ANAIS

DO

26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE

5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA



01 A 03 DE OUTUBRO DE 2018



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE

5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

EDITORA DA FUNDARTE

45 ANOS
FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Publicação Bianual da editora da FUNDARTE

EDITORA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio 2141, CEP 95780-000- Montenegro/RS – Brasil
Fone/Fax (51) 36321879. E-mail: revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br **ou**
julia@fundarte.rs.gov.br
Home Page: http://seer.fundarte.rs.gov.br
Editoração Eletrônica
Júlia Maria Hummes

Capa: Estevão Dornelles e Júlia Maria Hummes

COMISSÃO CIENTIFICA
FUNDARTE: Prof. Esp. Rodrigo Kochenborger, Profª Mestre Janaína Kremer, Profª Drª. Marcia Pessoa Dal Bello. Profª Mestre Júlia Maria Hummes, Profª Mestre Patriciane Born. Profª Débora Brandt Alencastro

UERGS: Profª Dra. Cristina Rolim Wolffenbuttel, Profº Dr. Eduardo Guedes Pacheco.
REDE ARTE NA ESCOLA: Profª Mestre Sandra Rhoden

COMISSÃO DE SELEÇÃO DOS TRABALHOS PRÁTICOS
Prof. Patrick Moraes (coordenação)
Profª Débora Brandt Alencastro
Profª Daiani Picoli
Profª Cynthia Barcelos
Profª Jéssica Pinheiro

COMISSÃO ORGANIZADORA
André Luís Wagner- Diretor Executivo
Silvio Alves Bento – Gerente de Cultura do SESC /RS
Júlia Maria Hummes - Vice-Diretora Pedagógica
Priscila Mathias da Rosa – Vice-Diretora de Comunicação
Márcia Pessoa Dal Bello – Coordenadora de Ensino
Magda Jucélia de Azeredo – Coordenadora do SESC/Montenegro
Maicon de Souza - Coordenador de Eventos
Débora Alencastro – Coordenação da área de Dança
Rodrigo Kochenborger – Coordenação da área de Música
Janaina Kremer – Coordenação da área de Teatro
Patriciane Born – Coordenação da área de Artes Visuais
Sandra Rhoden - Coordenadora da Rede Arte na Escola, do Polo Montenegro
Professores da FUNDARTE



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Comissão Editorial

Esp. Carine Luisa Klein, Prfª Dra Cristina Rolim Wolffenbüttel, Profª Me Júlia Maria Hummes, Profª Dra. Marcia Pessoa Dal Bello, Bibliotecário Marco Túlio Coutinho, Profª Dra. Maria Isabel Petry Kehrwald, Profª Esp. Vanessa Longarai Rodrigues.

CATALOGAÇÃO DE PUBLICAÇÃO NA FONTE (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE, MONTENEGRO, BR

S471 Seminário Nacional de Arte e Educação, Encontro Regional Sul da Rede Arte na Escola (26, 5 : 2018 : Montenegro, RS).
Anais do 26º Seminário Nacional de Arte e Educação [recurso eletrônico]: o ensino da arte em tempos de crise; 5º Encontro Regional Sul da Rede Arte na Escola, 01 a 03 de outubro de 2018/ Organizado por Júlia Maria Hummes [et al.] – Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2018.

Bianual
704 p.

ISSN 2359-6120 (Online)

1. Artes Visuais 2. Dança 3. Música 4. Teatro 5. Educação 6. Ensino. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. II. Hummes, Júlia Maria. III. Arte IV. Título.

CDU 7:061.3
CDD 701.18

Ressalva: Os textos aqui publicados foram mantidos conforme fornecidos pelos autores. A Editora da FUNDARTE não se responsabiliza por erros ou opiniões no conteúdo dos artigos e textos, bem como pela correção ortográfica.



Editorial

26º Seminário Nacional de Arte e Educação - 2018

O Seminário de Arte e Educação é um evento que se repete na FUNDARTE há 26 edições e tem como principal objetivo promover discussões e reflexões sobre as práticas docentes, nas quatro áreas das Artes: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, bem como oportunizar o intercâmbio entre os participantes sobre as novas abordagens do Ensino das Artes.

As atividades se dividem em Oficinas, Workshops, apresentações de Pesquisas Concluídas e em Andamento, Pesquisas com Trabalho Prático Comentado, Relatos de Experiência, Pôsteres, apresentações artísticas, Painéis de Debates, Mesas Temáticas, Vivências Artísticas e Palestras, cujas atividades tratam de temas relacionados ao ensino e pesquisa, nas quatro áreas das Artes.

O Seminário, realizado bianualmente, recebe pessoas de todo o país e Mercosul. Os ministrantes das Oficinas são escolhidos a partir de indicações dos professores da FUNDARTE, os quais sugerem profissionais reconhecidos nacionalmente na área das Artes.

Em todas as edições, são realizadas avaliações com os participantes, os quais são incentivados a fazerem críticas e darem sugestões, sempre com o intuito de aprimorar o evento. Com base nessas avaliações, a comissão constrói a próxima edição, buscando contemplar as contribuições dos participantes. Um exemplo disso foi a inserção do workshop, o qual é destinado aos professores sem formação específica em Artes, uma sugestão constante nas avaliações de seminários anteriores.

Essa modalidade agradou aos participantes, pois havia muita queixa, tanto daqueles professores com formação específica, quanto dos que não possuem formação na área, se tornando difícil para o ministrante da Oficina realizar um curso que atendesse as expectativas dos dois grupos de profissionais.

As apresentações de trabalhos também são um momento de muita riqueza, pois propiciam o diálogo e a troca de conhecimentos entre aqueles que aqui vêm buscar ecos às suas práticas docentes e de pesquisa. Assim, nesses espaços, os participantes têm a oportunidade de divulgarem o seu trabalho para os demais, expressarem conceitos, manifestarem-se artisticamente, e apresentarem trânsito interdisciplinar, de modo a dialogar com educadores de outras áreas.

Neste ano, outra inovação do evento foi a Pesquisa com trabalho Prático Comentado, a qual foi muito bem avaliada. Essa modalidade consistiu na apresentação de uma performance, resultante de uma pesquisa, onde após a apresentação, o pesquisador fala sobre o processo desenvolvido durante o trabalho.

Ao final de cada edição, o planejamento do próximo Seminário já é iniciado, o qual será realizado em 2020. Esse planejamento envolve a solicitação de nomes de pessoas para ministrar as Oficinas e workshops, bem como a escolha do tema e a concepção do evento como um todo.

O Seminário de Arte e Educação já é um evento referendado no Estado e no País, por ser um lugar de resistência e luta pelo reconhecimento da importância do ensino das linguagens artísticas na escola, reforçando a ideia de que o conhecimento das artes deve ser oportunizado a todos os indivíduos, de modo a viabilizar a ampliação dos seus potenciais, desempenhando uma parte importante da comunicação humana e do seu desenvolvimento voltado a apreciar, conhecer e fazer arte.

A edição de 2018 foi motivadora e só temos a agradecer o resultado e dedicação dos professores que neste momento se faz importante citar. Muito obrigada a professora Rosa Maria Bueno Fisher pelas palavras de sabedoria no painel de Abertura dos eventos, aos oficineiros professora Eduarda/Duda Gonçalves, Arilton Assunção, Federico Gariglio e Matteo Bonfitto Junior, e da mesma forma aos professores do workshop Solange Ferrari, Farid Hipólito de Matos Rocha, Maristela Loureiro e Sérgio Lulkin.



Não podemos deixar de agradecer aos professores do Arte na Escola que muito contribuíram para o sucesso do evento, pois realizaram o 5º Encontro Regional Sul da rede Arte na Escola paralelamente ao Seminário.

Como resultado do trabalho realizado no 26º Seminário Nacional de Arte e Educação, temos a grande satisfação de apresentar os Anais, cujos saberes decorrentes das Comunicações de Pesquisas, Relatos de Experiências, Pesquisas Com trabalhos Práticos comentados e Pôsteres revelam uma parte significativa das reflexões, discussões e ensinamentos tratados no Encontro.

Os autores dos textos presentes nesta coletânea trazem suas pesquisas e práticas docentes, nos convidando a dialogar e compartilhar de suas angústias, questionamentos e certezas, resultantes do trabalho como educadores. O privilégio à leitura a esse importante material pedagógico, escrito por autores vindos de várias partes do país, certamente, provocará nos leitores participantes do Seminário um sentimento de identificação com o outro e a convicção de não estar sozinho, pois independente do lugar de onde vêm, as lutas são comuns.

Dessa forma, convidamos a todos a desfrutarem da leitura atenta e prazerosa dos Anais do 26º Seminário Nacional de Arte e Educação, com o objetivo de construirmos uma rede de saberes sobre o ensino das Artes, de modo a nos instrumentalizar, fortalecer e disseminar cada vez mais a área das artes na escola e na vida.

Márcia Pessoa Dal Bello
Coordenadora de Ensino da FUNDARTE
Editora da revista da FUNDARTE



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pôster

EDITORA DA FUNDARTE

A Dança dos Mascarados de Poconé: considerações gerais

Shaiane Beatriz dos Santos- Universidade Federal de Pelotas

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na disciplina Laboratório de Danças Folclóricas, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, que se deu a partir da proposta de fazer uma busca e apresentação sobre uma manifestação folclórica brasileira pouco conhecida. Nesse caso, a Dança dos Mascarados de Poconé.

Inicialmente a orientação foi do prof. Thiago Silva de Amorim Jesus. A pesquisa teve continuidade no âmbito do Projeto de Pesquisa Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul, sob orientação da profª. Carmen Anita Hoffmann.

A Dança dos Mascarados de Poconé é uma manifestação folclórica da cidade de Poconé, localizada no Estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil. A cidade é caracterizada pela vida rural, com ênfase na agropecuária, além da extração de ouro e de um potencial turístico forte.

O estudo está pautado em investigação em sites e artigos, cotejado por uma entrevista com um membro integrante da diretoria do grupo que apresenta a dança, senhor.....

Apesar de circular a informação de que se trata de uma dança local, algumas fontes relatam que seu surgimento diverge sobre a origem da mesma, prevalecendo as afirmações de que ela é indígena e sofreu influências de outros povos, especialmente os europeus.

Palavras-chaves: História; Manifestação; Dança dos Mascarados de Poconé

SANTOS, Shaiane Beatriz dos. DESVENDANDO A DANÇA DOS MASCARADOS DE POCONÉ. *Revista Seminário de História da Arte*. Pelotas. Volume 01, Nº 07, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/13486/8256>. Acesso em: 18 de setembro de 2018.



Boi de Mamão na comunidade: cultura regional e o entrelaçamento das linguagens artístico-culturais

Amalhene Baesso Reddig
Silemar Maria de Medeiros da Silva
Cátia Sirlene Gonçalves Hahn
Fernanda Baldin
Maxwell Sandeer Flôr
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - Criciúma/SC

O Projeto Boi de Mamão na Comunidade: cultura regional e o entrelaçamento das linguagens artístico-culturais visa promover e difundir o folguedo do Boi de Mamão enquanto atividade de extensão, compreendendo-o como patrimônio cultural em consonância com a missão institucional da UNESC, se fazendo articulado com o ensino e a pesquisa. A proposta se apresenta a partir da necessidade de darmos continuidade a um trabalho já existente. Considerando que a UNESC tem os personagens e precisa formar grupo para apresentação, além de atende a solicitação da Escola Estadual Básica Governador Heriberto Hulse, Criciúma/SC, para continuarmos parceiros nas ações do Boi de Mamão da escola. Ampliamos para mais um espaço, em resposta ao pedido do Ponto de Cultura Juventude Luzes do Amanhã em Araranguá/SC para reestruturação do seu boi de mamão. Com o desafio de retomar o enredo do boi, propondo sua continuidade para além da instituição UNESC. Em tempos de globalização e massificação de informações, acreditamos que é possível estabelecer diálogos entre educação, cultura popular e as linguagens artístico-culturais, considerando a arte e o patrimônio cultural como um todo. O folguedo do boi alimenta-se de um repertório estético e poético, se aproxima assim, do que compreendemos por arte. Estamos trabalhando no projeto Boi de Mamão com os estudantes e comunidade escolar a partir de solicitações recebidas, a exemplo do Boi de Mamão do Heriberto, que atualmente destaca-se pela autonomia e autoria dos estudantes e assim consolidamos um grupo atuante na região. Nesta nova etapa além de mobilizar as atividades, pretende-se possibilitar

uma maior interação das atividades de extensão, estreitar a relação da UNESC, que é uma Universidade Comunitária, com um maior número de escolas da região e a comunidade em geral. Dançar o Boi de Mamão da Fucri/Unesc e realizar apresentações públicas. Realizar o "IV Encontro de Bois", promover oficinas de jogos teatrais, de dança, expressão corporal, expressão vocal, atuação, improvisação, no sentido de formar grupos para apresentação do enredo do Boi de Mamão. Ampliar estudos sobre cultura popular e arte, produção e apropriação artístico-culturais, e envolver diferentes atores sociais no desenvolvimento do Projeto Boi de Mamão Fucri/Unesc. Atender as instituições parceiras, entre elas a Instituição Espírita Casa da Fraternidade/Ponto de Cultura Luzes do Amanhã, local onde se encontra um Boi de Mamão guardado necessitando ser reformado e resgatado. Nossa intenção, além de "dar vida" ao folguedo, visa à valorização e divulgação de um trabalho interdisciplinar dentro e fora da instituição, abrangendo a região do sul de Santa Catarina, incluindo a participação dos alunos da escola de Criciúma e jovens do município de Araranguá, revivendo a história, a memória, a música, a dança dentro dessa cultura popular regional/catarinense que a envolve tantas pessoas.

Palavras-chave: Boi de Mamão, Linguagens Artístico-Culturais, Extensão Universitária, Cultura Regional,

Fonte financiadora: PROACAD – Diretoria de extensão, Cultura e Ação Comunitária. Edital nº 101/2018 – Processo de Seleção de Projetos de Extensão.



Caminhos possíveis

Maria Dalce Fuhr
Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Secretaria de Desenvolvimento Educacional-SDE

Os professores de Arte da Rede Municipal de Santa Rosa, RS organizam exposições anuais de arte com trabalhos plásticos desde o ano de 2012, mostrando que eles são os protagonistas da sua própria prática. O painel “Caminhos possíveis” surgiu de um questionamento durante as nossas formações continuadas de área: Em que local deveríamos levar um pouco de Arte? O objetivo era um espaço físico em que o público estivesse constantemente circulando para apreciação. Após, realizarmos uma sondagem de possíveis locais públicos foi definido a Unidade de Pronto Atendimento -UPA da cidade de Santa Rosa. Os professores de Arte através de pesquisas imagéticas, elaboraram uma temática floral com arabescos, transferindo o desenho para uma placa de MDF medindo 4,20mx2,5m, dividido em 20 partes iguais. Cada professor recebeu uma placa no tamanho de 80cmx60cm para ser pintada individualmente e coloriu de acordo com o seu estilo, sem seguir uma pintura direcionada. O resultado final só foi visualizado ao juntar cada recorte no grande painel, demonstrando que a ação envolveu aspectos cognitivos e afetivos, do mesmo modo que o espectador fará a fruição da obra, conforme suas vivências. Sabemos que, como cidadãos, precisamos participar, interagindo no meio cultural, desse modo a arte é uma forma para essa interação. Essa proposta de painel contribui para que a sociedade, em especial os educandos, percebam a relevância da arte e sejam estimulados a vivenciá-la.

Palavras-chave: Arte; Professores; Interação



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Dança na Educação Infantil

Patrícia Wentz de Moraes – UERGS
Liziani Salvadori Domingues - UERGS
Natália Martins Gomes – UERGS
Jennifer Adane Mór – UERGS
Profa. Ma. Kátia Salib Deffaci – Orientadora - UERGS

Resumo: Apresenta-se o Projeto de Extensão “Dança na Educação Infantil”, da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É explicitada a metodologia de trabalho, os objetivos e como a Prática como Pesquisa (Practice as Research – PaR) orienta a produção de conhecimento. Espera-se que o projeto contribua na formação dos participantes, ampliando a vivência em Dança na Educação Infantil e explicitando os atravessamentos da Educação Somática na Dança com crianças.

Palavras-chave: Dança, Licenciatura, Educação Somática, Criança, Educação Infantil

Apresenta-se o Projeto de Extensão “Dança na Educação Infantil”, da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O objetivo do projeto é promover encontros de atividades de Dança de licenciandos(as) da Graduação em Dança: Licenciatura com crianças de 4 e 5 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Montenegro/RS. O encontros são originados previamente em reuniões de estudo do projeto, em que as contribuições da Educação Somática para a formação do(a) licenciado(a) em Dança são investigadas através da metodologia da Prática como Pesquisa (Practice as Research – PaR). A Educação Somática é um recente campo do conhecimento formado por um conjunto de técnicas corporais que visa atuar com o ser humano como um todo: sistêmico/holístico/não-segmentado. Nas últimas décadas, a Educação Somática tem participado cada vez mais da formação em Dança. Assim, o presente projeto de extensão pretende propiciar um espaço de prática e descoberta de possibilidades e potencialidades do recente conhecimento da Educação Somática na formação do licenciado(a) em Dança na etapa da Educação Infantil, assim como ofertar atividades de Dança para as crianças da EMEI participante. A Educação Infantil foi escolhida como foco de atuação do projeto por se considerar sua importância fundamental no desenvolvimento infantil,

atendendo aos direitos da criança de acesso à Arte e à Cultura, e também pela expectativa de contribuir com uma área ainda carente de atualização no estudo de Dança com Crianças. Até o momento foram realizados três encontros na EMEI, com duas turmas de crianças de 5 anos de idade e uma turma de 4 anos de idade. Como resultado parcial, na metodologia da PaR, os encontros realizados apontam para novas propostas nas próximas três edições ainda previstas, que abarquem o aprofundamento das conexões entre Corpo, Dinâmica, Espaço e Relações na Dança com Crianças, relações essas oriundas dos estudos das contribuições da Educação Somática na Dança. É previsto o registro e descrição de todo processo, de forma a estimular tanto publicações como um futuro projeto de pesquisa.

Referências

BARTENIEFF, Imgard e LEWIS, Dori. *Body movement – coping with the environment.* New York: Routledge, 2002.

BOLT, Barbara; BARRETT, Estelle. *Practice as research: approaches to creative arts enquiry.* London: I. B. Tauris, 2010.

BONAMIGO E, CRISTÓVÃO V, KAEFER H, et al. *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos.* Porto Alegre, Editora da Universidade, UFRGS, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /* Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DAMASIO, Cláudia. A dança para crianças. *In*: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. *Lições de Dança 2.* Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

FORTIN, Sylvie. "Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação Prática em Dança". *Cadernos do GIPE-CIT,* Estudos do Corpo, Salvador, n.2, p.40-55, fev.1999.

_____. "Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança*". Pro-Posições,* Vol. 9 N°2 (26), p.79-95, 1998.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento.* 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

NELSON, Robin. *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

O *Funk* no ensino de música: uma pesquisa-ação com estudantes de um centro cultural

Leonardo Marchetto Baptista (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbütttel (Uergs)

A melodia não existe sem o ritmo, ainda que, algumas vezes, os sons que compõem uma melodia possam ser cantados corretamente e o ritmo que a estrutura, não (CIAVATTA, 2003). Nesse sentido, entende-se a importância do ritmo na vida das pessoas e, no caso desta pesquisa, para o ensino e para a aprendizagem musical. Na atualidade, em algumas comunidades, alguns gêneros musicais têm se apresentado como mais destacados.

O *Funk*, particularmente, tem se apresentado como um gênero musical muito apreciado dentre os jovens. Entende-se, a partir de uma escuta musical, que os aspectos rítmicos são muito marcantes neste gênero musical, sobressaindo-as, muitas vezes, em relação aos elementos melódicos ou a outras propriedades musicais. Estas preferências, orientadas pelas culturas experienciais (PÉREZ GÓMEZ, 2001) dos jovens, podem auxiliar seus aprendizados e, principalmente, no aprendizado musical.

Considerando-se estes pressupostos, o presente trabalho constitui-se uma investigação em andamento que se estrutura a partir dos seguintes questionamentos: Por que a batida do *Funk* parece ser melhor internalizada como ritmo musical por parte de alguns jovens? No caso da aprendizagem da Música, como o entendimento prévio do Funk pode contribuir com a aprendizagem de outros gêneros musicais? É possível partir deste conhecimento dos jovens para seguir no aprendizado da escrita musical de outros gêneros? Como relacionar o conhecimento prévio de jovens em torno do *Funk*, com vistas ao aprendizado musical de outros elementos da Música?

Partindo-se dessas questões, esta pesquisa objetiva elaborar e implementar uma proposta de ensino de música com jovens, tendo como base sua cultura experiencial, partindo do conhecimento prévio do *Funk*. Para a realização desta

pesquisa a escolha metodológica fundamenta-se na abordagem qualitativa, sendo o método a pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Os sujeitos da pesquisa são o professor-pesquisador e estudantes de um centro cultural localizado em um bairro na periferia da cidade de Porto Alegre/RS. Os estudantes encontram-se na faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, sendo que o gênero Musical predominante dentre suas preferências é o *Funk*. A coleta dos dados será efetuada a partir da realização de observações do cotidiano destes estudantes (SOUZA, 2008). A partir destes dados coletados, será estruturado um planejamento, o que se constitui na pesquisa-ação propriamente dita. A análise dos dados será efetuada a partir da análise de conteúdo (MORAES, 1999), reunindo todos os dados coletados, incluindo observações, entrevistas e a pesquisa-ação.

Estes dados serão analisados, tendo como base o referencial teórico fundamentado em conceitos da Educação Musical, destacando-se a relação entre o cotidiano e o ensino de música (KRAEMER, 2000; SOUZA, 2016, 2000). A fundamentação também será baseada em conceitos da Educação, notadamente a cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998), bem como na Sociologia da educação, tendo em vista as culturas juvenis entrelaçadas à Educação Musical (ARROYO, 2007, 2006). Além disso, buscar-se-á em Dayrell (2005) e Vianna (1990) balizadores musicais e históricos.

Entende-se a relevância deste trabalho, tendo em vista que trata de um gênero musical que encanta uma grande parte da população de jovens, quer seja pela batida, quer seja pela maneira de dançar, mas, principalmente pelas sensações que o ritmo exerce sobre o corpo e o desenvolvimento do mesmo.

Referências

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e musica: tenses, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007.

ARROYO, Margarete. Culturas Juvenis – Música e Escola: O que a literatura problematiza. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Brasília, 2006. *Anais*...

CIAVATTA, Lucas. *O Passo*: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: FA editoração, 2003.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf> Acesso em: 17 set 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angél I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação,* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Angél I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOUZA, Jusamara Vieira (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 1. 297p.

SOUZA, Jusamara Vieira. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG de música da UFRGS, 2000.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica.*Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, p. 244-253. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2304/1443>. Acesso em: 17 set 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Projeto de pesquisa

EDITORA DA FUNDARTE



Imagens de corpo e formação inicial de professores: um estudo nos curso de dança e teatro licenciatura da Universidade Federal de Pelotas[1]

Andrisa Kemel Zanella – Centro de Artes/UFPel
Ramon de Oliveira Granado – Centro de Artes/UFPel
Robson Bordignon Pólvora – Centro de Artes/UFPel
Carolina Martins Portella – Centro de Artes/UFPel
Marina Timm Medeiros – Centro de Artes/UFPel
Shaiane Beatriz dos Santos – Centro de Artes/UFPel

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa "Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de dança, pedagogia e teatro: leituras a partir do Imaginário", desenvolvido no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória[2]. Nosso objetivo aqui é divulgar os caminhos percorridos até o momento, enfocando os cursos de Dança e Teatro Licenciatura, bem como reivindicar espaços para abordar o corpo na formação de professores, demarcando sua importância na constituição da Docência.

Cabe ressaltar que nosso projeto é decorrente de uma pesquisa de doutorado, que foi finalizada no ano de 2013, e tem o intuito de investigar em que medida as imagens de corpo, resultado das experiências vividas no decurso da formação do sujeito, repercutem no processo de ensino e aprendizagem do corpo adulto, em sua forma de ser, estar, agir, expressar-se no cenário da docência. A base teórica está alicerçada nos estudos de Gilbert Durand (2002, 1996, 1988) e Gaston Bachelard (2009) e nos estudos do Corpo Biográfico (Danis Bois, 2006 e Marie-Christine Josso, 2010). Busca-se também na área do teatro e da dança referenciais para aprofundar sobre a dimensão biográfica do corpo. O caminho metodológico ancora-se na pesquisa-formação preconizada por Marie-Christine Josso (2010, 2009 a, 2009 b, 2004) e Christine Delory-Momberger (2008), acionando o conhecimento

[1] Esta pesquisa foi contemplada com Edital ARD 01/2017 – FAPERGS.
[2] O GEPIEM é um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem como líder a professora Drª. Lúcia Maria Vaz Peres e vice-lider a professora Drª. Andrisa Kemel Zanella.

indireto via narrativa oral, a partir de pergunta detonadora com acadêmicos do Curso de Dança, Pedagogia e Teatro da UFPel.

Dos caminhos percorridos destacamos o levantamento de pesquisa sobre a temática (busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no Google Acadêmico, com os termos: “corpo na formação de professores”, “memória do corpo”, “corpo biográfico” e “corpo e imaginário”); a seleção dos sujeitos e coleta das narrativas (foi realizada a divulgação da pesquisa nas turmas do primeiro semestre de 2018 do Curso de Dança, Teatro e Pedagogia Licenciatura. Nesta divulgação os acadêmicos que manifestaram interesse preencheram uma ficha com nome, e-mail e telefone para contato posterior); coleta das narrativas (a partir de contato prévio e agendamento do encontro foram coletadas três narrativas até o momento, duas do Curso de Pedagogia e uma do Curso de Dança); discussão sobre Corpo e Imaginário (caracterizou-se por encontros semanais em que o grupo de pesquisa aprofundou os estudos em torno do Corpo e do Imaginário a partir de textos de Marie-Christine Josso (2009b), Juremir Machado da Silva (2006) e Andrisa Kemel Zanella (2013); experimentos corporais (atividades em que colocamos o corpo em cena, buscando apreender os seus sentidos).

A análise está sendo fundamentada nos estudos de Durand (2002) e caracteriza-se por buscar nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, após a transcrição, os núcleos simbólicos com o intuito de encontrar o mitema (representação destes núcleos em uma pequena unidade simbólica) de cada sujeito participante.

Ressaltamos que a investigação visa ampliar os estudos sobre o corpo na formação inicial de professores, na perspectiva das pesquisas (auto)biográficas aliadas às contribuições do Imaginário. Minuciosamente esta temática vem sendo explorada, investindo no campo empírico com o intuito de buscar elementos para reivindicar espaços para o corpo na formação do futuro professor. As narrativas coletadas vêm nos mostrando mais uma vez que no corpo se inscreve os registros do vivido, repercutindo na maneira que cada pessoa interage com/no mundo. Assim,

olhar para este corpo e seus registros torna-se fundamental para pensar a docência, sendo urgente a criação de espaços para acessar o corpo e sua dimensão biográfica no contexto da formação de professores.

Palavras-chave: Corpo Biográfico, Imaginário, Formação de Professores.

Referências:

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOIS, Danis; RUGIRA,Jeanne-Marie. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação.* Pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Campos do Imaginário.* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. *A imaginação simbólica.* São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si.* Traduzido por Albino Pozzer; Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L.M.V., EGGERT, E.; KUREK, D. L. (orgs.) *Essas coisas do imaginário…* diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009a.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. In: *Revista @mbienteeducação,* São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009b.

_____. *Experiências de Vida e Formação*. tr. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO DA SILVA, Juremir. *As tecnologias do Imaginário.* 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ZANELLA, Andrisa Kemel Zanella. *Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação:* um estudo a partir do Imaginário e da Memória. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS/BR, 2013.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

“POR QUE NÃO PODE?”: o gênero musical funk como estratégia pedagógica para o ensino de música para crianças dos anos iniciais

Renata Stiehl da Rosa (Uergs)
Lucia Jacinta da Silva Backes (Uergs/Feevale)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Resumo: O projeto de pesquisa que será realizado tem como finalidade proporcionar o ensino de música junto aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, a partir do gênero *Funk*. Pretendemos realizar um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA,1998) que evidencie nas aulas o ensino e a aprendizagem do *Funk*, demonstrando que, com criticidade, as preferências musicais dos estudantes podem ser valorizadas na escola. A pesquisa será conduzida pelos questionamentos: Quais as possibilidades pedagógico-musicais originadas do uso do *Funk*? Há possibilidade de promoção de atividades de ensino de música críticas e criativas junto aos participantes? Qual a contribuição do *Funk* para o engajamento social junto aos estudantes? Optamos, para realização desta investigação, pela abordagem qualitativa, pelo método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e, para a coleta de dados, a observação, realização de questionários, registros em diário de campo e aplicação do projeto de trabalho; para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O referencial teórico preliminar propõe a visão do ensino de música no ensino fundamental por Loureiro (2003) e Penna (1999); a Teoria Sociocultural, de Vygotsky (2000); o diálogo entre a identidade musical e cultural dos estudantes e a escola (SOUZA, 2013; QUEIROZ, 2003). Com base nas expectativas deste projeto, esperamos contribuir para a afirmação da Educação Musical na escola, proporcionando uma aprendizagem que contemple as predileções em música dos estudantes e o desenvolvimento de importantes conteúdos para a formação do aluno; assim, a prática não terá fim em si mesma, mas dialogará com as vivências dos aprendizes para que faça sentido.

Palavras-chave: Educação Musical; Ensino Fundamental; Funk.

Introdução

O projeto de pesquisa que apresentamos intitula-se “Por que não pode?”: O gênero musical *Funk* como estratégia pedagógica para o ensino de música para crianças dos anos iniciais será desenvolvido e apresentado como requisito parcial para a conclusão da Especialização em Educação Musical da professora-pesquisadora Renata Stiehl da Rosa. O trabalho é orientado pelas professoras Lúcia Jacinta da Silva Backes e Cristina Rolim Wolffenbüttel, por meio do Grupo de Pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” (UERGS/CNPq).

A ideia deste projeto surgiu após o questionamento de um aluno à diretora de uma escola que ordenou parar a reprodução de um *Funk* no aparelho de som na hora do recreio. Ele quis saber por que a música *Funk* não poderia ser escutada na escola. A diretora limitou-se a responder que "o gênero não era adequado para o ambiente escolar"; assim surgiu o desejo desta acadêmica em levar o gênero musical para apreciação e aprendizagem dos estudantes. Para tanto, nos alicerçamos na ideia de que o *Funk* é um gênero musical, portanto, tem sua história, seu local de fala, suas origens; assim, esse projeto não vislumbra apenas conhecer o *Funk* atual, mas propiciar aos estudantes o reconhecimento da diversidade dentro do universo musical deste estilo. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é proporcionar o ensino de música junto aos alunos e às alunas do 5º ano do ensino fundamental, a partir do gênero musical *Funk*.

A Escola e o *Funk*

A escola é um território não só de aprendizagens formais, mas também de interações sociais e identitárias. Esse ambiente é composto de múltiplas faces, e nele a construção da identidade da escola é perceptível, concomitantemente a de seu aprendiz. Gadotti (2007) revela que a escola é um espaço de relações, sendo assim, é possível compreender que ela não está aquém das mudanças e preferências da sociedade em que a permeia.

Explicitado nas nossas vivências, percebemos que a escola é um lugar de manifestação dos gêneros, das culturas, religiosidades, identidades étnicas e socioeconômicas. Além disso, é onde todos esses paradigmas se encontram e se fundem, a fim de integrar e caracterizar a escola como um todo; assim, as preferências musicais dos alunos não podem ser desprezadas.

O *Funk* está intimamente ligado ao universo de grande parte dos jovens em idade escolar. Isso se torna perceptível quando se pergunta aos estudantes sobre suas

músicas preferidas. Tendo em vista a popularização deste gênero e sua pouca aceitação no ambiente da escola formal por parte dos educadores, vislumbra-se com esse projeto a quebra do conceito de não aceitação do *Funk* na escola. Em seu estudo, Dayrell (2005, p. 233) afirma que o *Funk* é o estilo musical que predomina entre a preferência da juventude; porém, as instituições não dão credibilidade ao gênero e, por muitas vezes, negam a sua existência, ideia esta que está diretamente ligada à realidade que pesquisaremos.

Dayrell (2005, p. 233) revela que a escola é o espaço de encontro, em que os estudantes se relacionam, dialogam fora da formalidade existente nos educandários. Assim, nos recreios e momentos de lazer da escola em que realizaremos o projeto, é notável que o gênero musical de maior destaque é o *Funk*, seja nos pedidos ao professor responsável pelo som, nos aparelhos celulares conectados aos fones de ouvido (ou não) e nos passos de dança executados pelos estudantes.

A Pesquisa e os Objetivos

Na nossa perspectiva, a escola também abarca o que a sociedade vive cotidianamente. Luckesi (1992) argumenta que o planejamento do professor não deve ter enfoque apenas em métodos, conteúdos, objetivos a serem alcançados e meios de obter avaliações conteudistas, porque isso não trará nenhum benefício quanto à ação transformadora a qual a escola se compromete. Percebemos, neste sentido, que apenas um planejamento significativo e que dialogue com a realidade dos alunos faz-se necessário para que seja, de fato, capaz de influir em uma condição real e ter a capacidade de a transformar (VASCONCELOS, 2000).

Nossa pesquisa se fundamentará no entendimento de que a aprendizagem e as vivências dos estudantes devem permear, juntas, os caminhos para a construção do conhecimento, pois, como afirma Souza (2009, p. 7) a aprendizagem “é constituída de experiências que nós realizamos no mundo”. Portanto, esta pesquisa tem como tema o

ensino-aprendizagem do gênero musical *Funk* como ferramenta pela afirmação da identidade cultural e social da escola e dos alunos enquanto protagonistas do processo educativo.

Os questionamentos que norteiam este estudo são: Quais as possibilidades pedagógico-musicais originadas do uso do *Funk* com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental? Há possibilidades de promoção de atividades críticas e criativas para o ensino de música junto aos participantes? Qual a contribuição do *Funk* para o engajamento social junto aos alunos e alunas?

Estrutura-se como hipótese desse projeto que, se o *Funk* for apresentado como um gênero musical adequado à escola, poderá ser inserido no contexto escolar cotidiano.

O Caminho Trilhado e os Motivos

Durante o ano letivo de 2017, em uma escola em que lecionava, fui a professora responsável por montar os aparelhos de som para o recreio da escola. Sempre me preocupei em proporcionar momentos de interação entre os alunos e questioná-los sobre as músicas que gostariam de ouvir nos momentos de lazer e interação social.

Apesar de escutar os alunos, sempre busquei, antes de reproduzir músicas, verificar as suas indicações, selecionar aquelas que eram apropriadas ao ambiente escolar e à faixa etária dos alunos, apesar de não haver classificação indicativa para músicas. Naquele dia, no som reproduzia uma música da cantora brasileira Anitta, as crianças cantavam e dançavam alegremente, quando a reprodução foi interrompida aos brados pela diretora que ordenou que não fosse executado *Funk* na instituição de ensino.

Um dos estudantes que estava interagindo naquele momento questionou o motivo da proibição e obteve uma resposta um tanto quanto limitada. Assim, a partir deste episódio, surgiu a motivação desta pesquisa, que pretende analisar, junto aos

estudantes, possibilidades do *Funk* como agente social e promotor da aprendizagem em música, por meio das aulas de Educação Musical, em uma escola periférica de Montenegro/RS.

O 5º ano do ensino fundamental foi o escolhido para a aplicação do projeto, pois, a partir das nossas vivências, foi possível verificar que a Educação Musical não tem a importância de um componente curricular integrante do plano de estudos, sendo utilizada, apenas, nos momentos de lazer ou em apresentações da escola.

Assim, com o *Funk* pretendemos ocupar um lugar de destaque como promotor da escuta da voz dos estudantes, sendo protagonistas neste projeto que busca a análise das melhorias e reivindicação dos estudantes quanto ao seu ambiente de fala e que sejam capazes de promover o ensino-aprendizagem em música nos anos iniciais. Sendo assim, o presente projeto de pesquisa encontra justificativa para a sua realização e relevância.

Escolhas Metodológicas

O caminho metodológico desta pesquisa será a abordagem qualitativa (GODOY, 1995). O método empregado será a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e a técnica para a coleta de dados consistirá em observações e na aplicação de um questionário com o docente titular da turma e com os alunos. Após, serão realizadas cinco aulas com atividades de cunho pedagógico-musical, que serão primordiais para o levantamento de dados da presente pesquisa. A análise de conteúdo, a partir de Moraes (1999) será a técnica para a análise dos dados.

A investigação, como dito, será desenvolvida junto aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da periferia de Montenegro/RS. Esta turma possui cerca de 20 estudantes, com as idades entre 11 e 13 anos.

O questionário a ser aplicado abordará perguntas referentes ao gosto musical dos aprendizes, e como para o planejamento de nossa ação pedagógica escolhemos a

metodologia de ensino por meio de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62), que visam “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares”. Assim, esta proposta de ensino favorece o desenvolvimento do aluno por meio de sua autonomia, elevando-o ao papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem, pois oportunizará que o aluno aprenda com suas vivências, pois desperta o pensamento crítico por meio da criação de hipóteses para a resolução de problemas.

Os projetos de trabalho nos moldes idealizados por Hernández (2004) visam buscar um rompimento com a realidade tradicional da escola, em que os educandos vivenciam as atividades escolares de forma fragmentada. Logo, essa proposta tem como enfoque a busca por temáticas que despertem o interesse dos alunos, para que sua aprendizagem tenha significado, ou seja, “sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 2), transformando a visão dos alunos sobre o verdadeiro papel da escola que, para o autor, é um local de aprendizado.

O projeto de trabalho visará reconhecer o que os alunos já sabem sobre o *Funk* e o que pretendem aprender. Em meio a isso, serão estudadas as origens do gênero, suas contribuições culturais, por meio de imagens e vídeos, apreciação musical do gênero em diferentes tempos e espaços, o trabalho do ritmo, da pulsação, da composição não convencional por meio de instrumentos de percussão, instrumentos não convencionais e outros produzidos pelos estudantes.

Ao nos posicionarmos na perspectiva de professores-pesquisadores, precisamos pensar não só no sucesso da pesquisa, mas em promover a garantida da integridade física, mental, intelectual e emocional dos participantes, bem como seu direito à Educação Musical. Salientamos que os riscos nesta pesquisa são mínimos e todos pertinentes à rotina escolar.

Todas as atividades propostas terão o acompanhamento da professora-pesquisadora, que se comprometerá em não submeter os estudantes a sonoridades muito intensas, que possam prejudicar suas audições. Os instrumentos de percussão

serão utilizados em ambiente aberto e, no manuseio de materiais alternativos, não haverá objetos cortantes, perfurantes ou que ponham em risco a integridade física dos alunos. Apesar dos riscos serem mínimos, destacaremos os possíveis e salientamos que os responsáveis e participantes serão notificados dos mesmos.

Considerações Finais

Entende-se que esta pesquisa, que se encontra em andamento, possa gerar inúmeros benefícios aos seus participantes, pois este projeto, além de agregar conhecimentos a vivências musicais dos aprendizes, proporcionará um olhar criterioso a problemas da comunidade e atitudes pessoais para a melhoria dos mesmos. Além disso, também possibilitará o desenvolvimento de importantes aspectos musicais e culturais, por meio do gênero musical *Funk*, no qual desenvolverão conhecimentos como pulsação, ritmo, melodia, composição, entre outros. Além disso, confirmará que o *Funk*, muitas vezes discriminado pelo senso comum, pode ser aceito na escola, utilizado como ferramenta pedagógica, oportunizando que a aprendizagem seja significativa e dialogue com as vivências e experiências dos estudantes.

Cabe a nós salientar que o projeto ainda se encontra em análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UERGS; os apontamentos descritos são experiências de vivências da pesquisadora enquanto profissional da educação, que tem como campo de trabalho a escola de ensino fundamental.

Nossos resultados preliminares compreendem que este projeto garanta aos estudantes o direito a Educação Musical na escola de Educação Básica, conforme explicita a Lei n.º 11.769/2008. Outro aspecto é a inserção de gêneros musicais pertencentes ao universo dos estudantes no cotidiano escolar como ferramenta pedagógica, fazendo parte as vivências e o conhecimento musical de jovens aprendizes que, por sua vez, terão a oportunidade de adquirir conhecimentos com maior significado, ou seja, relevantes para a construção da sua identidade e autoestima.

Referências

BARDIN, L. L'Analyse de contenu. Paris, França: Prasses Universitaires de France, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 18 set 2018.

BROWN, A.; DOWLING, P. Doing research/Reading research: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge, 2001.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.117-136, jan. 2002. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. DAYRELL, J.T. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

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

GADOTTI, M. *A escola e o professor*: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, mar. 1995. ISSN 2178-938X. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183>. Acesso em: 18 set. 2018.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto Revista de Educação*, Porto Alegre, ano 3, n. 4, 2. ed., p. 2-7, 2004.

LOUREIRO, A. M. A.; O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUCKESI, C.C.O. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, S.A. O diretor articulador do projeto da escola. *Revista Ideia 15*. São Paulo: FDE, 1992.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORAES, R. *Análise de conteúdo*. *Educação,* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 18 set. 2018.

PENNA, M. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. Ensino de Arte - Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo, [S. l.], v. II, n. III, p. 14-17, 1999.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical.. In: XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, 2003, Porto Alegre. Anais do XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779.

SOUZA, C. M. N. de. Educação Musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. Revista da Abem: Londrina, v. 21, n. 31, p.51-62, dez. 2013.

SOUZA, J. V. Aprender e ensinar músicas no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: Souza, J. (Org). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano***.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo. Cortez Editora,1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2000.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Uma pesquisa sobre o significado das aulas de instrumento para alunos de cordas friccionadas

Sinésio Adolfo Fröder (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Resumo: Este projeto de pesquisa busca questionar executantes de aulas de instrumento musical, para evidenciar qual o elo de significado entre a aprendizagem de instrumento e a compreensão de mundo. Através de uma abordagem qualitativa com uma investigação analítica de manifestações das redes sociais, serão coletados dados relevantes para levantar hipóteses sobre os significados da aprendizagem de instrumento para compreender as diferentes importâncias dadas pelos jovens alunos instrumentistas de determinado projeto. Através dos significados e importâncias que jovens e adolescentes têm dado para aulas de instrumento específico, em junção aos conceitos da educação musical, pretende-se defender uma pesquisa que enfatize a importância da aprendizagem de instrumento musical na adolescência.

Palavras-Chave: Educação Musical; Cordas Friccionadas; Vivência; Aprendizagem.

Introdução

Ao observar o contexto da educação musical no Brasil, pesquisando matérias publicados em revistas e trabalhos acadêmicos, constata-se pouca produção de pesquisas relacionadas à aula de instrumento específico, especialmente no caso das cordas friccionadas no que se refere à região de Lajeado/RS. Da mesma forma podemos nos aperceber que há poucas pesquisas na área da educação musical que utilizam adolescentes e jovens como fonte de informações, em observação à região da cidade de Lajeado.

No decorrer de cinco anos tenho acompanhado o ensino de instrumento musical na cidade de Lajeado/RS, onde jovens, crianças e adultos participam de um processo de aprendizagem musical. Nesse sentido, estive me voltando para o ensino de cordas friccionadas de uma instituição, que será ocultada por motivos éticos. Nesta instituição, os adolescentes podem iniciar aulas de instrumento a partir dos dez anos de idade, e dar sequencia à sua aprendizagem em uma orquestra. As aulas acontecem num período de 1h 15min, durante duas vezes por semana em grupo. Além dos alunos que frequentam as aulas no decorrer do ano, há um grupo

de cerca de 20 discentes que estão há quatro anos envolvidos em aprendizagens musicais. Quanto à permanência de jovens e adolescentes, há uma possibilidade que pode ser levantada, no que se refere ao nível de importância dado á participação contínua do projeto. Ao observar a postura dos educandos, pode-se perceber um grupo que, através do fazer musical, construiu um ponto de encontro e amizade. A partir destes aspectos, surgiu o questionamento: Qual o significado das aulas de instrumento musical para jovens e adolescentes? Desse modo, essa pesquisa, em andamento, objetiva investigar as opiniões de jovens e adolescentes sobre as aulas de instrumento musical. Pretende-se, portanto, analisar, com base em conceitos da Educação Musical, essas concepções e os motivos que levam a esta prática.

Metodologia

Pensando na proposta de analisar o significado e a importância que a aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas tem para jovens, há a construção de três bases de foco para adentrar a pesquisa, sendo a identificação do significado das aulas de instrumento, o registro das modificações dos sujeitos que vivenciam o processo de aprendizagem instrumental e a conceituação dos jovens em junção à educação musical. Através da questão fundamental da pesquisa se pode observar o pensamento de jovens quanto à sua compreensão sobre aulas de cordas friccionadas, e como é dada a manifestação das indagações nos correntes meios de comunicações publicas na internet. Portanto, a abordagem adotada na pesquisa será qualitativa. Nisso, se apresentam os resultados através de percepções a análises, descrevendo a complexidade do problema e suas interações variáveis. A pesquisa qualitativa caracteriza-se principalmente pela qualificação dos dados coletados, durante a análise dados.

Na pesquisa qualitativa se considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; geralmente descritiva, a análise dos dados tende a ser indutiva, segundo o pesquisador. “Assim, a análise dos dados

na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador" (GIL, 2008, p. 175).

Dentre as vantagens da pesquisa qualitativa pode-se destacar a maior reflexão para análise dos resultados, por poder possuir um caráter mais explicativo. Como levam em consideração sentimentos, opiniões, atitudes, comentários e conceitos individuais, promove a valorização do aspecto emocional, intelectual e social do público alvo. Outro aspecto a ser considerado é a interlocução que a abordagem qualitativa tem em relação à pesquisa, tendo em vista o questionamento voltado para o significado e importância que os jovens evidenciam sobre a aula de instrumento específico, no caso, cordas friccionadas. A abordagem da pesquisa qualitativa será executada de modo a trazer resultados reflexivos sobre educação musical no ensino de instrumento.

Abordagem Qualitativa

Nisto, ainda em observação a análise qualitativa, voltada ao jovem, podemos utilizar meios modernos e tecnológicos segundo suas próprias vivências. Na abordagem qualitativa, cuja forma, método e objetivos se diferenciam Godoy (1995, p. 62) explica que as características devem fazer parte do trabalho de pesquisa. O ambiente como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, ressalta o caráter descritivo. O investigador preocupado com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Portanto, dentro da pesquisa qualitativa há diversos autores que levantam estratégias metodológicas para sua execução. Dentre eles encontra-se Creswell (2007), que explica que as pesquisas podem ser denominadas: etnográfica; teoria embasada; estudo de caso; pesquisas narrativas; pesquisas fenomenológicas.

Levando em consideração a preocupação com o tempo de execução da pesquisa, assim como o questionamento inicial, será executado um estudo com entrevistas. Neste estudo serão construídas conversas informais com perguntas norteadoras que serão executadas para provocar o pensamento reflexivo sobre as

questões de significado da aula de instrumento, construção do ser pessoal e processo de ensino.

No significado da aula de instrumento há uma gama de relações que a compreendem, sendo importância, preferências pessoais, relações familiares, cultura local e mídias sociais. Seguindo, quase que como uma necessidade intrínseca, vem o quadro da constituição do ser pessoal do entrevistado, baseado na reflexão interior, vindo a construir uma percepção da sua condição de ser daquele momento. Portanto, será investigada a visão do ser, no passado e presente tendo como ponto de medida o conhecimento musical, que objetiva uma explanação do processo de aprendizagem musical do passado, em comparação ao momento presente de situação de aprendizagem musical. Chega-se, assim, no último ponto que é a reflexão ao processo de ensino na prática de aulas de instrumento, onde a entrevista investiga sobre a situação de ensino em si.

Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados através das redes sociais, é de certa forma, algo bastante recente comparativamente ao passado. As redes sociais criaram um novo conceito, a possibilidade de registros, manifestações e de evidenciação de parte das dinâmicas relacionais e grupais.

Os dados serão coletados através da rede social *Facebook,* onde serão observadas as publicações dos atores do projeto X da cidade de Lajeado RS. Para Flick (2009):

> Enquanto espaço passível à utilização de ferramentas de pesquisa, a internet assume o papel de meio através do qual podem ser coletados os dados. Enquanto objeto de pesquisa, ela será passível de investigação acerca de suas próprias características. Assim, tanto poderá ser utilizada para a pesquisa quantitativa - que predominam na internet e visa à análise dos números e das experiências dos usuários -, quanto para a pesquisa qualitativa – em expansão na internet e visa à análise do texto trocado por usuários, em geral na intenção de descobrir quem de fato usa a internet e como usa e essas variações dentro de grupos sociais. (FLICK, 2009, p. 238-253).

A análise de dados, segundo Borges, Hopen e Luce (2009) passa por alguns processos como examinar, categorizar, tabular e recombinar elementos de prova.

O processo de examinar o conteúdo dos investigados consistirá na observação e análise, no sentido de direcionar uma busca para revisões de leituras mais condizentes com tema. Posteriormente, serão categorizadas e tabuladas informações abertas e fechadas no que diz respeito ao pensamento hipotético do pesquisador em contrapartida às conceituações diretas dos entrevistados.

Assim, será constituído um quadro de informações relacionadas ao questionamento inicial que serão o foco de estudo em que serão evidenciadas informações para a educação musical quanto à aula de instrumento específico. Dentro dessa programação de análise dos dados será levado em consideração o conteúdo das informações coletadas em contrapartida aos conceitos e teorias da educação musical.

A Adolescência e o Campo da Pesquisa

A definição do campo no que se refere à pesquisa traz o trabalho com adolescência e juventude com música. Neste sentido, há a necessidade de compreender esses conceitos que representam um processo de desenvolvimento humano.

Existem varias divergências quanto o tempo cronológico que a adolescência abrange. A Organização das Nações Unidas (ONU) “define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos de idade”. De outro modo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) conclui que é um processo biológico que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). A juventude passa a ser entendida, segundo a OMS, como o processo de preparação para os indivíduos adentrarem na vida adulta dentro da sociedade (OMS/OPS, 1985)

Há diversos conceitos de juventude e adolescência que, cronologicamente, se tornam dicotômicos, em contraponto a outros conceitos mais relacionados às “cronos questões”. Entretanto, a adolescência e a juventude engloba um período de transição entre a infância e a vida adulta, período entre a dependência e a maturidade, um espaço de tempo entre o crescimento, formalizando uma parte daquilo que se viveu. Na busca de compreender o significado etimológico da palavra juventude, “juvenis” (aeoum) quer dizer “aquele que está em plena força”. Em contrapartida, encontra-se em “adulescens”, significando de ser “aquele que está em crescimento”.

Considerações Finais

Dentro do processo de investigação e pesquisa há uma constante preocupação em trazer uma abordagem à aula de instrumento específico, no caso, cordas friccionadas. Nessa ênfase há uma preocupação latente em, não somente justificar a importância do ensino de instrumento, mas principalmente trazer os protagonistas para o foco da discussão de sua importância. Levando em consideração a autonomia de pensamento dos informantes juvenis, baseado nos conceitos pessoais de jovens informatizados.

A internet possibilita um acesso ilimitado a uma gama de informações, que serão encontradas, possibilitando a pesquisa. O conhecimento da aprendizagem instrumental, a partir do acesso a informações acessadas e publicadas online, pode-se analisar o contato que cada aluno instrumentista tem através de suas próprias contribuições em redes pessoais online. Tais enfoques dão origem a um fértil território para pesquisar quais significâncias que o público juvenil dá às aprendizagens não curriculares obrigatórias.

Levando em consideração a importância cognitiva que a aprendizagem de instrumento tem podemos observar por meio das aulas da educação musical que:

> Segundo McPherson e Renwick (2011), a aprendizagem de um instrumento, que envolve cognição e atividades motoras, exige autorregulação por parte do músico. Para os autores, os jovens músicos precisam aprender como

> fazer uso de muitos comportamentos variados para melhorar o desempenho, incluindo escolher, modificar e adaptar estratégias, estruturar e controlar o ambiente enquanto a aprendizagem ocorre, e buscar ativamente o conhecimento em todas as fontes disponíveis (AZZI; TOURINHO, 2016, p.116).

