à opinião de alguns adultos que leram a história. Cada criança trazia sua forma de ler e entender a história. Enquanto alguns concentravam-se em questões de verossimilhança e linearidade temporal, outros propunham que todos os personagens tivessem nome. Apesar das diferentes leituras, alguns apontamentos que se repetiam ou que me pareciam apropriados foram por mim incorporados ao texto. Sobre a relação do texto com os contextos onde nascem ou para onde se destinam, Carlos (2009) denota que tanto o suporte como o espaço onde se dá a leitura a influenciam, comentando que:

Os significados histórico-sociais dos textos não são separados das modalidades materiais que os dão a ler aos seus leitores. Todo o texto é-o perante o seu suporte, perante a sua modalidade de inscrição, os quais condicionam o ato de ler. No acto de ler, além de se considerar essa relação entre o texto e o leitor, dever-se-á considerar, também, o espaço de inscrição do texto: o seu suporte. (Carlos, 2009, p.35)

Considerando a relação do texto e do leitor, a produção de uma versão em audiolivro a ser disponibilizada em um *site* foi estudada com atenção. Por se tratar de um material criado para a área da educação musical, a qualidade de produção de áudio, bem como escolha de timbres dos personagens, pareceu fundamental. A opção por focar em uma leitura dramática tendo o timbre como elemento central da produção fez que o elenco de dubladores fosse escolhido a dedo. Cada personagem possui uma voz diferente e escolhida a partir critérios específicos visando a uma apreciação agradável da palavra. Para o áudio da narração principal, foi eleito um timbre suave e mais neutro. A voz da personagem principal é a da aluna que gravou o solo da canção. O gato possui um padrão de voz que destoa muito dos personagens. O objetivo foi causar estranhamento, visto que, no fim da narrativa, o gato some para junto das estrelas, consolidando-se como elemento imaginário principal da

narrativa. Foram detalhes ligados às especificidades sonoras que ganharam ênfase na produção do material em áudio.

## Do lançamento da obra e suas repercussões

O processo de editoração do livro e projeto gráfico aconteceu de forma colaborativa. A escolha da ilustradora, o tipo de papel, uso das fontes, tamanho do livro, cores e detalhes foram sempre discutidos por uma equipe que se reunia periodicamente para ajustar as escolhas. A materialização do livro pela Editora da Udesc só foi possível por se tratar de um projeto pensado como um todo e cujo conjunto das partes possuía unidade e estava completo. Submetido à avaliação e aprovado, a editora viabilizou a impressão de quatrocentos exemplares e, devido sua boa receptividade e demanda, é planejada uma segunda edição no ano de 2020.

Figura 4 – Folha de rosto do livro



Fonte: Livro *Miau: Clara canta para as estrelas* (2018).

Encerrado o processo do mestrado profissional, lançamentos do livro em diversos contextos, eventos em que a obra foi levada sob a forma de leitura compartilhada e a exploração do livro por pedagogos e professores de Música, passaram a acontecer de forma muito rápida. Algumas experiências interdisciplinares, como a Mostra de Artes da Escola Montessori Saber Viver, que trabalhou a experiência sensorial a partir do livro criando um conjunto de peças de artes visuais em uma mostra, foi um exemplo de aproveitamento criativo pedagógico que a obra fomentou. Nessa escola, por exemplo, crianças de quatro anos foram levadas a uma sala escura onde puderam interagir com a projeção das estrelas que elas haviam desenhado após a leitura do livro (Figura 5) O livro foi levado a cinco cidades diferentes e cada experiência foi sendo documentada nas redes sociais visando solidificar e documentar as ações derivadas do livro.

Figura 5 – Alunos da Escola Montessori Saber Viver



Fonte: Instagram @montessorisaberviver (2019).

Outros eventos com leitura compartilhada do livro foram associados a um *pocket show* com mais canções e interações musicais. A intenção de aproximar a obra ainda mais da esfera musical, faz que as crianças ouçam outras canções correlacionadas aos temas centrais da narrativa do livro. Dessa forma, o material que o livro traz permite desdobramentos distintos e pode contemplar outros campos epistemológicos, como a performance musical, o concerto didático e o drama.

As investigações acerca do impacto de um material literário no contexto de educação musical e da educação me pareceram mais pertinentes após o lançamento da obra e sua ampla divulgação. Os trabalhos realizados a partir do livro por educadores de diferentes cidades, contextos e culturas poderiam ser analisados e discutidos com vistas às primeiras questões levantadas: as possibilidades do professor criador dentro do fazer artístico em sala de aula. Creio que não haja limites para o trabalho docente no campo das Artes e acredito na docência nutrida de uma poética pessoal que se imprime naturalmente de forma criativa nos planejamentos e ações pedagógicas.

## Referências bibliográficas

- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, *on-line*, v.37, p.45-60, 2012.
- CARLOS, Elter Manuel. *Palavramundo*: a leitura como experiência de formação. Porto, 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>>.
- PER MUSI, Belo Horizonte: UFMG, n.34, p.89-112. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?escript=sci\\_serial&pid=1517-7599&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?escript=sci_serial&pid=1517-7599&lng=en&nrm=iso)>.
- OLIVEIRA, Bárbara Trelha. *Miau*: Clara canta para as estrelas: uma proposta pedagógica sobre o cantar. Florianópolis, 2018. Artigo de Conclusão (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual

de Santa Catarina. Disponível em: <<https://www.udesc.br/ceart/profartes/turma2016/udesc>>.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Paulo. *A existência ética e religiosa em Kierkegaard: continuidades*. São Carlos: UFScar, 2010.

TRELHA, Bárbara. *Miau: Clara canta para as estrelas*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2018.

# 10

## INSTRUMENTOS MUSICAIS: PESQUISA E CONSTRUÇÃO

*Cícera Aparecida Rodrigues Silva  
Iveta Maria Borges Ávila Fernandes*

A prática da construção de instrumentos musicais seguiu um caminho semelhante à transformação do homem no espaço-tempo, lançando mão de materiais disponíveis a cada povo, época e lugar, desde materiais naturais como ossos, peles, pedras, cascas, troncos de árvores, aos mais sofisticados equipamentos tecnológicos (Brito, 2003).

Ao longo dos anos, a busca por novos sons tem sido um impulso de vanguarda, que permite à música um caráter sempre renovador. No entanto, de acordo com Ribeiro (2000), enquanto houve um grande avanço tecnológico, proporcionando consequente avanço na produção de instrumentos musicais eletrônicos, permanecemos estagnados em relação à criação e desenvolvimento de instrumentos acústicos tradicionais. Segundo o autor, desde o final do século XIX, com exceção do aprimoramento na fabricação e na emissão sonora, muitos deles ainda mantêm a mesma forma.

Todavia, a possibilidade de obter novos timbres também pode ocorrer com a mudança na execução de instrumentos musicais e a diferente exploração de suas estruturas. Percebe-se na obra de John Cage a experimentação de outras sonoridades do piano, que é preparado com a incorporação de metal, borracha, madeira,

utilizando parafusos, correntes, pedaços de plástico, de borracha, entre outros.<sup>1</sup>

Da mesma forma, Iannis Xenakis explora possibilidades inusitadas para a música percussiva ao criar o Sixxen.<sup>2</sup> Como o próprio nome indica – Six (do inglês, seis) – o grupo composto por seis integrantes e Xen – parte de seu próprio nome, Xenakis. O Sixxen<sup>3</sup> junto com instrumentos de teclado (marimbas, vibrafones, xilorimbas e xilofones) e tambores integra *Pléiades*<sup>4</sup> (1978-1979), obra que se tornou uma referência para a área da percussão, cuja execução pode seguir ordens variadas de seus quatro movimentos a partir de algumas proposições iniciais do compositor.