Deve-se considerar que há um processo intenso de aprendizagem que provoca sensações, constrói conceitos, modifica pensamentos e cria significados.

Portanto, a pesquisa se volta para a observação de quais manifestações são claras, por meio da análise de conteúdo das páginas pessoais de envolvidos. Naturalmente os resultados ainda estão sendo pesquisados, portanto ainda não existem resultados. Entretanto um destino final é certo, no que se refere ao fruto de processo investigativo, que teremos mais uma composição científica quanto ao ensino de instrumento, à aprendizagem, o pensamento juvenil e à importância real dada para vivenciados desse processo.

Referências

AZZI, Roberta G. – TOURINHO, Ana Cristina G. S. - *Ensino na perspectiva da teoria social cognitiva:* discussões iniciais a partir do ensino de música. Londrina | v.24 | n.36 | 105-115 | jan.jun. 2016.

BORGES, M.; HOPPEN, N.; LUCE, F. B. Information technology impact on market orientation in e-business. *Journal of Business Research*, v. 62, p. 883-890, 2009.

CAMBOIM, Luize G. – BEZERRA, Emy P. – GUIMARÃES, José B. - Pesquisando na internet: uma análise sobre metodologias utilizadas em dissertações de mestrado do programa de pós graduação em ciência da informação da UFPB - Biblionline, João Pessoa, v. 11, n.2, p. 123 – 134, 2015.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, A. C*. Método e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.



GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In Revista de Administração de Empresas, v. 35 n.2 Mar/Abril 1995ª, p.57-63. Pesquisa qualitativa- tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v. 35 n.3 Mai/Jun 1995b, p. 20-29.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. Apreciação musical para adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001. p.16-19. 1 CD-ROM.

FLICK, U. A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet. In: Introdução a pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 238-253.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A arte de ler: a leitura promovendo a vida

Camila de Luna Paiva (Uergs)
Washington Ribeiro da Silva (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)
Ana Maria Bueno Accorsi (Uergs)

Resumo: O projeto constitui-se de um conjunto de ações, incluindo formações continuadas em artes e literatura, saraus artístico-literários, e programas de televisão sobre literatura. Objetiva potencializar a participação de estudantes dos cursos de Graduação em Artes: Licenciatura, através da participação nas ações de extensão do projeto, contribuindo com sua formação inicial; planejar e implementar ações de extensão fundamentadas em conceitos de Artes e Leitura, articulados de forma interdisciplinar; contribuir com a formação continuada de professores que atuam na Educação Básica, oportunizando a participação em atividades extensionistas focadas em ações de Leitura e Artes; difundir o gosto pelas Artes e pela leitura literária; contribuir com a ampliação dos índices de leitura; e divulgar as ações da Uergs junto à comunidade.

Palavras-Chave: Projeto de Leitura; Literatura; Sarau; Artes.

Introdução

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), compreende-se que o domínio da língua é crucial para a participação efetiva e social entre os sujeitos, pois é por meio dela que o homem compartilha e constrói visões de mundo. Dessa forma, o contato direto das pessoas com a leitura, desde a mais tenra idade, torna-se fundamental para a produção de conhecimento e diálogo, e é a partir da língua que o homem se comunica e domina a expressão sobre si mesmo.

Contudo, a ausência dessa familiaridade entre livros acarreta dificuldades que implicam diretamente, inclusive, na sustentabilidade do mundo. Nesse ponto, Grossi (2008) refere-se:

> Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato apenas com idéias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] 'é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido', conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles, abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a

> convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p. 3)

Contextualização

Os índices de leitura, de um modo geral, em nosso país, são bastante alarmantes. Conforme a 4ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", em relação às preferências de atividades nos momentos de lazer, apenas 24% dos entrevistados responderam que costumam ler livros – quer sejam em papel ou digitais. Em contrapartida, *Whatsapp, Internet* e televisão foram citados como as atividades de maiores preferências, tendo índices de 43%, 47% e 76%, respectivamente (IBOPE/INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015).

Desse modo, oportunizar um projeto de leitura que incentive e promova a leitura, em diversas instâncias de atuação, tanto na formação inicial, quanto continuada, bem como em diversos meios de divulgação, como este projeto se propõe, pode ajudar a minimizar os baixos índices que as pesquisas ainda veem demonstrando quanto à leitura no Brasil.

Metodologia

O projeto está organizado em três tipos de ações, quais sejam, realização de cursos, de saraus e de programas de televisão. Os cursos e os saraus são oportunizados em parcerias, notadamente com as secretarias municipais de educação, com o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e com a EMEF Ana Beatriz localizada em Montenegro.

Resultados Preliminares do Projeto

O presente relato de experiência é proveniente de diversas ações que concentraram o projeto entre os meses de Maio a Setembro de 2018. Concentra-se, portanto, neste período, a realização de 11 saraus que trafegaram por diferentes

cenários e faixas etárias e compreende-se que, até a finalização deste projeto - previsto para Dezembro de 2018 - dar-se-á seguimento as suas respectivas atividades. Mensalmente são realizados saraus-artísticos-literários em diferentes espaços do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, tal como: saguão, sala de recreação da psiquiatria, ala de adultos/adolescentes, sala de hemodiálise e teatro.

A vivência direta dos participantes do projeto com os pacientes tem permitido perceber como o contato com a poesia e a música pode auxiliar na socialização e expressão de si mesmo. Observa-se que alguns pacientes se mostravam mais abertos para aquela confraternização, porém, mesmo aqueles que não interagiam diretamente, mostravam-se atentos e ouvintes.

É importante destacar, especificamente, um sarau ocorrido na sala de recreação da psiquiatria, que evidenciou para os integrantes um ponto importante deste projeto. Foi observado que, a partir das leituras, músicas, diálogos e reflexões, a experiência proposta em um sarau permite a ressignificação do espaço presente, podendo-se transmutar inseguranças em sorrisos, silêncios em música.

Recorda-se que, ao adentrar na sala de recreação, foi possível sentir uma certa seriedade orgânica que era evidenciada pela própria linguagem corporal dos funcionários atuantes, bem como a inquietação de alguns pacientes. Constatou-se que foi necessário um tempo de maturação para que os pacientes se sentissem mais à vontade de compreender seu lugar de protagonismo naquela vivência. Em frases sutis notou-se que, em seus relatos, tinham grande desabafo e anseios para o futuro. “Eu já me sinto bem. Quero sair daqui e ver o céu”, disse uma paciente da sala de psiquiatria após a leitura de um poema. Observou-se, também, que a experiência de propor a alguém a leitura de um poema, permite que aquele indivíduo se aproprie da leitura inserindo sua personalidade e intenção. A partir desse contato com o texto, Canto, Nunes, Smaniotto (2017) referem:

> Na verdade, não se pode considerar leitura apenas o ato de reproduzir o texto ou contar a história, sendo encarada simplesmente como um processo de decodificação, pois ela envolve diversos aspectos que vão além de decodificar o que está escrito. Leitura é um processo que se inicia antes do contato com o texto e vai além dele. O leitor participa do processo num contexto determinado, com toda a sua experiência de vida e de linguagem. Um leitor diante de um mesmo texto, mas em condições

> diferentes, realiza diferentes leituras. (CANTO; NUNES; SMANIOTTO, 2017, p. 7).

Nos saraus que ocorrem na EMEF Ana Beatriz, os integrantes do projeto atuam juntamente com a turma do 4º ano e são utilizados, em destaque, a literatura marginal e o gênero *Rap*.

Em se tratando da literatura marginal, tem-se que:

> No final da década de 1990, na literatura brasileira, a nomenclatura "marginal" reaparece para representar um novo grupo de escritores representantes da própria periferia, principalmente a de São Paulo, e que apresenta como temática a periferia como esses escritores a conhecem e vivenciam. (BUZZI; EBLE, 2014, p. 2).

Observa-se, a partir de BUZZI e EBLE (2014) que o *Rap* está presente diretamente na literatura marginal:

> Assim, a linguagem coloquial e associada às estruturas das letras de rap, gírias são as característica da linguagem das obras da literatura marginal/periférica dessa geração de escritores marginais/periféricos. A apropriação do "marginal" se dá pelas questões sociais retratadas nas obras, pelo ambiente periférico e pela própria condição dos escritores que estão à margem da elite literária e, até mesmo, pela subversão ao cânone literário. (BUZZI; EBLE, 2014, p. 5).

MAGRO (2002) afirma que, no

> Brasil do final dos anos 80, o movimento Hip Hop, especialmente o ritmo musical Rap, tornou-se para os jovens da periferias urbanas um meio fecundo para mobilização e conscientização. Muitos grupos de rappers foram criados, ocupando um espaço de articulação e atuação no campo social, para reivindicar o direito de ser cidadão, participar do mercado de trabalho e para lutar contra a violência e a discriminação. (MAGRO, 2002, p. 68).

Desse modo, a literatura marginal e o *Rap* constituem um dos importantes aspectos a serem trabalhados junto à escola.

Após as observações realizadas antes do início do primeiro sarau, o gênero *Rap* foi apresentado pelas crianças, seguidamente pelo *Funk* sendo que, assim,

procurou-se partir da realidade deles, a fim de propor as atividades e reflexões. Buscou-se também, trabalhar a escrita/leitura e alguns fundamentos filosóficos do sarau, bem como: respeito, criatividade, silêncio e auto-confiança. Embora nem todas as crianças sejam alfabetizadas, constatou-se aquilo que Paulo Freire (1996) conceituou como leitura de mundo.

> O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 1996, p. 32).

Considerações Finais

Portanto, conclui-se, preliminarmente, que o projeto "A Arte de Ler: a Leitura promovendo a Vida" tem atuado em diversos espaços e cenários, permitindo que todos se sintam protagonistas, sendo respeitados por suas subjetividades e expressões, bem como, tem incentivado a leitura e possibilitado espaços mais acolhedores e artísticos.

Entende-se que o projeto esteja contribuindo com a ampliação dos índices de leitura, levando ações de leitura entrelaçadas às artes, sendo isso desenvolvido de modo integrado e de forma significativa para estudantes e comunidade em geral.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BUZZI, Scarlet Karen; EBLE, Taís Aline. A educação intercultural em prática: a literatura marginal/periférica e o sarau dos Mesquiteiros. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.



CANTO, Fernanda Soares Godoi Yano do; NUNES, Jéssica Cristina; SMANIOTTO, Jessyka Kelly Martins. A importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor critico. **Uniesp**. São Paulo. 2017. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602124725.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

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

GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n° 18, p. 3, abr 2008.

IBOPE/INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4ª edição, 2015. Disponível em <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop . **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 63-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v22n57/12003.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A mulher negra no ensino de dança

Gabriela Souza da Rosa (Rita Lende) - Uergs
Cristina Rolim Wolffenbüttel - Uergs

Resumo: O presente projeto de pesquisa visa analisar e levantar resultados específicos acerca da atuação de Mulheres Negras que atuam com Dança, nas instituições de ensino público e privado dentro do Município de Montenegro. Onde a busca é elencar parâmetros possíveis, permeados sobre a atuação, e construção de narrativas à nível de representatividade que a presença dessas mulheres negras conferem nos espaços onde atuam. Onde a questão que tece o projeto é permeada pelas seguintes questões: Como se dá a atuação de professoras negras que atuam com Dança em escolas públicas, projetos sociais, instituições privadas entre outros espaços de atuação? Considerando-se o contexto atual, desenhado, quais as possibilidades e as dificuldades com as quais essas professoras negras se deparam? Como elas lidam com a receptividade no contexto atual do município em relação a pratica de dança? Em que tais questões catalizam o sentido de expor a incidência do preconceito de gênero e de raça atravessado pelas práticas docentes das mulheres negras pesquisadas em promoção de corpo, negritude em movimento e o gesto dançado e transpassado na atuação docente. Vislumbrando o que por fim um comparativo entre os resultados e falas das entrevistadas/pesquisados através do olhar do pesquisador sobre o campo Dança, Mulher e Negra especificamente.

Palavras-Chave: Mulher Negra; Ensino; Dança.

Introdução

O cotidiano das mulheres negras é constantemente atravessado por inúmeros paradigmas, incluindo questões de gênero, raça e classe, que reduzem a existência da figura de maneira banalizada e reducionista. Onde em não raras vezes afeta a saúde mental do indivíduo dessas mulheres por conta do racismo e do machismo, de maneira diária. Somando-se a este contexto, no sentido de desenvolver estratégias de enfrentamento dos impeditivos sociais, muitas mulheres negras têm se voltado para a área da docência em diversos segmentos, onde estão incluídas as Ciências Exatas, as Ciências Humanas, bem como, e principalmente, a área das Artes, do corpo, da performatividade, da expressividade entre outras. Em se tratando da docência, do ensino então de Dança, tanto na escola como em ambientes alternativos, onde muitas vezes essas mulheres têm uma consciência de si enquanto mulheres negras no sentido político, e onde passam, por diversos contextos, utilizando a partir disso o ato de ensinar como uma ferramenta de

militância, reformulação, interlocução e articulação no espaço/ambiente escolar e institucional através do campo da Dança/Expressividade.

Nesse sentido, esta pesquisa em andamento tem como foco professoras negras que atuam com o ensino de Dança em escolas públicas, partindo dos seguintes questionamentos: Como se dá a atuação de professoras negras que atuam com Dança em escolas públicas, projetos sociais, instituições privadas entre outros espaços de atuação? Considerando-se o contexto atual, desenhado, quais as possibilidades e as dificuldades com as quais essas professoras negras se deparam? Como elas lidam com a receptividade no contexto atual do município em relação a pratica de dança? Desse modo, essa pesquisa objetiva investigar o desenvolvimento da docência de professoras negras que atuam com Dança em escolas públicas e se conhecem ou utilizam a ferramenta didática através da Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) ou Lei n.º 11.646/2008 (BRASIL, 2008), podendo se transversalizar a pesquisa dialogando com outros espaços de atuação, através de mulheres negras que atuam como oficineiras de projetos sociais entre outros, e que trabalham e atuam com danças que não dialogam com as danças e expressões negras.

Referencial Teórico

Esta investigação trata se, basicamente, de três perspectivas que se entrelaçam, entre elas: a mulher negra, a dança e o ensino. O presente trabalho optou se em tratar de maneira específica dentro das relações étnico-raciais e de gênero permeadas sobre a mulher negra a partir da perspectiva latino-americana/brasileira, considerando que há uma especificidade quanto ao Brasil e à América latina. Tendo como base pesquisas atuais sobre o movimento decolonial crescente referente a pesquisas voltadas para o âmbito mulheres negras na educação sobre o olhar dos direitos humanos na educação, arte e culturas.

Reiterando então, que essa pesquisa tem como foco as mulheres negras do Brasil e mais a finco as mulheres negras do Sul do País (Rio Grande do Sul), a partir da região metropolitana de Porto Alegre com o olhar sobre micro ações nas escolas

do município de Montenegro (RS). Segundo consta pesquisa do IBGE de 2018 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que evidência que mulheres negras tem 10% de chances de terminar o ensino Superior. Onde com isso ressalta se que, se somente essa porcentagem conclui o ensino superior, quantas conseguem dessa porcentagem atingir a educação básica enquanto docentes, e enquanto docentes, quantas destas escolhem trabalhar com artes na escola básica, e dessa porcentagem quantas dessas escolhem trabalhar com Dança seja na escola de ensino privado ou público, ou na instituição de projeto social. Quais delas conseguem seguir de fato as suas escolhas perante um sistema de ressentimento racista, que anula a sua eficácia para o âmbito educacional e "lúdico". Conforme Goulart (2016):

> a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária, para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa". Portanto, nossos pactos precisam ser eminentemente políticos, interessados, imbricados de nossa trajetórias pessoais. Assim o que busco sublinhar é este processo de construção de subjetividades sempre afetado produzido nos entrecruzamentos individuais e coletivos. (GOULART, 2016, p. 69).

Com base então no pensamento Treyce Hellen observa-se que, a partir desse olhar, é possível catalizar essa pesquisa, pelo simples fato de serem mulheres negras atravessadas por suas histórias, saberes e fazeres no sentido social, profissional e subjetivo. A partir das suas atuações específicas sobre seus espaços de atuação através da Dança, para o presente projeto que se pretende apresentar.

Metodologia

O lócus desta pesquisa será constituído a partir da seleção de algumas escolas das redes públicas, municipal e estadual, que possuem professora de Dança, em Montenegro/RS, cidade pólo do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

A metodologia a ser utilizada na investigação terá como desenho a abordagem qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), pressupõe uma

interpretação do mundo, o que faz com que os pesquisadores estudem os fatos em seus cenários naturais, procurando compreender os fenômenos, tendo em vista os significados que as pessoas a eles conferem. Assim, pretende-se investigar, a partir da escuta e análise do que pensam as professoras negras, de Dança, a partir dos processos de docência que elas desenvolvem tanto em sala de aula como em espaços onde possam também estar atuando sobre a área.

O método será o estudo de caso. Godoy (1995) explica que este "se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular" (p. 25). Assim, pretende se analisar o que pensam as professoras negras de Dança, bem como suas atuações nos espaços escolares, e não escolares, considerando-se o contexto, as situações pelas quais elas passam, além das dificuldades enfrentadas no cotidiano.

A coleta dos dados será efetuada por meio de entrevistas com as professoras. Para Gil (1999), a entrevista é um

> procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimento científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1999, p. 45).

Pretende-se, portanto, entrevistar professoras negras que desenvolvem trabalhos a partir do gesto da Dança, e que estejam atuando em escolas públicas, privadas, grupos de educação social e espaços de lazer. Objetivando-se entender, a partir de suas opiniões, como se dá o desenvolvimento de sua docência em Dança, tendo em vista a Lei n.º 10.639/2003 quando as práticas específicas são vinculadas as redes de ensino básico do município.

A análise dos dados será realizada a partir do uso da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Para a autora, é

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Onde então, a partir dos resultados destes dados, serão elencados fatores que sejam próximos e/ou coincidentes que determinarão às ações e atuações destas mulheres negras que atuam de maneira profissional com Dança nos espaços das redes ensino.

Justificativa

Entende-se que, com esta pesquisa, seja possível contribuir com a discussão sobre Dança na escola e a docência de mulheres negras em escolas públicas, projetos sociais, instituições de ensino privado entre outros espaços, onde podem estar atuando, desenvolvendo trabalhos através da dança. Do mesmo modo, este trabalho poderá auxiliar no entendimento dos processos subjacentes à presença de mulheres negras nos espaços escolares e entre outras instituições, suas possibilidades e desafios. Por fim, a partir deste trabalho - que não objetiva generalizar os resultados, mas aprofundar os dados em sua análise - poderão ser vislumbrados os atravessamentos históricos e sociais da presença da mulher negra, professora de Dança, em escolas públicas, e instituições privadas brasileiras, abarcando relações de corpo, espaço, docência e negritude do gesto negro.

Considerações Finais

A presente pesquisa tem a intenção de aproximar professoras negras com os diálogos sobre as relações étnico-raciais, através da prática de Dança em diálogo com seus espaços de atuação. Onde reconheço ser de extrema importância investigar como se dá a relação espaço/atuação/tempo localizadas nas instituições onde discorrem com seu trabalho em Dança através das questões de gênero e raça.

Visando reconhecer quais práticas são, comumente, a atuação destas professoras, sobre o olhar á nível técnico e profissional em Dança. Procurando esmiuçar as questões pertinentes que permeiam o projeto. Com este presente projeto vejo a real importância de ir campo com tal pesquisa. Por então perceber a coerência histórica e estratégica sobre a lacuna social e política do período atual que estamos passando no Brasil, trago então as questões que serão o pano de fundo para elencar resultados extremamente pertinentes, (neste primeiro momento) em relação à área da Educação em Dança por mulheres negras nos diversos sistemas de ensino.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei 11.645/08,* de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.121-143.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, Mai./Jun. 1995, p. 21-29.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – *Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 37-60.



GOULART, Treyce Hellen Silva. *Narrativas entrecruzadas de professoras negras*: trajetórias, pactos políticos e prática docente. Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação (FURG- PPGEDU), 2016.
HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ibge-apenas-10-das-mulheres-negras-completam-o-ensino-superior>. Acesso em: 18 set. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 13ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Discurso, corpo e identidade*: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola. Groatá, n.11, Niterói: EdUFF, 2001.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2.ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

As Bandas Instrumentais e a Educação Musical: uma pesquisa documental na Região de Montenegro/RS

Bruno Felix da Costa Almeida (UERGS)
Vicenzo Sulzbach Motta da Silva (UERGS)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS)
Ana Maria Bueno Accorsi (UERGS)

Resumo: O texto apresenta o projeto de pesquisa em andamento que objetiva investigar a contribuição das bandas instrumentais da Região de Montenegro, a partir dos documentos disponíveis, na construção da Educação Musical e formação de músicos na Região de Montenegro. O desenho metodológico é constituído com ênfase na abordagem qualitativa, na pesquisa documental como método e na coleta de documentos como técnica para a coleta dos dados. Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo. O referencial teórico fundamenta-se em conceitos da Educação e da Sociologia. Entende-se que esta pesquisa poderá contribuir com a Educação Musical, a partir da análise da contribuição das bandas instrumentais existentes na localidade.

Palavras-chave: Educação Musical; História da Música; Pesquisa Documental.

Introdução

Há anos a Região de Montenegro tem sido palco de apresentações artísticas de diversas modalidades, incluindo a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança. Em se tratando de Música, foi marcante a influência que os conjuntos instrumentais de anos anteriores tiveram na formação do cenário musical da localidade. Atualmente, ainda podem ser encontradas referências sobre esses grupos que contribuíram para a formação da cultura musical local. Dentre estes, destacam-se as bandinhas típicas alemãs.

Dentre os gêneros musicais executados pelos grupos destacam-se as valsas, polcas, dobrados, xotes, corridos, marchas e mazurcas. As músicas de origem europeia e, principalmente, as alemãs, também eram tocadas. Muitas das partituras provinham diretamente da Alemanha; outras, em menor número, eram adquiridas no Brasil; outras músicas, ainda, eram compostas pelos próprios integrantes das bandas, bem como pelos seus regentes. Com este repertório, os festejos eram animados no interior de Montenegro (WOLFFENBÜTTEL, 1996).

Tanto a música era um elemento constante na vida do povo local – o que ainda vigora – que as bandas da região foram muito reconhecidas, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Na cidade de Montenegro/RS, sede do município, também foi grande o número de grupos instrumentais, tanto as bandinhas típicas alemãs, quanto as de jazz, bem como as de caráter mais erudito. Na última década do século XIX havia duas bandas de música, a de Abel Z. da Paixão e a de Antônio Kroeff. Estes grupos instrumentais animavam a maioria dos eventos da localidade, como casamentos, jogos de futebol, festas de tiro ao alvo, corridas no antigo prado e nos coretos (WOLFFENBÜTTEL, 1996).

Posteriormente, surgiram outros grupos, dentre os quais podem ser citados a Banda José Rodrigues da Silva, a Banda de Getúlio da Paixão, a Banda de Miguelino Silveira, a Banda de Osvaldo Cornélius, e a Banda de Afonso Franco Martins, todas elas surgidas no início deste século. Em 1917 foi fundada a Banda de Oto Steigleder. Em 1920, com a mudança do maestro Maurice Maissiat para a cidade de Montenegro, também foi fundada uma grande banda. Esta, todavia, durou pouco, pois o maestro teve de transferir novamente sua residência para Uruguaiana, decretando a finalização de suas atividades. Três anos após, em 1923, foi criada a Banda de Música Independência, cuja regência ficou a cargo do maestro Leopoldo Gemmer.

Em meados de 1937, com a vinda do maestro Gustavo Koetz para a cidade, foi fundada a Banda de Música Gustavo Koetz. De acordo com as informações de Adenilo Edgar Rübnick, em entrevista datada de 28 de maio de 1991, havia uma grande carência de conjuntos musicais e, por esta razão, a Associação Comercial de Montenegro decidiu adquirir um conjunto completo de instrumentos musicais, com o intuito de formar uma Banda Municipal. Em pouco tempo foram recrutados os músicos necessários para a sua formação e, em seguida, a banda já estava se apresentando em diversos locais da cidade. Atingiu seu auge entre 1931 e 1932, quando chegou a contar com vinte e um instrumentistas. Ao mesmo tempo foi formada uma orquestra com repertório erudito, cujo intuito era atuar em bailes e outros eventos (WOLFFENBÜTTEL, 1996).

A Orquestra Melódica Abílio Marca, que depois trocou o nome para Orquestra Marajoara, atuou em bailes e demais festas em Montenegro e outros municípios. Dentre os instrumentos musicais constavam, além do regente, pianista, baterista, contrabaixista e acordeonista.

Mais tarde, em meados de 1960, foi fundada a Bandinha Rosa da Primavera, com instrumentistas provenientes de diversos locais da região. Animavam bailes e festas no interior. Compunham este conjunto instrumental bateria, acordeom, trombone, saxofone, trombone baixo e trompete. Por volta de 1973, a Bandinha Rosa da Primavera encerrou as atividades.

Outras bandas apareceram na região, sendo que algumas incluíram o jazz em seu repertório. Com esta proposta, em 1938, surgiu o Jazz Guanabara, organizado por Artur Gallas. No mesmo ano, outro conjunto, o Jazz Azul, também atuava bastante. Este grupo foi organizado e dirigido pelo maestro Emílio Cornelius. Formado por doze músicos, possuía um repertório bastante extenso, incluindo boleros, tangos, valsas argentinas, rumbas e mambos, sendo que este último gênero musical consagrou o grupo. Dentre os instrumentos musicais, faziam parte o violino, o bandoneon e o contrabaixo (WOLFFENBÜTTEL, 1996).

Posteriormente, outros grupos musicais foram surgindo. Por volta de 1950, João Carlos Marca montou o Jazz Montenegro. Entre tantos conjuntos, alguns continuaram em atividade, ao passo que outros foram desfeitos. Apareceram grupos como Trio Montecarlo, Conjunto 2001, Show Ritmo 100, Tip Top, The Red Dragons, Taboo, Conjunto Irmãos Rosa, Grupo Experiência, Banda Verde, Santo de Casa, Locomotiva, Champion, Amazônia, Flor da Serra, Som Arte, dentre os que foram encontradas informações durante pesquisas desenvolvidas neste sentido (WOLFFENBÜTTEL, 1996).

Considerando-se a riqueza da cidade e de toda a Região de Montenegro, compreende-se a existência de tantas bandas na localidade. Os inúmeros grupos instrumentais existentes na região, os quais foram mencionados anteriormente, com vistas a exemplificar, e como uma primeira aproximação ao objeto de estudo, permitem entender que a tradição é longa. Nesse sentido, alguns questionamentos se apresentam nesse processo: Quais partituras musicais eram executadas pelas

bandas instrumentais da Região de Montenegro? Essas partituras ainda existem? Estão disponíveis? Quais gêneros musicais têm sido executados pelas bandas instrumentais da Região de Montenegro ao longo dos anos? Qual o espaço dado, ao longo dos anos, pelos meios de comunicação locais às bandas instrumentais da região? Como as bandas instrumentais têm sido noticiadas na mídia local ao longo dos anos? Qual a importância das bandas instrumentais na Região de Montenegro? Qual a contribuição das bandas instrumentais para a construção de uma identidade pedagógico-musical e artística na Região de Montenegro? Esta pesquisa, portanto, em andamento, objetiva investigar a contribuição das bandas instrumentais, a partir dos documentos disponíveis, na construção da Educação Musical e formação de músicos na Região de Montenegro.

Entende-se que o alcance das respostas para esses questionamentos seja relevante, com vistas a entender a importância dessas bandas na localidade. Além disso, toda essa efervescência cultural e musical pode ter contribuído com o desenvolvimento da Educação Musical na localidade.

Uma hipótese desta contribuição é a existência de escolas de Arte e de Música, as quais foram surgindo ao longo dos anos. Nesse sentido, a pesquisa objetiva investigar a contribuição das bandas instrumentais, a partir dos documentos disponíveis, na construção da Educação Musical e formação de músicos na Região de Montenegro.

Metodologia

O desenho metodológico desta investigação consiste na abordagem qualitativa, na pesquisa documental como método, e na coleta de documentos como técnica para a coleta dos dados. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto, destacando que este tipo de

envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Para Gil (2010), a pesquisa documental tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica. Desse modo, é desenvolvida a partir de um material já elaborado, "constituído principalmente de livros e artigos" (GIL, 2010, p. 50).

Conforme Oliveira (2007), a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental reside nas fontes que cada uma utiliza. Conforme a autora, a pesquisa documental "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação" (OLIVEIRA, 2007, p. 69). É o tipo de pesquisa desenvolvido a partir do uso de documentos, quer sejam atuais ou antigos, considerados autênticos (PÁDUA, 1997).

Além disso, conforme Cellard (2008):

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Gil (2010) explica que o primeiro passo na pesquisa documental reside na exploração das fontes documentais, que são numerosas, incluindo documentos que não receberam tratamento analítico – como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, entre outros tipos de documentos. Há, também, segundo Gil (2010), os documentos que, de algum modo, já foram analisados, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.

Como técnica para a coleta dos dados consiste na coleta de documentos. Conforme (SILVA; DAMACENO; MARTINS; SOBRAL, 2009):

> [...] a coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a

> "garimpagem" das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. (SILVA; DAMACENO; MARTINS; SOBRAL, 2009, p. 4558).

Nesta investigação propõem-se coletar diversos tipos de documentos, incluindo notícias nos diversos meios de comunicação – impressos e virtuais – sobre as bandas instrumentais, fotografias, programas das apresentações musicais realizadas pelas bandas, partituras musicais e gravações das bandas, dentre outros.

Os materiais coletados possibilitarão a construção do cenário musical da localidade, apontando bandas instrumentais importantes em cada época. Além disso, esse procedimento auxiliará na análise da contribuição das bandas instrumentais, a partir dos documentos disponíveis, na construção da Educação Musical e formação de músicos na Região de Montenegro.

Buscar-se-á, desse modo, construir o cenário cultural-musical da localidade, relacionando-o aos músicos locais, sua inserção nesta história, bem como entendendo a influência das bandas instrumentais nesse processo.

A análise dos dados oriundos desta investigação será realizada através do uso da análise de conteúdo. De acordo com Moraes (1999):

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 9).

Olabuenaga e Ispizúa (1989) complementam o entendimento da análise de conteúdo ao explicarem que a mesma é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos que, ao serem realizados os procedimentos necessários, possibilitam o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, inacessíveis de outro modo.

De acordo com Moraes (1999), existem cinco etapas a serem trilhadas, a saber, preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

A primeira, preparação, consiste em identificar amostras de informação a serem analisadas. O procedimento para isto acontece a partir da leitura dos documentos no todo, decidindo sobre quais deles estão, efetivamente, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A segunda etapa, unitarização, implica na leitura atenta de todo o material, a fim de definir a unidade de análise. De acordo com Moraes (1999), a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo que será classificado posteriormente.

Realizados estes procedimentos, todos os materiais serão relidos, identificando as unidades de análise, codificando-as. Após estas codificações, cada unidade de análise será isolada, sendo reescrita e salva em arquivos virtuais, devidamente identificados.

A categorização configura no agrupamento dos dados, considerando a parte comum existente entre eles, sendo classificados por semelhança ou analogia, originando categorias temáticas.

Moraes (1999) argumenta que a análise dos dados ocorre de forma cíclica e circular, e não sequencial e linear. Os dados não falam por si, mas eles precisam que, deles, seja extraído o significado o qual não é alcançado em um único esforço. É indicado um retorno periódico aos dados para o refinamento das categorias.

As categorias, por sua vez, precisam ser válidas, pertinentes, adequadas, exaustivas e homogêneas. A classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva. E, por fim, a classificação deve ser consistente, objetiva e fidedigna. Todas estas características das categorias prepararão a etapa da descrição.

De acordo com Moraes (1999), a quarta etapa do processo de análise de conteúdo é a descrição. Definidas as categorias e identificado o material de cada uma delas, passa-se à comunicação dos resultados. A descrição é o primeiro momento desta comunicação.

A última etapa, interpretação, objetiva a compreensão. A tarefa da interpretação é exercitar com maior profundidade a interpretação, incluindo a literatura especializada e demais experiências da investigação, além daquelas vividas pelo pesquisador.

Referencial Teórico

A fundamentação teórica desta investigação terá como base conceitos de Educação e Sociologia.

Quanto aos conceitos da Educação, procurar-se-á nos modelos de ensino da Educação a Distância, propostos por Gonzáles (2005). O autor classifica os modelos de três formas distintas, a Sala de Aula a Distância, a Aprendizagem Independente e a Aprendizagem Independente + Aula.

O primeiro modelo tem como princípio da interação o formato presencial. Os materiais são disponibilizados para estudo dos alunos e são marcados encontros presenciais para debates e discussões dos conteúdos estudados. Os encontros seriam realizados em formato de aula.

A segunda classificação é a Aprendizagem Independente. Nesse modelo a interação é mais ativa e constante, por não utilizar somente momentos presenciais para construção coletiva do conhecimento, e exerce a prática da troca e interação durante toda a semana por meio das ferramentas *online* de interação.

A terceira e última classificação de Gonzalez é chamada de Aprendizagem Independente + Aula. Seria a união das duas classificações anteriores; ali a interação ocorre tanto por ferramentas síncronas como assíncronas. São utilizadas ferramentas virtuais de interação, e o encontro presencial em forma de aula e tutoria.

Para a análise dos dados desta investigação propõem-se a utilizar o segundo modelo, da Aprendizagem Independente, porém, com modificações, devido à natureza mais específica desta pesquisa. Nesse sentido, o foco da análise será a contribuição das bandas instrumentais, a partir dos documentos disponíveis, na construção da Educação Musical e formação de músicos na Região de Montenegro. E, a linha de pensamento que se propõe este projeto é de um aprendizado que tem se processado ao longo dos anos, de certa maneira, à distância, por meio das partituras, das fotografias, das gravações, dentre outros materiais.

Além do referencial da Educação, o conceito de Teoria Simbólica, proposto por Elias (1994), será utilizado para compor a análise dos dados coletados. O autor

propõe uma reformulação das teorias do conhecimento vigentes, hegemonicamente individualistas, em prol de uma abordagem que pense a construção do conhecimento como coletiva e intergeracional. Para empreender tal reflexão, o sociólogo se volta para a natureza das línguas humanas e demonstra como esses sistemas de representação simbólica acumulam conhecimento e dão coesão a grupos sociais. Conforme Elias (1994):

> Há vários tipos de representações simbólicas. Os mapas são apenas um deles. As línguas são outro. As pessoas que falam inglês quando pretendem fazer uma observação sobre o céu nocturno podem utilizar o padrão sonoro *moon.* Na sua língua, este padrão sonoro representa simbolicamente o corpo celeste mais volumoso do céu nocturno. Com o auxílio de uma ampla gama de padrões sonoros como este, os seres humanos têm a capacidade de comunicar entre si. Eles podem armazenar conhecimento na sua memória e transmiti-lo de uma geração para outra. Uma forma muito definida de estandardização social permite que, no interior de uma mesma sociedade, os mesmos padrões sonoros sejam reconhecidos por todos os membros mais ou menos com o mesmo sentido, ou seja, como símbolos que representam o mesmo tipo de conhecimento. (ELIAS, 1994, p. 4).

A potência do processo de transmissão intergeracional apresenta-se bastante importante nessa análise, à medida que as experiências possibilitadas pelas audições das músicas executadas outrora pelas bandas instrumentais, além das visualizações das partituras musicais e das fotografias, além das reportagens e diversas divulgações existentes, contribuem nessa construção.

Espera-se que, a partir e após o empreendimento de toda esta investigação, seja possível apontar e descrever a contribuição das bandas instrumentais, com base nos documentos disponíveis, para a construção da Educação Musical e formação de músicos na Região de Montenegro.

Referências:

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ELIAS, Norbert. *Teoria simbólica*. 2ª Ed. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ, Mathias. *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo: Avercamp, 2005.

KAUTZMANN, Maria Eunice Müller *et al*. *Montenegro de ontem e de hoje.* São Leopoldo: Rotermund, 3º vol., 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação,* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

OLABUENAGA, José I. Ruiz; ISPIZUA, María Antonia. *La descodificacion de la vida cotidiana:* metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis, Vozes, 2007.]

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. *Metodologia da pesquisa*: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia***. Anais.*** Porto Alegre. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCRS.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A música na região de Montenegro.* Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Educação musical: perspectivas de inserção da música na vida das escolas e das pessoas

Amanda Klöckner Soares (Uergs)
Camila de Luna Paiva (Uergs)
Luis Otavio da Silva Conceição (Uergs)
Cristina Rollim Wolffenbüttel (Uergs)
Ana Maria Bueno Accorsi (Uergs)

Resumo: Este projeto tem como público-alvo são estudantes da Uergs, professores das escolas e comunidades de Montenegro e Vale do Caí. Encontra-se estruturado na formação continuada em Música e Educação Musical, na realização de apresentações musicais à comunidade, e na produção de material didático. Estes materiais consistirão em subsídios ao entendimento de conceitos e demais assuntos tratados na Formação Continuada em Música e Educação Musical, além de materiais subsidiários às apresentações musicais, os quais serão distribuídos anteriormente à realização dos mesmos, bem como durante as apresentações. Pretende-se que a maioria dos materiais originados da Produção de Material Didático seja disponibilizada gratuitamente, via virtual com a parceria da Editora da FUNDARTE, já firmada, será uma importante forma de democratização destes materiais. Além disso, a disponibilização de outros materiais por meio do *Youtube, Facebook* e demais mídias sociais. Este projeto pretende contribuir com a ampliação da presença da música na localidade, a partir de uma série de ações potencializadoras da área.

Palavras-Chave: Educação Musical; Formação de Professores; Material Didático.

Introdução

Este projeto reúne diversas instituições, tais como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Fundarte, TV Cultura do Vale, Editora da Fundarte, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro, e secretarias municipais do Vale do Caí. O público-alvo são estudantes da Uergs, professores das escolas e comunidades de Montenegro e Vale do Caí.

Conforme Pires e Dalbem (2013), a pesquisas em educação musical tratam, principalmente, do Ensino Fundamental; em virtude disto, as autoras salientam a necessidade de investigar diversas faixas etárias e discutir sobre ensino de Música, professores generalistas e licenciandos em Música.

Dentre os principais objetivos deste projeto destacam-se contribuir com a formação continuada em Música e Educação Musical para professores que atuam na Educação Básica; oportunizar momentos de apreciação em audiência a estudantes e professores da Educação Básica e público em geral da localidade;

democratizar o acesso ao entendimento da Música, a partir da elaboração e disponibilização gratuita de materiais didáticos sobre Música e Educação Musical; planejar e implementar ações de extensão fundamentadas em conceitos de Música e Educação Musical, articulados de forma interdisciplinar; potencializar a participação de estudantes da Uergs nas ações de extensão, pesquisa e ensino do projeto; difundir o gosto pela Música, envolvendo diversas faixas etárias; divulgar as ações da Uergs junto à comunidade. Como objetivo geral, o projeto busca abranger o conhecimento musical nesta região.

Assim, o projeto possui grande relevância junto à comunidade montenegrina, desenvolvendo o diálogo com as necessidades das escolas e as possibilidades de inserção da música no contexto escolar, além da produção de material científico e didático.

Metodologia

O programa encontra-se estruturado em três etapas: Formação Continuada em Música e Educação Musical, oferecida para professores de escolas públicas do município de Montenegro/RS e Vale do Caí; Apresentações Musicais de professores e acadêmicos, oportunizadas à comunidade, tendo como espaços potenciais de realização escolas públicas do município de Montenegro/RS e Vale do Caí, a FUNDARTE, bem como locais sugeridos pelas gestões municipais; Produção de Material Didático, a partir da realização de pesquisas sobre Música e Educação Musical, destinados aos participantes do projeto.

Estes materiais consistirão em subsídios para o entendimento de conceitos e demais assuntos tratados na Formação Continuada em Música e Educação Musical, além de materiais direcionados às apresentações musicais, os quais serão distribuídos anteriormente e posteriormente às apresentações.

Referencial Teórico

O referencial teórico que fundamenta esta atividade extensionista constitui-se de conceitos sobre Educação Musical e formação continuada. A perspectiva da Educação Musical relacionada à inserção da música na vida das escolas e das pessoas é transversalizada a conceitos pedagógicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos.

Conforme Kraemer (2000), a educação musical ocupa-se “com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (p. 65). Ao longo dos anos, tem ocorrido um incremento de ações e investigações que fundamentam sua importância, bem como a necessidade de sua inserção nas escolas. Para Brito (2003), a música na escola não deve visar à formação de possíveis músicos, mas sim à formação integral das crianças em todos os seus aspectos.

Em se tratando de formação continuada, observa-se, atualmente, no Brasil, uma grande necessidade do empreendimento de ações neste sentido. Além dos aspectos pedagógicos inerentes à relevância da entrada da Música nos espaços escolares, cabe salientar a existência de leis e normativas que balizam essas afirmações. A Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, define as diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016), porém mesmo com a vigência das leis que regularizam a música como disciplina escolar, a inserção do ensino de música na Rede Básica ainda encontra-se em situação de tardio desenvolvimento, devido à falta de instrumentos ou profissionais capacitados na área. Com isso, a formação continuada torna-se uma importante ferramenta na ampliação do conhecimento do professor de educação básica, contribuindo com a atual realidade educacional brasileira.

Resultados Preliminares

Até o momento foram desenvolvidas algumas ações do trabalho. A primeira ação consistiu na coleta de dados, tendo em vista compreender o universo dos professores, público alvo das atividades. Foi aplicado um questionário junto aos professores das escolas parceiras. Neste questionário constavam questões sobre os

conhecimentos prévios sobre música destes professores, seus anseios em relação ao aprendizado musical e sua utilização em sala de aula. Dentre as questões propostas no questionário encontram-se: 1. O que você pensa sobre o trabalho de música na sala de aula? 2. Você usa, de algum modo, a música na sala de aula? 3. Caso você utilize a música em seus planejamentos, como você observa os resultados em seus alunos? 4. Você se sente capaz para realizar atividades musicais? 5. Você possui alguma dificuldade na realização de alguma atividade musical? 6. Você tem experiência com algum instrumento musical? 7. Você possui conhecimentos musicais sobre teoria musical? 8. Que tipo de experiência musical você gostaria de obter (instrumento, aula teórica, etc.)? 9. Quais são os tipos de música que estão inseridos na escola?

A seguir estas respostas foram transversalizadas aos conceitos de Kraemer (2000).

Observou-se que, ao responderem à 1ª questão, os professores ressaltaram a importância da Música. Quanto à 2º questão, a maioria dos professores utiliza a Música em aula, e, apenas um deles não apresenta dificuldade, como questiona o item 5. Além disso, constatou-se que os professores possuem pouco ou nenhum conhecimento musical formal, mas executam atividades musicais em suas aulas, utilizando a música uma ferramenta auxiliar para as diversas disciplinas escolares, não um objeto de estudo. Kraemer (2000) pontua o contraste entre a Música estudada como objeto e como pedagógico-musical e sua abrangência.

> Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. Mesmo que concordâncias em relação à definição do objeto possam ser geradas, fica ainda a pergunta, que dimensões e funções o conhecimento pedagógico-musical pode abranger. (KRAEMER, 2000, p. 51).

Entende-se que o escasso desenvolvimento musical formal pode ser a causa das dificuldades encontradas; entretanto, a execução das atividades musicais foi destacada como atividade importante, que subsidia e potencializa as ações desenvolvidas pelos professores como a perpetuação da educação musical.

Diante das variadas respostas para a 9ª questão, destacou-se o relato em que uma das professoras citou o trabalho com gêneros musicais que os alunos não estão acostumados a consumir. Ela conta na 3ª questão que há rejeição no início das atividades, e que, aos poucos vão se envolvendo e gostam da proposta. Outra professora apontou a dificuldade de encontrar repertório para trabalhar em aula. Da mesma maneira em que há, também existe a necessidade de explorar e ampliar o repertório musical. É necessário analisar as influências musicais do aluno em seu cotidiano e de que maneira introduzir outros gêneros musicais abrangendo sua rede cultural por meio da escola, o que perpassa no conceito de Kramer (2000):

> A sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como as relações sociais, que estejam relacionadas com a música. Ela considera o manuseio com a música como um processo social e analisa o comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, instituições e grupos. Aqui pertencem os problemas de posições e preferências relacionadas à música. (KRAEMER, 2000, p. 57).

Conclusões Preliminares

Após a análise dos dados apresentados observou-se, de forma preliminar, que existe uma valorização do trabalho com a música em sala de aula por parte dos professores.

Além disso, a maioria utiliza a Música em sala de aula, e percebe interesse por parte dos alunos. São relatadas diversas dificuldades em relação à implementação de atividades musicais, pois a maioria dos professores não possui conhecimentos musicais formais ou os tem de forma limitada, o que deixa suas práticas fragmentadas.

Ao final desta ação de extensão espera-se contribuir com a ampliação da Educação Musical em Montenegro e região.

Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016* - Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação



Básica.<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/34011-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2016>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*: propostas de formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

PIRES, N.; DALBEN, A. Música nas escolas de educação básica: um recorte da produção científica no Brasil. *Revista da Abem*. Londrina, v.21, n.30, p. 103-118, 2013.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Ensinar teatro na educação básica: o que nos contam os professores egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas?

Vanessa Caldeira Leite – UFPEL

Resumo: O presente artigo trata de um recorte analítico dos dados coletados para o projeto de pesquisa "Acompanhamento de egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e sua inserção profissional docente", que tem como objetivo central acompanhar os egressos das seis primeiras turmas do curso que concluíram sua formação docente entre os anos de 2011 a 2016. Visa compreender como o egresso inserido no ensino de teatro desenvolve-se enquanto educador teatral em espaços formais e não-formais de ensino. Quais as barreiras profissionais enfrentadas, quais as perspectivas para a formação continuada e quais são os caminhos da inserção profissional do professor de teatro no cenário atual brasileiro. Busca-se neste artigo apresentar uma discussão acerca das principais dificuldades encontradas no ensino de teatro na escola e suas possibilidades, na visão destes egressos que atuam ou atuaram na educação básica. Para tanto, realiza-se uma análise de conteúdo a partir dos dados coletados através de questionário, tendo em vista as experiências de docência em teatro.
Palavras-chave: Teatro; Educação Básica; Egressos.

Introdução

O presente artigo trata de um recorte analítico dos dados coletados para o projeto de pesquisa "Acompanhamento de egressos do curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e sua inserção profissional docente", que tem como objetivo central acompanhar os egressos das seis primeiras turmas do curso que concluíram sua formação entre os anos de 2011 a 2016. A pesquisa visa compreender como o egresso inserido no ensino de teatro desenvolve-se enquanto educador teatral em espaços formais e não-formais de ensino. Quais as barreiras profissionais enfrentadas, quais as perspectivas para a formação continuada e quais são os caminhos da inserção profissional do professor de teatro no cenário atual brasileiro.

O projeto de pesquisa pretende analisar e compreender como estes sujeitos estão se vendo como professores de teatro, que saberes são destacados como mais relevantes na sua prática docente, buscando compreender as diferentes possibilidades de inserções profissionais em espaços educativos e identificar as

práticas de ensino mais recorrentes na área de arte-teatro. Neste artigo busca-se apresentar uma discussão acerca das principais dificuldades encontradas no ensino de teatro na escola e suas possibilidades, na visão destes egressos que atuam ou atuaram na educação básica.

A partir de um levantamento de pesquisas relacionados ao tema de acompanhamento de egressos, foi possível verificar que as políticas de acompanhamento dos egressos visam, basicamente: manter o registro atualizado dos egressos, possibilitando o oferecimento de programas de educação continuada; permitir a integração entre ex-alunos através de ferramentas de busca, divulgação e de rede social; possibilitar a interação entre o egresso e o curso de graduação; estimular o oferecimento de cursos para aperfeiçoamento da formação; permitir o registro de depoimentos e comentários dos egressos visando o contínuo aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos; possibilitar o reconhecimento e a divulgação das experiências profissionais dos egressos. (SILVEIRA, 2006; ALLIAUD, 2014).

O curso de Teatro-Licenciatura da UFPel foi implementado no ano de 2008, suprindo uma necessidade local e regional de profissionais habilitados para o trabalho em artes cênicas nas escolas. A finalidade do curso expressa no Projeto Pedagógico é de formar profissionais do campo teatral comprometidos com a construção do conhecimento, com a produção e desenvolvimento cultural da região, com a educação e formação de crianças, jovens e adultos nos diferentes níveis do ensino formal e não-formal. E o objetivo geral: “Formar profissional Licenciado em Teatro com amplo conhecimento sobre a linguagem teatral para atuar no mercado de trabalho como professor(a), agente cultural, ator/atriz e diretor(a)-pedagogo(a)” (UFPEL, 2010, p. 8).

Para o acesso às informações sobre os ingressantes e os egressos do curso, buscou-se o Núcleo de Informações Institucionais da Pró-Reitoria de Planejamento. Encontrou-se os seguintes dados: nos seis primeiros anos do curso (2008 a 2013) ingressaram 303 alunos. Deste total, 82 alunos já completaram a graduação entre os anos de 2011 a 2016, sendo que 27 alunos da totalidade destes

ingressantes ainda estão matriculados no curso e poderão completar a graduação nos próximos anos ou já completaram em 2017, após a coleta dos dados. Até então, tem-se um percentual de 27,06% de graduados em Teatro-Licenciatura na UFPel. Se os alunos das seis primeiras turmas que ainda encontram-se matriculados (total de 27), concluírem o curso, chega-se a 35,97% de índice de titulados. Tem-se, até o momento, 194 alunos evadidos do curso, sem considerar os 27 ainda matriculados, o que corresponde a 64,03% de índice de evasão.[1]

Percursos metodológicos

A pesquisa é de caráter exploratório e descritivo, pois pretende-se "oferecer uma visão panorâmica" (Gonsalves, 2003, p.65) da inserção dos egressos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que procura-se analisar e descrever as características desta prática profissional docente. Nesta investigação utilizou-se inicialmente uma metodologia de pesquisa de caráter quantitativo por trabalhar com dados estatísticos, com o número de ingressantes, de concluintes e de evasão, além de levantar dados referentes à inserção ao mercado de trabalho. Porém, embora parta-se de dados estatísticos, muito relevantes para o estudo, as questões de cunho qualitativo são as privilegiadas, na medida em que a preocupação central está na busca por compreender as práticas docentes de teatro, as particularidades desta atuação profissional e em possibilitar avaliar o próprio currículo de formação.

A pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, conforme indica Gil (2002), na medida em que trata-se de um caso específico e corresponde a uma representação singular de uma realidade específica, frente a tantas outras

[1] Embora a pesquisa trate sobre egressos, é importante ater-se também às questões dos índices de evasão no ensino superior, sendo um fenômeno complexo e entendendo-o como um problema social, fonte de pesquisa de muitos estudiosos, a exemplo de Silva Filho, *et all* (2007) e Baggi e Lopes (2011). Em suas pesquisas encontra-se que a taxa de evasão ocorre principalmente no primeiro ano do curso superior e possui diferentes motivos, que vão desde a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos, ou por questões acadêmicas, expectativas frustradas em relação ao curso, a pouca integração deste com a instituição, segundo Silva Filho (2007). Por outro lado, motivos de ordem pessoal e social também podem ser destacados, segundo Baggi e Lopes (2011, p. 358), como a necessidade precoce de entrar no mercado de trabalho, "a falta de orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de trabalho".

realidades possíveis de formação de professores de teatro. Desta forma, todos os egressos das seis primeiras turmas do curso são os sujeitos da pesquisa.

Para coleta de dados com os egressos foi aplicado (no segundo semestre de 2017) um questionário *on-line,* via formulário do *Google Drive,* com perguntas estruturadas, com algumas questões objetivas de múltipla escolha e algumas questões mais abertas, em que o sujeito pôde escrever suas ideias de forma dissertativa. A estruturação do questionário *on-line* foi divido em cinco blocos: primeiro a "caracterização dos sujeitos", o segundo sobre o "perfil do egresso durante a graduação", o terceiro "formação continuada", o quarto bloco trata sobre a "inserção profissional", o quinto traz questões específicas e dissertativas sobre "a prática docente em teatro".