O Sixxen tem características singulares:

um “instrumento” afinado com sutis diferenças microtonais, mas que é concebido como um conjunto instrumental. O Sixxen deve ser construído em seis partes que tenham afinações ligeiramente próximas e relativamente desajustadas entre si, fazendo soar atritos de frequências em função das diferenças de cada um dos seis jogos de 19 alturas. (Morais; Chaib; Oliveira, 2017, p.4)

Após quarenta anos, pouco se sabe sobre onde e quantos foram construídos, bem como a forma, a materialidade e os aspectos físicos que resultaram em timbre, ressonância, amplitude, frequência diferenciados (Morais; Chaib; Oliveira, 2017).

Cage, Xenakis e tantos outros compositores pesquisadores trouxeram grandes contribuições para a música contemporânea

1 Piano preparado de John Cage. Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/633670610040588101>>.

2 Disposição das notas do Sixxen desenvolvido por Robert Hébrard para Iannis Xenakis e *Les Percussions de Strasbourg*. Fonte: <<http://le-guide-de-la-percussion.com/instruments/categorie/1414-metaux/instrument/1423-sixxen>>.

3 Pléiades (completo: Méteaux, Claviers, Peaux, Mélanges), 1978. Maestro Gert Mortensen, Percurama Percussion Ensemble. Disponível em: <<https://youtu.be/SN8Zl4-cDoU>>.

4 Peaux, de Pléiades (1978), Iannis Xenakis. Piap – Grupo de percussão do Instituto de Arte da Unesp. Disponível em: <<https://youtu.be/U68R7mBPdg4>>.

e apontaram caminhos que descortinam outras possibilidades de construção de instrumentos musicais e novas formas de composição musical e performance. Murray Schafer propõe, em seus estudos, a limpeza dos ouvidos para a percepção do próprio entorno partindo para uma educação sonora visando contribuir para que as pessoas possam repensar o próprio espaço e a qualidade dos sons do ambiente que as cerca. O seu pensamento direciona para o estudo dos materiais sonoros que compõem os espaços e para a transformação de suas sonoridades de forma qualitativa.

Nesse mesmo sentido, Akoschky (2015) discute a preparação de estudantes mais sensíveis através da abertura dos ouvidos a fim de torná-los ouvintes ou produtores de música mais inteligentes e sensíveis. Um dos aspectos metodológicos defendidos pela autora é a liberdade dos alunos na busca por novas sonoridades a partir da experimentação de materiais do cotidiano, entre eles, elementos disponíveis no entorno geográfico, como cabaças, sementes, frutos, canas e outros, para produzir sons e confeccionar instrumentos sonoros e musicais. Percebe-se a importância dada às materialidades utilizadas na produção de instrumentos.

Na construção de instrumentos musicais, a preocupação com a qualidade sonora leva também seus criadores a uma vasta pesquisa por matérias-primas que satisfaçam ao apelo estético. Com relação ao uso de madeiras como matéria-prima nesse processo de construção, Ferreira et al. (2015) indicam que os atributos sonoros e estéticos daquelas consideradas nobres, como o pau-brasil, o jacarandá e o ébano, ganharam grande predileção dos criadores, que acabaram chegando a um consenso de vincular a qualidade sonora do instrumento a determinada espécie de madeira. Tais generalizações acabam por excluir outras possibilidades para a criação de instrumentos musicais.

À vista disso, esses autores decidiram verificar se a qualidade das flautas é comprometida pela seleção do material. Após discorrerem sobre as características das flautas ao longo da história, eles encontraram na literatura informações sobre o uso de madeira em sua produção. O buxinho (*Buxus sempervirens*) era uma madeira

muito utilizada por ser mais dura e sofisticada, porém com grande facilidade para empenar. A pereira (*Pirus communis*), a ameixeira (*Prunus domestica*) e o sicômoro (*Acer pseudoplatanus*) são indicados por serem leves e com timbre macio; o pau-rosa (*Dalbergia decipularis*) e a oliveira (*Olea europeae*), pela fácil produção de som; o grenadillo ou pau-preto (*Dalbergia melanoxylon*), por ser duro e seco, proporciona uma sonoridade rica em harmônicos, clara e brilhante (Ferreira et al., 2015).

No que se refere ao conforto na execução do instrumento, os pesquisadores ainda concluem que é melhor utilizar a araucária e o cedro por serem leves, apesar de serem mais frágeis. Com as madeiras mais pesadas, como o roxinho, aconselha-se a produção de instrumentos menores. A imbuia e a sucupira são boas opções para a construção de instrumentos musicais por terem densidade intermediária e boa durabilidade. No processo de construção, o cedro e a araucária facilmente lascam, amassam e trincam. Em contrapartida, as mais duras, como a imbuia, a sucupira e o roxinho, oferecem um bom acabamento por serem de fácil torneamento.

Além de madeira, outros materiais são utilizados para a construção de instrumentos musicais, como plástico, PVC, vidro e metais, que oferecem muitas possibilidades para a obtenção de novos sons.

Para Ribeiro (2004), muitos músicos pesquisadores que se dedicam à construção de instrumentos musicais apresentam abordagens diferentes, que podem ser percebidas a partir de suas preferências por materiais e elementos naturais. Esse autor destaca o uso do vidro na construção de instrumentos musicais na tradição persa, encontrado também na Europa do século XV, sendo que na metade do século XVIII já havia a técnica de tocar taças de cristal afinadas com o atrito dos dedos *úmidos*.

Na construção de uma marimba de vidro,<sup>5</sup> o grupo Uakti usou barras de vidro e esse instrumento ficou muito semelhante às ma-

---

5 Marimba de vidro – Uakti. Disponível em: <<https://youtu.be/kyow5MYgb68>>.

rimbas convencionais. Possui uma escala estabelecida entre  $Si_2$  e  $Mi_3$  considerando a qualidade sonora e as frequências de intensidade *útil* na definição dessa tessitura.

Ribeiro (2004) ainda menciona as opções de outros construtores a partir do século XX pelo tubo de PVC, resinas plásticas e ligas metálicas, como o grupo From Scratch criado pelo músico e artista performático Philip Dadson, com um trabalho centrado na ideia de estações percussivas contendo 14 tubos hidráulicos a cada 3 estações.<sup>6</sup> Associados a estas opções, há outros instrumentos produzidos com materialidades diferentes, como o bambu e o metal, além de instrumentos tradicionais percussivos com o objetivo de incorporar novas possibilidades tímbricas.

O tubo de PVC também é um material muito explorado na construção de instrumentos acústicos não convencionais pelo grupo Uakti,<sup>7</sup> criado e liderado por Marco Antônio Guimarães, que é também o responsável pela concepção e construção dos instrumentos desse grupo. Esse *luthier* considera o PVC um material acessível com conexões padronizadas, fácil de ser trabalhado e apresenta qualidades sonoras satisfatórias, além de sua afinação ser compatível com os instrumentos tradicionais (Ribeiro, 2004).