Para a realização da análise deste último bloco de questões, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. Conforme as orientações de Bardin (2016) esta metodologia é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todo o tipo de documentos e textos, conduz a descrições sistemáticas (qualitativas ou quantitativas), colaborando na reinterpretação das mensagens para atingir um nível de compreensão dos significados para além de uma leitura comum.

Ainda segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da mensagem analisada. Divide-se em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Traz-se na próxima seção o resultado da terceira fase da análise, na tentativa de estabelecer alguns resultados e interpretações acerca das dificuldades/problemáticas apontadas pelos professores de teatro, bem como os aspectos positivos no olhar deles.

O que dizem os professores de teatro?

Primeiramente, cabe esclarecer que de 82 egressos, 57 responderam o questionário correspondendo a um percentual de 69,5% de todos formados.

Entende-se que com este percentual atingiu-se a "regra da representatividade" (BARDIN, 2016), ou seja, a amostra é representativa do universo de 82 sujeitos.

Em relação a inserção profissional tem-se as seguintes constatações: do total de 57 respondentes, 63,2% (36 sujeitos) atuam ou já atuaram na área de formação. Destes, 30 egressos atuaram na área de docência em teatro e 6 em outras profissões relacionadas (atuação artística, agentes culturais). Os demais respondentes 36,8% não atuaram na área de formação (21 sujeitos).

Do total de egressos que atuam na área de docência em teatro, 9 deles já desistiram, o que corresponde a um total de 15,8% de respondentes que já atuaram como professores e no momento da coleta de dados já haviam abandonado a docência por diferentes motivos, a serem analisados em outro momento oportuno.

Neste artigo, conforme os objetivos apresentados, destacam-se duas questões (do questionário) acerca da inserção no contexto escolar: *a) Quais as principais dificuldades encontradas no seu local de trabalho para o ensino de Teatro? b) A partir da sua experiência que aspectos positivos você identifica em relação ao ensino de Teatro?*

A partir destas questões elencou-se duas unidades de registro principais: *dificuldades/desafios* do ensino de teatro na escola e *possibilidades/positividades* do ensino de teatro na escola. A unidade de registro "é a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização" (BARDIN, 2016, p.134).

Em relação às *dificuldades/desafios*, foi possível destacar duas categorias de análise: *i – Currículo; ii – Profissão docente.*

i) No que se refere ao *currículo*, as problemáticas trazidas giram em torno de quatro subcategorias:

Espaço físico: falta de estrutura material ou espaço adequado para a prática teatral, questões espaciais como, por exemplo, não ter uma sala adequada para o estudo da prática teatral. (E25, E26, E38, E43, E51, E56, E57). Somado a isto outro fator complicador é o número de alunos por turma acima do ideal. (E11, E29).

Tempo: é um fator que aparece em várias respostas. A hora/aula de 50

minutos semanais (ou menos), não permite uma boa continuidade do trabalho prático principalmente, dificultando a retomada do processo (E03, E13, E14). “Nesse aspecto, parece que as aulas, muitas vezes, ‘patinam’” (E50).

Teatro enquanto área de conhecimento: aparecem reiteradas vezes a incompreensão e falta de informação dos demais professores e da direção das escolas com os conteúdos da disciplina de teatro. Ainda é visto como ferramenta ou metodologia (E57, E23). “Não sabem das inúmeras possibilidades do teatro como linguagem, como jogo, como engrenagem para conhecer-se transformar-se” (E42).

“A compreensão, por vezes, insuficiente e distorcida-equivocada do próprio corpo docente-pedagógico-gestor da escola sobre o papel do ensino de arte-Teatro. (E11). “A subordinação do teatro a outros fins e a expectativa de resultados rápidos” (sujeito E20). “[...] a cultura da peça de teatro em datas comemorativas” (E40).

Sendo assim, permanece “[...] a necessidade de criação de espetáculos com uma estética ‘comercial’, além de apresentações para datas festivas” (E21, E40) e os professores ainda precisam, em algumas escolas, “[...] passar conteúdos de todas as áreas de arte, não só de teatro” (E19).

Relação professor-aluno: identificou-se como uma das dificuldades esta relação, por exemplo, quando indicam “Manter o interesse das crianças durante toda a atividade” (E10) ou “Ter que cativar os alunos em relação ao teatro” (E34). “Em alguns momentos uma falta de escuta atenta às necessidades do educador e da especificidade de cada estudante-turma” (E36). Ou ainda, encontra-se também, “[...] algumas influências externas bem como a violência, a sexualidade, mídias digitais [...]” (E42).

Entende-se que estas quatro subcategorias pertencem a categoria “currículo”, compreendendo-o como um artefato ou prática culturais, construído a partir de regras pertencentes ao jogo social e cultural vigentes. O entendimento de currículo está embasado na perspectiva dos estudos culturais em educação, conforme Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo é uma forma de governo da conduta (regulação e controle) de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar.

O currículo organiza as experiências de conhecimento dirigidas aos sujeitos

escolarizados e acaba sendo aquilo que nós fazemos (ações) com o conhecimento, ao mesmo tempo em que é também aquilo que o conhecimento faz (efeitos) conosco. Em resumo: "Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz" (SILVA, 1995, p. 194). Por isso mesmo que o currículo é um campo de disputa política, social e cultural.

As organizações de tempo e espaço, os rituais e gestos, quem está autorizado a falar e sobre o que, quais os conhecimentos são válidos e legítimos, tudo isso pertence ao discurso curricular.

ii) em relação a segunda categoria de análise, *"Profissão docente"*, encontram-se destacadas na fala dos egressos as questões em torno da desvalorização do trabalho docente, da falta de remuneração, do desprestígio da profissão (E23, E44). Embora apareça esta questão em poucas respostas, entende-se que é um elemento determinante e importante e será melhor explorada quando da análise sobre os motivos que levaram os 9 egressos a desistirem da profissão docente.

Em relação a segunda unidade de registro: das possibilidades ou aspectos positivos do ensino de teatro, elencou-se 2 categorias: *i) natureza do fazer teatral; ii) currículo*.

A primeira delas diz respeito a *natureza do próprio fazer teatral,* as potencialidades do teatro na formação e transformação do estudante que envolve aspectos sociais, políticos, culturais, éticos e estéticos.

Trazem elementos relacionados ao desenvolvimento da comunicação, da expressão, da cognição, assim como a sensibilidade, a consciência corporal e vocal, o estado de jogo. "O interesse dos alunos pela busca de novos referenciais artísticos" (E43). A formação de espectadores também é citada, pois perceberam que os estudantes começaram a "participar das atividades culturais na cidade" (E26).

> Os alunos estão muito mais críticos [...] e já se expressam de maneira bem mais segura, o que os auxilia em vários campos. Eles também estão mais interessados em assistir espetáculos teatrais e a conhecer outras

> manifestações culturais, fazendo links entre vida cotidiana e conhecimentos adquiridos nas aulas de teatro. (E50).
>
> Descoberta e desenvolvimento do potencial criativo individual e coletivo, pois ao perceberem que são capazes de criar cenicamente a partir do material subjetivo que trazem, se motivam, se reconhecem uns aos outros e todos se ajudam a estabelecer novas conexões. (E36)

Destaca-se ainda uma função social e política, o quanto o teatro colabora "na formação de caráter, na valorização da autoestima, na compreensão do papel que cada um têm na nossa sociedade" (E23). "Contribui para a construção de sujeitos éticos e observam e se observam, transformam o meio em que vivem" (E25). "Uma maior conscientização política e crítica do estudante acerca de si e da realidade na qual está inserido" (E36).

Com estes depoimentos, percebe-se o teatro como propulsor de uma educação mais aberta, mais criativa e livre de algumas amarras que têm persistido numa educação repetitiva, com conteúdos e exames, muitas vezes, vazios.

Em relação a segunda categoria, o *currículo*, encontra-se principalmente o termo "autonomia" nas falas dos professores, por mais contraditório que pareça, e embora tenha aparecido muitas críticas em torno do teatro não ter espaço e reconhecimento frente as demais áreas de conhecimento, tem-se aspectos positivos em torno do teatro vinculado o currículo escolar:

> Outro aspecto importante é a autonomia que possuo enquanto professora da área de arte para o planejamento e realização das atividades em sala de aula, no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados, eixos temáticos transversais orientadores e etc. (E11).

O reconhecimento de outros profissionais, também foi destacado em algumas falas, bem como a receptividade da equipe diretiva com o teatro e aceitação dos alunos com as novas metodologias e os conteúdos diferenciados (E21, E45). Do mesmo modo, as estudantes reconhecem a disciplina de teatro e têm maior interesse por ser novidade e por se sentirem mais à vontade (E19, E12).

Para continuarmos a pensar...

Apesar de tantas limitações que compõem o discurso curricular, a falta de tempo, a dispersão e o isolamento do campo da arte na escola, a falta de material, enfim, em meio a tantas barreiras, encontra-se o teatro como potência na escola.

Se por um lado são destacadas as questões negativas em torno da profissão docente, em especial ao teatro na escola, por conta de uma tradição curricular e da desvalorização da profissão, por outro lado, temos inúmeros aspectos importantes e positivos em torno do ensino de teatro no contexto escolar. Tais elementos são importantes para avançarmos enquanto área de conhecimento e enquanto curso de formação de professores. O nosso desafio é de continuarmos ampliando o espaço e o tempo do teatro na escola, possibilitando transformações na vida dos estudantes e no currículo escolar.

Referências

ALLIAUD, A. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. *Rev. Bras. Educ.,* Mar 2014, vol.19, no.56, p.229-242.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação.* Campinas, Sorocaba/SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul, 2011.

BARDAN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa.* 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica.* Campinas/SP: Editora Alínea, 2003.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula.* Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

SILVA FILHO, R.L.L.; et all. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa,* v. 37, n. 132, p.641-659, set./dez., 2007.

SILVEIRA, R. J. (coord.). *Acompanhamento do egresso.* UEL, Pró-Reitoria de Planejamento. Londrina, UEL, 2006.

UFPEL. *Projeto Pedagógico Curso de Teatro-Licenciatura.* Pelotas, 2010.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pesquisa em Andamento

EDITORA DA FUNDARTE



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Alguns aspectos sobre vídeos institucionais de universidades brasileiras que apresentam a Licenciatura em Artes Visuais

Raphael Junior Almeida Batista (UERGS)[1]
Jordana dos Santos Lima (UERGS)[2]
Carmen Lúcia Capra (UERGS)[3]

Resumo: O trabalho apresenta a pesquisa "A Licenciatura em Artes Visuais em Vídeos Institucionais de Universidades Brasileiras", vinculada ao Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (UERGS), que objetiva analisar os modos como esse curso é apresentado, a fim de problematizá-los. A metodologia compreendeu buscas nos canais das universidades no Youtube**,** a identificação de dados informativo-descritivos das instituições e a descrição dos vídeos, considerando quem compõe as cenas, o local e o tema abordado. Até o momento, nota-se que a apresentação dos cursos de licenciatura em artes visuais tende divulgar a formação artística dos licenciandos, em cenas contextualizadas em ateliê ou galerias de arte. A problematização em andamento considera que, ao mesmo tempo em que são importantes à formação docente, o objetivo da licenciatura é formar educadores que promovam a construção de saberes em arte por meio de uma diversidade de experiências que não apenas as da sua prática artística. Frente à baixa procura por cursos de licenciatura e compromissos como, por exemplo, o cumprimento da Lei n. 10639/03, que visa garantir o ensino da cultura afro-brasileira, reforça-se a relevância da análise das formas de apresentar a licenciatura em artes visuais para pensar em uma formação de professores com um suporte acadêmico consistente para exercer a docência em artes visuais na educação básica, junto às demandas socioculturais e a diversidade cultural presente em nosso país.

Palavras-chave: licenciatura; artes visuais; vídeos institucionais.

O texto apresenta os resultados parciais da pesquisa "A Licenciatura em Artes Visuais em Vídeos Institucionais de Universidades Brasileiras", realizada em 2018 por integrantes do Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (UERGS/CNPq). O objetivo da pesquisa é contribuir à reflexão sobre a formação docente em artes visuais, tendo implicação direta no fortalecimento da presença da arte nas escolas. Até o momento foi feito o levantamento dos vídeos realizados para publicidade, os quais divulgam modos como a licenciatura em artes visuais é

[1] Bolsista IniCie-UERGS 2018 da Pesquisa A Licenciatura em Artes Visuais em Vídeos Institucionais de Universidades Brasileiras; componente do Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (CNPq/UERGS).
[2]Bolsista IniCie-UERGS 2018 da Pesquisa A Licenciatura em Artes Visuais em Vídeos Institucionais de Universidades Brasileiras; componente do Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (CNPq/UERGS).
[3]Professora da Graduação em Artes Visuais: licenciatura da Uergs, coordenadora da pesquisa "A Licenciatura em Artes Visuais em Vídeos Institucionais de Universidades Brasileiras", vinculada ao Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais.

apresentada pelas instituições de ensino superior brasileiras. O YouTube foi usado como plataforma de busca através do emprego de palavras-chave tais como: Licenciatura em Artes Visuais, Vídeos Institucionais de Licenciatura em Artes Visuais, Faculdade de Artes Visuais e Graduação em Artes Visuais Licenciatura. Pelo inventário realizado até o momento, foram identificados dezesseis vídeos e instituições, somando treze Universidades, um Centro Universitário e duas Faculdades, sendo dez privadas e seis públicas. Em caráter geográfico, as instituições, em sua maioria, estão localizadas na região Sul do país. Foi construída uma tabela onde as instituições foram divididas por dados informativo-descritivos dos vídeos e das instituições em si: Privada ou pública, Estado da Federação, Tipo da Instituição (Universidade ou Faculdade), Nome do vídeo e ano de publicação, Link, se o vídeo apresenta mais de um curso e quais são e, por fim, se a modalidade é presencial ou à distância. Abaixo, vêem-se os dados gerais perante a construção da tabela:

Instituição e ano de fundação	Estado	Data da publicação	Título do vídeo
Universidade Federal do Paraná (1912)	PR	Vídeo Publicado em 2013	Vocação – Artes Visuais
Uninter (1996)	RS	Vídeo Publicado em 2018	Artes Visuais Uninter
Universidade Luterana do Brasil (1972)	RS	Vídeo Publicado em 2010	Artes Visuais – Escolhi ser professor porque
Universidade Federal de Minas Gerais (1927)	MG	Vídeo Publicado em 2012	Metodologia de Ensino em Artes Visuais – CEAD – EBA - UFMG
Fetac (2001)	MS	Vídeo Publicado em 2017	Conteúdo e Metodologias do Ensino da Arte
Universidade da Região de Joinville (1967)	SC	Vídeo Publicado em 2010	Universo Univille - Licenciaturas (Matemática e Artes Visuais)
UNOPAR (1973)	PR	Vídeo Publicado em 2014	Artes Visuais na UNOPAR EAD
Universidade do Oeste Paulista (1972)	SP	Vídeo Publicado em 2012	Minuto Profissão – Artes Visuais - Licenciatura
Universidade de Passo Fundo (1968)	RS	Vídeo Publicado em 2014	UPFTV Entrevista - Curso de Artes Visuais UPF
Universidade Federal de Goiás (1960)	GO	Vídeo Publicado em 2017	Artes Visuais: Apresentação da Coordenadora

Unicesumar - Centro Universitário de Maringá (1990)	PR	Vídeo Publicado em 2015	ArtesVisuaisUnicesumar: Profissão em foco
Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense (1945)	SC	Vídeo Publicado em 2015	Artes Visuais UNESC
UNICID - Universidade de São Paulo (1972)	SP	Vídeo Publicado em 2017	1º Concurso de Artes Visuais EAD
Faculdade Paulistanas (1970)	SP	Vídeo Publicado em 2018	Faça o curso de licenciatura em Artes Visuais da FAEP

Com base nos elementos que se constituíram ao longo da pesquisa, nota-se que a apresentação dos cursos de licenciatura em artes visuais dos vídeos é publicitária, onde os licenciandos são apresentados em situações de formação artística em ateliês, quase unicamente direcionando a descrição curricular dos cursos aos fazeres práticos das artes visuais. Os cursos de licenciatura também devem contemplar tais tipos de conhecimento, o que nos vídeos remete principalmente à gravura, à modelagem com argila, ao desenho e à fotografia, porém o saber docente passa pelo saber da arte para remeter-se à educação escolar em artes visuais.

Entendemos que a docência guia-se por objetivos que ultrapassam os atributos da criação artística, para expandir o conhecimento e produzir saberes “mutáveis”, a fim de permitir possibilidades múltiplas para a arte a ser feita na escola, com crianças e jovens, em processos educativos. O compromisso da docência em artes visuais seria

> [...] saber os fundamentos, isto é, os objetivos da arte a serem cumpridos na educação, a fim de estabelecer formas de acesso ao conhecimento artístico e, disso, acessar também ao que a arte pode proporcionar ao desenvolvimento dos estudantes de escola: senso estético e fluência nos códigos e fatos da arte, mas também pensamento divergente, conhecimento útil para diversas profissões no campo da cultura e da arte e abertura à diversidade cultural que desse conta da diversidade que somos em nosso imenso país. (CAPRA, 2017, p.12).

Sendo assim, o papel da arte dentro das escolas pode enfraquecer-se quando a construção de pensamento na formação docente ressalta os modos de atuação do

campo artístico ou o “puro” saber da arte, uma vez que formar professores de artes visuais também deve vincular-se aos contextos sociais nos quais estamos – nós e a escola – inseridos.

A busca de uma educação básica de qualidade é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, produzindo seres pensantes. Atualmente, os documentos que orientam a educação básica são: a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, de 2014. A licenciatura, assim, tem um papel relevante para atender e pensar as demandas da vida social e também a escola o tem, dada a sua inserção nos vários contextos socioculturais que nela estão presentes. Existem dificuldades para avaliar isso, pois não há indícios absolutos de que a formação de professores tenha a qualificação adequada às necessidades do mundo contemporâneo e que isso esteja presente nas propostas formativas de modo institucionalizado, conforme Bernardete Gatti (2015). Além disso, a procura pela licenciatura não tem exercido suficiente atração aos jovens concluintes do ensino médio, considerando as dificuldades de ser professor na cultura atual, como também a falta de perspectiva de carreira (GATTI, 2015).

É latente a necessidade de escolas e professores preparados para lidar com as diferenças culturais e sociais que existem em nosso país. Como por exemplo, apesar de já em vigor, a Lei 10.639/03, que visa resgatar a história e a cultura afro-brasileira, ainda precisa ser inserida de uma melhor forma no currículo escolar. Isso permitiria o maior envolvimento dos grupos familiares nas questões culturais tratadas na escola, em função de agregar a diversidade cultural. Consideramos que educadores devem ser formados para buscar a participação das famílias – grupos não entendidos como ideais – por meio da abertura da escola e da abertura do campo de referência – a arte institucionalizada – acolhendo as diversas culturas e existências artísticas.

Assim, o encontro entre a instituição e as famílias na construção desses processos de valorização de saberes é de suma importância tanto na comunidade escolar, quanto nos contextos nos quais estão inseridos, o que imprime importância ainda maior a uma formação docente que possa dialogar e acolher as diferentes formas de existência na escola.

A formação inicial de docentes tem uma base pedagógica que perpassa a graduação. Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, por exemplo, existem disciplinas como Psicologia, Sociologia e Metodologias de ensino de artes visuais[4], que se associam ao viés da educação. Sendo assim, presume-se que dentro da graduação, o professor-formador e a constituição do curso em si, busquem atender aos aspectos que giram em torno dos indivíduos e da escola, entendendo esta como um lugar de ação política e de ensino, que se adapta e contribui ao que está presente no contexto daquele local e comunidade.

Ainda com base em nossa experiência formativa e pelos vídeos inventariados, presume-se que o perfil dos cursos de licenciatura em artes visuais no Brasil opera de maneira com que a formação docente seja direcionada a certos modelos determinantes que buscam contemplar um conhecimento do "todo" dentro do campo da arte, sendo fundamental que o docente tenha no mínimo uma experiência artística, no contexto da produção, além da noção crítica de obras e aspectos do sistema da arte, como também a reflexão, tendo como base a pesquisa na sua área do conhecimento. Tais mecanismos podem modelar o papel do professor inserido na educação básica, fazendo com que, por vezes, sua atuação e projeção de conhecimentos modelem também a aula de Artes Visuais na escola. É de se problematizar, portanto, como esses "modos de ser com a arte" se relacionam com o que é próprio da educação básica em artes visuais.

Em relação aos vídeos de divulgação dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, pode-se notar que as instituições, em sua maioria, preocupam-se em

[4] Fazemos referência ao currículo de 2006. Para maiores informações, consultar <https://issuu.com/montenegrouergs/docs/plano_artes_visuais_uergs_2006>. O curso, porém, hoje é desenvolvido pelo Plano de Curso vigente a partir de 2018. Ver <http://www.uergs.rs.gov.br/artes-visuais>.

divulgar as atribuições de um professor que não é mostrado na sua futura função, visto que persistem as cenas das práticas artísticas realizadas nos cursos de graduação e o exercício docente é citado apenas na forma oral. É fundamental que professores em formação lidem com a produção imagética, porém deter esse saber não garante a busca de outros saberes que a educação em artes visuais pode gerar. Os modos como são narradas (e, portanto, produzidas) as atuações dos licenciandos nos vídeos, enfocam, na maior parte, as imagens e as falas em torno de técnicas artísticas em suas diferentes linguagens e suas articulações com galerias, exposições e museus, porém sem evidenciar os elos com a educação básica.

Tomamos como exemplo um dos vídeos coletados, da Univille (2010), onde alunos dão o seu parecer sobre o curso de licenciatura do qual fazem parte. Nas falas presentes, sabendo-se que atendem a um roteiro de base, encontram-se descrições curriculares ligadas às práticas, bastante semelhantes a um espaço intelectual de criação correspondente aos saberes e à formação de um artista, registrando momentos de criação em argila. Em outro vídeo, da Unoeste (2012) são apresentadas outras possibilidades de campo de atuação para um licenciado na área de artes visuais, como em museus, instituições culturais, projetos culturais e decoração. Vale ressaltar que nesta pesquisa não procuramos desvalorizar qualquer outra possibilidade de atuação de licenciados dentro do campo das Artes Visuais, mas sim, problematizar, fazer associações e comparações aos direcionamentos que um curso de licenciatura produz quando sua principal finalidade é a formação docente para a educação básica. Há um cuidado a ser tomado quando a licenciatura, em vez de fortalecer a docência como profissão de inquestionável função social, desvia os egressos da construção de novas noções de ensino e da necessária presença da arte nas escolas.

Enquanto estudantes de licenciatura em Artes Visuais em uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul, não deixamos de reforçar o valor e, ao mesmo tempo, denunciar a desvalorização e a falta de incentivo por parte dos governos e até mesmo das instituições educacionais. O Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013 que estimula, gera vínculo e experiência entre a escola e os docentes em formação, pretendendo aperfeiçoar a formação de professores para a Educação Básica, tampouco é divulgado e até mesmo incentivado, uma vez que as informações não chegam a todos os estudantes de licenciatura e que as vagas foram drasticamente reduzidas pelo corte dos recursos. Também é de grande importância para a formação inicial docente, também, uma preparação para o estágio supervisionado, que é o primeiro passo para a entrada nas escolas. Por mais que existam oportunidades – curriculares ou extracurriculares – para a inserção dos licenciandos nas escolas, é notável pelos vídeos que os próprios cursos não desempenhem isso de forma incentivadora, na propagação de suas notas de divulgação. Podemos considerar que os vínculos do professor em formação com a educação não são contemplados nas suas narrativas, quando seria fundamental que houvesse formas gerar o interesse de vestibulandos e outros jovens/adultos que estão prestes a entrar no ensino superior sobre a docência. Assim como os modos de mostrar a licenciatura em artes visuais, em sua maioria, voltam-se para os atributos da formação artística, *deixam-se não apenas de mostrar, mas de buscar maneiras e motivos* que poderiam produzir o interesse desses estudantes para com a licenciatura, as conexões entre o conhecimento educativo e artístico no currículo e, posteriormente, seu funcionamento no exercício docente. Com essas análises, ainda parciais, e apoiados em Gatti (*et. al.*,2010) pode-se observar que na licenciatura em artes visuais ocorre a mesma falta dos cursos de licenciatura, em geral, de uma compreensão maior sobre como formar professores para a educação básica com clareza de perfil de formação para o trabalho docente nas escolas.

Essa formação deveria cumprir os papéis para os quais o currículo é direcionado, assim como fomentar a prática docente nos componentes curriculares. Seja em disciplinas práticas ou teóricas, o compromisso para uma formação que dispõe a educação como base para seus alunos na licenciatura é, em grande

escala, desassociado do saber ensinar arte e propor novas formar de pensá-la, bem como, da sua potência de desestruturara noção de ensino denominada como "laissez-faire" que representa uma cultura escolar muitas vezes associada ao "fazer qualquer coisa". Além disso, ainda hoje, mediante nossa inserção em escolas pelo PIBID e estágio docente, ainda se percebe a ligação da arte aos momentos de descanso, recreação, dispersão e até mesmo ornamentação da escola, que atribui não só ao ensino de artes visuais a ideia de algo predominantemente vago, como também uma visão de que o curso forma pessoas que sabem executar tarefas decorativas e temáticas. Apesar dos avanços, essas práticas ainda subsistem nas escolas de um modo geral, não somente nas aulas de Arte. Em momentos de inserção na escola para a formação docente, o licenciando em artes visuais por vezes são solicitados a dar um suporte técnico e artístico às produções da escola, como por exemplo, a feitura de uma revista e elaborações de painéis e murais correspondentes a determinados temas, festas e dias comemorativos. Esses momentos são reflexos que rebatem as questões tratadas e problematizadas aqui referentes ao que se entende como desvalorização da área e a reprodução de uma cultura escolar, que mesmo nos dias atuais, seja menos refletida, ainda existem dentro do sistema escolar.

Com todos os dados coletados ao longo da pesquisa, está sendo elaborada a problematização das narrativas que envolvem a publicidade de um curso de licenciatura em artes visuais com base na formação docente que tenha sustentação teórica e prática das artes, mas para também a sustentação da arte na escola. Portanto, é preciso reconhecer que quando a divulgação da licenciatura tem sua principal narrativa enraizada no atelierismo e na atuação junto aos agentes do sistema da arte, colabora-se para esmaecer o elo entre a arte e a escola, para o distanciamento entre as demandas educativas e a formação docente em nível universitário e, talvez, para perpetuar estereótipos atribuídos à docência em Arte.

Referências:



CAPRA, Carmen Lúcia. Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça, 2017.Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174852>

GATTI, Bernardete Angelina. Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes. In: **Anais do Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.São Paulo: Terracota Editora, 2015. PP. 43-53.

Minuto Profissão – Artes Visuais – Licenciatura. 2012. Doc. Eletrônico. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Rj72F6uRYks>. Acesso em 20 set. 2018.

Universo Univille - Licenciaturas (Matemática e Artes Visuais). 2010. Doc. Eletrônico. Disponível em <https://youtu.be/DtjMtIte76I>. Acesso em 20 set. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Aprendizagem musical: investigando as contribuições dos ambientes familiar e social na cognição musical

Diego Luís Faleiro Herencio
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Bruno Porto
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: O presente trabalho, em andamento, visa investigar junto a estudantes da Educação Básica, mais precisamente entre os alunos de sétimo ano da EEEF Cel. Álvaro de Moraes, na cidade de Montenegro-RS, sua compreensão rítmico-musical e se, de alguma forma, ela está ligada ao seu ambiente familiar ou de convívio social, bem como trazer ao ambiente escolar o universo musical dos estudantes, permitindo que todos comunguem das experiências musicais da turma. A questão que norteia a pesquisa é: Quais as contribuições do ambiente familiar e social para a cognição musical? Para sua realização, optou-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa-ação como método; para a coleta de dados duas técnicas foram selecionadas, sendo uma a investigação rítmica, que deverá compreender a assimilação rítmico-musical dos alunos, e a outra um questionário, objetivando entender o seu ambiente familiar e de convívio; para a análise dos dados, análise de conteúdo, segundo Bardin (1977). O referencial teórico está fundamentado nas teorias do capital cultural, segundo Bourdieu (1997) e Silva (1995). Entende-se que este trabalho seja relevante para a Educação Musical, considerando-se a contribuição da reflexão sobre como as pessoas aprendem música, o que pode se refletir na transformação das práticas pedagógico-musicais. Essa pesquisa pretende ser, também, mais um passo no sentido de aproximar, de forma agradável e eficaz, a música das pessoas e, principalmente, as pessoas da música.

Palavras-chave: Educação Musical; Aprendizagem musical; Cognição; Família.

Introdução

Tem sido discutido, muitas vezes, que o talento musical é o resultado de um ambiente musical proporcionado acriança, e não um atributo inato. Pesquisadores como Vigotsky (1995), Bourdieu (1997), Suzuki (1994) e Willems (1962, 1985), somente para citar alguns, pesquisaram a temática. O talento se traduz em uma pré-disposição, talvez não genética ou hereditária, mas das práticas que o ambiente familiar ou social proporciona, somadas a muito esforço, estudo e disciplina. Não se pode desconsiderar o conhecimento que o indivíduo traz do meio em que vive; é esse conhecimento que influenciará no gosto pessoal e na facilidade que se tem de se apropriar de certas habilidades.

Partindo desses pressupostos, questiona-se: Quais as contribuições do ambiente familiar e social para a cognição musical? Desse modo, essa pesquisa objetiva investigar as contribuições do ambiente familiar e social para a cognição musical dos estudantes do sétimo ano da EEEF Cel. Álvaro de Moraes, na cidade de Montenegro-RS.

Referencial Teórico

O referencial teórico dessa pesquisa está fundamentado nas teorias que abordam o capital Cultural de Pierre Bourdieu (1997).

Segundo Bourdieu (1997), a sociedade está dividida em classes sociais, econômicas e culturais, e as pessoas estão ligadas diretamente à classe de onde advêm; e, dessas classes, também é herdado o comportamento, as preferências e os gostos.

Sobre os gostos e valores estéticos, Bourdieu (1997) explica que as diferenças entre as classes se dão pela valoração direta da necessidade. Por exemplo, a classe trabalhadora ou o proletariado têm necessidades imediatas a serem supridas e vivem em função delas, não tendo tempo para se desviar para apreciar Arte, por exemplo. Enquanto isso, por sua vez, a burguesia, não tendo que se preocupar com o imediatismo das necessidades primárias, pode desfrutar de atividades que não geram um resultado imediato, como a Arte.

Especificamente em relação à Música, Bourdieu (1979) salienta que as preferências e relações estéticas são extremamente hierarquizadoras, dividindo-as em três: O gosto das classes populares, o gosto da classe média e o gosto da classe dominante. Para Bourdieu (1979, p. 18, tradução dos autores), “a música representa a forma mais radical, a mais absoluta da negação do mundo”[1].

[1] la musique représente la forme la plus radicale, la plus absolute de la dénégation du monde (Bourdieu, 1979, p. 18).

Metodologia

Para a execução da pesquisa foi escolhida uma turma de sétimo ano da EEEF Cel. Álvaro de Moraes, na cidade de Montenegro-RS. Os alunos não têm aula formal de Música como disciplina, mas têm contato com a Educação Musical por intermédio de ações da Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE), através de uma oficina de percussão que acontece semanalmente. Essa oficina faz parte do "Projeto Ação Comunitária da FUNDARTE", que prevê a descentralização das atividades da instituição. Essa turma de sétimo ano é a única na escola contemplada pelo projeto.

Todas as etapas práticas desse projeto devem ser realizadas em encontros semanais, totalizando cinco, os quais estarão distribuídos em uma observação e quatro aulas práticas, que culminarão com uma apresentação para os demais colegas e professores da escola.

Na observação devem ser coletados os dados sobre a escola, a turma, suas relações sociais e conteúdos referentes às Artes em geral ou à Música aplicados pela professora titular, nesse caso, a professora de Artes.

Na 1ª aula prática, através de um questionário, que será aplicado individualmente com cada aluno, pretende-se sondar suas vidas e as práticas musicais, bem como suas relações com o ambiente familiar. Farão parte do roteiro, perguntas como: Alguém de sua família toca algum instrumento musical? Em sua casa é comum ouvir música? Você pratica música em família? Essa prática musical se dá em casa ou em qual lugar? Com qual frequência? Por quanto tempo aproximadamente? As respostas para essas questões podem revelar as relações musicais ou não musicais familiares.

Uma investigação rítmica, também individual, prevista para ser realizada no 1º encontro prático, pretende revelar as facilidades e dificuldades cognitivas e musicais de cada aluno. Será proposta uma série de 10 exercícios rítmicos, em escala crescente de dificuldade. Os alunos deverão executar os exercícios por imitação, ou seja, repetir o padrão executado pelo professor. Nessa prática, possivelmente revelar-se-ão dificuldades e facilidades cognitivas musicais pessoais. O resultado do desempenho dos alunos nesses exercícios, posteriormente, deve ser cruzado com

os resultados do questionário para, assim, compreender as dificuldades ou facilidades em se apropriar de padrões rítmicos. Esses fatores podem estar ligados às práticas familiares ou ao ambiente em que o aluno está inserido.

As demais aulas estão reservadas para a prática de instrumentos de percussão e para o ensaio musical, a fim de serem apresentados os resultados aos demais colegas e professores da escola.

Por último, na última aula prática, os alunos deverão responder a um questionário objetivo de avaliação do processo e apresentar o resultado dos encontros aos professores e colegas das outras turmas da escola.

A Abordagem

A abordagem a ser utilizada será a qualitativa. A pesquisa qualitativa não se preocupa em representar numericamente a tabulação de seus dados, mas sim, em aprofundar-se na compreensão de um determinado período, grupo de pessoas, suas práticas e atitudes ou relevância social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Conforme Triviños (1987):

> A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

A Pesquisa-Ação

O método a ser utilizado será a pesquisa-ação, tendo em vista que as aplicações práticas e pedagógicas podem (e devem) interferir no resultado da pesquisa. Conforme Baldissera (2001), a pesquisa-ação:

> exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do "conhecer" com os "cuidados" necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a "dizer e a fazer". Não se trata de um simples levantamento de dados. (BALDISSERA, 2001, p. 6).

Técnicas para a Coleta dos Dados

Para a coleta de dados, duas técnicas deverão ser usadas, a aplicação de um questionário e a realização de uma investigação rítmica.

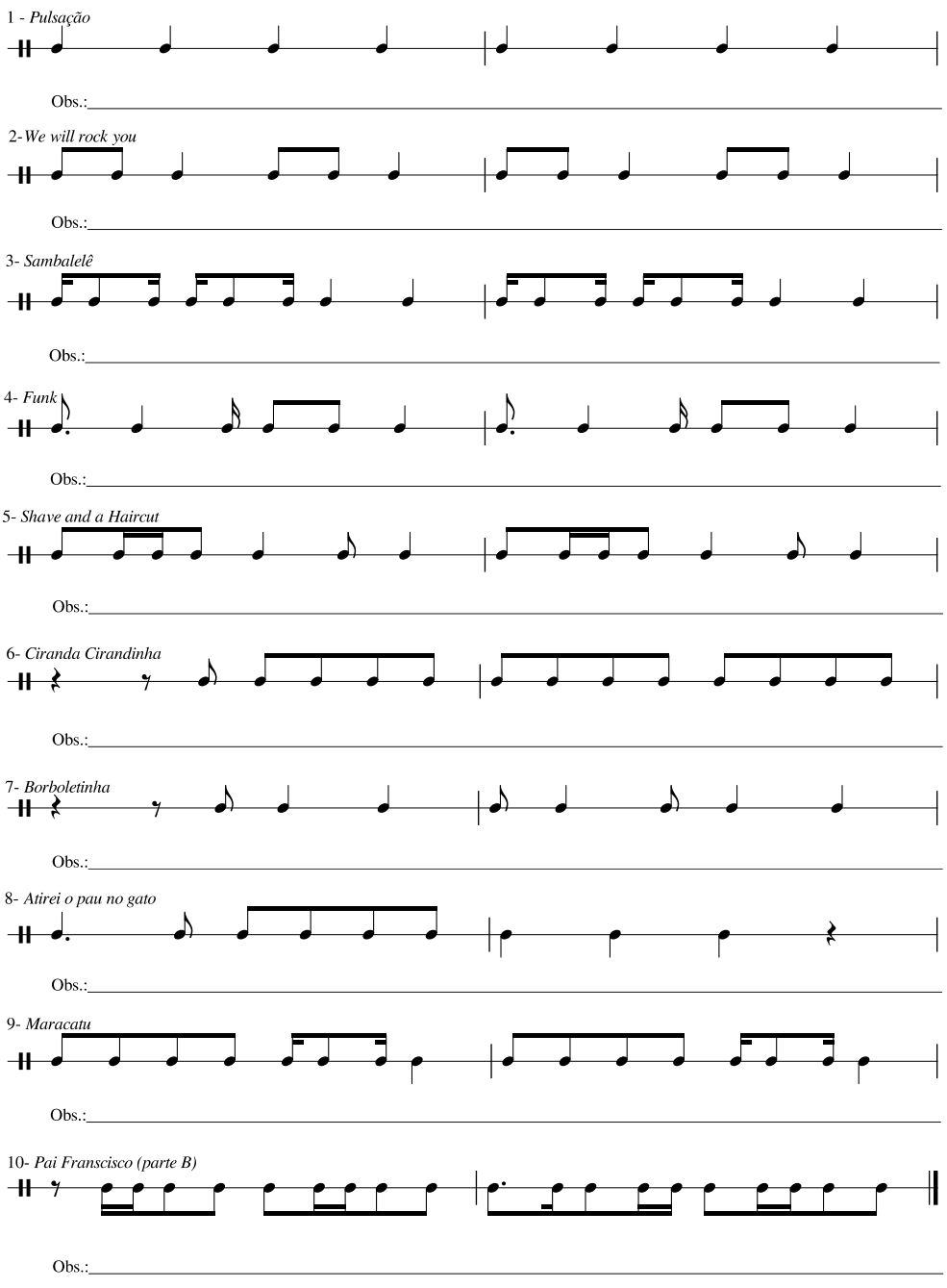
O questionário é uma técnica de coleta dos dados caracterizada pela elaboração de um roteiro contendo questões bastante objetivas e de simples entendimento, as quais deverão revelar com o máximo de exatidão o universo a ser explorado. Lakatos e Marconi (2003), em relação ao questionário, explicam que:

> é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

A investigação rítmica, outro modo que os dados serão coletados, visa investigar, através de uma série de exercícios rítmicos, se o aluno enfrenta alguma dificuldade rítmico-musical em seu aprendizado. Essa investigação se faz necessária para entender de maneira rápida o grau de facilidade ou dificuldade musical que o aluno traz consigo.

Os exercícios são constituídos de trechos rítmicos de canções eruditas, populares e folclóricas, dispostos em um grau de dificuldade técnica que vai do 1 ao 10, sendo que o primeiro consiste, simplesmente, na pulsação, passando por música como "Shave and a Haircute", "Borboletinha", e culminando com o ritmo contido na parte B da melodia da canção folclórica "Pai Francisco". A figura, a seguir, compõe o caderno de documentos, e é uma cópia da partitura aplicada na investigação rítmica.

Nome:_____



Fonte: Caderno de Documentos, 2018.

Para a realização dessa coleta dos dados o aluno deverá estar sozinho com o professor. Os exercícios serão realizados por imitação, podendo ser usado um

instrumento de percussão, bater com o lápis na mesa, ou mesmo com as palmas das mãos nas coxas ou ainda com palmas.

A Análise dos Dados

Para analisar os dados será utilizada a análise de conteúdo que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 84), consiste em "uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência". Para Moraes (1999):

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 2).

Bardin (1977) também trata da análise de conteúdo. De acordo com a autora, é:

> é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

A autora explica, também, quanto que a análise de conteúdo é como um inquérito sociológico ou uma experimentação, estando organizada em três pólos cronológicos, que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977).

Tendo por base a teoria de Bardin (1977), o processo terá inicio com a transcrição de todos os questionários, os quais serão respondidos pelos alunos de forma impressa, para o computador; logo, serão criadas categorias, que facilitarão a análise e, posteriormente, a interpretação dos dados obtidos.

Na sequência, será efetuada a tabulação dos dados obtidos na sondagem rítmica, e o cruzamento com os dados obtidos na análise dos questionários para, assim, de posse dessas informações, compreender se a maior ou menor facilidade

cognitiva em se apoderar das sequências rítmicas está relacionada, de alguma maneira, às questões familiares, ou ao ambiente propício, bem como se, de alguma maneira, a prática dirigida possibilita o auxílio na superação das dificuldades rítmicas dos estudantes.

Critérios Éticos

Medidas éticas precisam ser tomadas para que o trabalho de pesquisa elimine ou diminua ao máximo os riscos aos participantes. Para entender como identificar e calcular esses riscos, Penna (2015) relata, a partir de Stake, que:

> numa pesquisa em ciências humanas ou sociais, os riscos não são físicos mas mentais - o risco da exposição e do constrangimento, por exemplo. Mesmo garantindo-se o anonimato dos participantes, coloca-se nesse ponto a difícil questão da análise crítica das práticas desenvolvidas. (PENNA, 2015, p. 167).

Segundo Ilari (2009), os riscos vão além dos mentais. Para a autora:

> Há quem pense que a pesquisa musical não oferece quaisquer riscos aos participantes, como pode acontecer no caso das ciências médicas. Porém, há um problema sério e intrinsecamente ligado à pesquisa musical que muitos ignoram: à má prática. […] Estudos mal realizados de intervenções musicais realizados por meio de experimentos e pesquisa- ação, em que os participantes passam por um tipo de treino musical temporário, por exemplo, podem trazer à tona problemas oriundos da má prática musical, como tendinites e dores musculares em instrumentistas, problemas psicológicos em crianças e jovens, entre outros. (ILARI, 2009, p. 180).

Para o melhor entendimento sobre de que forma e quais as medidas devem ser tomadas, é importante a compreensão sobre o significado de ética. Nesse sentido, Queiroz (2013) auxilia na análise, explicando que a ética é:

> como o conjunto de princípios norteadores para a ação, convivência e atuação na sociedade, lidando de forma cuidadosa com os limites humanos (individuais e coletivos), naturais e culturais, que marcam a nossa trajetória como ser. Essas definições precisam ser evocadas a fim de trazer, para a prática de pesquisa, referenciais para um agir ético. Um agir que deve marcar não só a atuação e a formação profissional do pesquisador, mas a sua inserção como ser humano na sociedade e na vida. (QUEIROZ, 2013, p. 7).

Penna (2015, p. 164) explica que "dois pontos básicos devem conduzir qualquer pesquisa: a participação voluntária e o princípio de não prejudicar os envolvidos". A partir desse esclarecimento será explicitado, no momento em que forem explicitados os objetivos da pesquisa para os alunos (e reforçados em outros momentos, além de estar documentado nos termos de consentimento e assentimento que a pesquisa é voluntária), que os alunos estão participando por livre e espontânea vontade, e se, em qualquer momento, eles decidirem se recusar ou deixar de fazer parte, eles poderão fazê-lo, sem que isso acarrete em quaisquer ônus.

Quanto ao fato de não prejudicar os participantes, em se tratando de uma pesquisa na área da Educação Musical, e da forma como serão aplicadas as abordagens, os riscos devem ser computados como mínimos, mas ainda assim os mais eminentes estão separados e previstos por fase da pesquisa.

Salienta-se, também, que será assegurado o anonimato aos integrantes, sendo utilizados nomes fictícios. Do mesmo modo, todos os materiais resultantes das coletas de dados deverão ficar em posse do pesquisador em local seguro, sem serem divulgados.

Para que o participante da pesquisa não fique constrangido com a parte da investigação rítmica, pensa-se em realizar essa atividade em um local reservado, não público, apenas com a presença do aluno e do professor investigador. Será assegurado, nesse momento, e reiterado, que qualquer desconforto que o aluno possa sentir, e em qualquer momento, ele poderá deixar de realizar a atividade integral ou parcialmente.

Mesmo que todo o roteiro do questionário seja pensado eticamente, para não correr o risco de ser invasivo e conter questões apenas de verdadeira importância para a pesquisa, ainda assim também se pretende aplicar o questionário em um local reservado, assegurando e reiterando que qualquer tema em que o aluno não se sentir confortável para abordar, que poderá se recusar, solicitando a troca do tema, ou, ainda, podendo deixar de responder toda a entrevista.

Nos exercícios com percussão, os riscos previstos são, principalmente, de dois tipos: físico e de constrangimento. Quanto ao risco físico, o estudo de forma errada

sob o ponto de vista ergonômico, ou realizado por muitas horas, sem descanso, pode causar dores, contusões ou, ainda, tendinite, bursite, ou outras doenças referentes a movimentos repetitivos. Como as práticas são curtas (cerca de 50 minutos) e bastante espaçadas entre si, haverá uma semana de descanso entre as práticas. Assim, esse risco deve ser visto como bastante pequeno, mas, ainda assim, pretende-se explicar sobre postura e posições corretas para se tocar cada um dos instrumentos, e assegurar que se surgir qualquer dor, o instrumento pode ser largado imediatamente, podendo voltar a tocar ou não no momento em que desejar, sem que isso acarrete em ônus algum para o participante.

O outro risco pungente nessa atividade é o constrangimento frente à turma, já que essa será uma prática coletiva. Para reduzir esse risco os alunos serão divididos em grupos com instrumentos e ritmos diferentes; sendo assim, menos pessoas saberão qual ritmo o colega estará executando. Ainda assim, no momento em que os instrumentos forem utilizados, pretende-se explicar a respeito e garantir que, a qualquer momento, se o aluno não quiser tocar, poderá parar ou se recusar a fazê-lo.

Ainda na perspectiva do constrangimento, outro risco calculado é que algum dos estudantes poderá não se sentir à vontade para se apresentar em público na atividade projetada para mostrar o resultado das aulas rítmicas para os demais colegas da escola. Para assegurar a integridade dos estudantes será explicado claramente que quem não quiser se apresentar, ou se sentir envergonhado, poderá não participar.

No primeiro encontro de observação será explicada a proposta à turma, bem como sobre os termos de consentimento e assentimento. Também será tratado que somente participará quem quiser fazê-lo, além de todos os procedimentos éticos mencionados anteriormente. A pesquisa só deverá ter inicio após os termos e a carta de anuência (que deverá ser assinada pela escola) estiverem devidamente preenchidos e assinados.

Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa devem trazer benefícios para a Educação Musical, por tratarem de diferentes abordagens para aquisição de conhecimento musical e os participantes, no caso os alunos, embora de forma anônima, estarão contribuindo diretamente com a produção desses benefícios, trazendo para a comunidade escolar um status de pesquisadores. Além disso, poderá fomentar o interesse desses estudantes pela pesquisa.

Por fim, a realização dessa investigação poderá suscitar a vontade, por parte dos estudantes, de aprenderem um instrumento de percussão, bem como entenderem e se apoderarem de métodos para o aprendizado musical, resultando em momentos de socialização e integração através da Música.

Referências

BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação*: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. São Paulo: Persona, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction*: critique sociale dujugement. Paris: Minuit, 1979.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB /UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ILARI, Beatriz. *Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos/Pesquisa em música no Brasil*: métodos, domínios, perspectivas / Rogério Budasz (organizador) – Goiânia: ANPPOM, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre; Sulina, 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.7-18.

STAKE, Robert. E. Case studies. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*: um novo método de educação. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA. 1995.

WILLEMS, Edgar. L'oreille musicale: la preparación auditive de l"enfant. Tome I. Fribourg: Pro Musica, 1985 [1940].

_____. Preparación musical de los má pequenõs. Buenos Aires: Eudeba, 1962.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Colaboração como Princípio

Maria Amélia Gimmler Netto[1]
UFPel

Resumo: O texto apresenta um relato de pesquisa de doutorado em andamento realizada pela autora no *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia*, com início em 2017. Será abordada a ideia de Princípios fundamentais identificados em processos criativos articulada pela pesquisadora professora Sônia Rangel. Também serão tratadas questões de pesquisa referentes à ideia de Processos colaborativos de criação em teatro. Para tanto a autora apresentará três experiencias práticas de criação cênica, realizadas em ambiente universitário, sendo elas: a encenação *Jogatina* apresentada em Pelotas/RS, entre 2014 e 2015, o espetáculo *Combate: corpos mortos, vivos e por vir* apresentado em Pelotas e Jaguarão/RS, entre 2016 e 2017 e o exercício cênico *Transumantes* realizado em Salvador em 2017.

Palavras - chave: Processo colaborativo; Encenação; Princípios criativos

Apresentarei a seguir aspectos de uma pesquisa em andamento. Trata-se da investigação de doutoramento realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Algumas questões primordiais guiam a referida pesquisa: Como se estrutura um processo colaborativo de criação teatral e como se dá o trabalho do/a encenador/a nesse processo? Quais as relações de status entre as funções artísticas e como são acordadas as hierarquias das funções criativas dentro de um processo colaborativo de criação teatral? Quais características a função do/a encenador/a tem em comum com a do/a professor/a que ensina teatro encenando através da criação colaborativa?

Ao cursar o componente curricular Processos de Encenação, ministrado pela professora Sonia Rangel fui provocada a identificar e relacionar Princípios fundantes da obra de autores, artistas e teóricos, com os Princípios dominantes presentes em meus processos de criação artística e nos produtos resultantes deles.

A ideia de Princípio, articulada por Rangel, é uma unidade presente na obra ou no processo criativo do artista e que se repete como unidade primordial, uma proposta criativa que se retirada da obra ou processo, esvazia seu sentido primeiro,

[1] *Centro de Artes-Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Professora Adjunta; Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia/UFBA, Doutoranda (orientação do Professor Doutor Gláucio Machado).*

lhe enfraquece em forma e conteúdo. Neste sentido, Princípio pode também ser entendido como aquela proposta fundamental que nos faz reconhecer a marca do artista criador, seja no processo, seja no produto. Um Princípio, ou uma Proposta, para Rangel, difere de um Conceito. “Um conceito pré-existe, é modelante do objeto, geralmente aplicado como didática de anexação. Um princípio opera por uma didática estética, de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção”. (RANGEL, 2006, p.03)

O Princípio pode ser mais facilmente reconhecido por outros, como críticos de arte, estudiosos, espectadores do que pelo próprio artista. Pois uma obra traz consigo, invariavelmente, as características de seu modo de fazer, das propostas que engendraram seu processo criativo. O olhar do outro pode perceber este princípio vivo na obra. Mas, por outra via, é o olhar do próprio artista que pode observar este, ou estes princípios, no ato de fazer, ou seja, observar eles agindo no e com o processo criativo. E este movimento de constatar e refletir sobre seu próprio processo criativo é uma capacidade adquirida por meio do trabalho e da observação em tempo e espaço, de avanços e equívocos, ou seja, por meio da sua trajetória artística.

Inventar um modo de fazer para cada processo teatral exige estar aberto à criação de meios e formas que estejam de acordo com a equipe de trabalho que se tem, com o tema, ou pré-texto, escolhido e com os recursos disponíveis para tal empreitada. Entendo que esta postura de pesquisa, de quem já conhece alguns meios e modos de fazer, mas que se entende incompleto e vê no coletivo a potência da descoberta está em consonância com a criação colaborativa em teatro, assim como com a noção de aprendizagem por meio de projetos. Compreendo que, na área da pedagogia, um pensamento que dialoga com os princípios presentes nos processos colaborativos de criação em teatro é a ideia de *práxis* defendida por Paulo Freire, sobretudo na sua proposta de aprendizagem coletiva por meio da escolha de um Tema Gerador, presente em seu livro *A pedagogia do Oprimido*. Considero ser

esta uma base de pensamento fundamental para meu percurso criativo como professora artista.

Opto aqui por descrever algumas experiências artísticas que me autorizam a reflexão e possível compreensão de alguns Princípios presentes em meu percurso criativo como encenadora. São elas as encenações *Jogatina* e *Combate: corpos mortos vivos e por vir* e o exercício cênico *Transumantes*.

Jogatina foi um jogo de cenas. Um exercício de criação em teatro realizado entre final de 2013 e início de 2015 com um grupo de sete estudantes do curso de licenciatura em teatro cujo produto final estreou na Universidade e depois circulou em quatro escolas de Ensino Médio em Pelotas/RS.