As propostas para a busca de novas sonoridades se fundamenta e impulsiona através de conceitos surgidos no século XX, tais como a hibridização, ecologia acústica, ruído e silêncio como parte crucial de composições plásticas sonoras.

Nessa perspectiva, Scarassatti (2008), nos estudos sobre a vida e obra do compositor Walter Smetak, escreve que esse músico tinha um processo de criação que reunia todos os elementos encontrados ao seu redor como elementos naturais, cordas velhas, cravelhas

---

6 Estação percussiva do grupo From Scratch. *Fonte:* <<https://www.nziff.co.nz/im:22936/>>.

7 Pan inclinado, instrumento feito com tubos de PVC – Uakti. *Fonte:* <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4014200000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014200000200016)>.

usadas, cabos de vassoura, entre outros, atribuindo-lhes diferentes funções dentro de uma nova configuração artística, um novo objeto. Acerca de Smetak, o autor citado aponta: “não se pode dizer que ele buscava materiais potencialmente sonoros ou potencialmente plásticos; havia um campo de possibilidades da junção, da interação e isso era mais evidente do que a intencionalidade da coleta” (Scarassatti, 2008, p.80).

Ribeiro (2004) afirma que a criação de novos instrumentos na concepção de Smetak,<sup>8</sup> além da possibilidade de encontrar novas sonoridades, estimula a expressão dos sentimentos da psique humana. Destaca ainda a preocupação do compositor e construtor com a integração de culturas dos povos do Ocidente e do Oriente através do uso intenso de matérias primas como bambu e cabaças, utilizando, para isso, distintos procedimentos.

Seu trabalho de *luthier* alternava-se entre a composição de materiais prontos e a escultura (antiluteria) que só foi alcançada com a descoberta da perspectiva plástica do objeto sonoro. A possibilidade de brincar com a simetria do instrumento convencional veio com a construção do Fidle; a referência e contemporaneização de instrumentos milenares veio com a Vina, e a transcendência da forma e a intenção do instrumento veio a Metástase. Em suma, acima de tudo a ação no material feita por Smetak é a da experimentação a partir da colagem de fragmentos e artesanato no fabrico de instrumentos musicais. (Scarassatti, 2008, p.84)

A variedade de materiais e a criação de novos instrumentos musicais também é a temática do trabalho do músico, compositor e arte-educador Fernando Sardo.<sup>9</sup> Após ter se dedicado à pesquisa

---

8 Instrumentos musicais criados por Walter Smetak. *Fonte:* <<http://cly-blog.blogspot.com/2015/03/exposicao-plasticas-sonoras-de-walter.html>>.

9 Site do *luthier* Fernando Sardo: <<http://www.fernandosardo.com.br/portugues/>>.

e criação de grande número de instrumentos tradicionais, utiliza como matéria-prima elementos nativos do Brasil. Esse *luthier* constrói instrumentos musicais de sopro, corda e percussão, instalações e esculturas sonoras, como a instalação sonora Sons Recicláveis, construída no espaço multidisciplinar Sabina – Escola Parque do Conhecimento em Santo André-SP. Explora materiais alternativos ou recicláveis,<sup>10</sup> tais como cabaça, metal, madeira, bambu, plástico, sucata, para a criação de esculturas sonoras e instrumentos não convencionais, resultando em sonoridades e timbres os mais diversos.

Nessa mesma direção, Cacione (2016) sugere duas categorias de instrumentos. A primeira de sopro, trazendo como exemplo o garrafone,<sup>11</sup> construído com três ou mais garrafas de vidro do mesmo tamanho unidas com barbante e fita crepe na parte inferior para firmá-las, nas quais são colocadas quantidades diferentes de água para alcançar a afinação desejada. Esse instrumento é tocado com uma baqueta de madeira ou como um instrumento de sopro, colocando a boca da garrafa no lábio inferior e soprando.

A segunda categoria, percussão, é exemplificada com a construção de um tambor de casca,<sup>12</sup> produzido a partir de um corte transversal na extremidade de uma cabaça e um orifício em seu corpo, de 3,5 cm de diâmetro. Para tocar esse instrumento, deve-se colocá-lo deitado no braço e bater com a mão espalmada no orifício presente em seu corpo. Outro instrumento indicado é o bate-bate de PVC, construído com um tubo medindo 25 cm de comprimento e 2,5 cm de diâmetro, no qual é feito um furo de 6 mm onde se insere

---

10 Dança da chuva, música interpretada por Fernando Sardo com instrumentos não convencionais criados por ele. Disponível em: <[https://youtu.be/jQZOylM9e\\_8](https://youtu.be/jQZOylM9e_8)>.

11 Garrafone, marimba de garrafas ou ainda, xilofone de garrafas. Fonte: <<http://oenigmadafisica.blogspot.com/2016/11/xilofone-de-agua.html>>.

12 Tambor de casca ou moringa de cabaça. Fonte: <<http://casadotamborpercussao.blogspot.com/2008/02/muringa-de-cabaa-tamanho-mdio-r-5500.html>>.

transversalmente uma varinha de bambu medindo 15 cm de comprimento, contendo em suas extremidades duas rodas de madeira retiradas de um cabo de vassoura. Para tocá-lo, é necessário balançar o instrumento para que as rodas do cabo de vassoura batam no tubo de PVC.

## A construção

Como produzir instrumentos musicais para dar suporte ao ensino de Música na educação básica? Esta foi uma das questões que nortearam a pesquisa, que teve como um de seus objetivos realizar pesquisa sonora e construir instrumentos musicais como subsídio à prática docente.

Uma das referências para a produção de instrumentos é o trabalho do *luthier* Fernando Sardo, que apresenta um vasto acervo de criação e construção de instrumentos musicais, convencionais ou não, instalações, esculturas sonoras. Também foram aportes à construção de instrumentos a pesquisadora Judith Akoschky, que defende novas formas de ensino de Música a partir da ampliação de recursos sonoros com o uso de objetos do cotidiano como fontes produtoras de sons, os chamados *Cotidiáfonos*. A partir desse conceito, alguns instrumentos foram criados. Outros, porém, foram construídos com referência em instrumentos musicais tradicionais, como é o caso da harpa e do xilofone.

A construção desses instrumentos musicais teve início com levantamento bibliográfico, revisão de literatura, experimentos sonoros e construção de instrumentos musicais. Ateve-se, antes de tudo, a uma longa pesquisa de materiais considerando a importância de dar acesso a diferentes timbres e instrumentos que possibilitam aspectos melódicos.

Os materiais pesquisados contemplaram diferentes tipos de madeira, vidro de espessuras diferentes, metais em barras, tubos de PVC com diâmetros e comprimentos diferentes, papelão, MDF,

parafusos, arrebites, arruelas, porcas, pregos, pinos para *drywall*, pinos de plástico, bolas de gude, plásticos, sementes variadas, tecidos, elásticos, cordas de violão, cravelha modelada à mão, tijolos, telhas, borracha de chinelo, quebra-galho para bicicleta, balão de borracha, entre outros.

## 1. Harpa

A forma deste instrumento é versão de um modelo de harpa tradicional. Aproxima-se da harpa de bambu e madeira<sup>13</sup> construída por Fernando Sardo. As adaptações ocorreram no tamanho, forma e materiais usados. Foram pesquisados vários tipos de madeira, como o cedro, pinhos, pau-d'arco e tuturubá. A escolha pelo cedro se deve ao fato de ser uma madeira leve, aspecto de grande importância para a execução do instrumento, pois essa harpa é suspensa pelos dois braços e apoiada no ombro, diferentemente da harpa tradicional, que se apoia com um pé no chão.

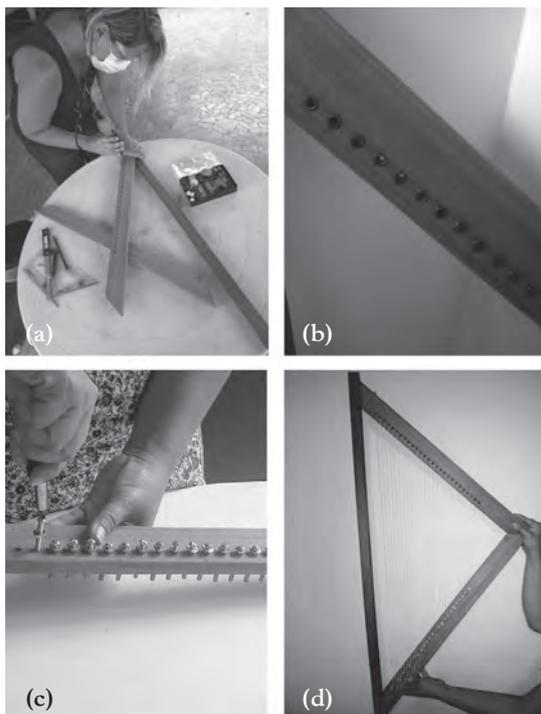
Para a sua construção foram necessários três pedaços de madeira. O primeiro medindo 104 cm de comprimento e 3 cm de largura, o segundo 74 cm de comprimento e 5,5 cm de largura e o terceiro, 67 cm de comprimento e 5,5 cm de largura, fixados por parafusos nas laterais, contendo em dois deles 27 furos em sua extensão distando 1 cm entre eles, nos quais são encaixados parafusos onde se prendem as 27 cordas. Foram utilizadas cordas de violão afinadas girando cada parafuso com o auxílio de uma chave de fenda e de boca de 6,5 mm.

A execução do instrumento também se assemelha à maneira tradicional, acionando cada corda com as falanges. O instrumento, no entanto, não possui caixa de ressonância, aspecto que interfere diretamente na intensidade sonora.

---

13 Disponível em: <<https://mcb.org.br/pt/programacao/musica/musica-fernando-sardo/>>.

Figura 1 – Etapa de construção da harpa artesanal: a) furação da madeira; b) inserção de ilhoses nos orifícios; c) inserção dos parafusos nos orifícios da harpa; d) harpa finalizada



Fonte: Foto do arquivo pessoal da autora desta pesquisa (2019).

A pesquisa de materiais para a construção desse instrumento se tornou extremamente complexa. Foi necessário pesquisar qual a melhor forma para fixar as cordas de maneira que pudessem ser afinadas e permanecessem afinadas. Para isso, foram testados parafusos de vários tamanhos, arrebites, quebra-galho para bicicleta, pino para *drywall*, cravelha modelada à mão, pino de plástico. Nenhum desses materiais atendeu à exigência de funcionalidade para a afinação, por isso foi escolhido o parafuso de 5 cm de comprimento, uma arruela e duas porcas de 6,5 mm.

Não foi testado o jogo de cravelha tradicional para violão devido ao alto custo para a produção, o que o afasta do objetivo da pesquisa.

## 2. Xilofone

Inicialmente foram testadas várias espécies de madeiras com o objetivo de obter maior qualidade sonora, uma vez que a sonoridade desse instrumento depende da percussão sobre essa madeira. Entre o pau-d'arco, tuturubá e pinho, foi selecionada a madeira tuturubá devido ao timbre obtido e à intensidade sonora quando percutida fora da caixa de ressonância.

É importante ressaltar que as madeiras que apresentam melhor qualidade para a emissão sonora são as chamadas madeiras de lei ou madeiras nobres. Elas possuem grande estabilidade e são excelentes para trabalhar e alcançam altíssimo preço no mercado internacional (Gonzaga, 2006).

A caixa de ressonância na qual foram sustentadas as barras de madeira foi construída de platex, uma placa feita de aglomerado de fibras com um lado laminado.

Essa placa de aglomerado foi recortada com arco de serra e serrote, lixada nas extremidades e colada com cola-tudo e pregos bem finos. Na extensão dessa caixa foram fixados pregos com distância de 4,5 cm um do outro, entre os quais foi entrelaçado um cordão de cada lado e sobre os quais ficaram acomodadas as barras. Durante a execução, porém, percebeu-se que o material escolhido é difícil de manusear e fixar nas junções, o que exigiu um reforço de outra madeira ao longo de toda a caixa de ressonância.

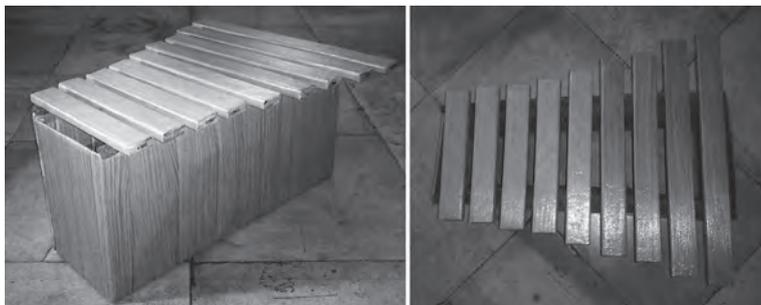
Para essa produção foram cortadas barras de madeira tuturubá (a partir da nota Dó 3) nas medidas calculadas a partir dos valores que constam em tabela de frequências, períodos e comprimentos de ondas, criadas pelo professor Fernando Iazzetta (ECA/USP),<sup>14</sup> que também é referência para construção dos tubos sonoros; essa tabela será apresentada posteriormente. A madeira das barras foi devida-

---

14 Material criado para dar suporte aos alunos dos cursos na área de Música e Tecnologia do Departamento de Música da ECA/USP. Fernando Iazzetta (ECA/USP). Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/Introducao/tabela1.html>>.

mente lixada para retirar todas as pontas e lascas que, porventura, permanecessem.

Figura 2 – Xilofone artesanal

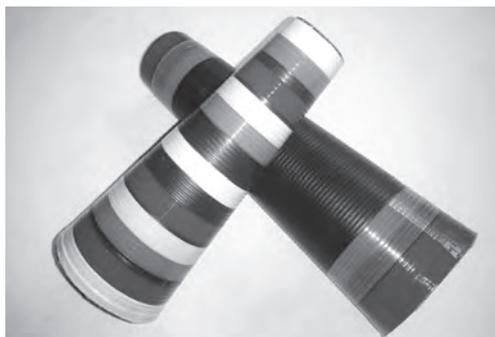


Fonte: Elaborado pela autora.