Diz que sim &Diz que não, *A exceção e a regra*, *Vôo sobre o Oceano*, *A peça didática da Badem-Badem sobre a importância de estar de acordo*, *Os horácios e os curiácios* e *A decisão* foram as seis peças didáticas de Bertolt Brecht que aprendemos a jogar. “O que é íntimo? O que é o seu oposto? O que me inquieta?” Foram contestações pessoais que viraram textos autorais e que estimularam processo criativo da equipe e o envolvimento intelectual e afetivo com as obras escolhidas. Criar em grupo e brincar com as contradições entre o que é coletivo e o que é individual, o que é público o que é privado e o que é datado e o que é atual, foi o mote que conduziu o processo de encenação de Jogatina.

Em ensaio realizamos uma rotina de preparo corporal de forma a garantir trabalhar com as limitações e possibilidades de cada integrante. Já para a criação teatral dedicamos tempo à improvisações e composição de cenas e, em fase mais adiantada do processo, ensaios de repetição. O processo de preparo corporal foi realizado de forma coletiva e baseou-se nos saberes corporais dos integrantes. Cabia ao grupo como um todo guiar o momento inicial do ensaio com aquecimento corporal, intercalando exercícios guiados por todos os integrantes, um a um. Posteriormente incluímos a esta dinâmica a prática da meditação de tranquilização, que passou a ser feita no início de cada encontro, antes da prática corporal e criativa.

A criação de cenas deu-se em forma de jogo sobre as peças didáticas elegidas. Cada peça costumava ser lida individualmente e cada participante criava a sua proposta de cena. Esta, então, era jogada pelos integrantes, de forma improvisada a partir das indicações do diretor ou diretora que a concebeu. Todos estavam disponíveis para atuar na cena criada pelo colega que explicava sua ideia e conduzia o levantamento cênico de sua proposta junto aos atores e atrizes escolhidos para tal. Assim criamos a dinâmica de uma direção rotativa, em que todos tinham a oportunidade de encenar e atuar, em determinadas cenas, de todas as peças jogadas por nós. A mesma dinâmica repetiu-se com o trabalho de criação de cenas a partir dos textos de autoria dos integrantes do grupo.

Após o período de experimentação de cada peça e da criação de aproximadamente trinta cenas, chegou o período de composição final, em que houve a seleção do material criado e a criação da sequência que comporia a montagem a ser apresentada. Foram selecionadas treze cenas para o roteiro final. Para criar a sequência de cenas elaboramos estratégias poéticas que encaramos como exercícios de composição. Sequencias como o dia e a noite, elementos da natureza éter, ar, água, fogo e terra ou ainda períodos sazonais como outono, inverno primavera e verão foram experimentadas, de modo que distribuímos as treze cenas selecionadas a cada uma destas categorias elegidas e assim fomos criando e experimentando os possíveis roteiros. Por fim escolhemos a divisão sazonal para criar a sequência final de apresentação das cenas. A este exercício de composição seguiram os ensaios de repetição com ênfase na difícil arte de criar a transição entre as cenas, seus encadeamentos e rupturas, bem como as manobras de cenário. Também nesta fase foram feitas as definições de cenografia, optando-se pelo palco em forma de sanduíche e pelo uso de figurinos neutros com malhas pretas. Sempre depois das apresentações conversamos com os jovens e adultos que nos assistiram.

Combate: Corpos mortos, vivos e por vir foi um espetáculo criado de modo colaborativo em laboratório de experimentação composto por um grupo de nove

pessoas: quatro estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, três estudantes egressos e duas professoras universitárias, uma assumindo a encenação e a outra a dramaturgia. Neste processo, como encenadora, experimentei pela segunda vez o modo de compor cenas por meio da direção rotativa, já experimentado em *Jogatina*. Nesta encenação o desafio foi maior pois o grupo era mais numeroso, havia a condução compartilhada com a colega Fernanda Fernandes responsável pela dramaturgia, e nós duas nos permitimos também compor o elenco da peça.

A partir do texto dramático *Combate de negro e de cães* de B.M. Koltés, trazido pela dramaturgista escolhemos juntas o pré-texto a ser trabalhado que era lidar com as questões de opressão social de machismo e racismo. Partimos do pedido de que os atores e atrizes escrevessem depoimentos pessoais a partir do seguinte questionamento: O que te traz conforto? E o que te desconforta? Em paralelo pedimos que a equipe lesse o texto dramático individualmente e que cada um e cada uma escolhesse um trecho da peça para encenar. Esta criação deveria ser individual e cada encenador ou encenadora estava livre para escolher seu elenco, dentro do grupo, e seus elementos de cena, bem como o estilo de cena que desejava fazer. Surgiram assim nove cenas baseadas no texto de Koltès. Partindo dos depoimentos pessoais, anteriormente criados, cada membro da equipe propôs uma cena e, assim, criamos coletivamente mais nove cenas.

Com o material de dezoito cenas criadas e realizadas de forma ainda improvisada, a encenadora e a dramaturgista reuniram-se para firmar um roteiro básico de cena e texto. Assim selecionaram algumas das cenas já criadas, descartaram outras e conceberam outras novas possibilidades de cenas que foram criadas posteriormente com o elenco. Buscamos outras referências textuais brasileiras sobre racismo e machismo em pesquisas, reportagens, poemas e dados estatísticos, assim como em canções. Além disso alguns atores e atrizes escreveram textos relatando situações de opressão vividas por elas e eles. Então

começaram os ensaios de montagem do roteiro pré-estabelecido, realizamos a distribuição de personagens e funções técnicas para a realização das cenas.

Espacialmente, optamos por realizar a encenação nas ocupações do Casarão 8, um antigo casarão colonial do século XIX que fora restaurado e é atualmente de posse da UFPel. Nossos ensaios aconteciam nas dependências da casa que foram usadas como espaço cênico e teatral. O público foi estimado em trinta pessoas e os espectadores faziam o caminho que ia do subsolo até o pátio interno, passando por duas salas e pelo corredor central da edificação. Por conta desta opção alguns dos equipamentos de luz e som eram móveis e foram manipulados por membros do elenco, que atuavam também na técnica quando não estavam no foco da cena.

Assim como em *Jogatina* a meditação de tranquilização foi realizada no começo dos ensaios, mas desta vez ela esteve presente deste o início do processo. Também o aquecimento coletivo foi realizado, mas neste segundo processo era uma dupla do elenco ou uma pessoa sozinha quem conduzia o aquecimento do dia e a cada ensaio essa pessoa, ou dupla também rotava. Até que a condução do preparo corporal passou por todos integrantes e o grupo criou uma dinâmica de exercícios como rotina de ensaios. Também, a prática de elementos da *Hatha Yoga* passou a ser introduzida por mim durante o andamento dos ensaios.

Transumantes foi o exercício cênico realizado como parte do componente curricular Processos de Encenação, por mim conduzido e que teve a participação de doze pesquisadores doutorandos. Este exercício foi uma tentativa de concentração de princípios criativos em uma pequena proposta prática. Como pré-texto, elegi lidar com as inquietações que nos movem, os deslocamentos dos nossos lugares de conforto, da busca, das trocas, dos ciclos migratórios pessoais e coletivos, do estar pesquisando em movimento de descoberta, sem sabermos ao certo onde iremos e o que iremos encontrar.

Transumantes foi escolhido como título para a experiência pois esta palavra lida com questões que são socialmente relevantes atualmente. A ideia é trazida pelo compositor uruguayo Jorge Drexler em sua canção intitulada *Movimiento.* Ele aborda

a palavra de maneira metafórica para refletir sobre o caráter errante do ser humano e sobre os fluxos migratórios naturais de nossas vidas coletivas e singulares. Peregrinos, forasteiros, ciganos, nômades, imigrantes, transumantes:

Nunca estamos quietos
Somos tras humantes, somos
Padres, hijos, nietos y biznietos de inmigrantes
Es más mio lo que sueño que lo que toco
(...) Yo no soy de aquí, pero tu tampoco
De ningún lado, de todo y, de todos
Lados un poco (Jorge Drexler)

Em termos geográficos a transumância seria o movimento sazonal de pessoas com seus animais da planície para as montanhas ou o trajeto contrário, entre dois regimes de clima diferente. O termo tem sua origem do latim, e combina as palavras *trans*, que significa através, ou além e *humus* que equivale a terreno, solo, pastagem. No Brasil este termo não é muito usado, sendo mais popular a palavra invernada. Se na região sul esta prática é parte do trabalho do gaúcho, já na região do pantanal, são os vaqueiros que realizam a transferência do gado das áreas alagadiças para as terras secas.

A prática realizada em sala de aula durou aproximadamente uma hora e meia e contou com a participação de dez pessoas. Escolhi iniciar a prática com uma meditação de tranquilização. A meditação foi bem breve e realizada com os colegas sentados no chão, ou em cadeiras, por cinco minutos. Realizamos esta ação para abrir a percepção da equipe ao momento presente, ao contato sutil com o seu próprio corpo imóvel, com o espaço e o tempo presentes. A experiência da ação contida na inação.

Depois deste momento passamos para a escrita de depoimentos pessoais a partir da pergunta: O que me move? Ou o que me põe em movimento? Foi reservado um tempo de 10 minutos para isso. E, a partir daí, apresentei alguns estímulos para o grupo, como o vídeo clipe da música já citada, e posteriormente a letra da canção, além de dois trechos de textos dramáticos: *Woyzeck* do alemão

George Büchnner - com um trecho de cena que traz uma história contada para crianças por uma avó:

> *(...) ela quis ir para o céu. A lua lhe parecia tão amiga! Quando ela chegou à lua viu que ela era só um pedaço de pau podre. Então ela foi até o sol, e quando lá chegou viu que ele era um girasol murcho. Ela continuou e foi até as estrelas e quando lá chegou, elas eram apenas mosquitinhos dourados que uma aranha tinha grudado em sua teia. (George Bhüchner)*

Outro estímulo usado para compor o pré-texto foi um trecho de *Combate de negro e de cães* do francês B.M.Koltès, com a cena IX, um diálogo entre as personagens Lèone (uma mulher branca europeia) e Alboury (um homem negro africano):

> *LÈONE - Sim, sim, é assim que é preciso falar, você vai ver. Eu vou acabar entendendo - E eu, você me compreende? Se eu falo bem devagar? Não se deve ter medo das línguas estrangeiras, ao contrário; eu sempre pensei que, se a gente olhar por muito tempo e cuidadosamente as pessoas quando falam, a gente compreende tudo. É preciso tempo, só isso. Eu te falo estrangeiro e você também, então, a gente estará bem depressa sobre o mesmo comprimento de onda. (B.M. Koltés)*

Após a apresentação dos pré-textos passamos para o momento em que cada participante, individualmente, teve um tempo para criar sua proposta de cena. Depois disso cada um expressou oralmente a sua cena criada. Foram escritos diálogos dramáticos e lidos em voz alta pelos participantes, ou ainda esboçados desenhos de ocupação espacial e movimentações de cenas que foram explicadas verbalmente por quem as concebeu. Houve uma proposta que trouxe o trecho de uma canção e apenas uma proposta em que se descreveu concretamente um cenário com a presença de uma personagem feminina nele.

Curioso foi que, diferentemente do que eu esperava, a maioria dos participantes desta experiência optou por mesclar os estímulos dados em sua proposta de cena. Eles poderiam ter selecionado apenas um trecho específico de determinado estímulo apresentado, mas a maioria optou pela mescla, entendendo o

conjunto de estímulos como um único pré-texto. Também diferente da minha expectativa, a maioria dos participantes optou por criar a sua cena em forma de diálogo dramático ou descrição de cena, como rubricas de autor. Estas mudanças de expectativa fizeram-me refletir sobre o caráter dramatúrgico que teve a proposta levada para sala de aula. Minha expectativa era a de que outros aspectos da encenação pudessem ser explorados, conforme vinha acontecendo em minhas experiências anteriores com os licenciandos da UFPel, como por exemplo: ações e relações entre personagens, movimentos de coro, coreografias, usos espaciais, elementos cenográficos, musicalidades, ou elementos audiovisuais. Porém esta nova experiencia trouxe outra dimensão, com a qual venho refletindo atualmente, que é a da inseparabilidade das funções de dramaturgia e de encenação em um processo colaborativo de criação em teatro e no próprio exercício da direção rotativa de cenas.

Identifico que um Princípio fundamental de meu modo de compor é a colaboração: lidar com a imprevisibilidade do que poderá ser criado pelos participantes do grupo, compor um arranjo de cenas a partir do material trazido pela visão, experiência e prática cênica de cada integrante. Também o fato de inventar, a cada processo, um modo de lidar com o material cênico que chega à sala de ensaio pela experiência cênica de cada participante. Selecionar estímulos que comporão um pré-texto, dar tempo para que os integrantes do grupo criem suas visões pessoais sobre os estímulos dados e concebam suas propostas cênicas. Estimular a experimentar todas propostas em ação. Para então organizar, selecionar e compor um roteiro geral de cenas a partir do material criado colaborativamente: Buscar uma unidade cênica por meio de fragmentos, pela ação de ideias individuais encenadas em coletivo.

Referências

ARAÚJO, Antônio. *O processo colaborativo no Teatro da Vertigem***.** In: Revista Sala Preta v.6, São Paulo: ECA/USP, 2006;

BÜCHNER, George. *Woyzeck.* Tradução Tércio Redondo. São Paulo: Hedra, 2003;



DREXLER, Jorge. *Movimiento*. Álbum Salva Vidas de Hielo. Madrid:Warner Music, 2017.

FREIRE, Paulo*. Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOLTÈS, Bernard Marie. *Combate de negro e cães.* In: Teatro de Bernard-Marie Koltès. Tradução Letícia Coura. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

NETTO, Maria Amélia Gimmler. FERNANDES, Fernanda Vieira.*"Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de Cenas": encenação em processo colaborativo de criação teatral* in: RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. Edição Especial - V EnProCult. v. 3, Jaguarão: Claec, 2017.

NETTO, Maria Amélia Gimmler*. PIBID Teatro UFPel e Jogatina de cenas: entrelaçamento de ações entre universidade e escola.* (pag. 63) *in:* Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Comtemporaneidade, Imaginário e Teatralidade /Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - No38, Salvador: UFBA/PPGAC, 2017.

PICON VALLIN, Béatrice. La création collective au Théâtre du Soleil. L'avant-scène théâtre, n° 1284-1285 - pp. 86-97 - 1er juillet 2010. Disponível em: http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/apropos-du-theatre-du-soleil/le-theatre-du-soleil/article/la-creation-collective-au-theatre?lang=fr. (Visitado em 03/06/2017).

RANGEL, Sonia. *Processos de Criação: Atividade de Fronteira.* Revista eletrônica de Artes Cênicas, Cultura e Humanidades "TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS DA CENA" 2006. (Disponível em: http://kinokaos.net/tfc/geral20061/pdf/srangel.pdf.).

RANGEL, Sônia. *Trajeto Criativo.* Lauro de Freitas: Solisluna, 2015.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Criação de materiais didáticos como ato poético

Andrea Hofstaetter - UFRGS

Resumo: Esta comunicação apresenta parte das questões investigativas de um projeto de pós-doutoramento, em andamento, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado "A criação de materiais didáticos como ato poético". Aborda o conceito de Objeto de Aprendizagem Poético e a necessidade de referenciais artísticos para fundamentar a construção de um objeto propositor poético para o Ensino de Artes Visuais. Pretende-se, nessa investigação, evidenciar a possibilidade de aproximação entre o trabalho docente e o trabalho artístico, na produção de recursos e situações de aprendizagem em que a concepção de objetos de aprendizagem ou material didático para Artes Visuais se abra à dimensão poética, levando a experiências de aprendizagem singulares e significativas – ou mesmo pensadas como experiências artísticas de aprendizagem, já que situadas em terreno poético e tendo como objeto de estudo a produção artística.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Objeto de aprendizagem poético; Objeto propositor poético.

Introdução

A pesquisa que originou a criação do projeto de pós-doutoramento em curso desde agosto de 2018, intitula-se "A criação de materiais didáticos como ato poético", com início em março de 2018, junto ao Departamento de Artes Visuais, do Instituto de Artes da UFRGS. Essa investigação faz parte de um percurso que teve início em 2009, debruçando-se sobre os conceitos de material didático, objeto de aprendizagem e objeto propositor para o Ensino de Artes Visuais. Nessa trajetória foram criados e experimentados alguns materiais, junto a escolas da rede pública, na própria universidade e junto a algumas instituições museológicas de Porto Alegre.

A pesquisa atual visa aprofundar os estudos sobre o conceito de Objeto de Aprendizagem Poético (OAP) e sobre produções artísticas em que se opera com a proposição de experiências para o público, buscando possibilidades para a criação de materiais a serem utilizados em situações de aprendizagem na disciplina de Ensino de Artes Visuais, na confluência entre produções artísticas e proposições pedagógicas. Objetiva também a concepção e produção de um Objeto Propositor Poético, para ser utilizado em situações de aprendizagem em Artes Visuais.

Espera-se contribuir com o campo de produção de materiais para proposições de aprendizagem em nossa área, entendendo-se que uma das funções do/a

educador/a é produzir objetos propositores, desencadeadores de processos de criação e pensamento singulares com os/as estudantes dos diversos níveis da educação. [1]

Objetos de Aprendizagem Poéticos

Os materiais utilizados por educadores em situações de aprendizagem são chamados comumente de materiais didáticos. Essa nominação abarca quase que qualquer material utilizado para auxiliar alguém a aprender algo. Na conceituação sobre materiais didáticos encontrada em bibliografia especializada, em referências digitais e também através de pesquisa de campo, em entrevistas com professores e professoras de Artes Visuais, verifica-se que, de modo geral, é concebido como material didático tudo o que puder ser utilizado como auxílio em processos de aprendizagem. No nosso entendimento, é necessário ultrapassar um pouco essa concepção, para avançar na construção de materiais especialmente elaborados, em que se tenha uma intenção educativa, um foco a ser trabalhado mais extensivamente e sistematicamente.

Nas definições que encontramos, umas mais gerais e outras que delimitam alguns aspectos específicos, no que tange a quem se destinam os materiais, quem deles faz uso e de que forma podem ser constituídos, observamos a necessidade de aprofundar a reflexão para outros elementos que contribuem e colaboram em situações didáticas – e não só de Artes Visuais. Entendemos, sim, que qualquer objeto ou artefato poderá tornar-se um material didático, dependendo do modo como for apropriado pelo educador e utilizado em situação de aprendizagem.

Nossa proposta é ir além da apropriação de objetos ou artefatos quaisquer, para uma forma de atuação autoral e poética do professor/a ou educador/a, que, conhecendo seus contextos de atuação e os sujeitos envolvidos, bem como o

[1] Os conceitos apresentados nesta comunicação estão sendo estudados desde os inícios do processo investigativo. Dessa forma, estão referenciados em comunicações e artigos anteriores, sendo que ainda são importantes para o trabalho e imprescindíveis para a compreensão da proposta e do processo.

campo de conhecimento a ser trabalhado, saberá criar materiais específicos para aprendizagem de determinados conceitos, conteúdos, noções ou temáticas, que tornarão mais participativo e interativo o ato de aprender. Concebemos aprendizagem como um processo de produção de conhecimento que exige ação, é participativo, singularizado e compartilhado.

Alguns conceitos que balizam este processo investigativo, trazendo uma perspectiva mais focada para o que intencionamos, são: o próprio conceito de objeto de aprendizagem, o conceito de objeto propositor e de objeto propositor poético, a ideia de professor propositor e a criação de experiências de aprendizagem. No estudo desses conceitos encontramos uma pesquisa a partir da qual foi criado o conceito de Objeto de Aprendizagem Poético. Trata-se da pesquisa de Tatiana Fernández, que realizou seu doutorado na Universidade de Brasília, sob orientação de Belidson Dias. A tese de Tatiana Fernández intitula-se O evento artístico como pedagogia, defendida em 2015.

O contato inicial com o conceito de OAP e com o pensamento de Fernández deu-se através de um artigo intitulado Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação, escrito em co-autoria com Belidson Dias e apresentado em comunicação no 24º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, realizado em 2015. Além desse artigo, há um objeto de aprendizagem on-line, criado pela autora, que traz os fundamentos teóricos e algumas sugestões de ações, no endereço http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/oap_oficina/index_oapnew.htm.

Nesse artigo, ao referirem-se à ideia de Objeto de Aprendizagem Poético - OAP, os autores declaram sua intenção de desterritorialização de uma concepção de educação inserida na formação do conceito de Objeto de Aprendizagem - OA para virá-lo e transformá-lo em OAP. Este se posiciona em um território poético.

O aporte teórico desta visão transformada de Objeto de Aprendizagem é baseado no pensamento de Deleuze e Guattari sobre agenciamentos maquínicos:

> Em conexão com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007) sobre os agenciamentos maquínicos, apresentamos os Objetos de Aprendizagem

> Poéticos (OAP), como máquinas para construir territórios de subjetivação em contextos de educação. Trata-se da apropriação da concepção de Objetos de Aprendizagem (OA), que aparece no começo do século XXI na literatura associada, por uma parte, ao uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, geralmente por pesquisadores do campo das mídias digitais, tecnologia e educação; e por outra, ao discurso da denominada Economia da Aprendizagem (Learning Economy). (FERNÁNDEZ e DIAS, 2015, p.2).

Para esses pesquisadores, os OA, de acordo com o contexto em que surge sua concepção, numa visão mecanicista e econômica da aprendizagem, "podem ser instrumentos de hegemonização na educação, enquanto os OAP apontam processos de singularização que conduzem à pluralidade, ocupando o espaço conceitual da educação e da arte por caminhos invisibilizados" (FERNÁNDEZ e DIAS, 2015, p.2). Quer dizer que:

> Os OAP são, portanto, objetos especialmente pensados para reinventar e reconstruir conhecimento que continua a se transformar. Isso significa provocar novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos. Assim, pensar na construção de OAP já é, em si mesmo, um ato poético que exige pensar nas dimensões em que acontece a experiência estética e pedagógica. (FERNÁNDEZ e DIAS, 2015, p.9).

Os Objetos de aprendizagem poéticos, como dispositivos sensíveis, provocadores de experiências de aprendizagem, possibilitarão encontros e novos agenciamentos maquínicos entre os sujeitos, os objetos, os espaços, os processos e os resultados das aprendizagens. Oportunizarão aberturas ao inusitado, contágios, contaminações e hibridações, que, por sua vez, podem mudar as formas de aprender e conhecer (FERNÁNDEZ e DIAS, 2015).

No material disponibilizado na rede, destinado ao trabalho de formação de professores, para o curso de extensão do Instituto de Artes da Universidade de Brasília: "Objetos de Aprendizagem Poéticos" para o ensino das artes visuais, Tatiana Fernández faz uma abordagem do conceito de Objeto de Aprendizagem, apresentando certas prerrogativas de concepção e uso e distendendo o conceito para chegar à ideia de OAP. Destaca que, em relação à presença de objetos de aprendizagem para o Ensino de Artes Visuais, não se encontra material significativo

e, além disso, poucos consideram a dimensão poética do e no processo de aprendizagem. Diz a autora:

> Contudo, são poucos os OA dedicados ao ensino das artes visuais e desses, poucos são abertos à experiência estética e à criação poética que caracteriza a área. Em grande parte os OA para o ensino das artes se estruturam em um modelo cientificista que "transmite" um certo conteúdo e testa a aprendizagem com respostas que se consideram certas ou erradas. Esse modelo pouco contribui a uma aprendizagem significativa das visualidades porque omite a importância da imaginação, do diferente, do dissidente, do subjetivo e do coletivo na construção do conhecimento e do saber visual. A reflexão crítica e a produção poética não encontra lugar nestas situações. (FERNÁNDEZ, s/d. Disponível em: <http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/oap_oficina/1/1_oaps.htm> Acesso em 24/08/2018.).

No material presente neste Objeto de aprendizagem elaborado por Fernández, encontramos vários referenciais na produção de materiais poéticos de aprendizagem, tais como os "presentes" de Friedrich Froebel e os materiais educativos de Maria Montessori, bem como os eventos e objetos do grupo Fluxus e de artistas brasileiros como Hélio Oiticica e Lygia Clark. A ideia de apresentar estes referenciais como objeto de estudo é a de que o professor de artes visuais e outros interessados passem a "compreender sua prática pedagógica como uma prática criativa e poética da mesma maneira que o estudante possa pensar seu estudo como um ato criativo e poético" (FERNÁNDEZ, s/d. Disponível em: <http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/oap_oficina/1/1_oaps.htm> Acesso em 24/08/2018.).

Referenciais artísticos para objetos propositores poéticos

Estamos, pois, interessados em aportes no campo do Ensino de Artes Visuais para conceber o material didático como algo que resulta também de um processo poético – e poïético. Entendemos que a dimensão poética não pode deixar de estar presente em nossas propostas. Outro conceito, relacionado às reflexões anteriores,

e que tem nos acompanhado desde o início em nossa trajetória, é o conceito de Objeto Propositor, a partir das pesquisas de Mirian Celeste Martins.

No livro “Mediação: provocações estéticas”, de 2005, Mirian Celeste Martins e um grupo de alunos do Curso de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP (MARTINS, 2005) expõem a concepção de objeto propositor, junto ao resultado de elaboração prática de materiais para a aprendizagem em artes visuais, envolvendo diferentes níveis e modalidades de ensino.

Objetos propositores, para este grupo, são “suporte, aberto e múltiplo, para o desafio de promover encontros significativos com a arte e a cultura” (MARTINS, 2005, p.94). Lygia Clark, que em determinado momento de sua trajetória, na década de 1970, passou a se denominar como propositora e não mais como artista, é a artista inspiradora para esta denominação e forma de atuação.

As ideias de Lygia Clark, de participação, experiência ativa e coautoria da obra com o participante, são mote para repensar a produção de materiais a serem utilizados no Ensino de Artes Visuais. Os objetos propositores tornarão os estudantes autores de seus processos de aprendizagem, possibilitando experiências singulares e compartilhadas.

Os objetos propositores são, portanto, objetos que realizam a função de mediação entre os sujeitos, o meio e os conhecimentos, incluindo a imaginação, a fantasia e a capacidade inventiva de cada um. Objetos propositores abarcarão as diferenças que constituem cada um, oportunizando novos agenciamentos e diálogos entre a multiplicidade e a pluralidade do laço social. Objetos propositores se abrem ao novo, ao inusitado, ao não previsto e não esperado.

Concebemos conhecimento como um constructo cultural e social, sempre em transformação. Conhecimento não é verdade absoluta e acabada. Cada sujeito, ao interagir com o conhecimento, seja em que área for, estará também interferindo no próprio conhecimento (HERNÁNDEZ, 2000, p.105-108).

Relacionado ao conceito de objeto propositor, temos o de professor propositor (UTUARI, 2014). A criação de objetos propositores se fará somente por alguém interessado em propor situações de aprendizagem envolventes, interativas,

participativas e desafiadoras. Necessitamos revisar a posição ou função tradicionalmente atribuída ao professor ou à professora, neste contexto.

O professor propositor criará percursos de aprendizagem, que serão percorridos em conjunto. As experiências serão compartilhadas, assim como acontece com as proposições artísticas, em que somos convidados a construir e compartilhar experiências. A tarefa do professor propositor não é “dar aulas”, mas provocar encontros produtivos entre arte, cultura, conhecimentos e sujeitos “aprendentes”, sendo, ele mesmo, um deles.

Além dos referenciais teóricos que buscamos para embasar nossas criações e reflexões, buscamos uma aproximação com algumas produções artísticas que ativam a participação do público e que só existem nesta interação. Alguns trabalhos são concebidos como objetos propositores ou dispositivos sensíveis para ativação de uma experiência – assim como já mencionado em relação a proposições de Lygia Clark. Ela criava maneiras de fazer com que o público participasse e/ou executasse o trabalho.

O conceito de objeto propositor nos leva a traçar paralelos entre proposições artísticas e o trabalho do professor de Artes Visuais, entendendo-se a ação pedagógica, especialmente neste campo, como ação poética. A partir da investigação sobre manifestações artísticas modernas e contemporâneas, brasileiras e/ou estrangeiras, pretende-se fundamentar a criação de objetos propositores para aprendizagem em Artes Visuais, na perspectiva de que os materiais a serem utilizados em situações de aprendizagem possam ser concebidos e experimentados como provocações poéticas, aproximando-se daquilo que é vivenciado no contato com obras realizadas por artistas visuais.

Na procura por referenciais artísticos contemporâneos, que propuseram ou propõem ações e participação por parte do público, e cujos trabalhos podem ajudar a pensar na criação de materiais para experiências de aprendizagem e contato com proposições artísticas, encontramos algumas propostas interessantes.

Citamos como exemplo o trabalho intitulado Polvo, de 2000, de Michel Groisman (RJ, 1972). Trata-se de um jogo de cartas a ser efetivamente jogado pelas pessoas que quiserem conhecer o trabalho. [2]

Diz a chamada no site do artista:

> Você não vai mais saber quantos braços você tem, quantas pernas, o que é braço, o que é perna, pois vai se transformar em um Polvo.
> Polvo é um jogo de cartas através do qual as pessoas se relacionam consigo mesmas e com os outros de modos diferentes.
> Os jogadores brincam de combinar as cartas e reproduzir as combinações com o corpo.
> O baralho é constituído de 64 cartas de 16 tipos, produção industrial, impressão em PVC. (GROISMAN, s/d. Disponível em: <http://cargocollective.com/michelgroisman/Polvo>. Acesso em 12/04/2018.).

O jogo proposto envolve os participantes numa relação próxima, lúdica, curiosa e provocadora de reflexões sobre o corpo, sobre si, sobre o outro. Há intenções de produzir outro olhar sobre o corpo e suas relações, sobre o espaço e sobre modos de convivência.

Outra proposta deste mesmo artista é a Máquina de desenhar, de 2008. [3] "Com a máquina de desenhar cada um experimenta o seu traçar conectado ao traçar do outro. Ao final, o desenho sobre o papel registra a relação entre os participantes" (GROISMAN, s/d. Disponível em: <http://cargocollective.com/michelgroisman/filter/jogo/Maquina-de-desenhar>. Acesso em: 12/04/2018.)

A Máquina de desenhar é um dispositivo de agenciamento coletivo, que provoca uma experiência única a cada vez que um grupo de pessoas a utiliza. É um suporte aberto que produz múltiplos resultados. Faz mais sentido quando acionada por mais de um participante. Abre-se a um devir, é jogo que envolve corpos, registros de movimentos, articulados e tensionados. Pode provocar reflexões a respeito de como se fazem os agenciamentos não programados, por exemplo. Este

[2] Disponível em: <http://mam.org.br/acervo/2000-404-000-groisman-michel/>. Acesso em 12/04/2018.
[3] Disponível em: <http://cargocollective.com/michelgroisman/filter/jogo/Maquina-de-desenhar>. Acesso em 12/04/2018.

modo de operar do artista, interessado em propor uma situação vivencial, pode sugerir modos de construção de materiais para uso educativo.

Um projeto de objeto propositor poético em construção

Paralelamente aos estudos teóricos, neste projeto de pesquisa está prevista a construção de um objeto propositor poético para ser utilizado em situações de aprendizagem em Artes Visuais, ou em outros contextos de aprendizagem, envolvendo o corpo e descobertas a partir do corpo e de algumas extensões possíveis de serem criadas. Pretende-se propor o uso de um material que possibilite relações e descobertas sobre o próprio corpo e sobre sua relação com outros corpos, construindo-se modos de habitar o espaço através dessas relações.

A ideia de pedagogia como acontecimento ou como evento, referenciada em Dennis Atkinson e também utilizada por Tatiana Fernández, vem contribuir com a intenção de criar um espaço aberto à participação e à discussão, onde as ações e relações poderão ocorrer de maneira não programada e eruptiva. Para Atkinson as situações educativas são espaços políticos e de dissenso, nos quais pode irromper o novo, o inesperado e até o indesejável. Um evento ou acontecimento é algo que perturba o estabelecido, porque é da ordem do aqui e agora e, talvez, do ainda não.

Referenciada em alguns trabalhos artísticos em estudo, em que há proposição participativa, co-autoria e co-invenção do público, o próximo passo da pesquisa é a produção do objeto propositor poético. Este será utilizado e experimentado em diferentes contextos educativos, que sobre ele também atuarão e criarão. Esta reflexão e a posterior experiência de utilização do material a ser criado pretendem contribuir com novas formas de conceber e de vivenciar o ato educativo, considerando o ato de aprender também como ato poético.

Referências:



ATKINSON, Dennis. *Pedagogy of the Event*. Disponível em: <https://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana. *O evento artístico como pedagogia.* Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Artes, PPGArte, 2015.

FERNÁNDEZ, Tatiana. *Objetos de aprendizagem poéticos para o ensino das artes visuais*. Brasília: Universidade de Brasília, s/d. Objeto de aprendizagem digital. Disponível em: < http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/oap_oficina/index_oapnew.htm>. Acesso em 24 de agosto de 2018.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. *Objetos de aprendizagem poéticos:* máquinas para construir territórios de subjetivação. Santa Maria/RS*:* Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP, 2015, p.3481-3495.

GROISMAN, Michel. Site do artista. Disponível em: <https://cargocollective.com/michelgroisman>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

MARTINS, Mirian Celeste (Org). *Mediação:* Provocações Estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. V.1, n.1, out. 2005.

UTUARI, Solange. O professor propositor. In: Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: *Arte e Educação:* Os desafios do professor de arte no mundo contemporâneo. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2012, p. 53-59.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Do Texto ao Contexto, da Imagem ao Som: Considerações sobre a História do Departamento Artístico do Colégio Gaspar Silveira Martins (1972 a 1985)

Bruno Felix da Costa Almeida (UERGS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Resumo: O texto apresenta um recorte histórico-temporal do Departamento Artístico do Colégio Gaspar Silveira Martins, localizado na cidade de Venâncio Aires – Rio Grande do Sul, com o objetivo de responder ao questionamento: Como a historicidade da implementação da Educação Musical, analisada a partir de um recorte temporal entre os anos de 1972 a 1985, poderá contribuir para a construção de uma proposta Curricular em Música do Colégio Gaspar Silveira Martins? Para tanto, optou-se pelo uso da Abordagem Qualitativa (BAUER; GASKEL, 2015) e da Pesquisa Histórica com Documentos (SAMARA; TUPY, 2010). Para a análise dos dados coletados (jornais, fotos e registro em áudio) foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico-analítico foi balizado em três eixos: Educação (DELORS, 1996), Filosofia da Educação (MORIN, 2011) e Educação Musical (KRAEMER, 2000; MERRIAM, 1964). Entende-se que a compreensão da educação e da pedagogia musical do passado viabiliza a identificação de caminhos para a evolução e valorização da cultura estabelecida na comunidade investigada no presente. A proposta de um currículo que perceba, na origem da Educação Musical do contexto, suas implicações educativas, poderá explicar como as ações deste tempo e espaço poderão encaminhar ao fortalecimento educativo, cultural e social da comunidade da escolar.

Palavras-chave: Educação Musical; Música e sociedade; Documentos.

Introdução

O escopo do texto apresenta o recorte da investigação que objetiva elaborar pressupostos curriculares em Educação Musical para o Colégio Gaspar Silveira Martins, localizado na cidade de Venâncio Aires – Rio Grande do Sul, com ênfase em seu contexto histórico-social e nas Políticas Públicas para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica, sendo norteada a partir do questionamento: Como a historicidade da implementação da Educação Musical, analisada a partir de um recorte temporal entre os anos de 1972 a 1985, poderá contribuir para a construção de uma proposta Curricular em Música do Colégio Gaspar Silveira Martins?

Nesse sentido, a partir dos quatro pilares da educação, proposto no texto da UNESCO[1]: "Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", de Jacques Delors e colaboradores, propõem-se iniciar a reflexão acerca das relações humanas à educação.

Os Pilares da Educação

Delors (1996, p. 89) explica que "à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele". E, neste caminho, que vai ao encontro da evolução e da expansão dos conhecimentos e saberes do humano integral, o autor apresenta os pilares que constituem a educação para o século XXI.

O primeiro pilar, "Aprender a conhecer", constitui-se das aprendizagens através do meio, para viver dignamente e desenvolver habilidades para a comunicação e, através da finalidade, fundamentando-se na descoberta, no conhecimento e na compreensão; o segundo pilar, "Aprender a fazer", consiste no processo de aquisição e conhecimento para a evolução – relaciona-se ao aprender a se profissionalizar, mas também não se reduz à aprendizagem para ação profissional, podendo compreender a ação de competência e qualificação. "Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros", configura o terceiro pilar, sendo este um dos principais desafios da educação, a descoberta do outro na sua integralidade, a consciência humana de entender e viver com o próximo; e, por fim, "Aprender a ser", que propõe a aprendizagem integralizada entre o espírito, o corpo, a inteligência, a sensibilidade, a essência humana de constituir seu próprio destino (DELORS, 1996).

[1] UNESCO significa: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Em tradução para o português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



Morin e a Educação do Futuro

Edgar Morim propõe sete saberes inerentes à Educação do Futuro. O primeiro saber, “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, relaciona a passividade ao erro inerente ao conhecimento.

Diante deste pressuposto, o segundo saber, “os princípios do conhecimento pertinente”, propicia a integração dos conhecimentos, a aprendizagem do todo, conhecer o contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Em “ensinar a condição humana”, a qual configura o terceiro saber pertinente à educação do futuro, Morin (2011) esclarece que este é o momento de conhecer o humano. É o momento de situar-se em meio ao universo existente, integrando-se a ele.

A mundialização configura o quarto saber, “Ensinar a identidade terrena”. De acordo com Morin (2011), “é preciso aprender a ‘estar aqui’ no planeta” (p. 66). É preciso compreender que “a educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária” (MORIN, 2011, p. 68). Por conseguinte, “enfrentar as incertezas” esclarece a importância de enfrentar as consequências da ação. A compreender, com consciência, a complexidade que cada finalidade possa acarretar durante a tomada de direção em uma ação constituída.

O sexto saber, “Ensinar a compreensão”, o qual Morin (2011) considera como missão “espiritual da educação” consiste em “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p. 81).

Por fim, “A ética do gênero humano” constitui o sétimo saber e está inter-relacionada em três termos: “a ética propriamente humana, ou seja, a antro-poética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo – sociedade – espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano” (MORIN, 2011, p. 93).

Das Relações aos Usos e Funções da Música

Kraemer (2000) propõe a compreensão do uso da música a partir da inter-relação entre o homem e a música. Para o autor, a integração de áreas afins à educação musical e à pedagogia musical constitui o campo conceitual ao qual integram os elementos homem – música – sociedade – ações musicais educativo-pedagógicas (KRAMER, 2000).

A apropriação de conhecimentos inerentes à filosofia, à história, à psicologia, à pedagogia e às políticas, por exemplo, auxilia na constituição da área da educação musical, fornecendo aportes para a compreensão das dimensões e funções dos conhecimentos que constituem o campo pedagógico-musical (KRAEMER, 2000).

Por outro lado, descrever a prática educativo-musical, salienta Kraemer (2000), "coloca em aberto, o que não é somente pensado, mas também realizado" (p. 54). Portanto, a integração entre a investigação das ideias e das práticas musicais voltadas à educação propicia considerações políticas e históricas de um determinado período e "fornece o modelo de um argumento dominante, uma forma de prática músico-cultural e pedagógica condicionada economicamente" (KRAEMER, 2000, p. 54).

Fortalecendo esta constituição do campo conceitual em música, Merriam (1964) esclarece sobre a concepção do uso e função da música, os quais carregam algumas prerrogativas que podem auxiliar na interpretação da relação entre homem – música – sociedade. Para o autor, o "'uso', refere-se à situação em que a música é empregada na ação humana; 'função' diz respeito às razões para o seu emprego e particularmente o propósito mais amplo que serve" (MERRIAM, 1964, p. 210).

Nesse sentido, destaca-se a "função do entretenimento", estritamente vinculada a todas as culturas, entretanto, salvaguardando suas exceções com maior furor em sociedade não letrada; a "função de comunicação", a qual emprega disseminações diretas ou indiretas ao contexto social de quem a vivencia; sua compreensão depende da relação que o sujeito estabelece com a cultura à qual a música está sendo compartilhada, comunicada; a "função de contribuição para a comunidade e a estabilidade da cultura" contribui para a consolidação das

expressões emocionais de uma cultura, comunica-se com a sociedade emocional e fisicamente; e, como integração social, destaca-se a "função de contribuição para a integração da sociedade", vinculada ao compartilhamento de valores que unificam e identificam uma cultura (MERRIAM, 1964, p. 226).

Metodologia e Pesquisa

É diante de um contexto político, social e, principalmente, educativo-musical que se propõe a delimitação da investigação, a partir de procedimentos metodológicos com ênfase na pesquisa histórica com documentos.

As autoras Samara e Tupy (2010, p. 68) esclarecem que "as pesquisas históricas são sustentadas por um conjunto de registros, de um ou mais tipos, constituindo uma amostra cuja amplitude varia em função dos variados requisitos da análise".). Portanto, com ênfase na abordagem qualitativa com texto, imagem e som, proposta por Bauer, Gaskell *et al* (2015), foram utilizadas matérias jornalísticas e registros fotográfico, que respaldaram a interpretação sobre as ações educativo-musicais desenvolvidas junto ao lócus de investigação.

A partir da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), foi possível realizar os procedimentos de organização e análise dos dados, momento que compreendeu a seleção e identificação prévia dos dados coletados nos arquivos da escola. Bardin (2011) explica que este tipo de análise consiste em "um conjunto de instrumentos metodológicos" (p. 15).

Do Texto ao Contexto, da Imagem ao Som

A reconstituição histórica do Departamento Artístico do Colégio Gaspar Silveira Martins, principalmente no que diz respeito às articulações musicais com a atuação da Banda Musical, foi possível ser coletada e analisada, a partir da primeira organização do material que compreende este recorte temporal entre os anos de 1972 a 1985, realizada por uma ex-aluna da escola. Nesse sentido, através dos "Quadros dos Registros Históricos da Banda do Colégio" e de outros documentos

históricos da escola, foi possível remontar parte das informações histórico-sociais do Departamento Artístico relacionadas neste trabalho.

A partir desta organização, compreende-se a importância do envolvimento social e cultural dos alunos em relação à música e, principalmente, a influência do uso e da função da música no contexto analisado. Como explica Kraemer (2000, p. 55), a partir da ocupação "com a história, os sentidos das ações humanas, contextos definidos socialmente e possibilidades subjetivas de formação são desvelados", quando da análise dos sentidos das ações sócio-culturais em um contexto.

Enquanto "função do entretenimento", a qual Merriam (1964) explica como sendo a relação da atuação musical às relações de interação com a comunidade, umas das publicações realizadas pelo jornal local da cidade de Venâncio Aires – RS, chamado Folha do Mate, retrata esta função.

Em matéria publicada em dezoito de outubro de 1974, junto à foto da Banda da Escola, sendo regida pelo professor Ivo Astor Seidel, denota-se a integração da Banda junto a atividades esportivas da localidade: "[...] a Banda do Gaspar se apresentou no intervalo da partida entre Guarany local e Guarany de Garibaldi, no Estádio Edmundo Feix. Foi uma atração além do jogo para o público que foi assistir a partida decisiva do Grupo 1 da Copa Cícero Soares" (Jornal Folha do Mate – 18/10/94).

O uso da música como forma de aproximação social entre cultura escolar e a cultura regional é observado nos registros coletados, ao que se aproxima da função musical, denominada por Merriam (1964) como "função de contribuição para a integração da sociedade", momento em que ocorre a interlocução entre as ações artísticas e as ações sociais de forma compartilhadas. Isto é observado quando de uma nota jornalística sobre a apresentação do Coral Infantil da Escola, no "Jornal do Almoço", atualmente veiculado pelo canal televisivo RBS[2]:

> Mais uma vez o Departamento Artístico da Escola Gaspar Silveira Martins de Venâncio Aires apresentou-se com inteiro sucesso em Porto Alegre. A apresentação foi feita ao vivo, através da TV Gaúcha, Canal 12, na última segunda-feira, dia 18 de agosto, dentro do programa "Jornal do Almoço" e

[2] Rede Brasil Sul de Televisão, afiliada da TV Globo.

> esteve ao encargo do coral infantil da Escola, mais uma novidade que a "Gaspar" lança em 75. (Jornal Folha do Mate, 1975).

O ano de 1975 foi marcado por atuações do Departamento Artístico que refletiram resultados que influenciaram a formação musical da Banda. De acordo com a matéria publicada pelo jornal de Brasília, Correio Braziliense, em vinte e um de julho de 1976, quando da visita do Presidente da República Ernesto Geisel ao distrito de Languiru, localizado no interior do estado o Rio Grande do Sul, a Banda da Escola teve a oportunidade de se apresentar na ocasião, atendendo ao convite da organização da recepção ao presidente, chamando a atenção do mesmo que decidiu convidar o Departamento Artístico para se apresentar em Brasília.

Em matérias publicadas nos jornais Folha do Mate, datado em vinte e oito de julho de 1976, e Correio do Povo, de sete e agosto de 1976, por exemplo, foi possível observar que o convite do Presidente Geisel para a Banda Musical foi acompanhado de um incentivo financeiro para a modernização do instrumental do grupo, além do custeio da viagem à capital nacional do país. Ao todo, o Departamento Artístico do Colégio recebeu, à época, o valor de Cr$ 230.000,00. Deste valor Cr$ 30.000,00 foram destinados para a viagem dos alunos à Brasília, e Cr$ 200.000,00 destinados à compra de novos instrumentos musicais para a Banda.

A apropriação destas informações históricas contribuiu para a interpretação das evoluções artísticas que se seguiram nos anos posteriores. Em se tratando das ações músico-sociológicas, Kraemer (2000) corrobora enfatizando que "a sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música" (p. 57). Fato que perpassa a constituição histórico-social da Banda do Colégio.

Nesse sentido, após a viagem à Brasília, a Banda do Colégio Gaspar passou a receber inúmeros convites para atuação, destacando-se convites nacionais, os quais envolveram apresentações em outros municípios do estado do Rio Grande do Sul, interestaduais, os quais levaram a Banda para São Paulo, e internacionais, viabilizando apresentações da Banda na Argentina e no Uruguai. Tais acontecimentos foram divulgados no jornal local da cidade de Venâncio Aires (Folha

do Mate), além de jornais de outros municípios e de circulação estadual (Zero Hora e Gazeta do Sul).

Após toda a odisséia artística e cultural vivenciada pelos estudantes que integraram a formação da Banda, Bandinha e do Coral, do Departamento Artístico do Colégio Gaspar Silveira Martins, o registro em áudio das principais obras interpretadas veio a consolidar a importância da ação social da Banda Musical à Comunidade local.

Foi através da gravação do primeiro LP que o Hino da Cidade de Venâncio Aires pôde ser registrado nas vozes dos alunos integrantes do Coral e de acompanhamento instrumental da Banda do Colégio. Além deste fato, a Banda gravou a primeira obra composta e dedicada ao Departamento Artístico, de autoria de Hilário Kretschmer, intitulada “Prof. Ivo Astor Seidel”, em homenagem, também, ao homem que contribuiu para as ações musicais do Colégio Gaspar, cujo nome é o título da obra.

“Para que o tempo não apague este trabalho, a Escola Gaspar Silveira Martins resolveu registrá-lo neste LP, cuja realização contou com o apoio de toda a comunidade venâncio-airense. Este é o único disco que se encontra o Hino de Venâncio Aires”, informação noticiada no jornal Folha do Mate, em 1985.

A partir das fotos analisadas, as quais vibializaram a identificação da indumentária utilizada pelos estudantes durante as apresentações artísticas, bem como o instrumental utilizado, destaca-se a formação da Banda, além do Coral, composto pelas vozes dos estudantes da escola. Segundo descrições do encarte do Disco intitulado “Banda Musical Gaspar Silveira Martins”, a Banda foi formada, neste período, pelos seguintes instrumentos musicais: Bombarino, Clarinete, Percussão, Saxhorn-Barítono, Saxhorn-Contralto, Saxofone, Sousafone, Trompete e Trompone.

Diante deste contexto ressalta-se, parcialmente, um dos questionamentos levantados por Kraemer (2000, p. 59), acerca da inter-relação entre o homem e a música, ao mesmo tempo em que se questiona: “que significados adquirem as manifestações musicais em um processo educacional [..]?”.

Algumas Considerações

A compreensão de como a educação e a pedagogia musical foram pensadas no passado pode apontar caminhos para a evolução e valorização da cultura estabelecida na comunidade investigada no presente. A proposta de um currículo que perceba, na origem da Educação Musical do contexto, suas implicações educativas, poderá explicar como as ações deste tempo e espaço poderão ser construídas para o fortalecimento educativo, cultural e social da comunidade e da escola.

O estudo e a análise de todo o contexto histórico-musical do Colégio Gaspar Silveira Martins, de 1972, ano da fundação da Banda, até os tempos atuais, poderá contribuir para a constituição do currículo em Educação Musical da instituição, propondo interlocuções históricas e sociais, as quais poderão ser apresentadas e discutidas com toda a comunidade escolar.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som:* um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DELORS, Jacques *et al*. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

MERRIAM. Alan P. *The anthropology of music*. U.S.A.: North – West University Press, 1964.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spinola Silveira Truzzi. *História & documento e metodologia de pesquisa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Educação Musical e o Currículo em Música: O Ensino do Teclado Eletrônico na FUNDARTE

Bruno Felix da Costa Almeida (FUNDARTE)

Resumo: O texto apresenta algumas considerações acerca do processo de elaboração/construção do Currículo do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE, a partir das motivações dos estudantes. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) como método. A coleta dos dados consistiu na aplicação de questionários (SEVERINO, 2007), e para a análise dos dados coletados fez-se uso da análise de conteúdo (MORAES, 1999). O referencial teórico foi constituído com ênfase em pressupostos da Educação (SACRISTÁN, 2017; McKERNAN, 2009); Estudos sobre Motivação (Reeve, 2017); e da Educação Musical (KRAEMER, 2000). Com base na análise relacionada compreende-se que os estudantes são motivados intrínseca e extrinsecamente a estudar Teclado Eletrônico na FUNDARTE. A continuidade desta investigação poderá contemplar, as relações sobre as preferências dos gostos musicais dos estudantes, afim de ampliar as possibilidades de teorização do currículo em música.
Palavras-chave: Educação; Educação Musical; Currículo.

A Educação Musical e o Currículo em Música

Ao decorrer das últimas décadas, o conhecimento em Educação Musical tem despertado o interesse de pesquisadores em busca de fomentar saberes acerca da reconstituição de um passado com vistas à novas perspectivas educativo-musicais na contemporaneidade (SOUZA; IVENICK, 2016; AQUINO, 2017).

Em se tratando da relação da música com o campo do currículo, Sobreira (2014) apresenta algumas considerações em interlocução com a educação básica brasileira a partir das publicações da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Por sua vez, o desenvolvimento musical em conservatórios de música é abordado por Esperidião (2002), com vistas às articulações legislativas e adaptativas às realidades social e cultural abrangentes.

Ainda que os estudos sobre o currículo em música polarizem, na atualidade, a relação de sua implementação na educação básica, estudos acerca de seu desenvolvimento em escolas especializadas – considerando-se o propósito desta reflexão – tornam-se pertinente com vistas às articulações entre o conhecimento

musical e as experiências socioculturais de todos os sujeitos imbricados na ação de ensino-aprendizagem de um instrumento musical.

Nesse sentido, compreender os meandros que envolvem a elaboração/construção de um currículo em arte é um dos desafios contemporâneos propostos pela direção e coordenação da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) ao seu corpo docente.

O desafio de compreender as novas perspectivas educacionais, culturais e musicais, integram a realização desta reflexão acerca do Currículo do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico da instituição. Para tanto, o entrelaçamento entre os campos da Educação, Estudos sobre Motivação e da Educação Musical balizam o entendimento conceitual desta proposição, compreendendo que a cultura, o conhecimento, a sociedade e os saberes educacionais, inerentes aos que aprendem e aos que ensinam, se retrointeragem à compreensão dos propósitos de ensino-aprendizagem musical neste tempo e espaço a partir da ação musico-educacional.

Morin (2011), explica que “o conhecimento é produto/produtor de uma realidade sociocultural que comporta intrinsecamente uma dimensão cognitiva” (p. 26). Portanto, “o conhecimento está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor [...]” (MORIN, 2011, p. 27).