Para tocar esse instrumento, cada barra é percutida com uma baqueta que pode ser de madeira ou plástico, com ponta em forma de bola, feita com lã, feltro ou borracha. As barras também podem ser feitas e substituídas por outros materiais, como o vidro ou azulejos recortados nas mesmas medidas. Os materiais e as suas espessuras definirão os timbres do instrumento.

### 3. Cotidiáfonos

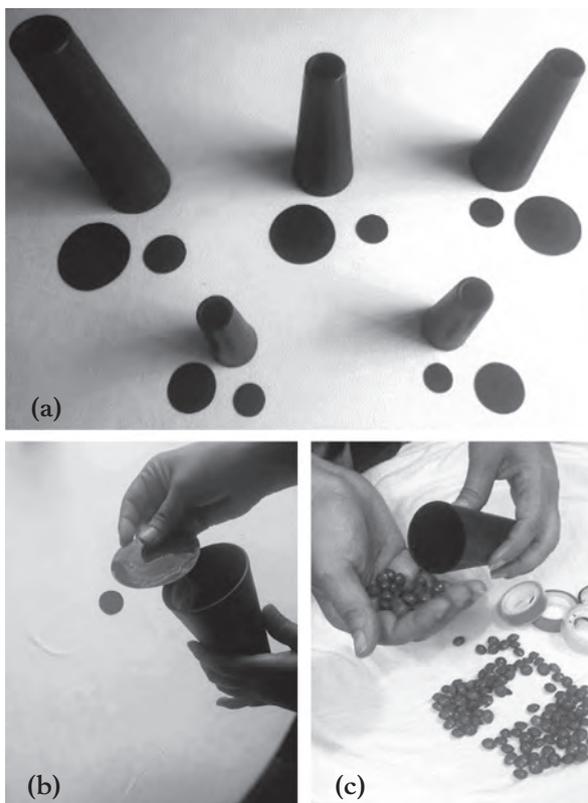
Figura 3 – Chocalhos artesanais, feitos com cones de linha



Fonte: Elaborado pela autora.

*Chocalhos de cones de linhas* – Existem vários tipos de chocalho. Para a construção desses chocalhos foram utilizados tubos de linha para costura, em formato de cone de dois tamanhos diferentes, uma folha de acetato para tampar as extremidades, fita adesiva e sementes ou miçangas. Inicialmente, foram feitos círculos com acetato nos diâmetros das extremidades. Em seguida, uma das extremidades foi fechada utilizando a fita adesiva, colocadas as sementes escolhidas e fechada a outra extremidade. Para fazer o acabamento foi utilizada fita adesiva colorida.

Figura 4 – Produção de chocalhos artesanais: a) cones de linha e círculos de acetato; b) fixação do acetato nas extremidades; c) inserção das sementes no chocalho



Fonte: Elaborado pela autora.

*Chocalhos de batedores de ovos* – foram construídos com batedores de ovos de metal em formato espiral, porcas e arruelas de diâmetros diferentes. É necessário, inicialmente, abrir a parte de metal e encaixar as arruelas e porcas. Logo após, fecha-se a extremidade dobrando a ponta do metal para evitar a queda dos materiais durante o movimento dos chocalhos.

Figura 5 – Instrumento idiófono construído com batedor de ovos, arruelas e porcas



Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4. Pau de chuva

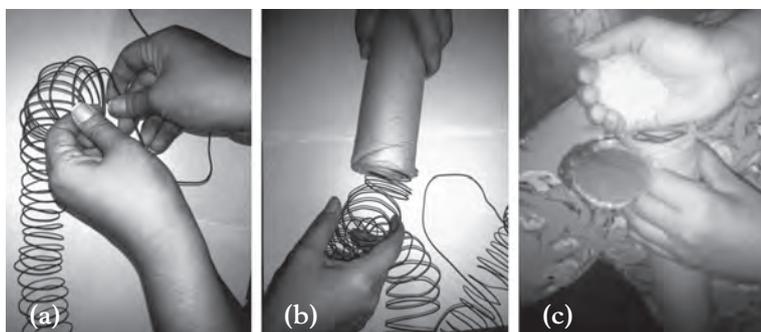
O pau de chuva foi feito a partir da reutilização de tubo de papelão nos quais são enrolados tecidos para venda em lojas. Esse instrumento também poderia ser construído com canos de PVC ou varas de bambu.

Os materiais utilizados para a construção foram tubo de papelão, arco de serra, arame, tecido grosso para as extremidades, fita adesiva, sementes ou grãos de acordo com o timbre escolhido. Para

o acabamento, tinta para papel como guache ou tinta PVC, pincel e verniz.

Inicialmente, uma das extremidades foi tampada com tecido grosso e fita adesiva. Com arame foi feita uma espiral e em seguida fixada no interior de todo o tubo. Na sequência foram colocadas as sementes ou grãos e fechada a outra extremidade. A duração do som depende do tamanho do pau de chuva e da espiral de arame, que irá conter a passagem rápida das sementes.

Figura 6 – Construção de pau de chuva: a) confecção da espiral com arame; b) inserção da espiral no tubo; c) introdução das sementes no tubo



Fonte: Elaborado pela autora.

## 5. Tubos sonoros

Os tubos sonoros foram construídos a partir dos conceitos relacionados à física e à música, seguindo os parâmetros para aproximação da afinação adequada ao material selecionado, nesse caso o PVC, com diâmetro de 70 mm. Esses parâmetros constam na Tabela de Frequências, Períodos e Comprimentos de onda, criada pelo professor Fernando Iazzetta (ECA/USP) e utilizada no cálculo das medidas de cada tubo.

A abordagem de Monteiro Jr., Medeiros e Medeiros (2003) demonstra a relação entre música e matemática através da associação entre a escala cromática da música ocidental e as progressões geomé-

tricas. Segundo eles, o temperamento sequenciou a escala musical em doze notas construindo uma progressão geométrica de doze intervalos (doze partes) que evoluem em razão de  $\sqrt[12]{2}$ , o que significa que “a frequência de cada nota da escala cromática será  $\sqrt[12]{2}$  vezes maior que a sua anterior” (Monteiro Jr.; Medeiros; Medeiros, 2003).

Dessa forma, em uma oitava, a nota mais grave tem frequência  $f$  e a mais aguda tem frequência  $2f$ . Considerando a nota Lá com frequência igual a 440 Hz, ela terá sua oitava com o dobro de sua frequência, ou seja, 880 Hz.

A construção dos tubos sonoros foi referenciada por esses autores, que estabelecem relação entre a frequência  $f$  da nota musical, a velocidade de propagação do som no ar que é igual a 344 m/s, a uma temperatura de 20 °C e pressão de 1 atmosfera aplicados em  $V = \lambda \cdot f$  sendo  $\lambda$  o comprimento de onda e  $f$  a frequência sonora.