Em considerando este pressuposto, surgiram alguns questionamentos, quais sejam: O que motiva os estudantes do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE, estudarem o referido instrumento musical? Como elaborar um currículo para o Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, considerando a realidade sociocultural de seus estudantes? Quais objetivos e habilidades podem ser propostas a partir da motivação dos estudantes?

Diante do exposto, o objetivo desta reflexão incide sobre as possiblidades de elaboração de um currículo em música, para o Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE.

Currículo, quais concepções?

Para a elaboração/construção curricular em música, apropria-se de pressupostos elaborados por McKernan (2009) e Sacristán (2017), no campo do currículo, entendendo que sua elaboração, enquanto documento, bem como o seu desenvolvimento na ação, são complementares à concepção sobre qual currículo pretende-se implementar no contexto proposto, a FUNDARTE.

McKernan (2009) esclarece que "como conceito de cultura, um currículo é criado, compartilhado e transmitido aos outros incorporando valores, conhecimento, habilidades e rituais e nos artefatos físicos de textos e de materiais" (p. 34). Para Sacristán (2017) "as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si" (p. 16).

De acordo com McKernan (2009), a elaboração de um currículo está no desenvolvimento da prática cotidiana do professor, ou seja, a proposição/elaboração de currículo é incitada a partir da ação entre o professor e os alunos. Para Sacristán (2017), a concepção do currículo pode refletir o entendimento sobre a realidade vivenciada entre os sujeitos imbricados no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a integração entre essas considerações e a motivação dos alunos em estudar o instrumento musical teclado são necessárias à esta reflexão.

A motivação

Para compreender o que conduz um sujeito a empreender uma determinação ação, levar-se-á em consideração os tipos de motivações intrínseca e extrínseca a partir de Reeve (2015). Para o autor, "o estudo da motivação refere-se aos processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção" (REEVE, 2015, p. 4).

> Em termos educacionais, uma compreensão da motivação pode ser aplicada para promover maior participação do aluno em sala de aula, para estimular a motivação que faça o aluno desenvolver seus talentos, como na música, e para informar aos professores de que modo obter em sala de aula um ambiente favorável, que satisfaça às necessidades e aos interesses dos alunos. (REEVE, 2015, p. 10).

Ao esclarecer sobre os tipos de motivações, Reeve (2015) denota que a motivação intrínseca é provocada pelo próprio interesse e/ou pela curiosidade do sujeito em desenvolver uma determinada ação, enquanto a motivação extrínseca está atrelada aos impulsos externos, como prazos a serem cumpridos, por exemplo.

A Educação Musical

Em uma interlocução com os conhecimentos provenientes da ciência social, a proposição de desenvolvimento pedagógico-musical de Kraemer (2000) emerge na perspectiva que “como toda ciência, a pedagogia da música deve refletir sobre suas possibilidades e limites, tarefas especiais e estruturas no conjunto das ciências” (p. 53).

Nesta relação, “a descrição da prática músico-educacional coloca-se em aberto, o que não é somente pensado, mas também realizado” (KRAEMER, 2000, p. 54). Fato este que integra a pedagogia, a história, a filosofia, a sociologia, a psicologia, dentre outros campos do conhecimento, para compor a concepção de Educação Musical, em uma interlocução entre o que se foi pensado (idealizado e praticado) no passado e o que pode ser proposto no presente para o desenvolvimento educativo-musical.

Procedimentos Metodológicos

A interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa foi priorizada, para o desenvolvimento desta reflexão. Conforme Minayo (2013), a abordagem qualitativa viabiliza a compreensão das informações a partir do sujeito que as fala, é uma forma “reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças”,

além disso, este tipo de abordagem possibilita a transmissão sobre “o que pensa o grupo das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (p. 63-64).

Aliada à escolha da abordagem qualitativa, optou-se por fazer uso do método de pesquisa-ação, considerando os pressupostos de Barbier (2007). Tal escolha se justifica diante do entendimento que a elaboração de um currículo em música é um processo entre a observação do campo, a interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, a elaboração e a implementação dos planejamentos curriculares, a avaliação da implementação e a reformulação, quando necessária, dos objetivos e hipóteses, a partir dos resultados alcançados na ação do contexto textual do currículo incitado.

Barbier (2007) define o processo de teorização, avaliação e publicação dos resultados de uma pesquisa-ação considerando a pesquisa em espiral, ao passo que o pesquisador desenvolve a partir da “situação problema; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; [...] e assim sucessivamente” (p. 143-144). Portanto, “uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as pessoas a ele ligadas podem por fim afirmá-lo” (BARBIER, 2007, p. 144-145).

Os dados que subsidiam a compreensão sobre o que pensam os sujeitos de pesquisa foram coletados através da aplicação de um questionário. Severino (2007) explica que o questionário configura um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (p. 125).

Para o contexto específico desta reflexão, o questionário foi composto por uma pergunta, afim de que os estudantes/respondentes desenvolvessem suas ideias e pensamentos através de uma elaboração textual e/ou de desenhos. Deste modo, quatorze estudantes do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE, com idades entre 6 anos e 17 anos, participaram da pesquisa

respondendo ao questionamento: O que te motiva estudar no Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE? Comente sua resposta.

Para a análise das informações relacionadas no questionário, fez-se uso da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999), a qual se configura enquanto “uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos” (p. 2). O autor complementa, que este tipo de análise possibilita “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 3).

Motivação e Currículo em Música

O Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico é constituído com ênfase na Proposta Pedagógica dos Cursos de Artes da FUNDARTE que, alinhada às diretrizes e orientações do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), se constituí diante da valorização do acesso ao conhecimento artístico-intelectual através das Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música).

Nesse sentido, o Plano educativo-musical a ser proposto será provisionado a partir de objetivos geral e específicos, além de seguir uma estruturação curricular modular, com duração de um ano cada módulo.

Afim delimitar os caminhos planejados, relaciona-se a estrutura proposta para a elaboração curricular em música: Módulo Inicial I, II e III, destinado aos estudantes ingressantes com idades entre 7 e 10 anos; Módulo Fundamental I e II, destinados aos estudantes que ingressam no curso a partir dos 11 anos de idade. Além destes, os Módulos Intermediário I, II e III; e Avançado I e II, o qual concederá a certificação no Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE.

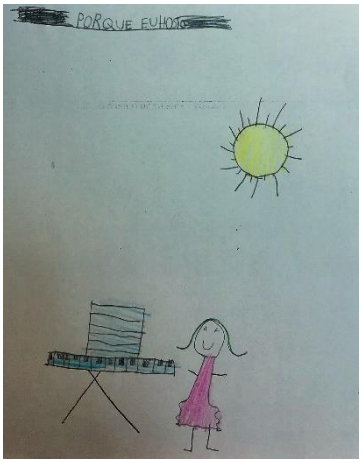
Para os ingressantes no Curso Básico de Música com faixa etária entre os 5 e 6 anos de idade, o Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico é proposto. Neste caso, o curso poderá ter duração de até 2 anos, a depender da idade do aluno ingressante, que poderá dar continuidade aos seus aprendizados musicais, posteriormente, em um dos Módulos Iniciais relacionados.

E para os ingressantes com idade a partir de 18 anos, é proposta a Oficina de Teclado Eletrônico I e II, cuja principal característica é iniciar, musicalmente, os estudantes através do aprendizado do Teclado Eletrônico.

De acordo com Sacristán (2017, p. 17), as formas em que o currículo "se apresenta aos professores e aos alunos, é uma concepção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar", tal qual se configura a exposição proposta pela instituição aos docentes, diante da perspectiva de concepção de uma atualização curricular.

A partir do perfil atual dos alunos que integram o Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, foi possível considerar, dentre as motivações descritas, algumas possibilidades para elaboração/concepção de um currículo que possa contemplar a perspectiva motivacional dos estudantes. E, assim "fornecer oportunidade para os alunos pensarem critica e livremente por si mesmos" (McKERNAN, 2009, p. 43).

Em resposta ao questionário, alguns alunos declararam que a motivação para iniciar seus estudos no instrumento musical relacionado partiu de estímulos familiares. Esta afirmação se concretiza a partir da descrição do estudante N: *Eu gosto de tocar teclado porque quando eu tinha 5 anos eu ganhei um de presente e amei tocá-lo*; a estudante M descreveu: *Eu gosto de tocar teclado. Meu tio também toca. Além dele, meu pai sabe tocar baixo e minha mãe ama cantar*; por sua vez a estudante V ao comentar sobre ter ganhado um teclado de presente, fez um desenho representando sua motivação em tocá-lo.



(Caderno de Questionário, 2018, p. 7)

De acordo com Reeve (2015), “os fatos essenciais da motivação e da emoção dizem respeito às nossas esperanças, nossos anseios, nossas vontades, nossas necessidades e nossos temores” (p. 10), fato este perceptível na descrição dos alunos que, ao demonstrarem seus interesses em aprender a tocar teclado, refletem um desejo intrínseco à aprendizagem musical.

A representação elaborada pelo estudante F, parece demonstrar que sua principal motivação em estudar teclado está na oportunidade de compartilhar os momentos de aula com uma colega de turma. Ao descrever os significados de seu desenho, declarou que gosta de frequentar as aulas por ter a companhia de sua colega, já que frequentar as aulas ofertadas pela instituição partiu de uma orientação de sua mãe.



(Caderno de Questionário, 2018, p. 8).

A motivação demonstrada pelo estudante F parece estar atrelada tanto a motivação extrínseca, a partir das decisões familiares que o designou a estudar música, bem como a sua motivação em estar presente nas aulas, por poder compartilhar momentos de aprendizagens com outro estudante. Conforme Reeve (2015) relaciona, a exposição do sujeito à ambientes favoráveis ao desenvolvimento e a manutenção de sua motivação, podem estar atreladas à motivação que emana à ação do referido estudante em retornar às aulas de música.

Em considerando que as condições ambientais constituem um dos fatores motivacionais ao sujeito aprendente, a descrição do estudante U remete ao que se percebe: *O interesse de saber tocar teclado é por causa do meu vô, pois ele também tocava. E o professor que é divertido.*

Motivada intrinsecamente a estudante L descreve: *Gosto muito de música e, principalmente, de cantar. Esse é um dos meus principais motivos para querer aprender a tocar teclado, para me acompanhar quando eu canto.*

De todo o modo, esteve presente nas declarações dos estudantes a motivação por incentivos familiares, pessoais, além da possibilidade de poder partilhar o ambiente de aprendizagem musical com outros sujeitos que comungam de mesmo interesse. Tais informações são de suma importância à elaboração/concepção de um currículo em música que contemple as relações de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva dos sujeitos imbricados na ação educativa-musical. Conforme Sacristán (2017) aponta, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (p. 16-17). Portanto, como denota Reeve (2015), “não se pode separar a motivação de um indivíduo do contexto social em que ele se situa [...], a motivação de um estudante é fortemente afetada pelo contexto social oferecido pela escola” (p. 10).

Habilidades: Algumas Considerações

Com base na análise relacionada compreende-se que os estudantes são motivados intrínseca e extrinsecamente a estudar Teclado Eletrônico na FUNDARTE. Deste modo, torna-se possível considerar, enquanto objetivo geral à elaboração/concepção do currículo em música para o ensino do instrumento musical teclado, o desenvolvimento de habilidades técnico-interpretativas voltadas ao referido instrumento, de modo a contemplar os interesses dos estudantes atrelados a concepção de educação musical pretendida, ou seja, em interlocução com áreas afins às ciência social (história, pedagogia, psicologia, dentre outras) e a realidade sociocultural vivenciada.

Logo, explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico, desenvolver a localização espacial ao instrumento, as habilidades de execução musical por imitação e através da (re)produção musical escutada, atreladas ao desenvolvimento de habilidades de leitura melódico-rítmica musical, de digitação musical ao instrumento (dedilhados), de execução de acordes em diversas tonalidades, de “Técnica Pura” (Escalas e Arpejos em diversas tonalidades), de memorização musical e de postura corporal ao instrumento, podem subsidiar o desenvolvimento técnico-interpretativo dos estudantes a partir de suas preferências musicais.

É possível propor, também, o desenvolvimento de outras habilidades, tais como a de execução instrumental individual, coletiva e em público, a integração de novas tecnologias digitais (recursos de informática), destinadas à execução instrumental. Habilidades de apreciação musical, de criação musical, de leitura e compreensão de conteúdos relacionados a prática, a teoria e a construção da performance musical, e de pesquisa em música.

Os objetivos e habilidades expostos, atrelados aos mecanismos de pesquisa-ação, poderão ser implementados na interlocução entre conteúdo e planejamento de aula, afim de avaliar a ação educativa-musical, teorizar seus resultados e (re)planejar o plano de ação em prol do desenvolvimento curricular na ação e para a

ação em música. Deste modo, a continuidade desta investigação poderá contemplar, também, as relações sobre as preferências dos gostos musicais dos estudantes, afim de ampliar as possibilidades de teorização curricular em música, inerente à realidade investigada.

Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. Da perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar: uma análise sobre os saberes musicais na Revista da ABEM e na OPUS – Revista da ANPPOM. *OPUS – Revista da ANPPOM*. Opus, v. 23, n. 1, abr., 2017.

BARBIER. René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

McKERNAN, James. *Currículo e imaginação*: Teoria de processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação,* v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999

MORIN, Edgar. *O método 4*: as ideias; habitat; vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SEVERINO. Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 27, n. 33, jul./dez., 2014.

SOUZA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Sentidos de multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 24, n. 36, jan./jun., 2016.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

“Encontros: caça aos tesouros-postais”: imbricações entre artes visuais e memória

Vanessa Cristina Dias – Universidade Federal de Pelotas
Cláudia Mariza Mattos Brandão – Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O artigo se refere à discussão e apresentação dos resultados da intervenção artística “Encontros: Caça aos Tesouros-Postais” que propõe um diálogo entre fotografia, arte postal e memória. Trata-se de relacionar significativamente produção artística, patrimônio histórico e educação, com o objetivo de privilegiar a exploração poética da linguagem fotográfica, valorizando o exercício do olhar sensível, a aproximação dos espectadores do patrimônio histórico da cidade de Pelotas, e o contato com o objeto livro, cada vez mais virtualizado na contemporaneidade. Para tanto, os integrantes do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel, CNPq) registraram detalhes arquitetônicos da Bibliotheca Pública de Pelotas e da Livraria da UFPel, e transformaram algumas imagens em postais, que posteriormente foram “escondidas” em livros. Com a orientação de um mapa, os espectadores/participantes do “jogo” buscam os tesouros-postais e, posteriormente, os locais fotografados. A proposta, que está em sua 5ª edição, se estrutura a partir de teóricos como John Berger (1999), Vera Brandão (2008) e Rubem Alves (2005). Os resultados revelam que a curiosidade, o manuseio dos livros e a aproximação dos olhares de detalhes arquitetônicos, promovem um encontro lúdico com a história e a memória comunitária, estimulando novos modos de olhar o contexto vivencial. Além disso, para os pesquisadores/artistas a arte postal representa um meio potente para a divulgação da produção artística do grupo.

Palavras-chave: Fotografia; Arte Postal; Memória.

Os primeiros anos do século XXI estão caracterizados ainda pela lógica do mercado e do consumo, nos quais mentalidades totalizadoras, divulgadas através das novas tecnologias da comunicação e informação, cada vez mais moldam os imaginários individuais, impondo códigos, condutas e comportamentos, e agravando o processo de apagamento da memória, social e histórica, fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Entretanto, a imagem epidérmica do processo não capta a dimensão humana dos atores que movimentam as engrenagens sociais, políticas e econômicas. Essas são algumas das características de um mundo que dissolve culturas e lança os indivíduos numa luta desprovida de valores.

Privilegiando a análise dos imaginários urbanos, as pesquisas desenvolvidas no PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel, CNPq), sediado no Centro de Artes, priorizam em suas práticas poéticas a dimensão

criadora constitutiva do imaginário, como fonte propositiva de outras formas de relacionamento consigo, com os outros e com o meio. Para contemplar tal intenção buscamos através de nossas produções dicotomizar as imagens fotográficas como produtos artísticos e documentais, priorizando sínteses simbólicas da realidade identificadas pelo olhar de quem registra.

Amparados em tais ideias, em 2015 propusemos a primeira edição da intervenção artística “ENCONTROS: Caça aos Tesouros-Postais”, que aconteceu na Bibliotheca Pública de Pelotas (Praça Coronel Pedro Osório, 103). A intervenção surgiu da vontade de evidenciar os locais, tanto da Bibliotheca, assim como da Livraria da UFPel (antigo prédio da Brahma), onde ocorreu a segunda edição, estimulando novos modos de ver, através de fotografias transformadas em 30 cartões postais, que foram “escondidos” em livros. As imagens retratam detalhes dos espaços, que muitas vezes não são percebidos por olhares desatentos.

Neste ano, em sua quinta edição, a intervenção ENCONTROS integrou a programação das comemorações do dia do Patrimônio, que aconteceu entre 17 e 19 de agosto, em Pelotas, com o tema “Pelotas Imaterial: Saberes, Fazeres e Ofícios”, na Bibliotheca Pública de Pelotas. As fotografias, impressas como postais, são de autoria dos pesquisadores do PhotoGraphein: Avani Souza, Cláudia Mariza Brandão, Dhara Carrara, Guilherme Sirtoli, Ítalo Franco, e Vanessa Cristina Dias. A proposta está em acordo com os objetivos do Núcleo de associar as produções em fotografia à reflexão acerca das possibilidades das Artes Visuais no âmbito da Educação do Sensível e da reflexão crítica acerca das questões relacionadas à memória e ao sentimento de pertencimento, valorizando o olhar sensível, a aproximação com o patrimônio e o contato com o objeto livro, cada vez mais virtualizado na contemporaneidade.

O triste episódio do incêndio ocorrido recentemente no Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista (Rio de Janeiro), nos remete a uma grave crise cultural vivida pela sociedade brasileira, em especial ao que se refere à valorização e preservação de seu patrimônio histórico. No dia 2 de setembro de 2018 perdemos um acervo que

jamais poderá ser restaurado, e apesar do Museu Nacional ter conquistado verba para um possível restauro, jamais o teremos de volta como antes.

Sendo assim, é importante destacar a localização da biblioteca, no Centro Histórico, em frente à principal praça da cidade, cujos arredores contemplam bustos, esculturas, monumentos, museus, casarões, teatros, etc. E isso permite que os transeuntes conheçam um pouco da cultura e da história da cidade de Pelotas.

Metodologicamente a intervenção prevê 7 (sete) procedimentos, a saber. Primeiro foi escolhido o local, neste ano a Bibliotheca Pública, depois o grupo registrou detalhes do espaço. A seguir cada participante/expositor selecionou os livros da Sala do Acervo Geral nos quais os postais foram escondidos.

Os postais foram impressos, trazendo em seu verso as instruções para os "caçadores do tesouro":

> *Encontrou o tesouro-postal? Muito bem!*
> Agora procure o local em que a foto foi registrada, coloque o postal na frente dele e fotografe. Mande para nós através do e-mail *photographein.pesquisa@gmail.com*! As fotografias serão publicadas em nosso blog: *http://photographein-pesquisa.blogspot.com/*

Na sequência foi elaborado o "mapa do tesouro", contendo os códigos dos livros e as instruções para os participantes (Figura 1). Por fim, os postais foram distribuídos nos livros e o *Mapa*, contendo os códigos dos livros, foi disponibilizado na entrada da Bibliotheca. Como indicado no verso de cada postal, os "caçadores" logo após encontrar o tesouro-postal partiram em busca do local retratado, fazendo assim seus próprios registros.

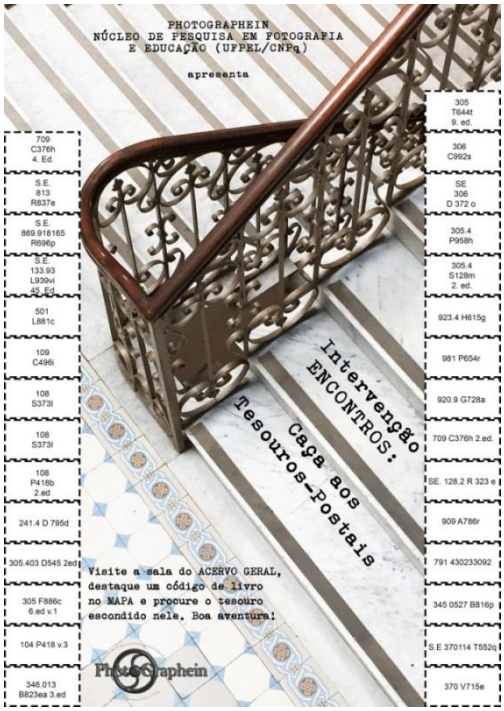


Figura 1: **Guilherme Sirtoli**, *Mapa do tesouro*, impressão sobre papel, 2018.

Elencamos três questões principais atreladas à intervenção artística realizada para a discussão entabulada neste artigo. A primeira são as Artes Visuais, meio poderoso utilizado pelo grupo através da Fotografia, enquanto poética principal, da Arte Postal e da Intervenção em si. A segunda trata-se da relação entre patrimônio, cultura e história. E a terceira, no que se refere à Educação, abrangendo as questões anteriores.

A arte postal sempre caminhou na direção contrária aos sistemas das artes, tanto que foi rejeitada por muito tempo enquanto produção artística, não sendo aceita em Museus num primeiro momento. A partir das vanguardas do século XX, a arte deixou de ser um espetáculo meramente contemplativo, para conquistar espaço no cotidiano, isto é, a arte começou a relacionar-se diretamente com a vida em sociedade. Sobre a arte postal nos explica Liana:

> a obra está sempre em movimento, podendo cair nas mãos de qualquer pessoa ou mesmo ser perdida; não realiza obras para serem comercializadas, pois elas circulam por vias que se dão fora do sistema oficial de arte, não dependendo da vontade de museus e galerias para sua exibição; e por fim, a mensagem é fundamental, tratando de discutir as

> situações relacionadas ao próprio sistema das artes, bem como as de violência, fome, pobreza, ou repressão sexual sofridas pela sociedade (SCHEDLER, 2016, p. 28).

O cubo branco, ou seja, o espaço do museu e da galeria de arte moderna proporciona justamente a vivência da arte fora do contexto da vida cotidiana, proporciona um momento de desligamento das questões pessoais e sociais para o envolvimento nas questões da arte. Entendemos que quando aproximamos a arte de outros temas da vida comum, agregamos mais sentido, tanto às produções, quanto às vivências cotidianas. Afinal, o pensamento de arte é intrínseco a outros temas que circundam o ser humano, como questões históricas, sociais e culturais.

No que tange as questões de patrimônio, reforçamos o local escolhido, que é a Bibliotheca Pública. Aqui seguimos o pensamento de Vera Brandão que nos alerta sobre sermos aquilo que recordamos, sendo a memória "constitutiva do ser humano e dos grupos e, portanto, é uma das questões fundamentais a respeito da qual devemos refletir" (BRANDÃO, 2008, p. 13).

Consideramos que o contato direto com a biblioteca e o centro histórico da cidade pode colaborar para que as(os) cidadãs(ãos) interpretem e reinterpretem seu passado, entendendo assim, o presente, e aspirando/concebendo um futuro. Vera nos explica essas questões relacionadas à memória coletiva, da seguinte forma:

> Nossa cultura e história podem ser consideradas o acervo dos costumes e dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos que, cronologicamente organizados, formam as bases da sociedade em que vivemos. É a história e a memória dos povos (BRANDÃO, 2008, P. 15).

Tais questões se somam às estatísticas divulgadas pelo Instituto Pró-Livro, que revelam um dado preocupante (para dizer o mínimo!): 44% dos brasileiros não têm o hábito da leitura[1]. Refletindo sobre esses dados associados às características de

[1]Pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais face a face (com duração média de 60 minutos) realizadas nos domicílios, com brasileiros, residentes, com 5 anos ou mais, alfabetizados ou não. No âmbito nacional foram 5.012 entrevistas domiciliares, realizadas em 317 municípios (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 164).

sociedade efêmera, veloz e conectada virtualmente como temos hoje, este número, apesar de já ter melhorado bastante, ainda assusta. E isso nos leva a questionar: Quantas crianças, jovens e adultos já tiveram contato direto com livros físicos, que não sejam os escolares?

Considerando os tempos frágeis e de espetáculos, como o que vivemos social e politicamente, exacerbados pelo o uso demasiado das redes sociais, atreladas ao compartilhamento de informações sem o menor critério, entendemos a colocação de Bauman, no que tange o imediatismo: “O tempo instantâneo e sem substância do mundo do software é também um tempo sem consequências. “Instantaneidade” significa realização imediata, “no ato” - mas também exaustão e desaparecimento do interesse” (BAUMAN, 2001, p. 150). Isso significa que o contato entre um texto, um livro, ficou mediado pelos equipamentos eletrônicos, distantes e frios.

Sabemos que a relação com a leitura é de extrema importância, ainda mais atrelada às questões da história. Porém, enfatizamos aqui, a importância do contato, visual e tátil com o livro físico. Sobre o ver e o sentir John Berger diz que “Tocar alguma coisa é situar-se em relação a ela” (BERGER, 1999, p. 10). E no caso, o contato com o livro cria uma relação mais próxima, sendo o livro um objeto quente.

Podemos relacionar ainda, esse ver e sentir, mas principalmente o olhar, com os postais, na relação que criamos com eles, relação diferente da relação que temos com um livro. Afinal, o postal cria um ato de possuir uma imagem, cria proximidade com a mesma, com a linguagem que ela utiliza, ao contrário das letras dos livros, a imagem nos diz algo através de possíveis narrativas, símbolos e signos.

Aumentar o repertório de imagens hoje pode ser caótico, mas quando utilizamos um meio como o da arte postal atrelada ao patrimônio da cidade de Pelotas, consideramos ser possível resgatar o sentido do passado, a fim de transformar o futuro. Para Berger “a experiência histórica essencial de nossa relação com o passado: isto é, a experiência de procurar dar sentido a nossas vidas, de tentar compreender a História, da qual podemos nos tornar agentes ativos” (BERGER, 1999, p. 35).

Em acordo com tal pensamento, o de nos tornarmos ativos, isto é, conscientes em nossas ações no presente a fim de transformar nossa vida em sociedade, entendemos a importância de ações educativas como a proposta pelo PhotoGraphein.

Relacionando as temáticas aqui apresentadas, não podemos deixar de enfatizar que essas discussões estão diretamente atreladas à educação, principalmente, à educação do olhar sensível. A imagem fotográfica utilizada como meio para a aproximação dos espectadores de espaços públicos históricos é uma proposição que busca educar o olhar, pois segundo Rubem Alves, “O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (ALVES, 2005, p. 23). E na busca por um olhar mais apurado e interessado, acreditamos que as pessoas podem ser mais perceptivas com relação aos espaços aos quais pertence, conseguindo ampliar o diálogo entre ser, estar e interferir no mundo.



Figura 2: **Cláudia Brandão**, *Escolha do Livro*, acervo do projeto, 2018.

Os resultados de nossas ações demonstram que efetivamente estimulamos o manuseio de livros, que são escolhidos a partir de temas que entendemos importantes, como questões relativas à antropologia (Figura 2), por exemplo, ou seja, promovemos *encontros* com temas e imagens. Além disso, instigamos o

caminhar como possibilidade de (re)descoberta dos espaços (Figura 3), durante a busca pelo local retratado.



Figura 3: *Acervo do projeto*, 2016.

Como sabemos, “o Brasil tem uma história muito recente, nossa educação, cultural, patrimonial e artística ainda têm estímulos restritos e tímidos” (SANTIAGO, 2017, s/p). Sendo assim, esta ação artística, extensionista e educacional, desenvolvida pelos pesquisadores do PhotoGraphein, que visa a divulgação do patrimônio cultural e da arte fotográfica/postal, aproxima as(os) cidadãs(ãos) de espaços públicos, da fotografia, da produção poética do Núcleo e, principalmente, do objeto livro.

Cabe destacar que “ENCONTROS: Caça aos Tesouros-Postais” revelou-se uma excelente estratégia para a divulgação da produção poética do Núcleo, cujo objetivo principal é o de discorrer sobre o viver cotidiano como fruto das ações dos

homens sobre o meio, numa interação que se dá através da comunicação em suas múltiplas possibilidades. Desde 2015, tais atividades têm colaborado para a reconstrução da memória social e histórica, valorizando o espaço da pesquisa acadêmica e poética na formação docente inicial em Artes Visuais, discutindo-a como um espaço relacional em suas diferentes dimensões.

Referências

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP. Verus, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida***.** Rio de Janeiro, RJ. Zahar, 2001.

BERGER, John. *Modos de Ver.* Rio de Janeiro, RJ. Rocco, 1999.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. *Labirintos da Memória:* Quem sou? São Paulo, SP. Paulus, 2008.

FAILLA, Zoara. *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro, RJ. Sexante, 2016.

SANTIAGO, Fernanda Coutinho. *O Papel da arte e dos museus na formação da sociedade.* Carta Capital, 24 out. 2017. Carta Educação. Acessado em 26 ago. 2018. Online. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/ARTIGO/O-PAPEL-DA-ARTE-E-DOS-MUSEUS-NA-FORMACAO-DA-SOCIEDADE/

SCHEDLER, Liana. *Arte (Postal) como processo*. Palíndromo, revista digital. Santa Catarina, v. 8, n. 15, p. 20 – 41, 2016. Acessado em 26 ago. 2018. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/7733/6311.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Formação continuada em Arte na Educação Infantil: Experiências do Programa Institucional Arte na Escola Polo FURB com Artes Visuais, Tecnologia e Música.

Lindamir Aparecida Rosa Junge (FURB)
Rozenei Maria Wilvert Cabral (FURB)
Tiago Pereira (FURB)
Ana Flávia Rodrigues Costa (Bolsista PIAE - FURB)
Anderson Devegili (Bolsista PIAE - FURB)
Karoline Kropp (Bolsista PIAE - FURB)

Resumo: Mediante este artigo discute-se as experiências vivenciadas pelo Projeto Arte na Escola – Polo da Universidade Regional de Blumenau – FURB, na formação continuada para professores de Educação Infantil dos municípios de Gaspar e Indaial – Santa Catarina, em 2018. Participaram das formações 45 professores unidocentes de Educação Infantil da SED de Indaial e 32 da SEMED de Gaspar, em encontros mensais para pensar a sua própria formação. Objetiva-se refletir sobre a formação estética dos professores da Educação Infantil, a sensibilização para com a arte desencadeada a partir da formação continuada, bem como socializar procedimentos metodológicos, que se tornaram significativos no processo de formação continuada, sobretudo aqueles voltados a Tecnologia, Música e Artes Visuais.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Infantil; Ensino de Arte.

Introdução

Por meio deste artigo discute-se as experiências vivenciadas no *Projeto Formação Continuada e Instrumentalização com Materiais Educativos do Campo da Arte,* do Programa Institucional Arte na Escola – Polo FURB, com professores de Educação Infantil dos municípios de Gaspar e Indaial, Santa Catarina, no primeiro semestre de 2018. O projeto tem como objetivo qualificar professores de educação básica mediante ações sistemáticas de formação continuada e instrumentalização com materiais educativos especializados do campo da arte, a fim de também contribuir para a melhoria da prática pedagógica, envolvendo todas as linguagens artísticas, sobretudo Artes Visuais, Música e Tecnologia.

Mediante a formação continuada, desenvolve-se um processo de mudança nas práxis do professor, que, muitas vezes, por sua própria condição profissional, não tem possibilidades para ampliar o seu conhecimento, e, consequentemente

contribuir para a melhoria do ensino da arte na escola, buscando superar as lacunas deixadas pelos cursos de formação de professores.

Neste cenário, a formação do professor de Educação Infantil também tem sido pauta de discussões e reflexões, levando em conta as mudanças ocorridas. Há de se considerar que as universidades também perpassam por reformas curriculares, que desafiam e desvelam a prática pedagógica do professor, para fugir da mera reprodução de padrões ou paradigmas existentes.

Assim, as dificuldades encontradas pelos professores, tanto nas questões relacionadas à continuidade da formação, quanto a escassez de materiais educativos de arte na escola, tornaram-se instrumento de permanente discussão e reflexão pela equipe que compõe o Projeto Formação Continuada. Por meio da formação contínua, instiga-se o professor a perceber que a mudança na prática pedagógica se faz necessária, a fim de compreender e interferir nesse processo. Os professores dos municípios parceiros caracterizam-se como unidocentes da Educação Infantil, sem formação específica em Arte, mas que valorizam esta linguagem como ferramenta pedagógica de transformação dos sujeitos. É notável as dificuldades enfrentadas no dia a dia para trabalhar a arte com as crianças, uma vem que os cursos de Pedagogia frequentados por eles pouco contemplam sobre arte em seus currículos.

Então, vem sendo desenvolvido com os professores destes dois municípios um trabalho integrando em Artes Visuais, Tecnologia e Música – de acordo com as áreas de formação dos formadores –, voltado para o desenvolvimento cognitivo, sensível e afetivo dos professores, que, consequentemente influenciam no desenvolvimento de suas crianças. Somente assim, será possível construir uma prática pedagógica que amplie as oportunidades de acesso à produção artístico-cultural, aproximando os professores dos diferentes códigos estéticos, alargando repertórios vivenciais e culturais.

Logo, neste se reflete sobre a nutrição estética dos professores, a sensibilização para com a arte desencadeada a partir da formação continuada, bem como socializar procedimentos metodológicos que se tornaram significativos no processo de formação continuada em 2018. Ademais, o professor reflete sobre a

sua caminhada, reinventa suas práticas pedagógicas, desvelando o indivíduo autônomo e sensível, cujas reflexões produzem outras histórias, outros problemas, que abarcam novas possibilidades e desafios para o enfrentamento escolar.

Os professores formadores que integram as áreas de Artes Visuais, Tecnologia e Música, durante o seu percurso com os professores de Educação Infantil têm perpassado por desafios e conquistas que merecem ser comemorados. As Secretarias de Educação tem sido referência no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino da arte, e motivo de orgulho para seus integrantes, pois divulga, socializa e valoriza as experiências estéticas dos professores e alunos, projetando-os para além da sala de aula.

Aspectos Conceituais

No decorrer dos anos, o Programa Arte na Escola acompanhou importantes mudanças na educação brasileira, envolvendo discussões e reflexões sobre a educação e o seu impacto na sociedade. Neste período, as novas abordagens das políticas públicas reorientam a prática pedagógica na escola, e trazem implicações para os sistemas de ensino e para os profissionais da educação. Por esta razão, existem questões que devem ser consideradas na amplitude dessas mudanças, incluindo a formação contínua dos professores, pois é por meio deles, que as mudanças ocorrerão de forma significativa:

> A formação de professores, tanto inicial quanto a continuada, exige reflexão constante de práticas pedagógicas que possam oferecer possibilidades de avanços na educação [...]. No contexto de exigências da sociedade contemporânea, a universidade é um espaço que também se repensa, e nesse processo revê a formação inicial e continuada de professores, com vista a dialogar com as demandas da sociedade. (CERVI; SILVA 2013, p.13).

Sob esta perspectiva, nota-se que a realidade dos espaços de Educação Infantil atendidos é um tanto crítica, considerando os níveis de conhecimento em arte dos professores, onde muitas vezes as ações são fragmentadas, resolvendo-se

somente problemas pontuais, onde ainda prevalecem modelos tradicionais que deixam de lado a experimentação de diferentes modalidades de conteúdos de Arte, relevantes para a formação humana.

Desta forma, as ações do projeto *Formação Continuada e o uso de Materiais Educativos de Arte* – que serão descritas na seção seguinte – estão relacionadas às necessidades pedagógicas dos professores e da escola. Para tanto, todo o trabalho é voltado para a melhoria da qualidade do ensino da arte na Educação Infantil, oportunizando o contato com proposições inovadoras e atuais, que perpassam por metodologias contemporâneas para o ensino de Arte.

Neste sentido, a *gamificação* – termo relacionado ao uso de jogos para desenvolver engajamento, participação e comprometimento entre equipes de uma determinada área de atuação – e as *metodologias ativas* (FIGUEIREDO, 2012) – que entendem o educando como sujeito principal nos processos de aprendizagem – surgem no cenário educacional como ferramentas capazes de contribuir para a melhoria do ensino de arte em todos os níveis de ensino. A tecnologia de ponta tem resultado em games com alto poder de engajamento, capazes de prender a atenção de crianças e professores, bem como os métodos ativos tornam os processos mais voltados à prática, ao fazer, tornando os processos menos enfadonhos.

Estas abordagens metodológicas, utilizadas nas propostas de formação do projeto em 2018, representam a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas e de qualidade e devem ser incorporadas por escolas e professores dentro de um processo de adaptação das metodologias para a nova realidade dos alunos.

Na formação continuada também a *nutrição estética* (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA 2010), dos professores se deu a partir do processo de mediação cultural, que é vista como:

> [...] uma ação emancipadora, compreendendo que, ao possibilitar encontros com a arte e a cultura, instiga no sujeito um duplo processo: o primeiro ocorre de fora para dentro, a partir do contato com um objeto artístico, para o qual ele acessa seus campos perceptivos e sensíveis para promover o encontro, o que envolve a vontade de experimentar, e, em seguida, busca dentro de si a potência para significar esses encontros, envolvendo a

> inteligência para traduzir os signos. Como resultado, tem-se uma experiência estética que modifica sua percepção e mobiliza outros vetores para transitar no mundo. (URIARTE, NEITZEL; CARVALHO; KUPIEC 2016, p. 39).

A nutrição estética, segundo Martins, Picosque & Guerra (2010) objetiva a provocação de leituras que desencadeiam a aprendizagem em arte, aumentando as redes de significação do fruidor, pautado na percepção/ análise e no conhecimento do produto artístico/estético, situado na capacidade de atribuição de sentidos, construção de conceitos e compartilhamento de ideias entre os sujeitos. Assim, os professores consolidam um ensino de qualidade, que ultrapassa fronteiras individuais, particulares e disciplinares, resultando num trabalho contextualizado envolvendo a arte e outras áreas de conhecimento, o que é muito importante para a prática pedagógica, que de certa maneira contribui de forma significativa para o aumento de projetos educativos na escola.

Relatos sobre as formações realizadas em 2018

Em 2018 o Projeto Formação Continuada consolidou ações nos municípios de Indaial e Gaspar, totalizando 77 professores de Educação Infantil em 12 oficinas. Integrou-se nesta atividade três áreas de conhecimento no campo da arte: as Artes Visuais, a Tecnologia e a Música. Partiu-se de uma necessidade específica das escolas, fruto das Propostas Pedagógicas da Educação Infantil de Indaial e Gaspar, que demandavam maior contato com a cultura folclórica catarinense, na perspectiva da Arte-Educação. Neste sentido, foram ofertadas formações integradas com abordagem de metodologias contemporâneas.

As formações em Artes Visuais

Nas formações em Artes Visuais foram abordadas metodologias contemporâneas como: Abordagem Triangular, Estética do Cotidiano, Cultura Visual

e Cartografia (MATTAR, 2016), que desencadearam no grupo discussões e reflexões acerca de uma aprendizagem significativa na escola, para:

> [...] desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa. Desvelar/Ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica, pó de pirlim-pim-pim, na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva do poetizar, do fruir e do conhecer arte. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA. 2010, p. 120).

A partir destas metodologias de ensino ressaltou-se a procura por práticas pedagógicas que apontassem conteúdos e conhecimentos mais significativos para o ensino de arte na Educação Infantil, que favorecessem a nutrição estética. Na ocasião, propiciou-se aos participantes um olhar mais atento em relação às práticas de ensinar e aprender arte que pudessem de forma mais expressiva gerar sentidos, saberes e significados (Figura 1).

Figura 1: Etapa de formação em Artes Visuais com professoras de SEMED Gaspar – SC.



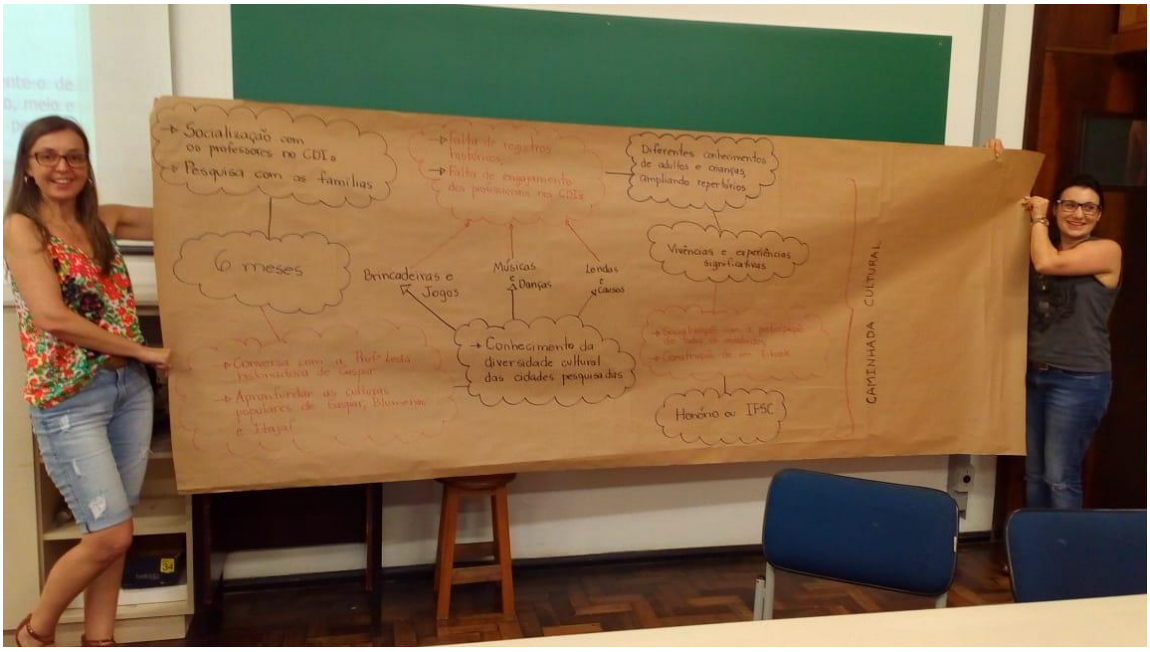
Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

Assim, o grupo optou por trabalhar com a cartografia enquanto processo criador, que propicia ao professor a prática do planejamento de ensino no campo da arte (Figura 2). A partir da temática “Cultura Popular” foi produzida uma cartografia coletivamente, visando o desenvolvimento de um projeto educativo para ser desenvolvido na Educação Infantil. O exercício cartográfico:

> [...] possibilita o registro de experiências vivenciadas, a organização e o encadeamento de conceitos, a comunicação de pensamentos e o desenvolvimento da imaginação e da inteligência criadoras, uma vez que seu alcance extrapola a realidade tal e qual (MATTAR, 2016, p. 252).

Ao término da produção da cartografia, o grupo de professores analisou conjuntamente o mapa de viagem elaborado, refletindo sobre a sua sistematização e implementação em forma de projeto educativo no espaço da Educação Infantil (Figura 3).

Figura 2: Cartografia elaborada pelas professoras de SEMED Gaspar – SC.



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

Figura 3: Formação com professoras da SEMED Gaspar – SC. 19/03/2018.



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

As formações em Arte e Tecnologia

Nas formações com uso de tecnologias, abordou-se temas como *gamificação, metodologias ativas e sistemáticas de jogos aplicados à educação;* atividade prática de criação de jogos, como forma de refletir e ampliar a cultura digital e o uso de novas tecnologias no campo da arte.

Oliveira (2009, pág. 65) afirma que “questionar o uso das novas tecnologias pode potencializar um olhar crítico e inovador em processos de ensino e aprendizagem na arte, levando em consideração a estética produzida na cultura digital”. A partir do estudo já realizado com os demais professores em formação sobre artistas catarinenses, foi elaborado uma proposta de jogo tipo quebra-cabeças com as imagens que foram selecionadas pelos próprios professores. Confeccionou-se 32 jogos de quebra cabeças no formato A3, colorido, com a intenção de usar com as crianças nas diferentes escolas da rede, por meio de um rodízio gerenciado pela Secretaria da Educação da cidade de Indaial.

As obras de arte que foram base para a elaboração de jogos educativos voltados para a Educação Infantil também foram objeto de estudo nas formações da Música que complementaram a proposta. A elaboração deste material se deu a partir do uso das tecnologias disponibilizadas no Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores – EFEX (Figura 4), em parceria com a FURB, espaço este único no Brasil gerenciado pela Secretaria do Estado de Santa Catarina.

Figura 04: Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores – EFEX – Formação com Arte e Tecnologias.



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

Como forma de instigar outros processos cognitivos de percepção e construção da imagem, investigando assim possibilidades de se aprender arte e produzir construções imagéticas digitais nas interfaces associativas ente as diversas linguagens, neste caso as artes visuais e a música. Além das propostas de gamificação e sistemática de jogos aplicados à educação foi proposto uma caça ao tesouro utilizando a tecnologia do QR CODE, sistema de códigos de respostas rápidas com sugestões para aplicação no campo da arte. Essa experiência foi muito interessante, percebeu-se como os professores ficaram motivados e se confirmou

mais uma vez o espírito de competição que há entre as pessoas se empenhando em descobrir a resposta, neste caso o tesouro.

Figura 05: EFEX – Projetos Jogos didáticos – Formação com Arte e Tecnologias.



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

Figura 06: EFEX – Cortando a laser Quebra-cabeças com imagens dos artistas Indaialenses - Formação com Arte e Tecnologias.



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

3.3. As formações em Música

No início do século XX surgiam na Europa novas correntes ideológicas no ensino de música, tratavam-se dos hoje chamados *métodos ativos em educação musical*. A proposta destes métodos – baseados nos pensamentos de uma série de pedagogos musicais (Ver MATEIRO & ILARI, 2012) –, buscava romper com os formalismos dos conservatórios de música, que não enxergavam o aluno como sujeito participante do processo de musicalização, e vinculavam o ensino de música ao aprendizado exclusivo de um instrumento musical e seu conhecimento técnico. De acordo com Figueiredo (2012) o que caracteriza os métodos ativos de educação musical é justamente:

> A experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais [...]. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas

> abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas (p. 85).

Neste sentido, tendo sempre o princípio ativo como fio condutor, nas formações em música com as professoras unidocentes da Educação Infantil fez-se uma sensibilização para o aspecto da forma musical como conhecimento estrutural para a ampliação de repertório didático, a partir da demanda de contato com repertório catarinense. As formações com Indaial e Gaspar foram divididas em duas etapas.

A primeira etapa abordou a *escuta musical ativa no repertório instrumental.* Partindo de uma sensibilização quanto à forma, utilizou-se como exemplo danças instrumentais do repertório tradicional e catarinense, como a polca *Espanta Mosquito* do compositor de Brusque – SC, Aldo Krieger (1903-1972). A partir do reconhecimento da estrutura formal da dança, foram realizadas criações por meio da percussão corporal e das danças de roda (Figura 7), no princípio de uma escuta musical ativa.

Figura 7: Formação com professoras da SEMED Indaial – SC. 24/04/2018.



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

A segunda etapa de formação abordou as *possibilidades músico-pedagógicas em canções do folclore nacional e catarinense.* Sempre relembrando o aspecto da forma musical, trabalhou-se o improviso e a tradição oral como base elementar do folclore. Para tal, fez-se um comparativo e aproximação entre as estruturas de uma cantiga de coco do nordeste e da *Ratoeira*, manifestação tradicional da cultura do litoral catarinense (SILVA, 2009). Finalmente, inspirados nas obras visuais dos artistas indaialenses – produzidos em formato quebra-cabeças nas formações de Arte e Tecnologia – fez-se a composição de quadras para serem cantadas e improvisadas junto aos exemplos vivenciados.

Figura 8: Formação com professoras da SEMED Indaial – SC. 24/04/2018



Fonte: Acervo da Midiateca do Projeto Arte na Escola Polo FURB.

Reflexões finais

As atividades desenvolvidas em 2018 até então – as formações continuadas estão ainda em andamento, seguindo até novembro deste ano – impactam a comunidade em razão da natureza das atividades da Projeto Arte na Escola – Polo FURB sempre estarem voltadas às demandas das SEMED's dos municípios

parceiros. A possibilidade de introduzir em sala de aula atividades que valorizam a cultura local torna significativa os momentos de formação. A *ampliação de repertórios* se deu nas áreas de Artes Visuais, Música e Tecnologia mediante conceitos, conteúdos, metodologias e diferentes materialidades, a fim de aumentar as referências dos professores.

O trabalho realizado tem refletido na práxis cotidiana da Educação Infantil, onde os professores têm se comprometido com a prática pedagógica em arte, que de maneira peculiar, tanto de formação, como de aspectos teóricos e metodológicos, contam o processo de ensino e aprendizagem com diferentes vivências e contextos. A riqueza e a relevância deste trabalho contínuo estão nas reflexões fecundas sobre as práticas com arte, que desafiam e inquietam, para em seguida expandir o universo que se busca conhecer e compreender.

Há o desejo de que as vivências e experiências desses professores repercutam para ampliar e aprofundar as discussões sobre a arte e seu ensino na Educação Infantil, com a intenção também, de refletir acerca do ensino da arte no contexto da Educação Básica. Foi possível perceber o quanto é necessário e urgente que este professor tenha contato com a arte e seus respectivos conceitos, compreendendo o seu significado na educação e na sociedade, para que possa construir uma prática pedagógica que amplie as oportunidades de acesso à produção artístico-cultural, para aproximar as crianças dos diferentes códigos estéticos, alargando repertórios vivenciais e culturais. Espera-se que este trabalho de formação contínua, continue frutificando e se fortalecendo cada vez mais comprometido com as causas da arte e seu ensino, e, consequentemente, a sua disseminação, servindo de estímulo para novos projetos, suscitando novos olhares para o ensino da arte em Santa Catarina e no Brasil.

Referências:

CERVI, Giceli Maria; SILVA, Vera Lúcia de Souza. In CERVI, Giceli Maria; STOPASSOLI [et al] (Orgs.). *Formação docente:* qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços. Blumenau: Edifurb, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (orgs.*). A música na escola.* São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino da arte:* a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATTAR, Sumaya. Cartografia e autoria docente. A imaginação criadora nos processos de planejamento de ensino. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto. *Arte e Educação:* ressonâncias e repercussões. São Paulo, Eca – USP, 2016.

MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Úrsula Rosa; CASTEL, Cleusa Peralta (Orgs.). *Transprofessoralidades:* sobre metodologias do ensino da arte. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2013.

OLIVEIRA. Andréia Machado. Projetos Pedagógicos em Arte, Educação e Tecnologia. In.: BIAZUS, Maria Cristina V. *Projeto Aprendi* – Abordagens para uma Arte/ Educação Tecnológica. Porto Alegre: Editora Promoarte, 2009.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (org.) *Linguagens da arte na infância*. Joinville: UNIVILLE, 2007.

SILVA, Rodrigo Moreira da. *Ratoeira não me prende, que eu não tenho quem me solta:* música de tradição oral e identidade cultural no litoral de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado PPGMUS Udesc. Florianópolis, 2009.

URIARTE, Mônica; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; KUPIEC, Anne. Mediação Cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In.: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Orgs.). *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética,* 1.ed. - Curitiba: CRV, 2016.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

O surgimento do contador de histórias e sua manifestação no desenvolvimento de metodologias de ensino de Arte e na formação de espectadores.

Carlos Eduardo de Oliveira Prado
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este artigo surge a partir de um recorte do projeto desenvolvido no Programa de Mestrado em Artes Visuais, na linha de Ensino de Arte e Educação Estética da Universidade Federal de Pelotas. A partir da formação de si, este artigo propõe-se apresentar a origem do contador de histórias e a diferenciação entre o contador de histórias tradicional e o contemporâneo. Além disso, propõe aproximar a prática de contação de histórias à manifestação teatral, utilizando-se da mesma como propulsora de metodologias de arte educação, em especial o Drama, de Beatriz Ângela Cabral, bem como pensar a fruição durante a contação de histórias e auxiliar na formação de espectadores.

Palavras-chave: contação de histórias; formação de si; espectador.

Inicio minha jornada nas artes antes mesmo de entrar na escola. Ainda criança, minhas brincadeiras preferidas sempre estiveram ligadas a interpretar, narrar, dançar e desenhar. A primeira apresentação que fiz foi já na pré-escola, e, desde então, dizia que gostaria de ser artista. Me experimento pesquisador já na universidade e, no Programa de Pós-Graduação, na linha de pesquisa em Ensino de Arte e Educação Estética, revisito memórias e caminhos que me tornaram artista, pesquisador e professor. Tais recordações-referências fazem parte da abordagem metodológica sobre pesquisa de si, de Marie-Christine Josso.

> Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí, para a frente, quer como referência a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a

> construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica. (JOSSO, 2004. p. 39)

A partir das recordações referências, retomo pontos marcantes em minha formação e direciono esse texto para a contação de histórias. Para isso, penso ser importante rememorar de onde vieram os contadores e por que são importantes nas diversas culturas.

Pode-se dizer que a existência do contador de histórias data da mesma época do surgimento da linguagem oral. Quando a palavra surge, começa a existir também uma pessoa que conta as crenças e os ritos de um determinado grupo social, com a intenção de explicar o mundo e aquilo que está além dele. O mito, advindo da palavra grega *Mithus*, significa contar ou narrar algo para alguém e está bastante ligada à explicação do irracional e da origem do mundo. Assim, penso ser possível afirmar que o próprio mito surge a partir da narrativa de histórias. Como prática de povos ancestrais, ouvir a história e as lendas auxiliava a manter viva a tradição de um povo. Segundo Matias:

> A prática de contar histórias é ancestral; pode-se dizer que coincide com o próprio desenvolvimento da linguagem oral e que a partir de então adquiriu especificidades de acordo com a cultura e o momento histórico. Integrante de rituais pagãos primitivos, propagadora da mitologia greco-romana aos povos antigos, divulgadora dos valores da igreja católica na Idade Média, disseminadora de tradições para povos do oriente, para indígenas e para diferentes tribos africanas ao longo de gerações; lista-se uma pequena amostragem de sua presença. (MATIAS, 2010, p. 72)

Não sei se é uma visão apenas romantizada da coisa, se li em algum lugar ou mesmo se estou inventando isso mas, nos rituais antigos, sentava-se na volta de fogueiras e os mais velhos contavam, com gestuais e diferentes nuances na voz, histórias das vivências do povo para os mais jovens que, afeiçoados pela narrativa, ouviam com prazer. Existe, nesses grupos em que a cultura oral é de extrema importância, um local especial para os anciões.

> Nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória. Nessas culturas, os anciãos têm um lugar privilegiado porque representam a memória viva de seus

> antepassados. Referindo-se a eles, os povos africanos, que guardaram muito dos valores e das tradições da cultura oral, costumam dizer: 'Na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima'. Isso porque, nesse modelo de cultura, em que as mudanças de uma geração a outra são mínimas, são eles que melhor poderão transmitir às novas gerações a riqueza cultural de seu povo. (MATOS e SORSY, 2013. p 3)

A prática de contar ao povo uma história para mantê-la viva era também um momento de comunhão que auxiliava na formação de identidade daquele grupo. Contar uma história, para o contador da cultura oral, tinha – e ainda tem – a ver com pensar o tempo da narrativa, as entonações, os gestos utilizados e até mesmo os silêncios necessários para aquela história. Os ouvintes, por mais que conhecessem a história, permaneciam se encantando, já que, a cada novo encontro para a partilha de um conto, todos já haviam mudado: os ouvintes não eram mais os mesmos e o contadores também não.

Mesmo sendo entendido como parte da cultura ancestral, o contador de histórias oral ainda existe. É o contador tradicional. No Brasil, a pessoa que mantém viva a tradição de um povo, sobretudo a cultura dos povos africanos, é conhecida como Griô ou Mestre Griô. Amparados por uma Lei Nacional, os Griôs são:

> O termo Griô é universalizante, porque ele é um abrasileiramento do termo Griot, que por sua vez define um arcabouço imenso do universo da tradição oral africana. É uma corruptela da palavra "Creole", ou seja, Crioulo a língua geral dos negros na diáspora africana. Foi uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os griôs gritando em praça pública. Foi utilizado pelos estudantes afrodescendentes que estudavam na língua francesa para sintetizar milhares de definições que abarca. O termo griô tem origem nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas de todas as histórias, os saberes e fazeres da tradição, sábios da tradição oral que representam nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário, e guardam a história e as ciências das comunidades, das regiões e do país. [negrito do autor](disponível em: http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-grio/ acessado em 10 de setembro de 2018)

Existe hoje, além do contador de histórias tradicional e/ou o Griô, um contador de histórias que se apropria do texto escrito. Neste caso, ao escolher por histórias,

contos e textos de origem literária, e com a intenção de entreter, promover, ou junto a isso, utilizar-se da narrativa como ferramenta para outro fim, nós temos o contador de histórias contemporâneo.

Denominar-se contador de histórias está além de simplesmente entender a história como uma ferramenta. Embora possa optar por assim fazê-lo, esta é uma característica que deve ser somada ao trabalho e não ser considerada mais importante. É este entendimento que separa o contador de histórias do leitor de histórias, por exemplo. Não queremos, obviamente, criar uma hierarquia entre um e outro, apenas propor que a distinção existe e que os ambos trabalham com o texto literário.

Uma discussão bastante comum entre artistas dessa área é a hierarquização do contador da história oral e o contador da história escrita. Alguns pesquisadores apontam que aqueles que utilizam como base para a sua apresentação o texto literário, na verdade não podem ser considerados contadores de histórias. Apenas leitores de histórias. Matos e Sorsy em *O ofício do contador de histórias* propõe:

> Aqui talvez seja oportuno fazermos uma distinção entre contador de histórias e leitor de histórias. A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório. O mesmo se dá com o ator que interpreta um texto literário. Ele não pode recriar o texto, não pode interferir no estilo literário do autor. Essa questão gera certa polêmica em torno do que é contar histórias, mas talvez seja mais apropriado abordar a questão de outra forma: que contos são 'contáveis'? Se, como René Diatkine, considerarmos que contar pressupõe uma relação direta com o auditório, então podemos concluir que o conto de tradição oral é o que realmente se encaixa nessa arte, porque é ele que nos permite a liberdade de criar e recriar junto com a platéia. Embora o conto de tradição oral possa ser sempre o mesmo, ele é sempre outro, porque junto contador e auditório nunca são os mesmos. (MATOS e SORSY, 2013. p.8-9)

Reforço que não pretendemos criar uma hierarquia entre um e outro. E saliento que os autores aqui citados também não apresentam uma hierarquização. Apenas apontam as diferenças e defendem um ponto de vista. Neste artigo,

acreditamos que o que difere o contador do leitor ou mediador de leitura é, na verdade, a utilização da história ou da contação pelo segundo apenas como ferramenta. O entendimento do ato de narrar para um público como manifestação artística é o que caracteriza o primeiro. Apontamos a diferença entre os dois para, sabendo, direcionar o nosso trabalho para apenas um deles.

Compactuo com a ideia de não existir essa hierarquia pelos motivos de entender a importância que cada um tem, seja em espaços separados o seja no mesmo espaço. Mas não acredito que apenas aquele que se utiliza do conto de tradição oral possa ser considerado um contador de histórias. Como já dito, a apropriação – no bom sentido da palavra – de um texto literário aliado ao preparo correto para posicionar-se como contador, junto com o entendimento como área de conhecimento e de deslumbramento, transformam a pessoa que se utiliza de um conto literário num verdadeiro e autêntico contador de histórias.

Além do mais, apontamos que, quando investidor e estudioso de técnicas de como fazer, o contador de histórias é um artista. Independente de ter como objeto o texto oral ou escrito. Consequentemente aproxima-se muito do teatro, por estabelecer uma relação que se completa apenas na presença do espectador e na troca com ele. Em *Dicionário de Teatro*, Patrice Pavis define o contador de histórias da seguinte maneira:

> [...] O contador de histórias é um artista que se situa no cruzamento de outras artes: sozinho em cena (quase sempre), narra sua ou uma outra história, dirigindo-se diretamente ao público, evocando acontecimentos através da fala e do gesto, interpretando uma ou várias personagens, mas voltando sempre a seu relato. Reatando os laços com a oralidade, situa-se em tradições seculares e influencia a prática teatral do Ocidente confrontando-a com as tradições esquecidas da literatura popular, como o relato do contador de histórias árabe ou do feiticeiro africano. (PAVIS, 2008, p. 69)

De modo geral, então, podemos dizer que existem o contador de histórias tradicional e o contemporâneo. O primeiro surge com a *missão* de manter viva a cultura e tradição de um povo; o segundo se apropria de um texto literário para preparar sua apresentação com a finalidade de entreter, experimentar-se no

encantamento do público, estimular o desejo pela leitura ou outros – ou também nenhum – fins pedagógicos. Ambos são artistas e transformam-se a partir das relações e dos avanços. Mesmo com a permanência de algumas características específicas, cada contador embarca num lindo ciclo de transformação de si a partir dos avanços tecnológicos e sociais.

Afirmo-me então como um contador contemporâneo e relembro minhas primeiras experiências. Nasci e morei, até os 18 anos de idade, na cidade de Joinville, Santa Catarina. Lá estudei, da pré-escola até o terceiro ano do Ensino Médio, na mesma instituição. Aluno de escola pública desde sempre, quando estava no segundo ano do Ensino Médio, na Escola de Educação Básica Professora Jandira D'Ávila, vivenciei um projeto que estava sendo desenvolvido na referida escola pelo Instituto Airton Senna. Chamava-se *Superação Jovem* e, como uma das vertentes, tinha a arte.

Em grupo, criamos uma cabana de bambus e papelão na escola. Do lado de fora, espantalhos, fantasmas e morcegos. Dentro, apenas um espaço para o público e outro espaço onde eu contava uma história de terror. Lembro-me de, na época, gostar de contar histórias apenas pelo desejo de estar diante do público. Foi numa das apresentações que fizemos ao longo da semana que uma professora de Português me convidou para contar uma história na Biblioteca Pública daquela cidade. Lá, naquela experiência, numa escola pública, começava a me tornar contador de histórias.

Hoje, a partir de outras experiências e também de estudos realizados na graduação e no mestrado, entendo um pouco mais da utilização da contação de histórias como ferramenta e manifestação artística. A utilização da primeira forma é bastante discutida no campo da pedagogia. Segundo Souza e Bernardino (2011):

> A contação de historias é uma estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, alem de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber

> desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem. A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalingüística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.(p. 237-238)

As autoras apresentam uma breve explicação da utilização desta prática no cotidiano da escola. Se pensarmos em séries iniciais, podemos dizer que, provavelmente, ficará a cargo do professor de currículo ou do bibliotecário da escola. Deste modo, é interessante pensarmos em maneira de melhorar o acontecimento, já que a prática de ouvir histórias, somada a uma atmosfera lúdica, pode ser a primeira e a mais próxima experiência de manifestação teatral de muitas crianças.

Por aproximar-se do teatro, é inegável que a contação de histórias torna-se um potencial formador de plateia. Auxilia na formação de público para o teatro e para as artes em geral. Retomo a importância da mesma nesse aspecto lembrando que, muitas vezes, a experiência de teatro na escola é a única possível para crianças. Deste modo, é importante que pensemos nossas práticas como contadores, para qualifica-las e aproximar as crianças da arte.

Como ferramenta, para além daquelas apontadas anteriormente pelas autoras, podemos acrescentas práticas de arte-educação. A autora Maria Lúcia Pupo propõe a prática de construção dramatúrgica utilizando-se do ato de narrar. Segundo Vidor, “para compreender a articulação interna dos textos narrativos, a autora (Pupo) recorre às teorias da narração e experimenta no jogo a relação entre a ação e a narração, caracterizando-se como sendo este o percurso que vai do texto ao jogo” (VIDOR, 2010, p.115). Assim, a narrativa do contador funciona como propulsor dessa prática.

Beatriz Ângela Cabral em *O Drama como método de ensino*, propõe que um estudo seja realizado previamente e que demandas das crianças sejam levadas em consideração na construção da proposta. Numa contação de histórias pode-se

perceber quais são essas demandas, descobrir o personagem do professor – que acompanhará o processo – e também servir como pré-texto. Monthero explica o pré-texto e, nessa explicação, já acusa a utilização da literatura para o mesmo.

> Um processo de drama normalmente se inicia com a escolha do pré-texto e a instauração de um contexto de ficção. O pré-texto, que pode ser literário (extraído de um texto dramático ou não-dramático), imagético ou áudio-visual funciona como um roteiro, ou um pano de fundo para delimitar o desenvolvimento do processo e orientar as opções do coordenador. (MONTHERO, 2011, p.168)

A partir dessa definição e pensando o *Drama* com alunos em processo inicial de alfabetização, reforço que a contação de história funciona como pré-texto e que pode, se feita de maneira bem estruturada e criativa pelo mediador, ser um facilitador.

Por fim, ressalto a potência da contação de histórias auxilia na introdução de metodologias de arte-educação. E, mais que isso, principalmente, a contação de histórias é uma manifestação artística, e sua fruição basta por si só.

Referências

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. “A contação de histórias como estratégia de pedagógica na educação infantil e ensino fundamental”. In: *Educere et Educare: Revista de educação,* vol. 6, nº 12, 2011.p.235-249. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Último acesso em 15 de setembro de 2018.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Rio de Janeiro: EDUFRN, 2004.

MATIAS, Lígia Borges. “O valor da narrativa na pós-modernidade”. In: TERNO, Giuliano (org). *A arte de contar histórias: abordagem poética, literária e performática.* 1ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. p.71-88.

MATOS, Gislayne Avelar, SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MONTHERO, Wagner. “Em processo: imagens e memórias como materiais de criação no contexto do drama”. In: *Urdimento*, nº 17, 2011.p.165-171. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/ urdimento/article/view/3368/2431>. Último acesso em em 15 de setembro de 2018.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2008.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

O Valor da Cópia na Arte

Francine da Cunha Souza de Lima – IFRJ

Resumo: São valorizados na arte aspectos como originalidade e criatividade, o que para nós, formados a partir dessa premissa não é novidade. Isso poderia justificar, por exemplo, porque as obras de arte contemporâneas seriam tão contestadas pelo senso comum - "isso até eu faço" é uma frase que sempre ouvimos. Assim também acontece com as artes populares consideradas artesanato, como algo menor, e cujo valor inclusive parece estar mais na repetição, neste caso tida como tradição do que pela originalidade cultural de certos povos. Deste modo, poder-se-ia conceber que não há arte na cópia. Que não há valor naquilo que imita um "original" e assim todas as cópias que historicamente foram feitas de obras primas serviriam apenas para méritos educativos ou informativos. Há de fato cópias de obras de arte que se colocam ou até mesmo que suplantam os próprios originais e as quais é dado um grande valor de mercado. As questões que aqui serão tratadas partem do pressuposto de que a cópia também é obra e o que as coloca neste patamar são questões específicas no tempo e no espaço em que foram produzidas. Não há como fazer este caminho de reflexão sobre a cópia e até mesmo sobre a arte e o seu valor sem definir cada um destes aspectos. Portanto, serão encontrados no decorrer deste texto, definições, reflexões e referências sobre, respectivamente: a primeira concepção teórica de arte, o clássico como parâmetro para arte, o consumo em tempos de globalização, e finalmente, a cópia como obra prima.

Palavras Chave: Arte; cópia; Pintura.

ARTE COMO CÓPIA

> *Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios pelos mestres, para difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro.*
> **Walter Benjamin**

Mimese. Assim a arte foi definida pela primeira vez. O termo formou-se segundo as ideias de Platão: o lugar do artista seria o daquele que imita a realidade e a realidade, por outro lado, "imita" o plano ideal - lugar onde as ideias originais existem, lugar onde habita a verdade. De acordo com as palavras dele:

> Era a esta conclusão que queria conduzir-vos quando dizia que a pintura, e costumeiramente toda espécie de imitação, realiza a sua obra longe da verdade, que se relaciona com um elemento de nós mesmos que se encontra afastado da sabedoria e não se propõe, com essa ligação e amizade, nada de saudável nem de real. (PLATÃO, 2018, p.438).

É interessante pensarmos que desde cedo somos educados a amar a arte por sua face de originalidade, de criatividade e, assim sendo, seria estranho pensar que

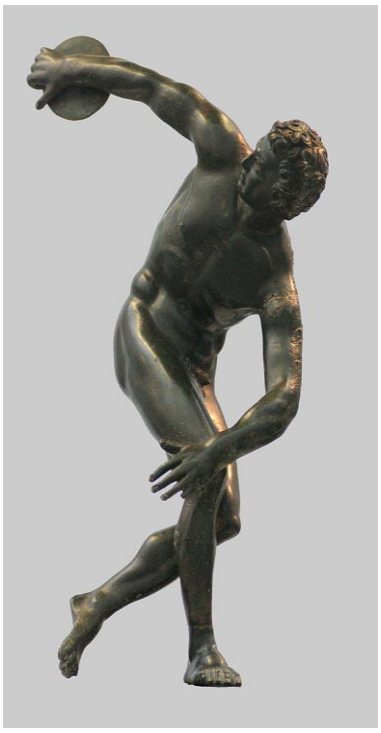
sua primeira definição a trata como cópia. Por outro lado, se observarmos a história da arte, vemos algumas questões interessantes sobre como a cópia (como algo que imita não um plano ideal, mas que imita algo real, palatável, o objeto de fato) se apresenta de modo constante e que mesmo assim mantém o seu valor.

Um exemplo que podemos analisar é em relação à construção da concepção do clássico. De acordo com Argan, o clássico "*está ligado à arte do mundo antigo, greco-romano, e àquela que foi tida como seu renascimento na cultura humanística dos séculos XV e XVI*" (ARGAN, 1992, p. 11). Se assim considerarmos o clássico, que é uma referência indispensável na arte, tendo a todo momento sua relevância reforçada ou contraposta, podemos verificar de que modo isso chegou até nós no que se refere às peças produzidas pelos gregos. Para Gombrich, "*Muitas das mais famosas obras de arte clássica que foram admiradas em épocas mais recentes como representativas dos mais perfeitos tipos de seres humanos são cópias ou variantes criadas nesse período, meados do século IV a.C."* (GOMBRICH,1978, p.71)

Isso quer dizer que nossa principal referência de arte se construiu a partir de observação de cópias. O melhor disso é que foi possível sermos conscientes deste fato e assim podemos analisar a maneira como essas cópias foram feitas e ainda, como algumas foram "mal feitas".

> Embora não haja dúvidas quanto ao fato de os romanos terem criado uma arquitetura nova e arrojada, a questão da originalidade de sua contribuição à escultura tem provocado debates acalorados, por razões perfeitamente compreensíveis. Uma preferência pela decoração opulenta, tanto exterior quanto interior, levou à importação indiscriminada da estatuária grega, quando fácil de obter, ou à cópia em massa dos modelos gregos - às vezes até mesmo egípcios. Existem categorias inteiras de escultura romana que merecem a designação de "ecos desativados" das criações gregas, esvaziados de seu significado original e reduzidos à condição de obras de uma apurada perícia.(JANSON; JANSON, 1996, p.73)

Algumas cópias romanas de esculturas gregas. É possível notar, além do material usado para reproduzir, a diferença entre as posições da cabeça e a base junto às pernas da segunda para manter-se de pé.



O Discóbolo de Miron. Reprodução romana em Bronze (séc. II). Giptotecade Munique.



Cópia Townley em mármore. Museu Britânico

De acordo com Hauser (1998) foram os romanos que iniciaram a cultura do colecionismo e que o mercado de arte teria começado a se movimentar a partir daí. Gostavam de admirar, adquirir e exibir arte, mostrando assim seu gosto e cultura elevados.

> ... a nobreza como a burguesia procuram apropriar-se dos ares principescos e imitar, nos limites mais modestos da sua própria arte, o estilo teatral e pomposo das cortes. (...) Junto aos talheres de cerâmica, que em parte trabalham já em forma massiva, começa, em grande escala, a cópia das maiores obras da escultura. (...) Essa tarefa de cópia deve ter se desenvolvido sem dúvida numa estreita relação com as obras originais. Porém, naturalmente, os artistas que se encontravam obrigados a copiar se entregavam com facilidade ao puro jogo de diferentes estilos e formas. (HAUSER,1998 ,p.137 tradução da autora)

Essa preocupação romana com a cópia, com o estilo e com o consumo, se-

gundo Hauser (1998) se dava pela essência da formação romana no que concerne a liberdade do cidadão. Diferentemente do cidadão grego, não havia sentido o pertencimento à Pólis, e sim na opção de escolher e de poder progredir socialmente, o que era demonstrado por meio de uma sociedade eclética e que valoriva as relações mercadológicas.



Venda de Torre Eiffel como objeto decorativo em loja popular. Disponível em http://dascoisinhas.com/2015/03/visitinha-ao-saara-no-centro-do-rio-de-janeiro/. Acesso em 15/07/2018

Se compararmos com o que temos hoje, é possível perceber como as questões de gosto e a vontade de aquisição ainda imperam. É possível graças a cultura do consumismo e à industrialização que qualquer um possa mostrar suas preferências por alguns objetos representativos e ter a ilusão de que possuir pressupõe cultura, ou simplesmente demonstra apenas disposição para apreciar o que considera belo. Um exemplo que podemos citar é a torre Eiffel. Representando a França e assim todo o glamour que a ela é empregado numa sociedade formada pela base ocidental/europeia, tornou-se, como miniatura, um objeto a ser consumido em massa, e sua função é apenas decorativa. Deste modo, é possível a qualquer cidadão “possuir” a Torre Eiffel, sendo encontrada em “variadas formas e cores” nas “melhores lojas do ramo” (as quais são o típico exemplo da avalanche chinesa de produtos no mun-

do, demonstrando a quem estão condiconadas as questões de mercado na atualidade)

Para esse tipo de objeto foi criado uma definição - *Kitsch*. Assim Sêga conceitua o termo:

> Apesar de ter mais de um século de existência, a palavra kitsch ainda apresenta alguma confusão em seu significado, sendo muitas vezes interpretada como sinônimo de brega. Entende-se que uma coisa é brega quando está relacionada ao mau gosto. Este conceito não se estende necessariamente ao kitsch. Mesmo que muitos atribuam ao kitsch o conceito de mau gosto, nem sempre esse mau gosto é evidente aos olhos do consumidor ou do indivíduo que faz uso do kitsch, principalmente se o objeto for uma réplica do original. Um típico exemplo é uma reprodução de um pintor famoso vendida na loja de um museu ou mesmo em frente a ele. De certa forma, pode-se considerar um objeto kitsch se ele apresentar uma ou mais das seguintes características: 1) imitação (de uma obra de arte ou de um outro objeto); 2) exagero na linguagem visual ou na linguagem verbal); 3) ocupação do espaço errado (um carrinho de pedreiro usado como jardineira em um canteiro de jardim); 4) perda da função original (uma garrafa de vinho usada como castiçal). (SÊGA, 2018, p.54-55)

Poderíamos dizer que à maneira da época o *Kitsch* já existia na Roma antiga, em relação às cópias das esculturas, no entanto, é na sociedade de consumo atual que se disseminou devido à industrialização e globalização.

Segundo Calabrese (1988) a razão pela qual a repetição (e poderíamos incluir aqui também a imitação, a cópia, a seriação) é uma constante nos dias atuais se deve à otimização econômica e também porque, de acordo com as próprias palavras dele, "*serve muitíssimo bem para o controle social*" (CALABRESE, 1988, p. 43-44).

Antes, porém, de perceber a questão da repetição artistica e suas relações de mercado é preciso pensar como a própria arte se identifica com a ideia de repetição e porque não dizer, com a cópia.

O VALOR DA CÓPIA

Segundo Janson e Janson, a originalidade:

> ...é aquilo que distingue a arte da destreza. Infelizmente, é também de definição bastante difícil; os sinônimos comuns - unicidade, novidade, ineditismo - não nos ajudam muito, e os dicionários dizem-nos apenas que uma

> obra original não deve ser uma cópia. Assim, se quisermos avaliar as obras de arte segundo uma "escala de originalidade", nosso problema não será decidir se determinada obra é ou não original, mas sim estabelecer exatamente *quão* (grifo do autor) original ela é. (JANSON;JANSON, 1996, p.9)

Sabemos que há entre as artes aquelas que se identificam pela repetição, como a gravura e a fotografia. Poderíamos incluir ainda o teatro ou a dança como artes da repetição de passos e movimentos no espaço/tempo, ou a música, em seu ritmo.

Há que se considerar a diferença no que se refere então, à cópia e à repetição no sentido de reprodução. Reproduzir pressupõe série, pressupõe limite de quantidade e matriz, ao contrário da cópia que se dá como algo que busca em uma referência a imitação, independente de quantidade.

Sendo assim, partindo dessa definição, iremos considerar aqui alguns exemplos de cópias que se deram na pintura e dessa maneira as formas e as questões que envolvem alguns casos, analisando-os a partir das seguintes perspectivas: o artista produzindo cópias da própria obra; o artista produzindo cópias de outros; o artista usando cópias impressas de outras obras para realizar a sua; e obras que se firmaram por meio de cópias.

Um exemplo do primeiro caso, no qual o artista produz uma cópia da própria obra, poderíamos considerar os dois quadros "A virgem dos rochedos" de Leonardo Da Vinci e também Os quadros "Maja vestida" e "Maja nua" de Goya.



Leonardo Da Vinci. *Virgem dos Rochedos*. 1483-1486. Óleo sobre madeira. 199x122cm. Museu do Louvre, Paris



Leonardo Da Vinci. *Virgem dos Rochedos*. 1495-1508. Óleo sobre madeira. 189,5x120cm. Galeria Nacional, Londres

Em ambos exemplos os artistas criaram obras originais, mas que por algum motivo precisaram ser refeitas. Há nos dois exemplos, contudo, ressalvas que foram feitas no segundo em relação ao primeiro quadro, o que podíamos dizer que descaracteriza a cópia. Porém, há mais semelhanças que diferenças entre as obras de modo que toda vez que uma é citada ampara-se na outra que também acaba sendo mencionada. Uma hipótese ainda é que mais do que criar uma obra com o mesmo motivo e mesmo querendo fazê-las diferenciar, o artista tenha se baseado na segunda vez que pintou no primeiro quadro do que no motivo propriamente dito, e neste caso, o segundo seria uma cópia do primeiro.

Francisco Goya - Maja vestida - 1801 – 1803 - Óleo sobre tela
95x190 cm - Museu do Prado, Madrid

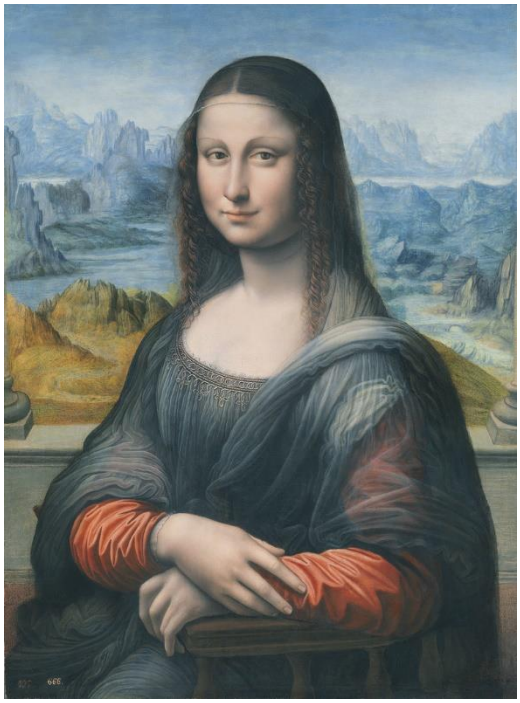


Francisco Goya - Maja nua - 1798 – 1800 - Óleo sobre tela
97x190 cm - Museu do Prado, Madrid



Já a prática de cópia dos mestres é uma recorrente. Artistas faziam cópias de outros artistas já consagrados por meio da observação de seus quadros nos ateliês e nos museus. Essa era considerada uma forma de aprender técnicas de pintura. O que faz destes casos, apesar da recorrência, uma curiosidade, é que depois que os artistas "copistas" tornavam-se também consagrados suas cópias não eram dispensadas e da mesma forma estão nos museus.

Aqui poderíamos citar, por exemplo, a obra “Mona Lisa”, atribuída a Andrea Salai ou Francesco Melzi, aprendizes de Da Vinci que na mesma época em que o mestre produzia sua obra prima, fez dela uma cópia (um deles).



Obra anônima - (atribuída a Andrea Salai ou Francesco Melzi) - Mona Lisa
1503-1519 - Óleo sobre painel de madeira nogueira - 76,3x57 cm - Museu do Prado, Madrid

Outras cópias históricas que poder-se-ia citar são as que Van Gogh fez de Millet. Embora o contexto de ambas cópias, a de Salaiou Melzi e as de Van Gogh, ter sido o mesmo: aprender pintura, o que as difere é que no primeiro caso o artista não conseguiu consagrar-se pintor conhecido, já as cópias de Van Gogh servem para ressaltar o seu estilo, o seu diferencial, mostrando que apesar de copiar Millet, Van Gogh tinha a própria forma de pintar. Hoje Van Gogh e suas obras, mesmo as de cópia, se tornaram mais famosos do que Millet.



Vincent Van Gogh - a sesta (depois de Millet)- 1890
Óleo sobre tela - 73x91 cm - Musée d'Orsay - França

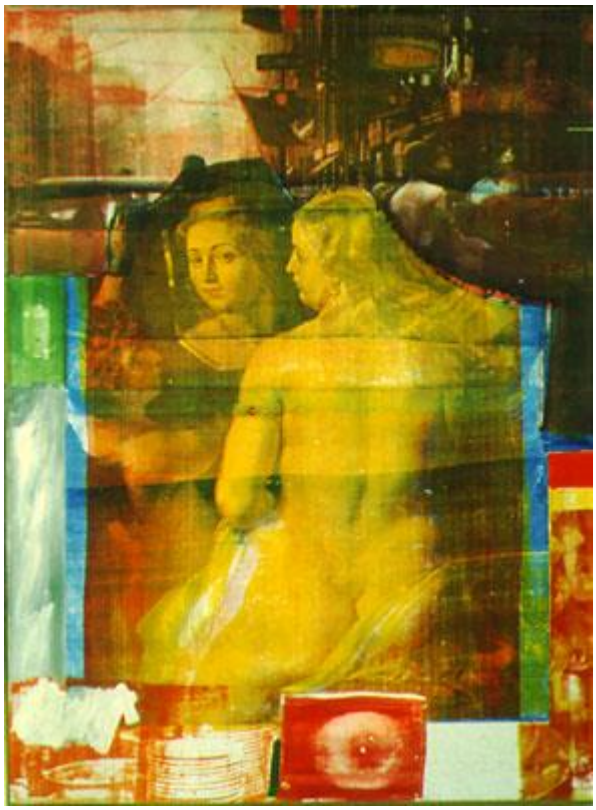


Jean-François Millet - Descanso ao meio dia - 1866
Giz pastel sobre papel - 29,2x41,9 cm - Museu of fine arts - Boston

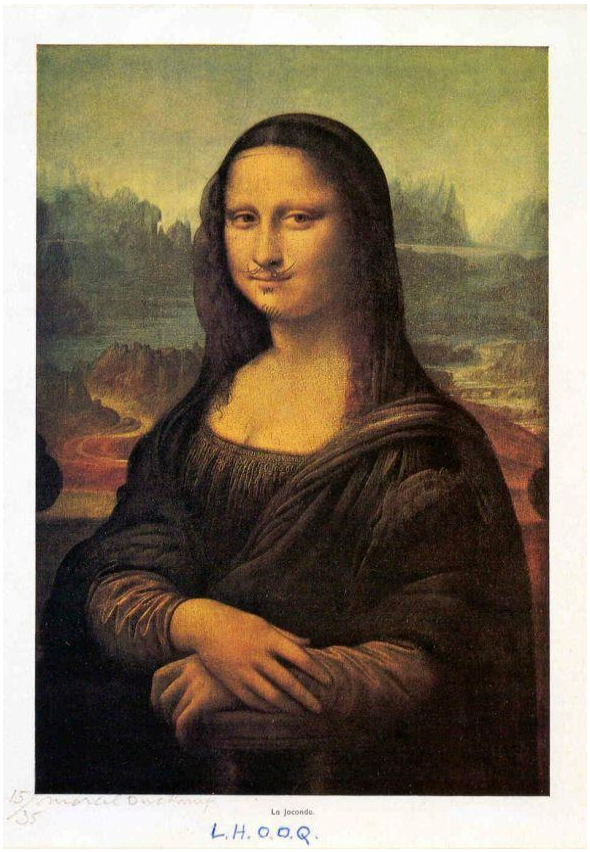
Há que se considerar ainda os artistas que usaram reproduções gráficas em suas obras da pintura de outros artistas. Assim fez Rauschenberg com Rubens e Duchamp com Da Vinci. Essa técnica (assemblage) acabou sendo incorporada na história da arte como uma possibilidade de produção artística em uma época em que reproduzir é tão comum.

E por fim, existem obras que fazem da repetição uma condição para sua originalidade. Originalidade e cópia, nestes casos não se contrapõem, mas tornam-se complementares como característica de uma época em que a difusão de imagens (reproduzidas) são praticamente uma necessidade de consumo. Assim se fizeram algumas obras principalmente na arte pop. Entre os artistas brasileiros pode-se ressaltar como exemplo, a obra “Bandeira-poema” (Seja Marginal, seja herói) de Hélio Oiticica, na qual a obra é uma bandeira a ser estampada, ou ainda, Cildo Meireles em “Inserções em circuitos Ideológicos”, obra que se consagrou como uma mensagem incutida em objetos do cotidiano e que pela repetição tinha o intuito de tornar-se comum também no cotidiano, despertando, contudo, nas pessoas que notavam suas intervenções, uma reflexão.

Em todos esses casos há um valor artístico e de mercado nessas obras, desconsiderando a característica da cópia como um problema, ao contrário, muitas vezes o fato de ser cópia tornou-as um referencial.



Robert Rauschenberg
Persimmon
1964



Marcel Duchamp

Combinação e pintura sobre tela
Galeria Neo Castelli
Nova York

L.H.O.O.Q.
1919
Ready-made
Centro Georges Pompidou



Hélio Oiticica
Bandeira-poema
(Seja Marginal, seja Herói)
1968
Serigrafia
94 x 114cm
Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro



Cildo Meireles
Inserções em circuitos Ideológicos: projeto cédula
1975
Carimbo sobre cédula

CONCLUSÃO

Usar a palavra “cópia” parece gerar um problema nas artes visuais, podendo tomar uma proporção de plágio, contudo, observa-se que ela, na verdade, foi absorvida históricamente em diversas situações, a começar pelas obras de referência do clássico na Grécia antiga.

Para que não se chamasse de cópia toda obra que imita outra, hoje, muitas vezes usa-se o termo “releitura” o que pressupõe que um artista possa inspirar-se em outro, mas mudando as características de estilo. O termo releitura, portanto, poderia ter sido usado aqui para referir-se a algumas obras como, por exemplo, a obra de Van Gogh em relação a Millet, porém, este termo é atual e há que se considerar que na época em que a obra foi realizada o artista tinha como intuito imitar a obra daquele a quem admirava, ou seja, queria copiá-lo.

Entende-se então, que o ato da cópia não é visto como um problema para os artistas, pois ela pode de algum modo agregar um valor histórico ou de mercado, ou ainda, de estilo.

Há que se considerar ainda outras questões como o fato do artesanato ser considerado uma arte menor por ser desenvolvida em série, ou em cópias, o que a partir da análise feita aqui não seria uma característica para desmerecê-lo. E assim sendo, onde seria o lugar, ou melhor dizendo, onde se enquadra o *kitch* e as cópias que derivam dentro dessa cultura da reprodução? Essas e outras questões, no entanto, poderão ser verificadas mais adiante, o caminho começou a ser trilhado a partir da análise sobre como a cópia se constitui dentro da arte.



REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. Trad. Denise Bottmann e frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

ARISTÓTELES. Arte Poética. Disponível em http://saudedafamiliaufc.com.br/wp-content/uploads/2016/04/ARTE-POETICA-ARISTOTELES.pdf. Acesso em 08/08/2018

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na era da reprodutibilidade técnica. Disponível em http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/benjamin-obra-de-arte-1.pdf. Acesso em 08/08/2018

CALABRESE, Omar. Idade Neobarroca. Trad. Carmem de Carvalho e Athur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1988

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978

HAUSER, Arnold. Historia social de La Literatura y el Arte: desde el Rococó hasta la época del cine. Madrid: Editora Debate, 1998

JANSON, H. W; JANSON,Antony F. Iniciação à história da arte. Tra. Jefferson Luiz Camargol. são Paulo: Martins Fontes, 1996

PLATÃO. A República. Disponível em http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. acesso em 08/08/2018

SÊGA, Christina Maria Pedrazza. O Kitch está Cult. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12445/1/ARTIGO_KitschCult.pdf. Acesso em 08/08/2018



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Os Grupos Musicais de Montenegro/RS e a Educação Musical: Uma pesquisa através dos documentos

Vicenzo Sulzbach Motta da Silva (UERGS)
Bruno Felix da Costa Almeida (UERGS)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS)
Ana Maria Bueno Accorsi (UERGS)

Resumo: A Região de Montenegro/RS tem sido palco de inúmeras apresentações musicais ao longo das décadas. A existência de bandas instrumentais é uma das principais influências culturais para o desenvolvimento educativo-musical. Considerando-se esses pressupostos, este trabalho trata de uma pesquisa documental sobre bandas da região e a sua relação com a educação musical, balizada pelos seguintes questionamentos: Quais gêneros musicais têm sido executados pelas bandas instrumentais da Região de Montenegro? Qual o espaço dado, ao longo dos anos, pelos meios locais de comunicação às bandas instrumentais da Região? Qual a contribuição das bandas instrumentais para a construção de uma identidade pedagógico-musical e artística na Região de Montenegro? Esta pesquisa, portanto, objetiva investigar a contribuição das bandas instrumentais, a partir dos documentos disponíveis, para a construção da Educação Musical. A metodologia selecionada para seu desenvolvimento é constituída pela abordagem qualitativa, tendo a pesquisa documental como método. A técnica para a coleta dos dados consiste na coleta de documentos e, para a análise dos dados coletados, a análise de conteúdo. O referencial teórico fundamenta-se em conceitos da Educação e da Sociologia. Com ênfase nos dados coletados e analisados até o momento, foi possível inferir que, nos últimos anos, os meios de comunicação da Região, tais como jornais, revistas e *sites*, veicularam informações acerca da existência, bem como das apresentações das bandas instrumentais presentes na localidade, o que desvela sua importância e potência para a Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Bandas Instrumentais; Região de Montenegro/RS.

Introdução

A Região de Montenegro tem sua história marcada pela presença de diversas manifestações artísticas, abrangendo as áreas da Arte, como as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. No que tangente à Música, é notória a existência de diversos conjuntos instrumentais, os quais fazem parte das manifestações culturais da localidade.

Nesse sentido, a historicidade regional está marcada pela presença de duas espécies de conjuntos musicais: um deles com repertório voltado à Música erudita, incluindo trechos de óperas, danças de balé, músicas de concerto, entre outros gêneros musicais; e outro tipo, com repertório popular, que tocava músicas

populares alemãs – pois houve um predomínio desta etnia dentre os instrumentistas – músicas brasileiras, músicas populares regionais – como as rancheiras, xotes, baiões, etc. – e músicas estrangeiras em geral - com ênfase, durante alguns anos, no Jazz. Contudo, o que predominou na época foi mesmo a bandinha típica alemã (WOLFFENBÜTTEL, 1996).

Com vistas à ampliação do panorama músico-regional montenegrino já retratado, surgiram alguns questionamentos: Quais gêneros musicais têm sido executados pelas bandas instrumentais da Região de Montenegro? Qual o espaço dado, ao longo dos anos, pelos meios locais de comunicação às bandas instrumentais da Região? Qual a contribuição das bandas instrumentais para a construção de uma identidade pedagógico-musical e artística na Região de Montenegro?

A partir dos questionamentos apresentados, a pesquisa, em andamento, objetiva investigar a contribuição das bandas instrumentais, a partir dos documentos disponíveis, para a construção da Educação Musical.

Metodologia

A metodologia selecionada para a realização desta pesquisa consiste na abordagem qualitativa e na pesquisa documental como método. Como técnica para a coleta de dados, optou-se pela coleta de documentos e, para sua análise, a análise de conteúdo.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a utilização de uma ampla gama de materiais empíricos, além da possibilidade de utilização de “experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Os autores complementam a explicação relacionando que “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na

esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Em se tratando da pesquisa documental, entende-se que esta esteja baseada na coleta de documentos como meio de adquirir informações a respeito de algo, tais como fotografias, matérias de jornais, vídeos, documentos escritos, dentre outras. Segundo Cellard (2008):

> o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise do material coletado é realizada a partir dos pressupostos para a análise de conteúdo de Moraes (1999). Segundo o autor, este tipo de análise pressupõe cinco etapas a serem seguidas: na fase inicial de preparação, cada material coletado na pesquisa será analisado e buscar-se-ão informações pertinentes sobre o contexto exigido dos objetivos do projeto de pesquisa; no processo de unitarização, as informações dos materiais são lidas atentamente para decidir a unidade de análise; na categorização, o conteúdo adquirido será colocado em grupos levando em conta as suas características em comum; após, essas informações serão descritas e interpretadas com vistas à exposição dos resultados alcançados (MORAES, 1999).

Referencial Teórico

O referencial teórico da pesquisa baseia-se em conceitos da Educação e da Sociologia. No que diz respeito à Educação, parte-se da teoria de Educação a Distância, de Gonzáles (2005). O autor define um método e aprendizado de três etapas, sendo elas, as salas de aula, aprendizado independente e a junção desses dois em uma coisa só.

Por salas de aula, entende-se a maneira da aprendizagem presencial, com o aluno encontrando o seu professor fisicamente. Já na aprendizagem independente,

o aluno aprende de maneira autônoma, usando materiais adquiridos de variadas maneiras, mas sem um tutor presencial. Segundo Gonzalez (2005),

> os alunos podem fazer o curso independentemente do local onde estão e não precisam se adequar às escalas fixas de horários. Os estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa de curso. A instituição coloca à disposição do aluno um monitor ou tutor que o acompanhará, fornecendo orientações, respostas e avaliando seus exercícios e testes. A interação entre o monitor e o estudante é viabilizada através de variadas tecnologias, tais como: telefone, fax, chats, correio eletrônico e correio tradicional. Não há aulas "no sentido clássico da palavra". Os alunos estudam de forma independente, buscando seguir o mais fielmente possível o programa do curso e podem interagir com o tutor e, alguns casos, com outros estudantes. (GONZALEZ, 2005, p. 78).

Nessa pesquisa parte-se da segunda proposta do autor, do aprendizado independente. Desse modo, entende-se a potência da análise da aprendizagem independente, por parte de estudantes de música e músicos da região, tendo como inspiração o conhecimento da trajetória de músicos de bandas locais. Assim, trata-se de uma transmissão de conhecimento musical de maneira coletiva e intergeracional, tendo em vista estudantes de música e integrantes de bandas mais novas, os quais vão aprendendo, independentemente, tomando por base o conhecimento adquirido com conjuntos musicais mais antigos.

Da Sociologia utiliza-se a teoria simbólica de Elias (1994). Segundo o autor, o conhecimento da linguagem é passado de maneira intergeracional e coletiva. Com isso, o fenômeno dos símbolos usados para representar algo nos idiomas são criados e fixados por convenção de um coletivo, e são passados de geração em geração. Deste modo, quando uma pessoa nasce, ela aprende o seu idioma materno interagindo com outras pessoas do seu meio social, por isso chamada de coletiva, e, também, aprende símbolos fixados por gerações passadas, daí a passagem intergeracional. Segundo Elias (1994):

> Há vários tipos de representações simbólicas. Os mapas são apenas um deles. As línguas são outro. As pessoas que falam inglês quando pretendem fazer uma observação sobre o céu nocturno podem utilizar o padrão sonoro *moon.* Na sua língua, este padrão sonoro representa simbolicamente o corpo celeste mais volumoso do céu nocturno. Com o auxílio de uma ampla gama de padrões sonoros como este, os seres humanos têm a capacidade de comunicar entre si. Eles podem armazenar

> conhecimento na sua memória e transmiti-lo de uma geração para outra. Uma forma muito definida de estandardização social permite que, no interior de uma mesma sociedade, os mesmos padrões sonoros sejam reconhecidos por todos os membros mais ou menos com o mesmo sentido, ou seja, como símbolos que representam o mesmo tipo de conhecimento. (ELIAS, 1994, p. 4).

O autor complementa, explicando que:

> A modalidade da transmissão intergeracional de experiências não é em si um mistério. As experiências ancestrais podem ser depositadas nos conceitos de uma língua e ser, assim, transmitidas através de uma linha de gerações de uma extensão considerável. A própria ordem sequencial das experiências geracionais pode ter um significado importante para o padrão de experiências transmitido de geração em geração. Os depósitos de experiências anteriores podem ser reforçados, bloqueados e, tanto quanto sabemos, talvez mesmo extintos pelos depósitos de gerações posteriores. Por enquanto, será suficiente chamar a atenção para a imperfeição das técnicas dominantes utilizadas para relacionar os padrões da sorte dos grupos e das características dos grupos. (ELIAS, 1994, p. 16).

Compreende-se que, a partir do entrelaçamento dos conceitos expostos sobre Educação e Sociologia, seja possível vislumbrar reflexões acerca da música e, notadamente, da educação musical na Região de Montenegro.

Os Grupos Musicais e a Música na Região de Montenegro

Os dados apresentados foram coletados através de varreduras realizadas no *site* do Jornal Ibiá, um dos jornais locais da Região de Montenegro; nos Relatórios Anuais da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), dos anos de 2014 a 2016, os quais relacionam, dentre outras informações, a relação de Bandas Musicais que se apresentaram no teatro da instituição, cuja formação se deu na própria cidade ou em outras localidades compreendidas na região; e em páginas da rede social *Facebook*, relacionadas às Bandas Musicais da Região.

Nesse sentido, foram identificados vinte e um grupos musicais, cujas formações ocorreram entre os anos de 1977 a 2017. Destacam-se, dentre os estilos musicais executados, músicas típicas de “Bandinhas alemãs”, músicas autorais,

além de *country rock*, gêneros brasileiros, *hardcore*, *jazz*, marcha, *pop, pop rock* nacional e internacional, *reggae*, *rock* nacional e internacional, dentre outros.

Os grupos musicais têm formações diversificadas, variando entre duos, trios e grupos com mais de três integrantes. Contam, também, com uma gama variada de instrumentação, incluindo desde vocal e naipe de cordas, a acordeom, bandaneon, bateria, contrabaixo elétrico, guitarra, percussão, saxofone, teclado, trombone, trompete, tuba, violão e violão de sete cordas.

O quadro, abaixo, relaciona o surgimento dos grupos musicais, de acordo com o ano de fundação.

Quadro da Fundação dos Grupos Musicais

Ano de Fundação	Número de Grupos Relacionados
1977	1
1994	2
2004	1
2007	1
2010	1
2011	1
2012	2
2013	2
2016	2
2017	3
Não identificado	5
TOTAL	21

Fonte: Caderno de Pesquisa (2018, p. 2).

A Camerata de Montenegro, grupo formado por instrumentos de cordas, teve sua formação em 1977, sendo este o mais antigo a ser identificado nesta varredura. Posteriormente, em 1994, surgiram a Guitarband, relacionada à FUNDARTE, e formada por vocais, guitarras, contrabaixo elétrico, teclado e bateria, dedicada a execução de músicas populares e *rock*; e a Banda Escolar Ivo Bühler, formada por instrumentos de percussão (bumbos, taróis, pratos e surdos), voltada à execução de marchas e cadências percussivas.

Em 2004 surgiu a Orquestra de Sopros da FUNDARTE, destinada à execução de variados estilos musicais, e com formação de instrumentos de sopro. Alguns anos depois surgiu o Tenet Trio, formado por contrabaixo elétrico, bateria e teclado, voltado ao *jazz* e gêneros brasileiros. E, ainda na primeira década dos anos 2000, surgiu a Mig Musical, fundada em 2010, com a formação de voz, violão, teclado e percussão, executando variados estilos musicais.

A Banda 0800, fundada em 2011, de estilo musical germânico ou "banda típica alemã", tem sua formação caracterizada pelos instrumentos musicais trompete, trombone, bateria, saxofone, acordeom, contrabaixo elétrico, tuba, além de vocal. Em 2012, houve a formação de mais dois grupos musicais. O *Black Blood*, grupo destinado à execução do estilo musical *rock*, formado por vocal, guitarra, contrabaixo elétrico e bateria; e o Musical ACEFH, dedicado à execução dos estilos musicais como vaneira, *pop* e *rock*.

O ano de 2013 também teve dois grupos musicais relacionados. O Tottem, dedicado ao *rock* e formado por vocal, guitarra, contrabaixo elétrico e bateria, e a Banda *Hartfield*, de estilo *country rock*, formada por vocal, guitarra, contrabaixo elétrico, acordeom e teclado.

No ano de 2016 surgiram o Livramente, grupo destinado à execução de músicas em estilo *roc*k e *hard rock*, formada por vocal, guitarra, contrabaixo elétrico e bateria, e o Velaz, dedicada ao *reggae* e *rock*, cuja informação sobre a formação instrumental não foi identificada até o momento da investigação.

O ano de 2017 foi o ano com maior incidência de formação dos grupos musicais, com três grupos relacionados, quais sejam, Uhane, dedicado à execução de *reggae*, *rock* e *hardcore*, formado por vocal, guitarra, contrabaixo elétrico e bateria, e de mesmo formação instrumental, o grupo Os Lobos Não Usam Sombreiro, entretanto, dedicado à execução dos estilos musicais *Stoner, Post-Hardcore* e *Hard Rock*. E, destinado ao estilo de Bandinhas, conforme declarado no histórico do grupo, o Quebra Galho, formado por naipe de metais, acordeom e percussão.

Além destes grupos, os quais tiveram sua formação vinculada há algum ano específico, foram identificamos outros cinco grupos musicais cujo ano de sua

formação não foi declarado nos históricos e/ou nas fontes de informações encontradas, quais sejam, o Conjunto Instrumental; o Duo Castilhos Araújo, destinado ao estilo latino-americano e formado por violão de sete cordas, bandaneon e acordeom; o grupo Jábulas, destinado à execução de musicais autorais, dentre outros estilos, formado por violão, guitarra, contrabaixo elétrico, teclado e bateria; o grupo Planeta Sul, de estilo *pop rock* nacional e internacional, com formação instrumental guitarra, contrabaixo elétrico, teclado, bateria e vocal; e o Nahê, destinado à execução de *reggae*, formado por vocal, guitarra, contrabaixo elétrico, percussão e teclado.

Com ênfase nas informações relacionadas, propõe-se a seguir, a responder, preliminarmente, alguns dos questionamentos que norteiam o desenvolvimento desta investigação.

Considerações

Ao finalizar este artigo e, preliminarmente respondendo aos questionamentos propostos – considerando-se que esta pesquisa não está, ainda, finalizada – são apresentadas algumas respostas e análises.

Quanto à questão relativa aos gêneros musicais que têm sido executados pelas bandas instrumentais da Região de Montenegro, observou-se que os grupos se dedicam, também se tornaram distintos, incluindo o *rock*, o *reggae*, o *pop*, o *jazz*, e o *country*, dentre outros. Entretanto, não obstante o estilo musical que, antes, tinha-se como fortemente presente na Região de Montenegro, como repertório das bandinhas típicas alemãs, as músicas germânicas, ainda há a presença destas, na atualidade.

Além disso, adicionalmente, acrescenta-se que os instrumentos musicais encontrados na pesquisa também variaram ao decorrer do tempo, considerando-se o que cada estilo ou gênero musical necessita. Nesse sentido, as formações instrumentais das bandas da Região passaram a ter, em sua essência, além dos instrumentos de sopro, como relacionado em pesquisa posterior, e no perfil de

alguns grupos relacionados neste excerto, a integração da guitarra, do contrabaixo elétrico, da bateria e do teclado, por exemplo.

Outro questionamento ao qual a pesquisa se propõe refere-se ao espaço destinado, ao longo dos anos, pelos meios locais de comunicação às bandas instrumentais da Região. Nesse sentido, a coleta dos dados revelou que as informações relacionadas, até o presente momento nesta pesquisa, tiveram sua veiculação através de *sites* em rede social, bem como em meios midiáticos da região, como o Jornal Ibiá e os informativos da Fundarte, os quais relacionam informações culturais da Região. São diversas matérias e materiais, o que permite inferir que o espaço destinado é amplo e que permite divulgar o trabalho das bandas.