A partir da tabela de referência,<sup>15</sup> a frequência sonora  $f$  foi substituída pela frequência da nota desejada para encontrar os valores referentes ao comprimento de cada tubo em cm, a exemplo da nota Dó 3, cuja frequência é 261,625519 Hz, com o comprimento de onda igual a 1.314856 m, aplicados a seguir:  $V = \lambda \cdot f$

$$344 = \lambda \cdot 261,625519 \rightarrow \lambda = \frac{344}{261,625519} \rightarrow \lambda = 1,314856 \text{ metros}$$

Como estamos trabalhando com tubos abertos de comprimento  $L$ , temos que considerar  $\lambda = 2 \cdot L$ , por isso:

$$\lambda = 2 \cdot L \rightarrow 1,314856 = 2L \rightarrow L = \frac{1,314856}{2} \rightarrow L = 0,657428 \text{ metro, ou seja, } 65,7 \text{ cm}$$

Dessa forma, as medidas com as quais foram cortados os tubos são:

---

15 Fernando Iazzetta (ECA/USP). Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/Introducao/tabela1.html>>.

Tabela 1 – Notas, frequências e comprimentos. Baseado em Iazzetta, [s.d.]. Documento eletrônico

Nota	Frequência (Hz)	Comprimento (cm)
Dó 3	261,62	65,7
Dó #3	277,18	62,05
Ré 3	293,66	58,57
Ré #3	311,12	55,28
Mi 3	329,62	52,18
Fá 3	349,22	49,25
Fá #3	369,99	46,48
Sol 3	391,99	43,87
Sol #3	415,30	41,41
Lá 3	440	39,09
Lá #3	466,16	36,89
Si 3	494	34,82
Dó 4	523,25	32,87

Fonte: Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/introducao/tabela1.html>>.

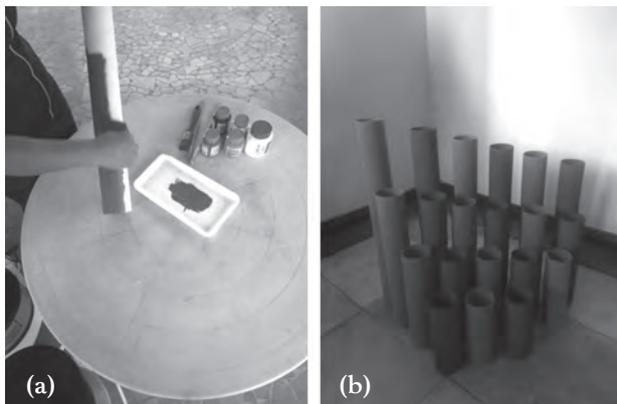
Foram utilizados cano PVC com 70 mm de diâmetro, régua, arco de serra, lixa n.100, Prime,<sup>16</sup> tinta PVC, rolo para pintura e pincel n.20 de cerdas achatadas.

Inicialmente foi assinalada a medida em cm referente à nota musical desejada e cortada com o arco de serra. Em seguida, foram lixadas as extremidades, para retirar todas as imperfeições do tubo. Na sequência foi utilizado um afinador eletrônico para conferir a afinação de cada tubo.

Aproveitando o rolo para pintura, foi passada uma camada de Prime para que a superfície fixasse a tinta PVC e esperado o tempo de secagem. Posteriormente, testada a sonoridade de cada tubo com baquetas, pedaços de borracha ou chinelo. Esse instrumento pode ser tocado agrupando os tubos ou em grupo, cada pessoa emitindo uma única nota musical.

<sup>16</sup> Prime: substância usada para preparar as superfícies para aplicação de pintura. No caso dos tubos sonoros, o PVC é uma superfície muito lisa com pouca aderência.

Figura 7 – Construção dos tubos sonoros: a) pintura dos tubos; b) tubos finalizados



Fonte: Elaborado pela autora.

## Considerações

As mudanças referentes à composição musical no século XX revelaram, através dos estudos de Cage, Xenakis e tantos outros músicos pesquisadores, a necessidade de repensar o ensino de Música. Isso é demonstrado por Schafer (1991) através de experiências pedagógicas com seus alunos, partindo de sua perspectiva expandida de percepção, nas quais chama a atenção para a necessidade de desenvolver uma escuta atenta para descobrir os aspectos mais significativos da paisagem. Para isso, recomenda algumas atividades para o que ele chama de limpeza de ouvidos, a fim de sensibilizar as pessoas para as sonoridades que as cercam (Schafer, 2009).

Akoschky (1988; 2015) estabelece um diálogo com Schafer ao primar pela estimulação sonora a partir dos recursos sonoros presentes no cotidiano. Dessa forma, a educadora e pesquisadora abre novos caminhos ao ensino de Música, sugerindo formas para adaptar as novas tendências composicionais ao ensino de Música, enfatizando também a apreciação sonora e musical, a ruptura do antagonismo som musical e ruído e ampliação do trabalho rítmico.

A reflexão acerca da experimentação sonora também é o cerne do trabalho do arte-educador Fernando Sardo, que, através da pesquisa de materiais sonoros e criação de instrumentos não convencionais, encontra estratégias inovadoras para a formação de professores e para o ensino de Música.

As considerações desses autores respaldaram e fomentaram a pesquisa de fontes sonoras e construção de instrumentos musicais realizadas aqui.

Grande parte do tempo deste trabalho foi dedicado à pesquisa de fontes sonoras variadas, um levantamento bibliográfico específico sobre técnicas de construção de instrumentos, regras para a escolha de materiais, as relações que se estabelecem com os códigos físicos e matemáticos essenciais no projeto de um instrumento.

Na busca por referências que tratassem especificamente de construção de instrumentos, foi possível perceber que as publicações na área de música priorizam mais a forma e proposição de modelos, em sua maioria de fácil reprodução, do que aspectos da elaboração de novos instrumentos, processo que exigiria conhecimentos mais específicos de acústica.

A área da física faz uma abordagem da construção de instrumentos como uma forma de apresentar propostas inovadoras para o ensino de física e romper com metodologias pautadas apenas em estudo teórico.

Assim sendo, nessa etapa da pesquisa buscou-se estabelecer um diálogo interdisciplinar que agregasse os aspectos fundamentais à física e à música, almejando ainda a busca de outras fontes para referenciar os modos de produção de instrumentos. Constatou-se que a experimentação, elaboração e confecção de instrumentos musicais artesanais são ações contínuas nas quais o educador vivenciará a necessidade de construção, desconstrução, reelaboração, implícitas nesse processo.

A experimentação sonora passou, antes de tudo, pela experiência da pesquisadora, que testou os materiais e procurou novas sonoridades. Projetou os instrumentos e investiu em muitas tentativas

para que o resultado fosse instrumentos com boa qualidade sonora, nem sempre alcançada.

As escolhas dos materiais foram feitas pensando em apresentar instrumentos acessíveis aos educadores, por isso evitou-se o uso de materiais com alto custo. Nessa etapa, os instrumentos construídos tiveram referências em modelos. Espera-se que, no decorrer da pesquisa, a experimentação da educadora e pesquisadora em luteria possibilite a expressão através de instrumentos originais, autorais.

Cada instrumento reflete a identidade de quem o constrói, imprimindo em cada objeto sua afetividade. Por isso, é importante oferecer aos alunos a possibilidade de passar pelo processo de construção, não apenas como meros receptores, mas como construtores pesquisadores de sons de forma a estabelecer um vínculo afetivo com a própria criação.

A produção de instrumentos musicais oferece a possibilidade de reinventar o ensino de Música na educação básica, pois, através da exploração e manipulação de fontes sonoras variadas, favorece aos alunos a experimentação, improvisação e construções sonoras individuais e coletivas. Ao usar esses instrumentos, associados ou não aos instrumentos tradicionais, o educador descortina outros itinerários para desenvolver nos alunos as habilidades de identificar a relação entre espaço, tempo, ritmo e movimento em música.