Na continuidade desta investigação tratar-se-á, além de finalizar as coletas e análises dos dados, também responder ao questionamento relativo à contribuição das bandas instrumentais para a construção de uma identidade pedagógico-musical e artística na Região de Montenegro. Todavia, preliminarmente, é possível inferir que o conhecimento, quer seja por meio das matérias nos diversos meios de comunicação, que as bandas instrumentais, as vidas de seus integrantes, bem como tudo o que está, de um ou de outro modo, atrelado aos aspectos musicais, tem contribuído fortemente para a construção de uma identidade pedagógico-musical e artística na localidade. Os músicos, em seu início de carreira, de certo modo, espelham-se em seus ídolos, objetivando executar seus instrumentos como os músicos que consideram de excelência. Este é um aprendizado musical que, mesmo à distância, e tratado no coletivo, possibilita o desenvolvimento da musicalidade na região.

Por fim, compreende-se que a finalização desta investigação poderá auxiliar no entendimento sobre a Educação Musical na Região de Montenegro, considerando-se que grupos musicais identificados em anos posteriores e na atualidade contribuem, ao que se pensa, na contemporaneidade, para o desenvolvimento educativo-musical local.



Referências

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. *A pesquisa qualitativa:* enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ELIAS, Norbert. *Teoria simbólica*. 2ª Ed. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 1994.

GONZALEZ, Mathias. *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo: Avercamp, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A música na região de Montenegro.* Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pesquisa em andamento no Programa de Extensão em Percussão da UFPel

Priscilla Mont-Serrat Pimentel Fernandes - Universidade Federal de Pelotas
Ursula Rosa da Silva - Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este texto tem como viés apresentar o Programa de Extensão em Percussão da UFPel (PEPEU) que é o campo de pesquisa estudando. Abordando sobre a formação do grupo, suas atividades desenvolvidas e as questões que permeiam e fomentam a pesquisa em andamento. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Artes da Universidade Federal de Pelotas e tem como método o processo cartográfico que cria a oportunidade de vivenciar e aprender com o cotidiano do grupo.

Palavras-chave: pesquisa em artes; pesquisa cartografia; PEPEU.

Introdução:

Este texto relata sobre o Programa de Extensão em Percussão da UFPel (PEPEU) que é o campo de estudo de minha pesquisa de mestrado que encontra-se em andamento - desenvolvida na linha de Educação em Artes e Processos de Formação Estética no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Segundo o escritor José Saramago “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (SARAMAGO,1982, p.329). É neste contexto que utilizo o método cartográfico para compreender os processos da pesquisa enquanto um organismo que se modifica e me traz resposta e perguntas que precisam ser pensadas e re-formuladas.

O método cartográfico anseia pela produção de novos saberes que rompa com os conceitos normativos que por vezes não são sequer questionados pois são ditos enquanto verdade, como cita os autores Regis & Galli (2012) em seu texto *cartografia: estratégias de produção do conhecimento*, algumas verdades se tornam inquestionáveis como a relação do amor com a monogamia e a heterossexualidade, os perfis de pessoas pertencentes a um grupo e a ideia de identidade. Para romper com isso é preciso que o véu da normatividade seja rasgado permitindo um novo

olhar. Este novo olhar produzirá novas formas de se pensar e com isso a possibilidade de conceber novos conhecimentos antes marginalizados.

O problema de pesquisa é compreender como este Programa ajuda na construção do elo entre universidade e comunidade, para responder a esta pergunta vivencio e aprendo com o grupo em seu cotidiano. Neste texto descrevo sobre o grupo analisado e fomento a discussões existentes no caráter da pesquisa.

PEPEU - Programa de Extensão em Percussão da UFPel:

O Programa de Extensão em Percussão da UFPel, (re)conhecido popularmente por sua sigla "PEPEU", encontra se ativo desde 2013 dentro do quadro de extensão do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Este programa foi pioneiro dentro na Universidade e na cidade de Pelotas ao relacionar ensino e a prática de percussão. Suas principais atividades são desenvolvidas na Sala de Percussão[1] do Laboratório de Artes Populares Integradas da UFPel (LAPIS), sob a coordenação do professor e músico Mr. José Everton da Silva Rozzini[2].

Atualmente a equipe que compõe o Programa é formado por cerca de vinte e cinco pessoas, sendo um grupo que é composto por: diferentes faixas etárias, classes sociais e etnias. Este grupo é constituído por estudantes (de diversos cursos - sendo predominante o curso de música licenciatura) além de contar com integrantes que são músicos e pessoas da comunidade. Logo, este coletivo possui um perfil heterogêneo, de variados interesses e personalidades, porém em que a percussão é o ponto em comum que fomenta as ações e reflexões para a

[1] A sala de percussão conta com práticas de ensino coletivo além de ter a disponibilidade de acesso para estudos individuais. Neste espaço também se propõem oficinas ministradas pelos estudantes, apresentações para a comunidade, ensaios abertos ao públicos e possibilita interações com projetos sociais.

[2] O professor José Everton antes de iniciar (e criar) o programa foi também o idealizador e coordenador da Associação - CUICA (Cultura Inclusão Cidadania e Artes) em Santa Maria,Rio Grande do Sul. O CUICA foi ativo pelo período de uma década realizando ações de educação musical com crianças e adolescentes alunos e alunas de escolas públicas. A associação CUICA possui uma história que contribui e nutre as bases de pensamento e desenvolvimento do PEPEU, em que tem por intenção estabelecer afetos que transpassem as linhas entre a universidade e a comunidade.

construção de vivências. Sendo assim, através do cotidiano essas pessoas são ligadas pelo mesmo amor a música percussiva.

O PEPEU é idealizado de forma a atender a comunidade por meio de formatação híbrida em que a educação não-formal[3] e informal[4] encontram-se vinculadas sem ser preciso distinguir uma da outra - pois uma complementa a outra. Nesta perspectiva o Programa tem por missão estabelecer um elo entre a comunidade e a universidade além de proporcionar aos alunos a possibilidade de se desenvolverem enquanto artista/pesquisador/professor - o que nos é ensinado com ênfase dentro dos estudos de a/r/tografia[5].

Este grupo desenvolve suas atividades em; espaços universitários e públicos. Suas principais atividades são a realização de performances musicais[6], oficinas, recitais, rodas de conversas e palestras - sempre obtendo como foco a música de percussão seja ela erudita ou popular.

As atividades desenvolvidas no PEPEU

As vivências entre as participantes do grupo se constituem em diversos momentos, entre eles os: ensaios coletivos, as práticas de estudo individual, orientações para pesquisa. Os Ensaios Coletivos ocorrem de forma fixa duas vezes na semana (obtendo de duas a três horas) com o objetivo de promover encontros

[3] Segundo Maria da Glória Gohn (2006) a educação não-formal poderia ser entendida como:" Na [educação] não-formal, o grande educador é o ‘‘outro’’, aquele com quem interagimos ou integramos. Na educação informal os agentes educadores são os pais, família em geral, os amigos, vizinhos […] e etc ’’ (Gohn, 2006, p. 29).

[4] Segundo Maria Gohn (2006,p.29), como: "a educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modo de pensar e de expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que frequenta ou pertence por herança, desde o nascimento, trata-se do processo de socialização dos indivíduos" (Gohn, 2006, p.29).

[5] Estudo dirigidos no Brasil por Belidson Dias. Ver mais em: DIAS, Belindson. Prelimirares: a/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. Anais da Conferencia em Arte/Educação: Narrativas Plurais. Recife: 1aEd.FAEB, 2014.

[6] O PEPEU já realizou performances musicais em diversos estados do Brasil além de sempre promover encontros na cidade de Pelotas.

para preparar os repertórios em coletivo. Nos Ensaio Coletivos se tem a oportunidade de variar instrumentos, de uma forma bem dinâmica - propiciando a experiência de poder familiarizar com os instrumentos disponíveis na sala de percussão. Nas Práticas de Estudo Individual os integrantes contam com a autorização para usufruir da sala de percussão onde o foco voltasse para práticas e técnicas dos instrumentos e ocorrem também as Orientações para Pesquisa vai desde o compartilhamento da plataforma digital com levantamento bibliográfico, a construção do diário de bordo e o acompanhamento presencial com o professor coordenador e com a pesquisadora do grupo.

No início deste ano o coordenador do grupo escreveu um edital que oportunizava as inscrições de projeto de "monitorias voluntárias" com tema livre, que é criado pelos participantes dos grupos. Promovendo uma vivência de iniciação a pesquisa, fundamentando-se na: na auto-regulamentação do aprendizado[7]. Vivenciando o processo fundamental da auto regularização do aprendizado o ato de: planejar, executar e avaliar. Assim contribuindo para a formação de um professor que reflete sobre a sua prática.

Atualmente soma se dez grupos de monitoria voluntárias, criadas e desenvolvidas pelos membros do Programa. Cada grupo direciona a sua pesquisa e métodos de ensino sob um recorte escolhido pelos próprios integrantes e obtemos apoio dos professores e das comunidades para darmos sequência a estes projetos. Os atuais projetos em desenvolvimento são:

a) Berimbau: da senzala ao palco**:** o desenvolvimento desta monitoria tem por objetivo estudar o Berimbau desde sua construção, seus fundamentos e histórias. Refletindo sobre rituais e mostrando que o instrumento como conhecemos hoje possibilita além da capoeira sua utilização em palcos e espetáculos.

[7] A autorregulação é a competência de o indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a obtenção de metas e de objetivos pessoais (FRISON apud. ZIMMERMAN,2013, p.1).

b) Butiá: a percussão na música do Rio Grande do Sul: o desenvolvimento desta monitoria está alicerçado na ideia de compor um grupo de estudos sobre a presença da percussão na música do e no Rio Grande do Sul com objetivo de extrapolar as fronteiras do preconceito.
c) Café com PEPEU: o desenvolvimento desta monitoria se dá ao reunir o: canto, flauta doce e percussão, com o objetivo de compor e criar arranjos para esses instrumentos, mesclando a prática de ensino e com performances através de composições e arranjo.
d) GêMus: O desenvolvimento desta monitoria tem por objetivo o empoderamento da mulher através da música vocal e de percussão. Realiza estudos sobre gênero e sociedade e trabalha conteúdos básicos e complexos da musicalização. Compreende parte do trabalho musical ao estudo do repertório arranjado e composto por mulheres na Música Popular Brasileira.
e) Grupo livre de composição em percussão: o desenvolvimento desta monitoria destina-se ao estudo de ensino/aprendizagem de linguagens musicais tais como o improviso e estilística desde o século XIX até o XXI. Abordando diversas formas e estéticas musicais para compor de forma coletiva.
f) Vozes ancestrais- percussão acústica cerâmica: o desenvolvimento desta monitoria propõe encontros em roda para a prática coletiva percussiva e musical de instrumentos cerâmicos e esculturas sonoras, compartilhando da palavra sobre cada prática realizada, composição e improviso.
g) Percussando: o desenvolvimento desta monitoria tem como princípio oportunizar oficinas de percussão para alunos e alunas de escolas públicas.

h) Nordestiando: o desenvolvimento desta monitoria objetiva a relação da música de percussão realizada no PEPEU com o curso de Dança Licenciatura através do espetáculo Ritmos Nordestinos.

i) Grupo de estudos em música para pessoas com deficiência física: o desenvolvimento desta monitoria tem como objetivo principal pesquisar e analisar as bibliografias para possibilitar o estudo e a prática de percussão para pessoas com deficiência física.

j) Oficina de samba para iniciantes: o desenvolvimento desta monitoria traz a música de carnaval e a tradição das escolas de samba para dentro da nossa Sala de Percussão. A Oficina de Samba para Iniciantes tem por objetivo oportunizar o estudo e a prática do samba para interessados.

k) Oficina de percussão "Tambor e as religiões de Matriz africana": o desenvolvimento desta monitoria se dá na pesquisa sobre instrumentos de percussão utilizados nas casas de religião de matriz africanas na cidade Pelotas.

Dentro do programa ainda desenvolve outros projeto como: compositores[8], humanidades[9], oficinas de música no LAPIS[10], Ensaios de Porta Aberta[11], além da agenda externa que conta com apresentação de concertos e recitais - em espaços universitários e da comunidade**.**

O encontro com o outro formando o coletivo: Dentro das atividades coletivas propostas pelo PEPEU - performance, apreciação, criação, práticas de ritmos, de repertório, improvisação, preparação de oficinas e pesquisas - o ponto que mais se

[8] "compositores", que possibilita e oportuniza que alunos do curso de Composição da UFPel componham obras direcionadas a serem executadas por nossa orquestra de percussão.

[9] O projeto "humanidades", que tem como objetivo principal desenvolver laços e aproximar relações dentro do PEPEU, propomos que uma ou duas vezes no mês todas as pessoas que estão participantes do PEPEU se juntem para desenvolver suas "humanidades", sendo uma atividade democrática que vai desde a assistir um filme em comum, a tocar músicas que não estão em nosso repertório ou até mesmo tirar um tempo para conversar sobre como estamos nos sentindo e como está o andamento de nossas atividades.

[10] "Oficinas de música do LAPIS" que tem o propósito de levar música para diferentes grupos de pessoas ou trazê-las para aprender e fazer música no nosso espaço.

[11] que ocorre na primeira terça-feira de cada mês.

desenvolve são as vivências em grupo e no grupo. E através deste fazer musical concentrado nestas práticas e experimentações, que desenvolverá a construção de sujeitos mais autônomos, críticos e reflexivos (PAIVA, 2005).

São através das práticas em coletivo e das vivências que se dá esse processo de auto formação que nos leva a percepção de uma educação que tenha a reflexão enquanto prática, e que na sua prática busque por novas reflexões, segundo o autor, professor e percussionista Rodrigo Paiva (2005, p.1190) é “através do coletivo, [que] os estudantes trocam suas experiências e vivências musicais, adquirindo e construindo o conhecimento tanto a nível individual quanto de grupo” (PAIVA,2005,p.1190).

Sendo o PEPEU um programa de extensão, nem todos os integrantes são estudantes de música ou universitários, como já dito acima. É essa formação da junção da academia e da comunidade que queremos enfatizar. Pois sem o “outro” este programa não funcionaria, sem se pensar na heterogeneidade e as diferenças que nos constitui não seria possível obtermos as nossas vivências.

Considerações finais: ramificando as inquietações finais

Este espaço de ensino não formal me ensina sobre as possibilidades de se pensar em ensino de artes visuais sendo participante de um projeto em percussão. Assim esbarrando as fronteiras entre o que é arte e ampliando o leque para além do visual e daquela imagem antiga de sala de aula que impregnou em nosso imaginário.

Perceber o PEPEU em contínua construção é poder deparar com as incertezas que nós professores encaramos frente ao sistema de educação e desenvolver novas abordagens frente ao ensino estabelecendo através do encontro a entrelaçamento de afetos e sujeitos.

Logo, eu percebo nesta sala ao vivencia-a, experienciando e experimentando os fenômenos dela que é possível pensar a arte de forma política, afetuosa, alegre e em coletivo. A sala de percussão é vivenciada diariamente de domingo a domingo

pelos integrantes do grupo que dão vida e cor ao LAPIS. Neste lugar percebo a ausências de linhas e fronteiras que seria capaz de simplificar as ações que são realizadas dentro deste espaço. Então fico me questionando que talvez a sala de percussão seja um lugar ocultamente destinados aos marginalizados: da história intrínseca dos batuques, da crença, de sua historicidade, do negro, da minoria. Promovendo histórias e estórias sobre a música popular de percussão, sobre instrumentos que são criados e desenvolvidos dentro do território do Rio Grande do Sul como o Sopapo, além de abordar uma história cultural distinta da narrativa dominante que estereotipado do gaúcho.

Uma de minha inquietações nesta pesquisa é sobre quais são as representações visuais constituídas e desenvolvidas frente ao PEPEU. Ainda me encontro no caminho de descoberta de como um grupo de percussão está além de uma estética auditiva. As ações deste grupo são políticas, atravessam o social, vão de encontro a comunidade, aos saberes populares e por isso proponho a construção da pesquisa neste e com esse Programa.

Eu vejo a sala de percussão como um lugar para semear, para problematizar a própria história da cidade de Pelotas e a música de percussão, revelando as vozes que foram e são marginalizadas neste meio musical percussivo, as visualidades que consiste desde a criação dos instrumentos a compreensão destes objetos como formas de resistências. Sendo assim, procuro nos projetos de extensão a possibilidade de promover diálogos entre a universidade e a comunidade utilizando a pesquisa em artes como uma ponte na construção de saberes.

Referências

FRISON 2013: FRISON, Veiga Simão. *Autorregulamentação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos.* Caderno em educação. FaE/UFPEL. 2013.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social.* In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acessado em 21 de setembro de 2018.

PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos e ensino e aprendizagem desses instrumentos.* In: ANPPOM – Décimo Quinto Congresso/2005. p. 1188-1195.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. *Cartografia: estratégias de produção do conhecimento.* Fractal, Rev. Psicol. vol.24 n.2, Rio de Janeiro May/Aug. 2012.

SARAMAGO, José*. Memorial do Convento*. Lisboa, Editorial Caminho, 1982.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Uma experiência em sala de aula com figurinos de época

MATHIAS, Manuella; - Universidade Federal de Pelotas
SENNA, Nádia (orientadora);- Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O relato compreende a experiência de pesquisa e ensino desenvolvida para o trabalho de conclusão de curso, em Artes Visuais - Licenciatura do Centro de Artes da UFPel, compreenderá uma experiência em sala de aula e a reflexão crítica em torno da proposta de relacionar arte e moda. A metodologia de trabalho segue abordagens próprias da pesquisa baseada em artes, com referência em história da arte e da moda, estudos de estética e de cultura visual. A intenção é levar para a sala de aula arte e moda, para promover questionamentos e reflexões em torno de vestimentas e personagens, mídias audiovisuais, construção de identidades e estéticas. O texto traz uma breve apresentação da pesquisa, que contempla a experiência desenvolvida no estágio junto aos alunos do curso Técnico em Vestuário do IFSul.

Palavras-chave: novela; moda; arte; cultura.

1. INTRODUÇÃO

O relato contempla o projeto de pesquisa em andamento junto ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, que articula duas áreas de conhecimento de meu interesse − arte e moda. A pesquisa sistematiza dados e processos educativos decorrentes de uma experiência realizada em sala de aula, do ensino formal; com foco na arte e na moda, para promover questionamentos e reflexões em torno de vestimentas e personagens, mídias audiovisuais, construção de identidades e estéticas. Comparece a reflexão em torno dos temas e conceitos trabalhados, materiais e métodos presentes nos processos criativos e educativos, a análise e a discussão dos resultados alcançados.

O percurso metodológico segue uma abordagem própria da pesquisa baseada em arte-educação, conhecida como Artografia. Por sua natureza aberta e híbrida, compreende fazeres e saberes do artista, professor e pesquisador sem estabelecer hierarquias, nem maiores distinções.

O objetivo maior do projeto é investigar relações entre moda e arte através da cultura visual, com foco na construção de identidades, para alcançar os sujeitos

na escola. Entre as atividades e etapas a serem percorridas, vamos estudar conceitos e analisar obras e processos artísticos dentro da cultura visual que abordam a construção de identidades, produzindo trabalhos artísticos e pedagógicos que articulem o debate na escola. Segundo Dutra a cultura visual também conhecida por estudos visuais é um campo de estudos referente à construção do visual na arte, nas mídias e na vida cotidiana, tendo a imagem como objeto central e por meio da qual são produzidos significados em contextos culturais. Os estudos referentes à cultura visual tomam como objeto de investigação e análise, os produtos culturais da contemporaneidade, com ênfase no visual e sensorial. Esta linha de estudos busca atentar para diferentes formas de olhar a vida, como são construídos os signos e como os mesmos são significados por nós.

A pesquisa contempla a experiência desenvolvida no estágio, realizada nos meses de maio e junho de 2018. Se apoia nos estudos de Fernando Hernandez, (2007), Raimundo Martins, (2015) e Irene Tourinho, (2015) para discutir cultura visual e arte-educação. Sobre figurinos, moda e identidades utilizo como referência Stevenson (2012), BARNFIELD, Jo(2013), BERNARD, Malcon (2003), BRAGA,João (2004) e MOUTINHO, Maria Rita (2000). Nesse relato apresento os processos e os trabalhos realizados, análises e avaliações da experiência em sala de aula, concluo com percepções sobre a trajetória vivenciada.

2. METODOLOGIA

Este trabalho articula diferentes materiais e métodos para dar conta das metas projetadas para cada etapa do processo. Realizei pesquisa bibliográfica e documental, para estudo de autores referenciais e elaboração do pré-projeto, encontros para reconhecimento do grupo e de seus interesses, apresentação da proposta de trabalho junto à supervisora do estágio. Efetivação da proposta com os alunos do curso Técnico em Vestuário do IFSul/Pelotas, durante o primeiro

semestre de 2018. Nessa etapa priorizamos práticas centradas no processo criativo, que articulam o fazer, refletir, perceber e fruir, tais como preconizam as metodologias contemporâneas para o ensino da arte. Dentre as atividades realizadas, destaco a confecção dos painéis de desenho, a oficina de bonecas de papel, a construção de figurinos, os editoriais de moda produzidos e as rodas de conversa com depoimentos de todos.

A etapa atual concentra a sistematização da experiência vivenciada, para qual trago autores e abordagens próprias da pesquisa em artes. A artografia se aproxima dos interesses da pesquisa porque reconhece a implicação e o engajamento de todos no processo, possibilita construir modelos e dispositivos de análises que utilizam elementos artísticos e estéticos. O que inclui o uso de recursos imagéticos e textuais, em diferentes formatos e estilos, com o propósito de aproximar o leitor e facilitar a compreensão da experiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência com os alunos de um curso voltado para a moda permitiu levantar aproximações entre arte e cultura. Apresentei para o grupo a indumentária da década de 20 até a transição dos 70 ao 80. No qual citei três mulheres artistas no decorrer dessas aulas:Tâmara de Lempicka (1898 -1980), Frida Khalo (1907 - 1954) e Diane Arbus (1923-1971) e que puderam viabilizar a discussão sobre a indumentária da época em relação à atualidade, essas artistas são consideradas ícones de moda. Foram oito encontros semanais, distribuídos em 1hora e 30minutos, com um encontro de observação da turma. Com alunos que possuíam entre 15 e 25 anos. Foram feitas além das atividades em sala de aula, questionários e diálogos com os alunos durante o processo.

A proposta de estágio focou a cultura visual, o qual estuda a produção visual trabalhando a história da moda. A tecnologia estudada foi à telenovela, apresentando novelas que foram exibidas na Rede Globo, mas que se passavam

em diferentes períodos do século XX (1901 a 2000). Cada aula foi projetada para enfatizar características da indumentária da época trazendo a identidade dos personagens que viviam na trama. A cada aula falei as características e o contexto histórico vivido naquela época, fazendo relações com coisas que são vividas na atualidade.

Além de mostrar a indumentária dos personagens irei mostrar artistas que eram ícones nessas épocas e algumas obras dos mesmos. Percebi uma curiosidade entre os alunos, cada aula para eles se tornava novidade, então estavam sempre em busca de fazer o melhor trabalho possível. Desde o início houve uma conexão com os alunos, eles queria aprender coisas novas, então levei materiais e suportes diferentes para eles trabalharem. Para a realização do trabalho final dei total liberdade para a construção de um portfólio com todas as aulas que foram realizadas até o momento, então no dia de apresentação foi uma surpresa enorme, pois encontrei trabalhos que iam de um baú, até um móbile a roupas de bonecas. Também percebi que os alunos foram mais a frente do que foi mostrado, pois trouxeram características de roupas íntimas e maquiagem de cada época trabalhada.

Figura: 1 e 2 Trabalho realizado com os alunos do Estágio Supervisionado



Fonte: Manuella Mathias, 2018.

4. CONCLUSÕES

No fim do Estágio os alunos estavam diferentes, eles gostavam das aulas e tinham grande interesse em saber qual atividade seria trabalhada no dia seguinte. O grupo estava dialogando entre si, perguntavam uns aos outros sobre ideias para a conclusão do trabalho final. Além de pesquisarem outras coisas fora do que foi dado nas aulas. Arte tomou forma como potencial de significação. Foi possível ver que com a Arte podemos desenvolver e alcançar diversos objetivos, auxiliando no desenvolvimento de cada pessoa, trazendo uma autonomia maior e segurança para dialogar de forma reflexiva, sobre assuntos que aconteciam antigamente e que se repetem na atualidade.

5. Referências

MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da cultura visual:* aprender... pesquisar...ensinar...Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

BARNARD, Malcom. *Moda e Comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BRAGA, João. *História da moda: uma narrativa.* São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2004.

MOUTINHO, Maria Rita; Valença, Máslova Teixeira*. A Moda no século XX.* Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

BARNFIELD, Jo. *Moda vintage:* manual pratico para selecionar e confeccionar roupas no estilo retrô. Barueri, SP: Manoele, 2013

STEVENSON, N. J. *Cronologia da moda:* de Maria Antonieta a Alexandre MCQueen. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.



HERNÁNDEZ, Fernando**.** *Catadores da Cultura Visual:* transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de Imagens*, Cultura Visual e Prática Educativa.* Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A Abordagem do Ciclo de Políticas e a Constituição do Currículo em Educação Musical: Usos e implicações

Bruno Felix da Costa Almeida (UERGS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Resumo: O escopo do texto apresenta um recorte da investigação que objetiva elaborar um Currículo em Educação Musical para o contexto da Educação Básica de um dos colégios da Rede Sinodal de Educação, localizado no Rio Grande do Sul, balizada pelo questionamento: Como a Abordagem do Ciclo de Políticas pode contribuir para a elaboração da proposta do Currículo em Educação Musical para a Educação Básica? A metodologia selecionada para seu desenvolvimento consiste na Abordagem Qualitativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015) e a Pesquisa Documental (SAMARA; TUPY, 2010) como método Para a análise dos dados coletados optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A partir da análise dos textos selecionados sobre currículo em Educação e Educação Musical foi possível corroborar que a interpretação da legislação, por parte dos profissionais que atuam em instituições educacionais, bem como as adequações previstas a sua ação em contexto prático, podem contribuir para a transformação do ensino diante das particularidades do campo de atuação docente.

Palavras-chave: Educação Musical; Currículo; Abordagem do Ciclo de Políticas.

Introdução

A operacionalização do ensino da Música na Educação Básica brasileira vem se constituindo enquanto foco investigativo de pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Musical nos últimos anos (AQUINO, 2017). Nesse sentido, a partir da Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas de Educação Básica, bem como a Lei n.º 13.278/2016, que estabelece a Música e as demais áreas da Arte (Artes Visuais, Dança e Teatro) como componentes curriculares obrigatórios, o escopo do texto apresenta um recorte da pesquisa de que objetiva investigar a elaboração de um Currículo em Educação Musical para o contexto da Educação Básica de um dos colégios da Rede Sinodal de Educação, localizado no Rio Grande do Sul, balizada pelo questionamento: Como a Abordagem do Ciclo de Políticas pode contribuir para a elaboração da proposta do Currículo em Educação Musical para a Educação Básica? Justifica-se, portanto, o desenvolvimento da pesquisa a partir do vínculo institucional de um dos investigadores ao corpo docente da instituição educacional relacionada, com vistas à elaboração de um documento norteador para as ações

educativo-musicais diante das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Educação Musical e a Rede Sinodal de Educação

A história da Educação Musical pode contribuir com o campo investigativo, a partir de diferentes olhares (SOUZA, 2014; ROCHA; GARCIA, 2016; AMORIM, 2017), de modo a subsidiar relações reflexivas destinadas à compreensão do campo, bem como de seu processo de implementação na atualidade. Outros autores também se dedicaram a analisar historicamente a inserção da música nas escolas brasileiras, com ênfase na legislação (QUEIROZ, 2012; QUADROS JR.; QUILES, 2012), destacando-se a implementação da Lei Federal n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de Educação Básica (SOUZA *et al*, 2010).

Em se tratando do contexto investigado, a imigração alemã no Brasil trouxe algumas contribuições singulares ao país, destacando-se as preocupações de desenvolvimento cultural, social, político e, principalmente, educacional (AHLERT, 2006; GERTZ, 2013). Nesse sentido, a Rede Sinodal de Educação caracteriza-se, historicamente, por se constituir de escolas comunitárias, ao passo que sua concepção integra diversos setores organizacionais que interagem, de forma integrada, para manter ativa sua missão, visão e filosofia educativa. Portanto, as relações de gestão escolar surgiram enquanto temáticas investigativas para a evolução do processo educacional das escolas da rede (BECKER, 2014).

Referencial Teórico

Com ênfase na Abordagem do Ciclo de Políticas são relacionados os contextos a serem transversalizados aos dados coletados, quais sejam: O Contexto da Influência, no qual a política pública é iniciada; o Contexto de Produção do Texto Político, que incide na razão, bom senso e política popular, enquanto forma de registro representativo da própria política; o Contexto da Prática, que polariza a

inviabilidade de controle daquele que escreve o texto político, pois, como esclarecem Bowe, Ball e Gold (1992), “os escritores de política não podem controlar os significados de seus textos” (p. 22). Por sua vez, o Contexto dos Efeitos, é propiciado quando, a partir da prática, são agrupados e analisados os quadros de respostas da ação. E, por fim, o Contexto de Estratégia Política, que incide sobre o desenvolvimento das atividades sociais e políticas, fundamentais para analisar as relações de desigualdades (reproduzidas ou criadas) na política (BALL, 1994).

Procedimentos Metodológicos

As autoras Samara e Tupy (2010) esclarecem que “as pesquisas históricas são sustentadas por um conjunto de registros, de um ou mais tipos, constituindo uma amostra cuja amplitude varia em função dos variados requisitos da análise” (p. 68). Nesse sentido, com ênfase na abordagem qualitativa prosposta por Bauer, Gaskell e Allum (2015), a interpretação dos textos selecionados sobre currículo foi propiciada, a fim de oportunizar futuras reflexões às ações educativo-musicais para a constituição do Currículo em Música ao contexto selecionado.

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A autora explica que este tipo de análise permeia dois polos, o “do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2011, p. 15). Sendo assim, seu uso viabilizou a realização dos procedimentos de organização e análise dos dados, momento em que compreendeu a seleção e identificação de textos sobre Currículo e Políticas Educacionais.

A seleção dos textos ocorreu a partir do acesso aos sites de revistas científicas especialidas em Educação e Educação Musical, tais como da Revista Currículos sem Fronteiras, da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Revista OPUS, da Revista Música Hodie, bem como dos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), os quais constituíram o corpus da análise relacionada a seguir.

Resultados e Discussões

Para Macedo (2006) “compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele” (p. 109).

Nesse sentido, diante do desafio da inserção do ensino da Música em uma escola de tempo integral, Veber (2010) apresenta a proposição do desenvolvimento de um currículo integrado entre a música e as demais áreas de conhecimentos curriculares. Seu estudo aponta que “a prática de um currículo integrado estava associada à necessidade de planejamento em conjunto, sendo este um dos grandes desafios e um dos maiores entraves para que a construção de um currículo fosse efetivada na escola” analisada (VEBER, 2010, p. 249).

O lugar e o significado, bem como as possíveis relações entre a educação musical e o currículo, são postas em diálogo no estudo realizado por Freitas (2016), com ênfase nas vivências formais e informais em música. O autor relaciona a importância de o “professor saber gerir conteúdos amplos, variados e também extramusicais, sem se distanciar do seu objetivo central: a música” (FREITAS, 2016, p. 8).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura o eixo de discussão de Fischer e colaboradores, permeando a legislação brasileira sobre a inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasilieira”, assegurada pela Lei n.º 10.639/03, e “História e Cultura Indígena”, prevista pela Lei n.º 11.645/08, relativizadas na publicação da primeira versão da BNCC, diante da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, a partir da implementação da Lei n.º 11.769/08 (FISCHER *et al*, 2016, p. 2).

Diante dessas relações, “a abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais”, bem como os “enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Em se tratando da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica brasileiras, bem como a inserção da música como conteúdo curricular obrigatório, Figueiredo e Meurer (2016) apresentam os impactos da Lei n.º 11.769/08, “a partir de documentos, notícias e editais de concursos” (p. 516) inerentes à região sudeste do país.

Diante desta relação política compreende-se, conforme aponta Ball (2011), que “as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p. 46-47). No entanto, os textos políticos são passíveis de interpretações distintas, sua leitura e interpretação estão sujeitas à “luz” dos conhecimentos de mundo daqueles que a relaciona e a emprega na prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Considerações Finais

A relação estabelecida entre a produção investigativa sobre Currículo e Currículo em Musical, transversalizada à Abordagem do Ciclo de Políticas, pode incitar percepções acerca da constituição do Currículo em Educação Musical, para o contexto de uma das escolas da rede Sinodal de Educação. A investigação, portanto, corrobora que a interpretação da legislação, por parte dos profissionais que atuam em instituições educacionais, bem como às adequações previstas a sua ação em contexto prático, podem contribuir para a transformação do ensino diante das particularidades do campo de atuação docente. A continuidade da investigação, colocando em análise observações e documentos da instituição à qual se destina o desenvolvimento do Currículo em Música, poderá contribuir para o aprofundamento sobre a importância da Abordagem do Ciclo de Políticas para a elaboração do Currículo em Música na Educação Básica.

Referências:

AHLERT, Alvori. Igreja e escola: desafios atuais para as escolas comunitárias da Igreja Evangélica e Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e sua rede associativa.

Revista Actualidades Investigativas em Educación, v. 6, n. 3, set./dez., 2006. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9224/17692> Acesso em: 10 nov. 2017.

AMORIM, Humberto. O ensino de música nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1922). *Opus.* V.23, n. 3, dez., 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2017c2303> Acesso em: 02 mar. 2018.

AQUINO, Thaís Lobosque. Da perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar: uma análise sobre os saberes musicais na Revista da ABEM e na OPUS – Revista da ANPPOM. OPUS – Revista da ANPPOM. *Opus,* v. 23, n. 1, abr., 2017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/421/414> Acesso em: 02 mar. 2018.

BALL, Stephen J. *Education reform*: A critical and post-structural approach. Buckingham: Open university Press, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Tiago. A gestão na rede sinodal de educação. *Dissertação.* Escola Superior de Teologia (EST). Programa de Pós-graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014. 120 p. Disponível em: <bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_a5864c191d891028e5af8fe2cc3689c3> Acesso em: 10 nov. 2017.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools:* Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08*. Opus,* v. 22, n. 2, dez., 2016. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391> Acesso em: 02 mar. 2018.

FISCHER, Daniele. et al. Noções naturalizadas de música, arte e criação: desdobramentos a partir de uma leitura da Base Nacional Comum Curricular. Anais *XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música,* B. Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4141/1303> Acesso em: 02 mar. 2018.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. A importância da música e sua pluralidade nos currículos escolares e universitários*. Anais XXVI Congresso da Associação Nacional*

de Pesquisa e Pós-graduação em Música, B. Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4315/1378> Acesso em: 02 mar. 2018.

GERTZ, René E. Luteranos gaúchos e política brasileira ao final da Segunda Guerra Mundial. *Revista Brasileira e História das Religiões,* v. 5, edição especial, jan., 2013. Disponível em: <www.renegertz.com/publicacoes/artigos?start=10> Acesso em: 10 nov. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículos sem Fronteiras,* v. 6, n. 2, jul./dez., 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm> Acesso em: 03 de jun. de 2018.

QUADROS JR., João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Música na escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos e 1854 e 1961. *Revista Música Hodie.* Goiânia, v. 12, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584> Acesso em: 02 mar. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM.* Londrina, v. 20, n. 29, jul./dez., 2012. Disponível em: <abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/.../88/73> Acesso em: 02 mar. 2018.

ROCHA, Inês de Almeida; GARCIA, Gilberto Vieira. História da Educação Musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 – XII Congresso da ABEM (2015). *Revista da ABEM*. Londrina, v. 24, n. 37, jul./dez., 2016. Disponível em: <abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/.../62...> Acesso em: 02 mar. 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. *História & documento e metodologia de pesquisa.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência pública sobre políticas de implementação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM.* Porto Alegre, v. 23, mar., 2010. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/.../219> Acesso em: 10 mar. 2018.

VEBER, Andréia. Ensino de música na escola: experiência de um currículo integrado. *Anais do XX Congresso da ANPPOM*, 2010. Disponível em:

<http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf> Acesso em: 02 mar. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A docência em dança sob o olhar da *A/r/tografia*
Reflexões acerca do processo de criação do documentário "Nós, professoras de dança"

Josiane Franken Corrêa
(UFRGS/UFPel)
Álvaro Bonadiman Aguiar
(UFPel)
Vera Lúcia Bertoni dos Santos
(UFRGS)

Resumo: O trabalho aborda procedimentos metodológicos empreendidos na realização de uma pesquisa de Doutorado, que tem como tema a docência em dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. A investigação se vale de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual são evidenciadas a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (BARONE e EISNER, 2006), mais precisamente a *A/r/tografia* (IRWIN, 2013), e a Pesquisa Narrativa (SOUZA, 2003), pressupostos que dão base para a produção de um documentário, que tem como personagens principais as professoras de dança atuantes na Educação Básica sul-rio-grandense. No recorte aqui apresentado, tem-se como objetivo discutir a noção de comunidade de prática *a/r/tográfica*, uma das características mais marcantes de investigações afiliadas à *A/r/tografia*. Para tanto, tem-se como fonte de estudos as teorias de Eisner (1995) e Dias e Irwin (2013), entre outras, entrecruzadas às reflexões oriundas do processo de criação do filme em questão. Considera-se a metodologia como um elemento que leva a investigação a um caminho único e autoral, constituindo a reunião de diferentes tipos de dados, o que acaba por gerar uma abordagem mestiça de pesquisa, possibilitando a união entre os anseios de investigação científica e de produção artística-pedagógica, por parte dos envolvidos.

Palavras-chave: Documentário; Comunidade de Prática A/r/tográfica; Docência em Dança.

Introdução

O trabalho aborda aspectos do percurso teórico-metodológico empreendido para a realização de uma pesquisa de Doutorado[1], que tem como tema a docência em dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. A investigação se vale de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual são evidenciadas a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (BARONE e EISNER, 2006), mais precisamente a *A/r/tografia* (IRWIN, 2013), e a Pesquisa Narrativa (SOUZA, 2003). Estes pressupostos dão base para a produção de um documentário, realizado nos

[1] A pesquisa é desenvolvida com orientação da Profª Drª Vera Lúcia Bertoni dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e tem como título provisório *Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul*.

anos de 2017 e 2018, que tem como personagens principais, cinco professoras de dança atuantes em escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses.

No recorte aqui apresentado, temos como objetivo refletir sobre as concepções de Pesquisa Educacional Baseada em Arte, *A/r/tografia* e Comunidade *A/r/tográfica*, norteadores do trabalho em questão. Além disso, temos a intenção de partilhar os motivos que nos levaram a optar pela criação de um documentário como meio de realizar uma investigação *a/r/tográfica* e, ainda, relatar aspectos referentes ao seu processo criativo.

Para tanto, temos como fonte de estudos as teorias de Eisner (1995) e Dias e Irwin (2013), entre outros, entrecruzadas com as reflexões oriundas do processo de criação do documentário intitulado *Nós, professoras de Dança*, que pretendemos estrear na mesma data (a definir) em que a Tese será defendida.

Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e *A/r/tografia*

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) ou Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA)[2] surge pela necessidade de conceber a arte como uma modalidade de pesquisa, algo que começou a ser discutido de modo mais enfático e global a partir dos anos 2000, mas que teve seu início por volta da década de 1970, nos cursos de pós-graduação da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos da América (DIAS, 2013).

A PEBA objetiva romper com modos tradicionais de pesquisa científica, na busca por contemplar as especificidades dos trabalhos artísticos, na sua relação com o conhecimento acadêmico. Para Dias (2013), engajar-se em pesquisas que tem como base a arte é um ato criativo *em si e per si*, tornando o convite ao leitor um apelo diferente do que é proposto pela pesquisa tradicional positivista, pois baseiam-se:

[22] Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) é a tradução literal de Arts-based Educational Research (ABER). Porém, no Brasil utiliza-se tanto Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), como Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) (DIAS, 2013).

> [...] no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. [...]. Os pesquisadores, envolvidos em desconstruir a escrita acadêmica dominante, desafiam a voz do observador acadêmico como possuidor de todo o conhecimento, exploram modos criativos de representação que reflitam a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa e desse modo, promovem múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais (DIAS, 2013, p. 23-24).

Assim sendo, a "apresentação final" de uma investigação realizada a partir da PEBA, geralmente é acompanhada de um trabalho artístico que é apreciado e que busca estar amalgamado à teorização decorrente da sua produção criativa. Sob a lente do pensamento artístico, os pesquisadores trabalham em busca da validação da criação em arte como *modus operandi* de pesquisas artísticas, sociais e educacionais, procurando também elevar o *status* do "produto" artístico à mesma condição de legitimação acadêmica, já bem consolidada, do texto escrito.

Elliot Eisner (1995), um dos precursores de PEBA, acredita na viabilidade deste tipo de pesquisa, pois a sua concretização torna possível uma compreensão teórica "palpável" do conhecimento, muitas vezes inalcançável apenas com o texto escrito. O autor cita obras como as fotografias de Dorothea Lange[3], retratando a Grande Depressão, e o filme *A lista de Schindler* (SPIELBERG, 1993), sobre o Holocausto; para enfatizar a importância social da arte, especialmente da visualidade artística, provocadora de empatia, de acesso ao mundo sensível e de contato com novos conhecimentos. Nesse mesmo sentido, Hernández (2013, p. 56), coloca que em Investigações Educacionais Baseadas em Arte, "A utilização de códigos culturais amplamente compartilhados e de imagens populares faz com que algumas expressões visuais sejam mais acessíveis que aquelas que oferecem a habitual linguagem acadêmica".

Com isso, Eisner (1995) e Hernández (2013), buscam evidenciar que a arte não é só uma atividade relevante para estar no currículo escolar, algo muito frisado

[3] Dorothea Lange (1895 – 1965) – fotógrafa documental e fotojornalista norte-americana conhecida por seus retratos da Grande Depressão para a *Farm Security Administration* (FSA). Para saber sobre fotografia documental, ver Lombardi (2008).

por pesquisadores e profissionais da Área, mas também, tem participação e importância no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, dando ao leitor/apreciador uma perspectiva visual inédita sobre acontecimentos históricos, como exemplo.

A arte sustenta no seu fazer conhecimentos relativos à condição e à historicidade humana e, por isso, elementos visuais, cênicos, poéticos e musicais, entre outros, podem ser tema, método e forma de análise investigativa.

Entre os diferentes tipos e métodos de PEBA está a *a/r/tografia* (originalmente *a/r/tography*, representando: a=*artist* / r=*research* / t=*teacher*), uma forma de investigação que teve sua primeira aparição na literatura em 2003 e, busca a conexão entre criar, lecionar e pesquisar, por parte dos envolvidos nas ações de pesquisa (SINNER *et al*., 2013).

Escolhemos desenvolver um documentário para falar de docência em dança por dois motivos principais: um é porque tenho me aproximado, nos últimos anos, da imagem como forma de conhecer e vivenciar o mundo, mais especificamente através da fotografia e da produção audiovisual e; o outro motivo, tem relação com a vontade de ampliar as possibilidades de divulgação da pesquisa.

Nesse sentido, discordamos de parte da comunidade acadêmica, que acredita que o *status* elevado do trabalho científico reside no grau de abstração e linguagem técnica utilizada (SOMERKH, 1993 *apud* ZEICHNER, 1998, p. 2). Pelo contrário, assim como outros pesquisadores a/r/tógrafos, cremos que, a contribuição e o *status* de uma investigação qualitativa estão na acessibilidade e na aplicabilidade dela no cotidiano social.

A *a/r/tografia* tem na criatividade o impulso gerador para "*inovadores e inesperados insights*", o que incentiva "novas maneiras de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor" (DIAS, 2014, p. 5).

Uma das principais características de investigações *a/r/tográficas* é que, boa parte dos pesquisadores *a/r/tógrafos* desenvolve os seus projetos em comunidades, que são formadas pelo engajamento pessoal de profissionais interessados na

criação colaborativa propiciada pela abertura à participação de cada membro integrante do processo.

Esse caráter colaborativo vai ao encontro das minhas práticas como professora, artista e pesquisadora do campo da dança e, da noção de comunidade *a/r/tográfica* (IRWIN, 2013), na qual se prega o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de uma ideia em conjunto.

O Documentário

O filme documentário tem como um dos objetivos a reunião de documentos que foram ou são produzidos em ocorrências reais, sendo esta a característica que mais o distingue do filme ficcional, e que, pode aproximar, por identificação, os espectadores das histórias que ali se encontram. Dentro do gênero documentário, ainda existem vários outros subgêneros que acabaram sendo criados em virtude de inovações, propostas por cineastas ou em decorrência de condições ambientais que forçaram tais criações e que, mais tarde, tornaram-se tendências no universo cinematográfico.

Nesse ensejo, a elaboração de uma narrativa fílmica está relacionada ao pensamento de verossimilhança, sendo este apresentado por Jacques Aumount: “[...] a) o que tem o aspecto de verdade; b) o que é provável” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 295). Com isso, a realização do filme que produzimos, dentro do dispositivo documental, é, conforme Nichols (2005), descrita como pertencente à duas categorias: a poética e a participativa.

Na produção de documentários, a categoria poética diz respeito à criação de cenas com ênfase em ritmos e padrões visuais que, no caso de *Nós, professoras de dança*, foram criados através da colaboração com as entrevistadas. Na medida em que houve a recorrência de algumas ações durante o processo de captação de imagens, delineia-se a trama poética do filme. A categoria participativa caracteriza-se pelo uso das entrevistas como forma de aproximar a realidade das “atrizes”

envolvidas à realidade do espectador, especialmente ao utilizar a fotografia[4] como disparador das narrativas.

No percurso criativo do projeto, as horas captadas foram contextualizadas em busca de *uma única voz*, sendo esta representada pelo modo de captação e colaboração com os participantes da pesquisa. Para melhor organização metodológica do processo de criação, determinamos no período de pré-produção que a entrevista, na pesquisa de campo, teria duração de 60 minutos, podendo se estender um pouco, caso necessário.

Pensando em uma pré-seleção de cenas, buscamos considerar, no momento da captação, os aspectos que, conforme a nossa percepção, já apresentavam potencial para a composição do filme desde o encontro com as professoras, como: cenas representativas da escola ou de outros ambientes de trabalho de cada professora que, segundo elas, interferem na sua docência em dança e podem ser percebidas através das relações particulares e, ao mesmo tempo, semelhantes entre os contextos.

Como exemplo, podemos citar a recorrência visual dos compridos corredores das escolas, que metaforicamente expõem a “caminhada” trilhada pelas professoras na busca pelo seu perfil docente ou, as quadras de esporte que, no contexto escolar, parecem agir como linha tênue entre a rigidez da sala de aula e a liberdade do espaço escolar externo.

Outro elemento envolvido nessa primeira “peneira” de cenas foi o momento dançado de três professoras que, instigadas por nós, se dispuseram a improvisar movimentos das suas danças, danças que executam ou executaram em algum momento de vida, seja no papel de artistas e/ou professoras.

---

[4] Ao convidar as professoras para participação na pesquisa, enviei uma carta-convite via *e-mail*, na qual solicitava o envio prévio de uma fotografia conforme 9 legendas que se referiam à docência em dança. As fotos serviram como elementos detonadores para a realização de uma entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015), que foram gravadas em vídeo e, serviram para a produção do documentário. Além das narrativas, analisei para a concepção da tese as anotações escritas em dois pequenos diários, material resultante da minha observação participante (BRANDÃO, 2006), e as mensagens de áudio e texto que troquei, via telefone celular, com a comunidade *a/r/tográfica* – basicamente composta por mim, pelas professoras colaboradoras, pela orientadora da pesquisa e pela equipe técnica do filme.

Nesse caminho, delineou-se um roteiro que não poderia ser previsto anteriormente, pelas características que assumimos ao escolhermos elaborar um documentário permeado pelas relações entre as entrevistadas e os realizadores, sendo “atravessados pelas incertezas do real, da vida ordinária (anônima e singular), do imprevisto” (COMOLLI, 2008, p. 34).

Comunidade de prática a/r/tográfica

Habituada a trabalhar com *composição coreográfica colaborativa* (ver NEPOMUCENO, 2014), especialmente depois de empreender com os alunos vivências de *improvisação em dança* (ver MARTINS, 2002) numa perspectiva contemporânea, tentei dar seguimento à minha prática como professora/coreógrafa/diretora da Área da dança na produção de dados para a pesquisa de Doutorado.

Ao ministrar uma aula de dança, tenho geralmente um ponto inicial configurado por um disparador/estímulo, que acaba delineando uma narrativa coreográfica, a partir da criação de movimentos realizada pelos participantes do processo. No caso da investigação aqui apresentada, no momento de escolher o disparador, surgiu a fotografia. Com algumas tarefas, as professoras rememoraram histórias, criando uma narrativa. Com o documentário, dirigimos essas informações para um “resultado” artístico, assim como ajo no papel de professora, ao produzir com meus alunos alguma atividade de cunho coreográfico.

Na perspectiva da investigação, o objetivo não foi o mesmo das minhas aulas – nas escolas e academias de dança em que trabalhei e, na Universidade em que trabalho hoje – mas a ideia metodológica é muito próxima. A *a/r/tografia*, ao valorizar a trajetória do pesquisador, também valoriza seus modos de ser docente e criador.

Desse modo, deixei que as minhas características como propositora de composições coreográficas colaborativas em processos artísticos e de ensino e aprendizagem da dança, baseassem o percurso da pesquisa desenvolvida.

No processo, as interferências causadas pelo apoio de pessoas próximas começaram a ficar cada vez mais potentes e evidentes, gerando uma situação que não tinha como ser ignorada. Vários foram os amigos que palpitaram sobre aspectos de escrita, questões técnicas, relação com os contextos onde as entrevistas foram captadas, problemáticas metodológicas, entre outras questões envolvidas na criação.

A ampliação da rede de colaboradores deixou de ser uma preocupação no momento da afiliação do projeto à *a/r/tografia* que, por estar baseada no pensamento artístico, assume as necessidades criativas do percurso. Entre elas, está o imprescindível estabelecimento de parcerias, mesmo que seja uma parceria-referência, uma inspiração, ideia similar ao que coloca Salles (2015), a respeito de pesquisas em arte. Ao falar de investigações *a/r/tográficas*, Irwin (2013) coloca:

> *A/r/tógrafos* procuram, muitas vezes, relacionamentos por meio de mentorias, que ocorrem entre orientadores de pesquisa e seus alunos de pós-graduação. Quando pessoas estão envolvidas profundamente em uma *a/r/tografia*, a relação de mentoria é reinventada por meio de um processo no qual cada sujeito participante apoia e desestabiliza o outro à medida que os projetos de pesquisa evoluem através de uma série contínua de questionamentos e de seus questionadores [...]. Um aspecto importante deste trabalho é a busca de amigos críticos que nos provoquem a pensar criticamente sobre nosso próprio trabalho e amigos criativos que possam nos inspirar criativamente (IRWIN, 2013, p. 161).

No caso do documentário *Nós, professoras de dança* (2018), o projeto iniciou como um trabalho solo. Com a relação orientadora-orientanda, caracterizada pelo desenvolvimento de pesquisas em Programas de Pós-Graduação, passou a ser um "duo". Na descoberta dos sujeitos de pesquisa e sua aproximação para a realização das entrevistas, virou um coletivo. Até hoje, a cada novo passo, mais alguém é "agregado" à nossa comunidade.

Considerações

Embora haja na contemporaneidade uma tendência crescente de trabalhos colaborativos em diferentes âmbitos e campos de conhecimento, essa característica não foi premeditada no anteprojeto de tese apresentado no ingresso do Curso de Doutorado, mas acabou se tornando uma premissa das ações de pesquisa no momento em que decidimos realizar, concomitantemente à análise das narrativas orais, um processo de criação artística.