## Referências bibliográficas

- AKOSCHKY, J. Desde a exploración sonora de cotidiáfonos à la síntesis acústica: processos creativos en educación musical. In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (orgs.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p.79-94. [Série Diálogos com o Som, v.2.]
- \_\_\_\_\_. *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi, 1988. Acompanha 1 CD-ROM.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 4.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CACIONE, C. Construção de instrumentos. In: FRANÇA, C. C. (org.). *Hoje tem aula de Música?* Belo Horizonte: MUS, 2016. p.57-63.

- CAGE, John. *De segunda a um ano*. Trad. Rogério Duprat e Augusto de Campos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.
- FERREIRA, R. B. et al. Flautas transversais renascentistas: ... madeiras brasileiras. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, n.31, p.108-22, 2015.
- GONZAGA, A. L. *Madeira: uso e conservação*. Brasília: Iphan; Monumenta, 2006.
- IAZZETTA, F. *Tabela de frequências, períodos e comprimentos de onda*. on-line, [s.d.]. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/introducao/tabela1.html>>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- MONTEIRO JR., F. N.; MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. Matemática e música: as progressões geométricas e o padrão de intervalos da escala cromática. *Revista Bolema*, Rio Claro-SP, v.16, n.20, set. 2003.
- LIMA, J. G. A. *Práticas de luteria na música experimental brasileira*. São Paulo, 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP).
- MORAIS, R. G. de; CHAIB, F. M. de C.; OLIVEIRA, F. F. de. Considerações históricas, estruturais e características sobre o instrumento Sixxen, de Iannis Xenakis. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, p.1-21, 2017.
- PEREIRA, C. A. A. O silêncio na obra de John Cage: uma poética musical em processo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3, 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ECA/USP, 2014. p.897-907.
- RIBEIRO, A. A. *Uakti: um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 2004.
- \_\_\_\_\_. Grupo Uakti. *Revista Estudos Avançados*, v.14, n.39, p.249-72, maio-ago. 2000.
- SARDO, F. Criar instrumentos e músicas. In: BRITO, T. A. de. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019. p.155-6.
- \_\_\_\_\_. Instrumentos musicais, esculturas sonoras, instalações sonoras, práticas educativas. Disponível em: <[www.fernandosardo.com.br](http://www.fernandosardo.com.br)>. Acesso em: 20 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Bambuzais*. Manaus: Novo Disc; São Paulo: Estúdio do Autor; Domínio Digital, 2002. 1 CD-ROM.
- SCARASSATTI, M. A. F. *Walter Smetak: o alquimista dos sons*. São Paulo: Perspectiva, 2008.



## SOBRE OS AUTORES

### **Adriano Santos Fonseca**

Arte-educador. Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2017. Possui licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia (2009) e pós-graduação em Ensino de Artes pela Universidade Candido Mendes (Ucam). Atualmente pertence ao quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, onde também desenvolve atividades artísticas com os estudantes do ensino médio vinculadas a projetos da rede de ensino. E-mail: [adrianfonseca82@gmail.com](mailto:adrianfonseca82@gmail.com)

### **Aline Seabra de Oliveira**

Professora de Teatro da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2008. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB) em 2007 e mestre em Artes pelo Prof-Artes (UnB) em 2016. Especialista em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar desde 2019. É integrante do grupo Teatro do Concreto, no qual possui trabalhos como atriz e pesquisadora. Possui experiência com o ensino superior e outras publicações na área de processo colaborativo. E-mail: [alineseabra81@gmail.com](mailto:alineseabra81@gmail.com)

**Bárbara Trelha Oliveira**

Licenciada em Música pela UFPR (2014). Bacharel em Musicoterapia pela FAP (2004). Mestre em Artes pelo Prof-Artes – Udesc/IES 43 (2018). Atua como educadora musical na Montessori Saber Viver – Balneário Camboriú, atende no espaço Quintal Azul – Itapema e reside em Florianópolis, onde, atualmente, amplia seus estudos e práticas musicais. E-mail: barbaratrelha@gmail.com

**Cícera Aparecida Rodrigues Silva**

Mestranda em Artes (Prof-Artes) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Especialização em Ensino de Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Funorte. Graduação em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é docente na disciplina de Arte na rede estadual de ensino de Minas Gerais. E-mail: cicera\_musica@yahoo.com.br

**Clarice da Silva Costa**

Atualmente é docente da Universidade Federal de Goiás, na Escola de Música e Artes Cênicas. É professora orientadora do Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da Universidade de Brasília. Possui experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Teatro, Educação, Encenação Teatral, Literatura Brasileira e Formação de Professores para o Ensino do Teatro. Foi coordenadora do Programa de Iniciação à Docência-Pibid Teatro (2012-2016), na Universidade de Brasília. E-mail: claricosta@gmail.com

**Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa**

Doutor em Educação pela UFPB. Professor do Prof-Artes na UFPB. Membro fundador e pesquisador do Grupo de Pesquisa

em Extensão Popular/CNPq/UFPB-PPGE-Nuplar. Pesquisador sobre Identidade Cultural, Cultura Popular; Teatro na Educação. Presidente da ONG Maré Produções Artísticas e Educacionais. Presidente do Conselho Editorial do Projeto Novos Olhares/ONG Maré. Autor de dois livros (*Extensão universitária e política cultural e Educação popular e identidade cultural*). Organizador de 24 livros sobre educação e suas interfaces publicados entre 2011 e 2019. E-mail: fernando\_abath@hotmail.com

### **Iveta Maria Borges Ávila Fernandes**

Professora do Curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) no Instituto de Artes/Unesp. Professora aposentada do Instituto de Artes/Unesp. Doutorado pela Faculdade de Educação/USP. Mestrado em Artes pela Escola de Comunicação e Artes/USP. Graduação: licenciatura em Educação Musical, licenciatura em Educação Artística, licenciatura e bacharelado em Piano pela Faculdade de Música Santa Marcelina. Atua na formação de professores para o ensino de Música na escola. E-mail: ip@uol.com.br

### **Jefferson Araujo Moraes**

É pai do José Luís. Mestre em Artes pelo Prof-Artes, turma de 2016-2018 na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Especialista em Neuropsicologia e Aprendizagem. Licenciado em Teatro. Professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR), onde desenvolve o programa, Formação de Espectadores: Cultura e Cidadania na Comunidade que abrange pesquisa, ensino e extensão, desde 2015. Atua também como diretor cênico, ator e produtor cultural. E-mail: Jefferson.araujo@ifpr.edu.br. chapollex@gmail.com

### **Karla Schuch Brunet**

Doutora em Comunicação Audiovisual pela Universidade Pompeu Fabra (Espanha – bolsa Capes). Mestre em Artes Visuais – Fotografia pela Academy of Art University (EUA – bolsa Capes).

Realizou pesquisa de pós-doutorado em Cibercultura no PósCom/UFBA (2007-2009, bolsa Fapesb). Em 2014, fez outro pós-doutorado em Arte na Universität der Künste Berlin (Alemanha – bolsa Capes). Atualmente, é professora do IHAC e Prof-Artes na UFBA. Coordena o Grupo Ecoarte, onde pesquisa e desenvolve projetos de interação entre arte, ciência e tecnologia. Url: <http://karlabru.net/site/>. E-mail: [karlab@ufba.br](mailto:karlab@ufba.br)

### **Larisse Kaline Pereira da Costa**

Mestra em Ensino de Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes (Prof-Artes) na UFRN. Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Especialista em Arte-Educação. E-mail: [larikaline@hotmail.com](mailto:larikaline@hotmail.com)

### **Leide Rosane Silva Souza de Alcântara**

Mestre em Artes (Prof-Artes) pela UFPB (2018). Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (2006) pela UFPB. É membro da equipe técnico-administrativa do Núcleo de Teatro Universitário (NTU) – Teatro Lima Penante – UFPB. Professora efetiva de Artes da rede estadual de educação no estado da Paraíba, desenvolvendo práticas artísticas e pedagógicas. Coordenadora e encenadora do Grupo de Teatro da cidade de Pilões-PB. Autora de dois capítulos de livros sobre educação e suas interfaces. E-mail: [leidedealcantara@gmail.com](mailto:leidedealcantara@gmail.com)

### **Luis Alberto de Souza**

Professor de Arte, atuando na educação básica, nas redes de ensino municipal de São José dos Campos-SP e estadual do estado de São Paulo. Formação acadêmica: mestre em Artes (bolsista Capes/Prof-Artes) no Instituto de Artes – Unesp-SP. Especialização: Arte na Educação: Teoria e Prática na Universidade de São Paulo (USP). Especialização: Gestão de Pessoas e Projetos Sociais na Universidade Federal de Itajubá-MG (Unifei). Licenciatura em Pedagogia

na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Vale do Paraíba (Univap). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7143855073439386>. E-mail: [luisprof.arte@gmail.com](mailto:luisprof.arte@gmail.com)

### **Lula Borges**

Lula Borges (Luiz Antonio Dias Borges) é mestrando em Artes (UFRN, 2018-). Mestre em Educação (UGF, 2013), com modelagem 3D com *softwares* livres em escola. Especialista em Cinema (UFRN, 2017), com ênfase na História da Animação no RN. Graduação em Educação Artística – Artes Plásticas (UFRN, 1999). Tem experiência na área de arte sequencial, como em histórias em quadrinhos e animação 2D e 3D. É professor de Artes no RN. É músico, cineasta, quadrinista, animador, artista plástico. E-mail: [reverbo@hotmail.com](mailto:reverbo@hotmail.com)

### **Marcílio 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 Prof-Artes da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (Cirandar). Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN). E-mail: [marcilio26@hotmail.com](mailto:marcilio26@hotmail.com)

### **Maristela Sanches Rodrigues**

Doutorado em Artes (Instituto de Artes/Unesp-SP). Mestrado em Artes (Instituto de Artes/Unesp-SP). Licenciatura em Educação Artística (Unoeste-SP). Especialização em Psicopedagogia (Unifev-SP). Graduação em Oceanografia (Furg-RS). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de São Paulo (IFSP-Jacareí). Orientação voluntária de mestrado

profissional em Arte no Instituto de Arte da Unesp-SP. Atuação no ensino: Arte nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e Plástica nos cursos de Design de Interiores. Atuação na extensão: minicursos de Desenho e de Arte Contemporânea para Educadoras/es. Atuação em pesquisa: formação de professoras/es, Desenho, Plástica e Arte Contemporânea. E-mail: maristelasr@uol.com.br

### **Sérgio Naghettini**

Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (2020). Mestrado profissional em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Práticas e Processos em Artes (2018). Pós-graduação *lato sensu* em Geografia para séries iniciais do ensino fundamental pela UFU (2011). Graduado em Artes Plásticas pela UFU (1988). Atualmente, artista, escritor e professor de Artes e Geografia pela rede de educação municipal de Uberlândia-MG. Membro do Coletivo Professor-Artista PA (2019) e do Grupo de Pesquisa Lagepop/UFU (2012). E-mail: sergionaghettini@yahoo.com.br

## **Sobre os organizadores**

### **Rejane Coutinho**

Professora do Departamento de Artes, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp. Autora da obra *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (2005) e uma das organizadoras do livro *Arte/Educação como mediação cultural e social* (2009). Tem pesquisas no campo da história do ensino de artes e na formação de educadores e mediadores culturais. E-mail: rejanegcoutinho@gmail.com

### **Teresa Mateiro**

Professora Associada do Departamento de Música da Udesc. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Música – Mestrado e

Doutorado, e Mestrado Profissional em Artes. Foi professora de música em escolas, públicas e privadas, de educação básica. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente privilegiando temas como prática pedagógica, conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais. E-mail: [teresa.mateiro@udesc.br](mailto:teresa.mateiro@udesc.br)

### **Heloise Vidor**

Professora do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Udesc. Autora das obras *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) e organizadora do livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, o teatro e a educação* (2020). E-mail: [heloisebvidor@gmail.com](mailto:heloisebvidor@gmail.com)

### **José Tonezzi**

Docente do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autor de *Distúrbios de linguagem e teatro: o afásico em cena* (2007) e *A cena contaminada: um teatro das disfunções* (2011). Cumprido doutorado em Artes Cênicas pela Unirio e pós-doutorado em Linguística pela Unicamp. E-mail: [tonezzi@hotmail.com](mailto:tonezzi@hotmail.com)

SOBRE O LIVRO

*Formato:* 14 x 21 cm

*Mancha:* 23,7 x 42,5 paicas

*Tipologia:* Horley Old Style 10,5/14

*Papel:* Off-white 80 g/m<sup>2</sup> (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

*1ª edição:* 2020

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

*Capa*

Megaarte Design

*Edição de texto*

Tulio Kawata (Copidesque)

Marcelo Porto (Revisão)

*Editoração eletrônica*

Eduardo Seiji Seki

*Assistência editorial*

Alberto Bononi

tais recursos, mas sejam capazes de encontrar neles a possibilidade do diálogo, em que a artesanaria e o elemento midiático sejam utilizados sem que haja exclusão de um pelo outro. O jogo, a fotografia e a interação são bons instrumentos nessa empreitada.

A terceira parte do tomo apresenta relatos a respeito de meios diferenciados para obtenção de resultados: a composição de livros vinculados ao trabalho artístico e educacional, bem como a construção de instrumentos musicais.

O ato de criar envolve entendimentos e possibilidades múltiplas; diz respeito à formação do indivíduo e é fundamental em termos pedagógicos. Na faixa etária atendida pela educação básica, a criação artística mostra-se como exercício incontornável, pois envolve a relação sensível com o imaginário e com a percepção do mundo em termos estéticos e sociais. É quando o profissional das Artes tem realçado o seu protagonismo, sendo chamado a reger, registrar e refletir sobre processos de ensino e aprendizagem na escola.

Esta coleção traz ao público um panorama dos trabalhos realizados pelo programa Prof-Artes, programa de mestrado profissional em Artes que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o Prof-Artes é viabilizado por uma rede de instituições de ensino superior, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). A presente publicação pretende dar visibilidade aos estudos desenvolvidos por professores e professoras de Artes no âmbito do Prof-Artes, disponibilizando materiais e estratégias que podem inspirar docentes brasileiros em seu cotidiano, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil.

ISBN 978-65-86546-56-9



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

 **UDESC** | **CEART**

 **CAPES**