Nesse viés de pesquisa, deixa-se de lado um "modelo metodológico" para encontrar referências (docentes, artísticas, científicas) inspiradoras à elaboração de um caminho que reflete a trajetória pessoal do pesquisador. Entendemos a metodologia como elemento que leva a pesquisa a um caminho único e autoral, constituindo a reunião de diferentes tipos de dados, o que acaba por gerar uma abordagem mestiça de pesquisa e nos possibilita unir os anseios de investigação científica aos de produção artístico-pedagógica.

Referências

A LISTA DE SCHINDLER (filme). Direção: Steven Spielberg. Produção: Steven Spielberg; Gerald R. Molen; Branko Lustig. Estados Unidos da América: Eastman Black and White Film, 1993.

AUMOUNT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema.* Campinas, SP: Papirus, 2003.

BARONE, Thomas; EISNER, Elliot. *Arts-based Educational Research.* In: GREEN, J; GREGO, C; BELMORE, P. (Orgs.). Handbook of complementary methods in educational research. Mahwah, NJ: AERA, 2006. p. 95-109.

COMOLLI, Jean Louis. *Ver e Poder a inocência perdida:* cinema, televisão ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia das artes:* uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 21-26.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIAS, Belidson. *Preliminares:* a/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. In: AMARAL, Maria das Vitórias Negrieiros; SILVA, Maria Betânia e. (Orgs.). Conferências em Arte/Educação: narrativas plurais. Recife: FAEB, 2014. P. 249-257.

EISNER, Elliot. What artistically crafted research can help us understand about schools. In: *Educational Theory.* n. 1. v. 45. 1995. p. 1-6.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena.* n. 7. Porto Alegre, 2009. p. 77-88.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A investigação baseada em arte:* propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 39-62.

IRWIN, Rita. *Comunidades de prática a/r/tográfica.* In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 155-167.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

MARTINS, Cleide. *Improvisação Dança Cognição:* os processos de comunicação no corpo. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado (Tese de Doutorado). São Paulo, 2002.

NEPOMUCENO, Cínthia. *Processo Transcoreográfico:* uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança. Programa de Pós-Graduação em Arte.a Universidade de Brasília. Doutorado (Tese de Doutorado). Brasília, DF, 2014.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário.* São Paulo: Papirus, 2005.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes de Criação*: construção da obra de arte. 2ª ed. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2015.

SINNER, Anita; et al. *Analisando as práticas dos novos acadêmicos*: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 99-124.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *História de vida e formação de professores*: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 35-56.

ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.* In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.



A inserção profissional de egressos do curso de teatro na educação infantil

Thales Duarte– Universidade Federal de Pelotas
Vanessa Caldeira Leite[1] (orientadora)-UFPEL

Resumo: O presente estudo apresenta as reflexões iniciais do trabalho de conclusão de curso em andamento. Partindo de um dos recortes do projeto de pesquisa "Acompanhamento de Egressos do Curso de Teatro da UFPEL e sua inserção profissional docente", coordenado pela professora Vanessa Caldeira Leite. Neste trabalho apresenta-se apontamento iniciais a partir do projeto de TCC em Teatro denominado "Investigação das metodologias de ensino de teatro utilizados por egressos do Curso de Teatro da UFPel na educação infantil" sob orientação da prof.ª Vanessa C. Leite. Busca-se a partir deste estudo apresentar as estratégias metodológicas até aqui utilizados para desenvolver a pesquisa, refletir sobre o entendimento sobre o conceito de infância, bem como, o surgimento das instituições de educação infantil e também analisar e descreve de forma breve aspectos das legislações que regulamentam o ensino infantil.

Palavras-chave: Teatro; Educação Infantil; Egressos.

Introdução

O presente estudo traz reflexões iniciais acerca do trabalho de conclusão de curso, que está em desenvolvimento desde o primeiro semestre de 2018. A temática desta pesquisa surge como um recorte de um outro projeto de pesquisa denominado "Acompanhamento de egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel e sua inserção profissional docente"[2], coordenado pela Prof.ª Vanessa Caldeira Leite2. O foco do projeto está na inserção profissional destes sujeitos licenciados, priorizando

[1] É professora adjunta no Curso de Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Possui graduação em Artes-Licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas (2005), especialização em Educação, na linha de Teoria e Prática Pedagógica (2007), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente (2009/2014). É coordenadora do Projeto de Extensão Vivências Teatrais em Escolas e do Projeto de Pesquisa; Acompanhamento de Egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel. Foi coordenadora de área do subprojeto Pibid-Teatro (2011-2012), coordenadora institucional do Pibid II-Humanidades/UFPel (2012-2014), coordenadora de gestão de processos educacionais do Pibid (2014-2017). É a atual Coordenadora Institucional do Pibid na UFPel desde 2017. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS). E-mail: leite.vanessa@hotmail.com

[2] O Projeto de Pesquisa está relacionado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS-UFPEL).

a carreira docente na educação básica. O projeto buscou mapear e compreender a atuação profissional dos egressos das seis primeiras turmas do curso, ou seja, de 2011 a 2016.

A partir dos resultados iniciais provenientes do projeto mencionado acima, foi possível identificar que 33% dos entrevistados num total de 57 respondentes exerceram ou exercem a docência na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Partindo deste primeiro levantamento de dados foi possível desenvolver um projeto de TCC em Teatro, em torno da prática pedagógica teatral destes sujeitos permeando por esses espaços, investigando as metodologias de ensino de teatro que sustentam as práticas diárias. A pesquisa que está denominada como "Investigação das metodologias de ensino de teatro utilizadas por egressos do curso de Teatro da UFPel na Educação Infantil", tem previsão de conclusão no segundo semestre de 2018, sendo então, requisito parcial para a obtenção de título de professor de teatro.

Neste trabalho serão apresentados os primeiros apontamentos obtidos, como os dados quantitativos levantados, as escolhas metodológicas utilizadas, os objetivos gerais específicos do estudo. Também serão privilegiadas a discussão sobre o entendimento do conceito de "infância", o aparecimento das escolas de educação infantil, bem como a explanação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os objetivos dos artigos presentes na Resolução CNE⁄CEB nº 5/2009/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Entre os objetivos que norteiam o estudo em andamento, afirma-se então que, é investigar as metodologias de ensino de teatro na educação infantil a partir da prática de egressos do Curso; Investigar também o currículo de formação destes sujeitos identificando a forma com que o Curso de Teatro aborda a docência com foco na educação infantil; Discorrer sobre possíveis fragilidades existente no curso quanto ao campo da educação infantil; Pesquisar e apresentar possibilidades para o ensino de teatro com/para crianças; Promover um panorama sobre as Diretrizes Curriculares. A justificativa para a definição destes objetivos se dá pelo fato de

identificar através do projeto de pesquisa o expressivo número de egressos do Curso de Teatro da UFPel que exerceram a profissão de professor de teatro no espaço da educação infantil.

Para tanto, justifica-se a pesquisa com um estudo de caso em que será necessário levar em consideração o contexto em que os egressos se situam – neste caso na desenvolvendo ou tendo desenvolvido à docência na educação infantil – bem como compreender a realidade singular destes sujeitos, conforme definem Lüdke e André (1986).

Estratégias Metodológicas

Partindo dos objetivos do projeto de TCC em Teatro, entende-se que esta é de caráter exploratório e descritivo, pois procurar-se-á compreender a inserção dos egressos no mercado de trabalho, especificamente na educação infantil, e descrever as características desta prática profissional docente. O objeto de estudo para desenvolver as análises posteriores será o material recolhido através da entrevista com os sujeitos egressos do curso que exercem ou exerceram a profissão de professor de teatro no espaço da educação infantil. Inicialmente utilizou-se uma metodologia de pesquisa de caráter quantitativo por trabalhar com dados estatísticos, como o número de egressos que são ou foram professores.

Devido a representação singular de uma realidade específica: egressos do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, a pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, conforme indicam Gil (2002) e Lüdke e André (1986).

Partindo dos dados levantados referentes ao questionário respondido pelos estudantes egressos, foi possível identificar um número expressivo de sujeitos que desenvolveram a profissão de professor de teatro na educação infantil, portanto um dos primeiros passos da pesquisa será a escolha e a identificação dos sujeitos que serão entrevistados.

Assim, levando em consideração os objetivos do projeto de TCC programados para serem discorridos, fez-se necessário utilizar como procedimento metodológico uma entrevista semi-estruturada a partir de um esquema básico,

porém não aplicado rigidamente, pois nas entrevistas não totalmente estruturadas não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e do roteiro previamente definido, permitindo adaptações necessárias, como sugerem Lüdke e André (1986).

Com relação ao roteiro esquematizado para a execução das entrevistas dos estudantes egressos e afim de dar continuidade a investigação, programou-se 3 núcleos ou “momentos” distintos com questões a serem discorridas pelos entrevistados, são eles:

1º relacionado as questões como ano/semestre de conclusão de curso, ano/semestre da docência na educação infantil, rede de ensino e quantidade de alunos por turma;
2º relacionado a prática diária dos sujeitos enquanto professores de teatro, metodologias e conteúdos abordados, bem como a justificativa das escolhas teórico-metodológicas e referenciais curriculares;
3º dedicado a relação entre escola e a linguagem teatral, projeto político pedagógico, currículo e a função do teatro na escola.

Está previsto ainda, a análise de conteúdo após a realização da entrevista e levantamento de informações sobre a prática destes entrevistados a fim de sustentar as possíveis reflexões sobre a prática profissional e pedagógica em teatro.

Resultados e Discussões

As primeiras análises do projeto em relação aos dados coletados, a partir do questionário on-line aplicado aos egressos das seis primeiras turmas do curso mostra que, de 82 egressos, 57 responderam o questionário correspondendo a um percentual de 69,5% de todos formados. Do total de egressos que atuam na área de docência em teatro, 9 deles já desistiram, o que corresponde a um total de 15,8% de

respondentes que já aturam como professores e no momento da coleta de dados já haviam abandonado a docência por diferentes motivos.

Identificou-se também que 33% dos respondentes da questão sobre qual nível de ensino exercem ou exerceram a docência, assinalaram a alternativa correspondente a “educação infantil”. Observou-se nessa primeira aproximação com as respostas desses sujeitos que são recorrentes as dificuldades encontradas, tais como: a desvalorização da linguagem teatral por parte da comunidade escolar, a falta de estrutura para ministrar suas aulas e a necessidade de criação de espetáculos teatrais para as datas comemorativas. Em contrapartida, há aqueles que revelaram aspectos positivos, como: o reconhecimento de outros professores quanto ao ensino de teatro como disciplina, acesso a estrutura física para as aulas e autonomia para exercer sua prática.

Para qualificar o estudo e sustentar o projeto de pesquisa do TCC em Teatro buscou-se fez-se necessário trazer uma abordagem sobre a compreensão do conceito de infância e os objetivos relacionados ao surgimento das escolas de educação infantil, pois a necessidade de entender estas temáticas, possibilita um maior aprofundamento para com o contexto das instituições infantis, as quais os sujeitos da pesquisa estão ou estiveram inseridos. E também refletir sobre os objetivos dos artigos que norteiam a Resolução CNE/CEB nº 5/2009/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Preliminarmente, faz-se necessário compreender o entendimento que se tem com relação ao conceito de infância, localizando-o historicamente desde seu surgimento até os dias atuais. Baseado nos estudos realizados e discutidos pelas pesquisadoras em educação Sonia Kramer (2001) e Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000) desenvolvo e início as reflexões posteriores.

Pode-se dizer que o significado de infância não existiu sempre da mesma forma, ou seja, ele foi se res-significando a partir do contexto de cada época. Kramer (1980), vai dizer que a ideia de infância começa a surgir com o advento da sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que o papel da criança e sua inserção na comunidade começam a mudar. Assim, ela evidencia que esse conceito

de infância é determinado historicamente a partir das modificações das formas de organização da sociedade. E como pode ser definido o conceito de infância nos dias atuais? O contexto é ainda importante? Como compreender e analisar esse conceito tão complexo? Ainda partindo dos estudos de Kramer (1980) e com relação ao sentimento moderno de infância há contradições que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje, por um lado aquele que ainda considera a criança como ingênua e inocente – acredito que grande parte dos sujeitos adultos tem essa visão – e por outro lado, o que toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, necessitado de moralização. A partir disso, Kramer (1980) também diz que esse novo tipo de sentimento surge nesses dois aspectos relacionados ao contexto social da época, como explicitado inicialmente.

No que se refere ao aparecimento das escolas de educação infantil, a partir dos estudos de Bujes (2000) percebe-se então que existiram diversos fatores que justificam a eclosão das escolas infantis, a pesquisadora conta que a “natureza infantil” traçava o destino social das crianças e justifica a intervenção dos governos para transformar as crianças (principalmente as pobres) em sujeitos úteis para a sociedade. Entendendo todas as modificações na sociedade que ocorreram no período que compreende o século XVI e XVII. Portanto, creches e pré-escolas tinham uma importância sendo atribuídas a elas uma visão otimista com relação à infância e suas possibilidades, tendo com outros objetivos de disciplinar, pois viam nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2000, p.15).

Já no que concerne a legislação que regulamenta o sistema educacional, tendo em vista a importância e o olhar atento às instituições de educação infantil, a LDB (Lei nº 9.394/96, art. 29) passa a compreender a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, no qual o objetivo desta etapa é promover o desenvolvimento integral da criança de zero à cinco anos de idade nos aspectos físicos intelectuais, afetivo, linguístico e social complementando a ação da família e da comunidade. Porém, anteriormente, a Constituição de 1988 define creches e pré-escolas como um direito social da criança, entendendo como um dos deveres do Estado com a Educação. Dando continuidade às políticas voltadas a essas

instituições, surgem então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) possibilitando princípios e orientações para os sistemas de ensino, discorrendo sobre a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Ou seja, as DCN para a Educação Infantil orientam a formulação de políticas, como a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico. Já o documento do Parecer CNE/CEB N. 20/2009 aborda o histórico das creches e pré-escolas, a justificativa da reformulação e atualização das DCNEI, também as políticas de atendimento nas instituições infantis, a função sócio-política e pedagógica da Educação Infantil, apresenta também uma definição e organização do currículo, bem como, os princípios, a concepção e os objetivos da Proposta Pedagógica e o processo de avaliação.

Sobre a Resolução aprovada em 17 de dezembro de 2009, fixando e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB N. 05/2009) pode-se destacar dois artigos muito relevantes.

Logo no artigo 3º apresenta-se uma definição de currículo para a educação infantil. Com relação ao conceito de currículo, a DCNEI (Brasil,2009b) apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos. Assim:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b).

Já, Bujes (2000) explana que pode se definir o currículo como uma trajetória, um caminho a ser seguido, um direcionamento de um processo de produção de

determinados saberes empreendidos por alunos e professores, ou em outras palavras como expõe a pesquisadora:

> O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola.(BUJES, 2000, p.18).

Outra análise importante refere-se a proposta pedagógica para a educação infantil, pois no artigo 4º percebe-se o reconhecimento da criança enquanto sujeito central de um planejamento curricular, possibilitando um processo educativo no qual ela tem direito. Sendo, assim, o artigo anuncia que:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009b).

Neste sentindo nota-se que a função sócio-política dos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil, cercam a criança para além do cuidar e educar atribuídas a essas instituições durante sua implantação e surgimento. Bujes (2000) ressalta que a partir deste ambiente próprio de interação social a criança passa a participar de uma experiência cultural, interagindo e atribuindo significados, aquilo que os cercam é o que denomina educação. Portanto, a educação não se caracteriza como um processo de transmissão cultural, mas de produção de e criação de significados.

Há ainda, a necessidade de refletir de forma aprofundada sobre outros aspectos que norteiam as diretrizes curriculares para a fim de embasar o estudo e contribuir com os próximos passos da pesquisa.

Conclusão

Conclui-se que a necessidade de executar este estudo está na possibilidade de abrir espaço para a discussão profunda e embasada sobre umas das etapas da educação básica, observando documentos e referencias teóricos, analisando as escolhas metodológicas, que sustentam ou sustentaram a prática pedagógica teatral dos sujeitos egressos, que exerceram ou exercem a profissão de professor de teatro, nas instituições voltadas ao público infantil.

Através de uma investigação atenta para a atuação profissional destes sujeitos será possível uma reflexão sobre o currículo de formação, as práticas de ensino durante a formação inicial e a busca por metodologias inovadoras no campo do teatro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009b.

BUJES, M. I. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. *Educação infantil*: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE

5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pesquisa Concluída

EDITORA DA FUNDARTE



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A influência da leitura na atuação docente de professores de música

Patrick da Costa Silva (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Resumo: Esta pesquisa traz duas vertentes discutidas na área da educação: educação musical e leitura. Portanto, partiu-se de três questionamentos: Qual a influência da leitura para a atuação docente de professores de música? Qual o tipo de leitura realizada por professores de música? Como a leitura realizada por professores de música se reflete no seu trabalho pedagógico-musical? Assim, objetivou investigar a influência da leitura para atuação docente de professores de música. A metodologia foi configurada na abordagem qualitativa, no estudo com entrevistas como método, na realização de entrevistas semiestruturadas como técnica para coleta dos dados e na análise de conteúdo para análise dos dados. Foram entrevistados uma professora do Ensino Superior, uma da Educação Básica e um professor de Escola Específica de Música. O referencial teórico foi constituído por quatro estudiosos, sendo dois mais específicos da leitura (ROJO, 2004; FREIRE, 2011) e dois da Educação Musical (KRAEMER, 2000; SOUZA, 1998). Os resultados permitiram identificar que as práticas de leituras dos entrevistados se dão, predominantemente, através de textos sobre Educação Musical, apesar de serem apontados outras tipologias, como a literária e a de notação musical. Constatou-se que a leitura influencia na atuação dos professores de música, pois auxiliam em suas reflexões, abordagens, enfrentamentos das dificuldades, nas práticas docentes, na compreensão das diferentes faixas etárias e diversidades culturais e nas vivências musicais dos alunos. Entende-se que este estudo possa contribuir para a Educação Musical, inclusive, como fomento para professores de músicas que trabalham a questão da leitura em seus ambientes de atuação profissional.

Palavras-chave: Educação Musical; Leitura; Atuação docente.

Introdução

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso, cujo assunto traz duas vertentes discutidas na área da educação: educação musical e leitura. Por mais que, atualmente, estejamos vivenciando o avanço tecnológico, a leitura é um fator que se encontra muito presente, não apenas para os momentos de ensino e aprendizagem, mas também no dia a dia de cada indivíduo. Deste modo, decidi somá-la à docência na música para realizar esta pesquisa.

A atuação de professores de música em sala de aula, atualmente, encontra-se em processo de implementação, pois o que deveria ser obrigatório, conforme a Lei nº 11.769/2008, ainda não está concretizada na Educação Básica. Pesquisas sobre a inserção da música nas escolas vêm comprovando tal situação no Rio

Grande do Sul (WOLFFENBÜTTEL; BACKES, 2014; WOLFFENBÜTTEL; ERTEL, 2014; WOLFFENBÜTTEL; FLACH, 2014; WOLFFENBÜTTEL; SILVA, 2014).

Em se tratando de leitura, podemos perceber que vem apresentando dados cada vez mais decrescentes em relação à sua prática no Brasil. Pesquisas veem apontando tal situação (TELES, 2015).

A leitura para a área docente é um dos principais itens contribuintes para transmissão de conhecimento e fonte de aprendizado, pois através dela encontramos diversas fontes de fundamentos didáticos e específicos para atuação em sala de aula. Por não serem encontradas pesquisas que tratem da leitura especificamente na área da Educação Musical e, através da importância do tema alguns questionamentos necessitaram ser investigados: Qual a influência da leitura para a atuação docente de professores de música? Qual o tipo de leitura realizada por professores de música? Como a leitura realizada por professores de música se reflete no seu trabalho pedagógico-musical? Dessa forma, essa pesquisa objetivou investigar a influência da leitura para atuação docente de professores de música.

Revisão de Literatura

Como parte inicial desta pesquisa foi realizada uma busca bibliográfica por meio de livros e pela *internet* de textos que abordassem a influência da leitura na atuação docente de professores de música. Por não terem sido encontrados textos específicos sobre o tema, utilizei texto que tratam da leitura.

O texto “Formação docente e práticas de leitura: experiências iniciais e na atuação profissional” (BOLDARINE; BARBOSA, 2012), trata de uma investigação sobre as práticas da leitura desde a formação até a atuação docente de professores de outras áreas do conhecimento através de um período temporal onde ocorreram diversas mudanças e movimentos no Brasil (décadas de 60, 70 e 80). Deste modo, as autoras trazem a leitura como imprescindíveis, estando ela presente no cotidiano dos professores, “seja em busca de uma maior compreensão dos processos educacionais, seja para melhor preparar suas aulas ou apenas para distração” (BOLDARINE; BARBOSA, 2012, p. 141).

O trabalho intitulado ”A crise da leitura na formação docente: uma análise das práticas leitoras dos futuros professores” (SANTOS; WINKELER, 2012) discute a crise da leitura mediante a participação de pesquisadores do curso de pedagogia de uma universidade de Curitiba, no PIBID. Com essa pesquisa, pode-se perceber que “a crise da leitura” também se apresenta nos ambientes de formação de novos educadores, e que estes, posteriormente, terão papéis fundamentais no ensino de outros indivíduos.

O Instituto Pró-Livro trata dos Retratos da Leitura no Brasil, onde, ao entrevistar cerca de 178 milhões de pessoas ao redor do Brasil em 2011, revelou dados como: 50% dos brasileiros entrevistados são leitores, tendo predominância o gênero feminino, sendo 14% dos leitores com idades entre 5 e 10 anos.

Metodologia

Esta pesquisa teve o desenho metodológico baseado na abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), no estudo com entrevistas (DEMARRAIS, 2004) como método, na utilização da entrevista semiestruturada (LAVILLE; DIONE, 1991) como técnica para coleta dos dados e na análise de conteúdo (MORAES, 1999) como técnica para análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas com três professores de música licenciados e atuantes no momento, utilizando-se de três pilares como critério para escolha, os quais sejam: ser docente de música no Ensino Superior, ser docente concursado como professor de música na Educação Básica e ser docente de Escola Específica de Música. Devido à dificuldade de realizar o encontro presencial com um dos entrevistados, o Professor da Escola Específica de Música foi entrevistado via *Facebook*, o que nos permitiu utilizar uma *webcam* e um microfone de nossos computadores para melhor comunicação para entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram gravadas por programas de gravação sonora, transcritas e categorizadas, constituindo-se assim o Caderno de Entrevistas 2015 (C. E., 2015) e o Caderno de Categorização das Entrevistas (C. C. E., 2015) que auxiliaram na análise dos dados.

Referencial Teórico

Para fundamentação desta investigação, foram utilizados conceitos de quatro referenciais teóricos, sendo dois referentes à leitura e dois à Educação Musical.

Roxane Rojo (2004) traz significados importantes no que diz respeito à atual situação da leitura no Brasil. Desta forma, Rojo (2004) percebe que, apesar de estudar, muitos indivíduos não praticam o ato da leitura, e isso implica em números cada vez menores na formação de leitores. Para a autora, ler na vida é:

> Escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (ROJO, 2004, p. 1-2).

Freire (2011) defende que “o ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19). Antes mesmo de ser alfabetizado, o indivíduo já faz a leitura das coisas, seja para conhecer ou para perceber. Deste modo, é apresentada a “leitura de mundo” (sem o intermédio da leitura de textos com o auxílio da alfabetização) e a “leitura da palavra” (leitura propriamente dita, ler os textos, as sílabas, as palavras).

Kraemer (2000) trata a pedagogia da música (Educação Musical) relacionando-as a outras disciplinas, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e abordando particularidade desta área em relação às outras disciplinas por ele apontadas. Seguindo neste sentido, Kraemer (2000) afirma que, já que a música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de “ciências humanas”, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história.

Souza (1998) esclarece que saber música não significa saber ler música. Para a autora, “é preciso desconstruir essa representação de saber música que, de

uma forma negativa, tem contribuído para que muitos desistam de aprender música" (SOUZA, 1998, p. 206). Além disso, a música possui diferentes dimensões do fazer musical, como a recepção, a reprodução, a criação, a informação sobre música e a integração com outras áreas do conhecimento.

Ao somarmos a ideia de Freire (2011) sobre a leitura do mundo, com o sentido trazido por Souza (1998), de que não precisa ler música para saber música, podemos pensar em uma nova ideia que condiz com o fato do saber musical estar ligado à leitura do mundo musical do indivíduo.

Resultados e Análise dos Dados

Sobre a formação dos entrevistados, os três professores possuem licenciatura em música. A professora do Ensino Superior também possui o doutorado em Educação Musical.

Ao questionar sobre o hábito pela leitura, percebeu-se que todos leem, mas com frequências e intensidades diferentes. Assim, percebe-se que a professora da Educação Básica e o professor da Escola Específica de Música apontam mais a leitura de revistas e jornais, enquanto que a Professora do Ensino Superior afirma ler artigos, textos ou semelhantes. Conforme eles, essas leituras não são, apenas, para seu conhecimento particular, mas também para seu ambiente de trabalho, para discutir questões relativas à Educação Musical, o que é extremamente importante para os alunos de música. Nessa perspectiva, Rojo (2004) explica que, para ser letrado, deve-se escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, discutindo, relacionando com outros textos e, também, trazê-los para realidade social.

Quanto ao hábito de leituras literárias, tais como livros ou poesias, por exemplo, percebe-se que cada um tem sua particularidade, mas se assemelham por preferir leituras menores. O motivo para tal preferência está predominantemente ligado à rotina dos entrevistados, portanto leituras menores requerem menos tempo.

A prática de leituras em Educação Musical encontra-se mais presente no hábito dos professores, pois, conforme o relato dos professores, as leituras sobre

Educação Musical são fundamentais para prática pedagógico-musical, em seus espaços de atuação. Adicionalmente, esse tipo de leitura os permite atualizarem seus conhecimentos, seu repertório de aulas, conhecer novas sugestões de práticas musicais e analisar o que vem sendo pesquisado atualmente. Como propõe Kraemer (2000), a Educação Musical tem que colocar à disposição não somente o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também princípios de explicação, auxílio para decisões e orientações, para influência e otimização da prática docente de professores de música.

Ao questionar sobre a abordagem da leitura em suas graduações, percebeu-se semelhança entre as respostas, no sentido de a leitura ter sido tratada de forma intensa, onde se destacou a leitura sobre metodologias musicais.

Por último foi questionado sobre a influência da leitura na atuação docente desses professores. Para a professora do Ensino Superior tanto a leitura de textos literários, quanto os de Educação Musical, além da leitura de partituras musicais são indispensáveis em suas práticas docentes. Na fala dela: “A leitura de textos, a leitura literária e técnica de música me ajudam para as minhas reflexões, para as minhas abordagens, de como que eu vou trazer uma discussão dentro da sala de aula” (C. E., 2015, p. 6-7). Quanto a este questionamento, a Professora da Educação Básica aponta:

> A leitura me trouxe novas possibilidades de atuação docente, devido ao conhecimento musical aprimorado, ao distanciamento da aula de instrumento, apenas, e ao trabalho de [res] significação das atividades musicais que vivencio diariamente com os meus alunos, em sala de aula. (C. E., 2015, p. 11).

Já o professor da Escola Específica de Música afirma:

> Bom, o fato de compreender melhor as diferentes idades, as diferentes relações, o trabalhar com as diferentes tendências culturais, da pessoa ter uma bagagem cultural diferente, ter uma visão diferente da música, do saber pegar isso e fazer com que se potencialize. [...] Tudo isso foi graças a essas literaturas, somadas à experiência adquirida na docência, em todos esses anos. (C. E., 2015, p. 16).

Nesta fala, percebeu-se que o professor trata a diversidade dentro da realidade no qual estamos inseridos atualmente, o que remete a Freire (2011), que aborda que linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Considerações Finais

Ao concluir esta pesquisa, percebo que foi possível compreender como a leitura influencia nas práticas pedagógico-musicais de docentes de música. Os resultados permitiram identificar que as práticas de leituras dos entrevistados se dão, predominantemente, através de textos, artigos e/ou livros relacionados à Educação Musical, apesar de serem questionados e apontados outros tipos de leituras.

Em relação à leitura foi constatado que esta influencia na atuação dos professores de música, pois auxilia em suas reflexões, em suas abordagens em sala de aula. Contribui nos enfrentamentos das dificuldades e da falta de recursos e espaços físicos para realizar as práticas pedagógico-musicais. Possibilita conhecer diversos repertórios e sugestões de prática, experimentação e vivência musical do aluno.

Nesse sentido revelou-se que a leitura é fonte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, bem como para a preparação do indivíduo, seja para vida, ou mesmo para docência.

Deste modo, entendo que a presente pesquisa possa contribuir na área da Educação Musical, inclusive como incentivo para professores de músicas que trabalham a leitura em suas áreas de atuação profissional.

Referências

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação docente e práticas de leitura:* Experiências iniciais e atuação profissional. Reflexão e Ação (Online), v. 20, p. 125-143, 2012.

BRASIL. *Lei n.º 11.769/08 (2008).* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica: promulgada em 18 de agosto de 2008.

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen. D. *Foundations for research:* Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences TLFeBOOK. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004. p. 51-68.

FAILLA, Zoara (Org.*). Retratos da leitura no Brasil 3.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.* Trad. Jusamara Souza. Em Pauta. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50–73, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.* Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2015.

SANTOS, Antonio Fernando de Araújo dos; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. *A crise da leitura na formação docente:* uma análise das práticas leitoras dos futuros professores. Anais do IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. Vieira *et al. Ler e escrever:* Compromisso de todas as áreas. 1. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 205-214.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SILVA, Patrick da Costa. O ensino de música no litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre educação musical em escolas públicas municipais. XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM*, Anais.* 2014, p.1-12.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Arte/Rolê no Buzão: cotidiano/ atentar, observar, andar de ônibus para provocar o start da criação na cidade.

Pedro Elias Parente da Silveira/ Graduando Artes Visuais-CA-UFPel(CNPq)
Tatiana Duarte/ Mestranda PPGAV-CA-UFPel (CAPES)
Leão Jahan/ Graduando Artes Visuais-CA-UFPel(CNPq)
Prof. Dra.Eduarda Azevedo Gonçalves/ CA-UFPel
Juliana Chacon/ Graduanda Artes Visuais-CA-UFPel
Adriane Rodrigues Corrêa/ Mestranda PPGAV-CA-UFPel
Cibele da Rosa Gil / Mestranda PPGAV-CA-UFPel

Resumo: Apresentamos neste texto, reflexões e trabalhos poéticos decorrentes de duas ações realizadas pelo grupo de pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas (DESLOCC, CNPq). As ações se intitulam "Arte/Rolê no buzão e consistem em deslocamentos realizados pelo grupo na cidade de Pelotas-RS utilizando como meio de locomoção um ônibus circular interbairros. Trataremos aqui também de questões que nos tocaram durante o deslocamento, como: tempo, memória, e outros atravessamentos que serviram como mote para se pensar a produção dos integrantes do grupo, bem como reflexionar sobre a cidade e a arte. Para isso elencamos referenciais teóricos como Jean Baudrillard, Henri Bergson, Michel de Certeau entre outros. Aproximar arte e cotidiano é um dos objetivos destas ações que aqui apresentamos.

Palavras Chave: Deslocamento; arte e vida; "buzão".

Preambular:

Que passasse
deixando intactas as pétalas
você passou por mim
(transpenumbra, de Paulo Leminski)

Neste artigo apresentamos imagens e reflexões suscitadas pela ação artística coletiva intitulada "*Arte/rolê no buzão",* realizada pelo grupo de pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DESLOCC (CNPq/UFPel), em dois momentos, outubro de 2017 e em junho de 2018. Nestas ações, embarcamos num ônibus circular interbairros, que percorre a rota centro-periferia-centro na cidade de Pelotas, localizada no interior do Rio Grande do Sul.

Nos deslocamos com o intuito de prospectar, conhecer as múltiplas facetas compõem a cidade, bem como, coletar subsídios para a produção artística do grupo.

Na primeira parte do texto revelaremos em primeira pessoa do plural os objetivos, métodos e a dimensão teórica da ação, dando a ver um pensamento coletivo que perpassou as reflexões dos participantes do DESLOCC. Na segunda parte a escrita apontará a produção poética realizada por cada um, portanto será redigido em primeira pessoa do singular. Por fim, retomaremos a escrita em várias vozes.

Adotamos a expressão “rolê e buzão” porque são gírias de uso popular, que se referem tanto ao caminhar pela cidade como ao transporte público. A palavra “buzão” redigida com a letra “z” se refere à expressão verbal e escrita que é comumente empregada pela “galera” que usa diariamente o transporte coletivo para se deslocar pelas zonas centrais e periféricas da cidade. Desta maneira damos ênfase no som expressivo do Z.

Primeira parte - o rolê

Estas ações tiveram como prática de prospecção o deslocamento pela cidade, por meio do transporte público. Estes processos ocorreram nos dias 28 de outubro de 2017 e 12 de junho de 2018. O segundo começando com um encontro às 7h45min da manhã em uma parada de ônibus na Rua General Osório na cidade de Pelotas-RS. Embarcamos na linha interbairros, atravessando zonas centrais e periféricas. Durante o trajeto ficamos atentos ao em torno do ônibus e também para seu interior

Nestas se buscou modos distintos de afetar-se pelos diferentes locais que constituem Pelotas, onde residem os membros do grupo. Para alguns era a primeira vez que se deslocavam adentrando os bairros e as zonas periféricas, o que acarretou numa conscientização das diversidades que compõem a cidade na qual vivem. Entendemos o deslocamento não somente como o ato de caminhar, mas

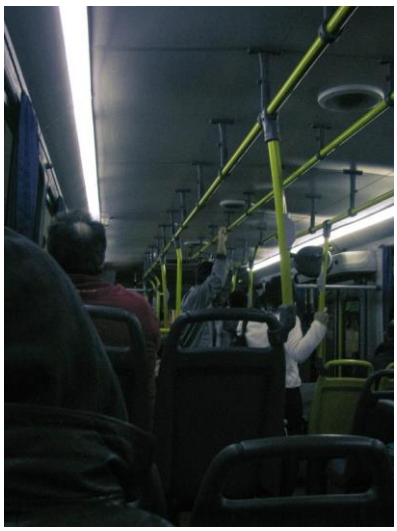
como um conjunto de ações que implicam num outro ponto de vista. Segundo Ludmila Brandão

> Genericamente, deslocar é o ato de mudar algo de um lugar para outro, mas também significa mudança de direção, desvio no sentido do movimento de algum sujeito ou objeto. Essa operação tão corriqueira - afinal, estamos fazendo isso o tempo todo - dá ensejo a consequências nada desprezíveis. Tanto faz se é algum objeto sob nossa guarda que é deslocado (de uma paisagem a outra), ou se somos nós a escolher outro ponto de vista sobre esse objeto, o fato é que o mundo que se constitui a partir desse deslocamento é totalmente outro. (BRANDÃO, 2012).

Assim, observamos as diversas características dos locais que percorremos, dos passageiros e da cidade, acolhemos possíveis ideias e imagens que potencializaram a produção artística de cada componente do grupo. Além disso, percebermos e dialogamos sobre questões culturais e socioeconômicas que caracterizam as cidades brasileiras e, em específico Pelotas.

A cidade aos poucos despertava, revelando um clima melancólico de retomada da rotina por parte de trabalhadores, estudantes, etc. Os passageiros começaram a ocupar espaços, num ir e vir constante que revela o fluxo urbano e nossa condição de transeuntes conduzidos por um transporte coletivo (Figuras 1 e 2).





Figuras 1e 2. Deslocc. Arte/Rolê no buzão. Pelotas junho de 2018: Fonte: Pedro Parente



O ônibus fabricado industrialmente impõe regras ao corpo, modos de sentar e viajar emprega os ritmos e os tempos da labuta cotidiana capitalista, esse, que "foi definido por Marx como um sistema injusto e explorador, em que os meios de produção não pertencem aos que trabalham, mas apenas aos donos do capital" (SCHÖPKE, 2010, p.50). É o transporte que ameniza a distância entre o trabalhador e os locais de trabalhos. É possível verificar que o ônibus liga a cidade do patrão com a cidade dos trabalhadores, já que este é utilizado majoritariamente por pessoas de baixa renda. Quando vamos adentrando as bordas da zona central é possível verificar moradias populares. Isso não é novidade, mas passa a ser cotejado por nós que vivemos no miolo citadino. Olhar para as zonas consideradas invisíveis é um modo de se relacionar de outra maneira com o local que vivemos, assim como subverter a lógica empregado pelo capitalismo ao transporte público, o utilizando para poetizar o mundo. Jean Baudrillard ao refletir sobre o papel que o carro desempenha nas relações sociais, no cotidiano e no sistema de produção global nos fala: "Mais do que em qualquer outro lugar torna se aí perceptível à convivência entre um sistema subjetivo de necessidades e um sistema objetivo de produção" (Baudrillard, 2009, p.74). Diferente do carro, que podemos guiá-lo ao rumo desejado, no ônibus somos conduzidos por um trajeto pré-determinado. Porém, a capacidade de gerar mobilidade sem um grande esforço e a velocidade os aproxima. Assim, Baudrillard atesta:

> A Velocidade tem como efeito, ao integrar o espaço-tempo, reduzir o mundo a duas dimensões, a uma imagem, vem ela livre de seu relevo e de seu devir, entrega-se de certo modo a uma imobilidade sublime e a uma contemplação. ' o movimento', diz Scheilling, ' é somente a procura do repouso'. (BAUDRILLARD, 2009, p 74).

Durante o deslocamento observamos no interior do ônibus os rostos, etnias, gêneros diversos as diferentes cores e sons e o ritmo veloz da cidade. Às vezes ao olharmos para fora, esquecemos que estamos num ônibus e entramos num estado de suspensão semelhante ao revelado no texto de Baudrillard supracitado. Através

dos vidros enxergamos várias cidades numa só. Percebemos assim, que este veículo, permite uma observação privilegiada das várias facetas de nossa sociedade.

A partir desta compreensão, observam-se as relações de cada integrante do DESLOCC com o trajeto e ressaltamos o deslocamento como método de pesquisa e as distintas linguagens do grupo para abordar, agir e reflexionar poeticamente sobre a cidade apresentada no transitar do ônibus. Com o olhar atento ao que se apresentava no entorno durante o deslocamento, cada componente do grupo buscou por meio da geração de registros audiovisuais e fotográficos, bem como desenhos, anotações, cartografias e escritos poéticos, dar vazão para os atravessamentos experimentados durante o percurso.

Procedimentos Poéticos

Tatiana Duarte

Devir Janela: Memória no Arte/Rolê no Buzão

Todos os dias, logo pela manhã, através do bafo do calor das pessoas, a janela fica embaçada, até que ao poucos começa a circular o vento, transparecendo o trajeto, as paisagens da rua, as pessoas. Imagens que ficam como ondas que vão e vem, assim como os sacolejos do ônibus, que ritmam as vidas que ali passam, marcadas por um tempo de saída e chegada para algum lugar. O dia úmido trazia gotas de água que escorriam pela janela, assim como passageiros que atravessavam o ônibus. Percebo que em outros momentos as pessoas deixaram pensamentos, desenhos, frases e nomes escritos não só em cadernos, mas nos bancos, para que pessoas que ali se sentam pudessem ler.

Assim iniciei meu processo, com, lembranças, observações, anotações, fotografias e ocupação dos espaços do ônibus. (Figura 3, 4, 5). Busquei ao prospectar o entorno, palavras, comportamentos e relações estabelecidas entre as pessoas, cidade e o ônibus. Durante o trajeto me questionei: “Como esse ir e vir,

este lugar, pode pôr a memória a ser potencializada em seu trajeto?" Assim, busquei através da colagem, fotografia e performance materializar os atravessamentos experimentados durante as ações.



Figura. 03: Tatiana Duarte. Processos de percurso pela linha de ônibus, interbairros em Pelotas. 2018. Fonte: Acervo Pessoal





Fig. 04 e 5: Tatiana Duarte Processos de percurso pela linha de ônibus, interbairros em Pelotas. 2018. Fonte: Acervo Pessoal

Pedro Elias Parente

Sobreposições de tempos.

Ao entrar em imersão no trajeto e no dispositivo ônibus, elenco pontos de interesse como: a arquitetura da cidade, os passageiros, e as oposições temporais presentes no cotidiano. Assim, atentei para as múltiplas camadas de tempo que se apresentam tanto no interior quanto no exterior do ônibus. Nos rostos, janelas, no vai e vem de passageiros, nos tempos que se entrecruzam e interagem. Em alguns momentos se revelada uma cidade em abandono, edificações que datam de 50, 60 anos atrás fechadas, como baús que guardam a história de Pelotas. Em outras, prédios se erguendo, potencialidades de futuro que ainda não se concretizaram. Dentre os aspectos heterogêneos urbanos, se ressaltam ao meu olhar, as ilhas verdes, onde existe um silêncio, um tempo em suspensão e lento. Por outro lado, os rumores da cidade de concreto e aço, das edificações que bloqueiam a vista apresentam toda a velocidade da contemporaneidade. A janela do ônibus traz à tona estas cidades, que servem de passagem, que passam e viram memórias. Para dar a ver esses múltiplos tempos, procurei trabalhar com fotografias impressas em

lâminas de retroprojetor e busquei na sobreposição dessas imagens a união dos diversos tempos e cidades que se apresentam dentro e fora do ônibus (Figura 7 e 8).

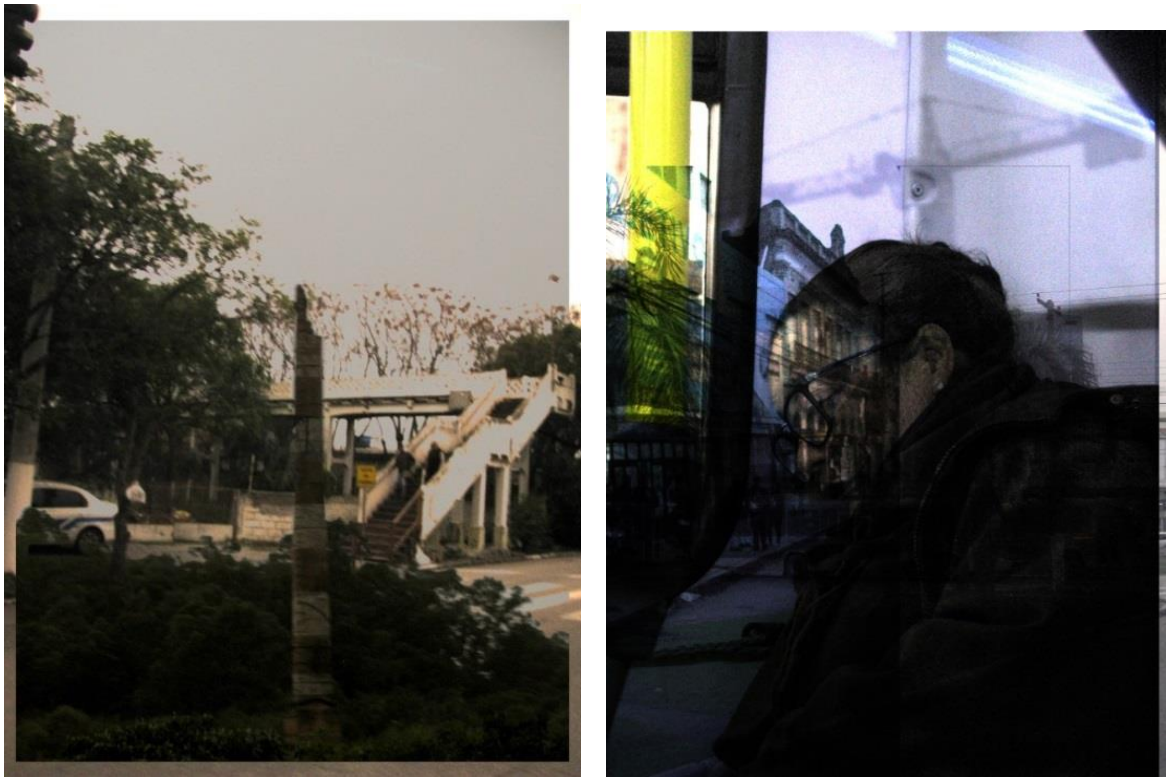


Figura 7 e 8. Pedro Elias Parente. Sobreposições de tempos. Edição digital, lamina de acetato, impressão a jato, 21 x 29,7cm, 2018. Fonte: Acervo do Artista.

Jahan Leão

Cacos de um passeio de ônibus

Sons e sombras podem se espalhar ou esconder quando o olhar é apressado. Assim como o tempo, que calado, sentado em um banco de ônibus finge que não interfere no destino humano e suas relações íntimas com as coisas não humanas. Esse senhor dos passos, dos deslocamentos, é capaz de um riso discreto, quando alguém tentar capturar suas cores em um dispositivo tecnológico. Os infinitos cinzas que descem das nuvens e se esparramam pelo asfalto úmido, cobrem telhados e abraçam árvores e casacos de inverno.

Instantes de comunicação invisível entre as coisas, pneus que cantam árvores, que cobrem calçadas com tapetes de folhas alaranjadas, que convidam sapatos para desfiles imaginários, em lugares que só as janelas ao serem filmadas suspiram quase em segredo seu endereço.

Os atravessamentos que a linguagem do vídeo permitem, me levaram a captar imagens em tempo real no segundo evento de deslocamento que realizamos. Com a câmera apontada da janela do ônibus para a rua, foram então geradas 01 hora e 47segundos de registro de áudio e vídeo.



Figura 9. Leão Jahan. Freme do vídeo da série AUMAA Ente 4
Vídeo disponível em: https://drive.google.com/open?id=1kGOmHppQKfvG8RJmOVSo-uEbhJ0XeOzX

Duda Gonçalves

(A) VISTA PASSADA – A CIDADE VISITADA



Figura 10. Duda Gonçalves. Rua de complementares. Fotografia. Fonte: Acervo da artista

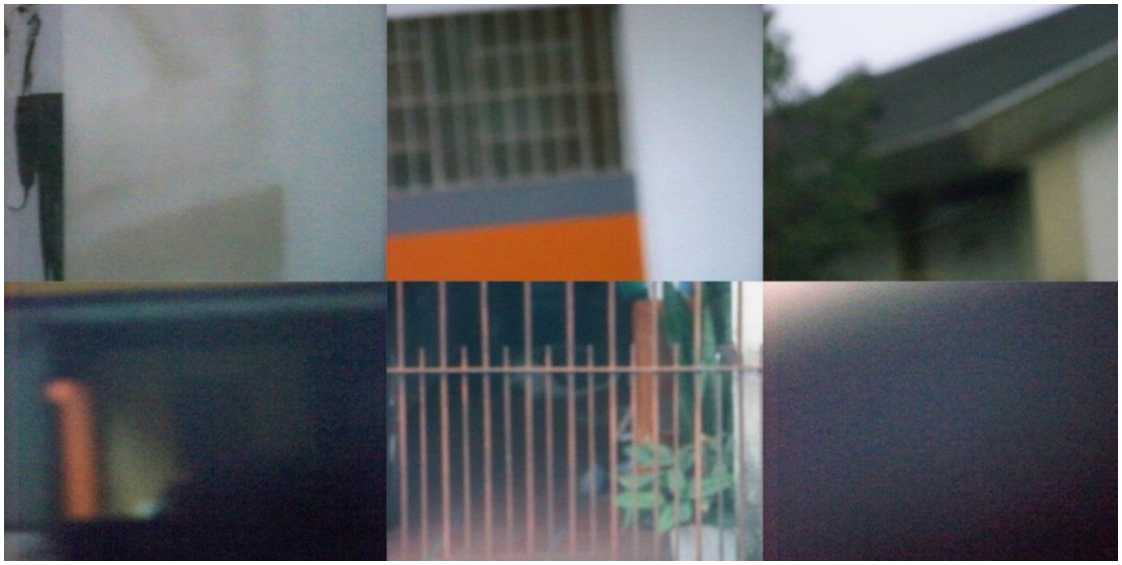


Figura 11. Duda Gonçalves. Rua de pontos alaranjados. Fotografia. Fonte: Acervo da Artista Duda Gonçalves

Ao embarcar no ônibus meu intuito era observar, olhar para a Pelotas nunca vista, e ao mesmo tempo em que eu fixava o que a janela enquadrava sucessivamente, acionava a máquina fotográfica digital. O olho direcionava a atenção as texturas presentes na pele das casas caiadas, chamuscadas pelo cimento, em madeiras desbastadas pelo tempo, em cores vivas e outras cinzentas marcadas pela umidade climática de Pelotas. A máquina, sem o olho acionava o que o gesto do dedo captava. Ou seja, apontava a câmera digital para o que não conseguia ver. A intenção era poder apreender a vista em movimento, aquela menos atravessada pelo olhar focado e a partir disso acolher as massas de cor, a densidade das crostas das coisas perpassada pela atmosfera que junto a experiência do deslocamento imprime uma percepção passageira. Por fim, uma multiplicidade de quadros compõe a paisagem continua que o ônibus ativa. Foram captadas 232 imagens de uma câmera digital localizada sobre o ombro e apontada a cena enquadrada pela janela. As imagens são colocadas lado a lado (Figura 10 e 11) em conjunções variadas constituindo rotas, reinventando a rota do ônibus, por meio das fotografias que unem as sucessivas construções, pessoas, coisas, nuvens por relações formais e cromáticas. A solidez das casas, os corpos concisos são revelados em cores e texturas borradas que representam a diversidade que se interpõe ao olhar e na mesma hora se torna fugidia.

Adriane Corrêa

Adentro ao ônibus, um espaço que me é familiar. Pelo corredor brinco em zanzear entre corpos, driblando com a palavra “com licença” e, ao mesmo tempo tentando manter o equilíbrio no sacolejo do ônibus. O próprio movimento me empurra para o assento. Concomitantemente, meu olhar percorre o último banco, o assento do lado da janela, de onde posso observar os movimentos e ações que o trajeto de cada passageiro(a) irá compor até a sua parada obrigatória: descer ou subir.

Um homem observa os outros pela lente da câmera a rua, os passageiros, o entra e sai, o ônibus e seu trajeto. Com seu outro olho não miram as pessoas, mas, os espaços que circundam o trajeto, ocupados pelos passageiros(as) que estão na rota do ônibus. Ele foca e desfoca na paisagem das ruas e ruelas, dos bairros que são delimitados pelas condições sociais. (Figura 12). Há um gesto de curiosidade no homem. O homem não se vê observado. Observa. Seus gestos e suas mãos se movimentam na mesma rapidez que seu olhar e corpo quando algo não é captado pela máquina fotográfica. Ele busca a imagem que o percurso do ônibus já deixou para trás. Seu corpo se contorce tentando imitar a mesma velocidade percorrida pelo ônibus. Não tem clique. O homem apenas observou. Sento atrás dele e na tentativa de imitar seu gesto, o observo. Pauso seu movimento (Figura 13).





Foto 12 e 13. Adriane Corrêa. Deslocc. Arte/Rolê do buzão. Pelotas junho de 2018:
Fonte: Acervo da Artista.

Juliana Chacon.

Estava nublado às 08:05h da manhã quando adentramos o ônibus, logo meu interesse se fixou no espectro sonoro[1]. Este fazia uma dança na tela do aparelho em que captava a sonoridade do movimento. Assim se iniciou meu processo. A captação da sonoridade do ambiente é revisitada com a atenção ainda mais aguçada aos ruídos nada uníssonos do ambiente que me circundava. Cada som tem sua unicidade e é a partir dela que investigo a paisagem sonora[2].

A imaterialidade do som me conduz a produzir gestos lineares sobre papel para de alguma forma representa-lo. Surge então o trabalho *Sem título - número 5,* (Figura 14 e 15) que sai do papel para objeto na parede, construído por pregos e linha preta que se cruzam e tramam na horizontal uma frequência sonora[3], o acompanha uma reprodução do áudio captado que pode ser lido através de código QR[4] (Figura 16). A intenção de explorar o som é para aprender a "ver" o mundo com outros olhos, me interessando a imersão e o acesso a lugares onde não é possível estar fisicamente presente. A sonoridade colabora com a memória, desencadeia fatos e revive acontecimentos ligados à lembrança, segundo Dr. Aidan Horner, do Instituto de Neurociência Cognitiva.

Lentamente a percepção desses sons contribui para a captação de ainda mais detalhes que anteriormente eram apenas barulhos. Sinfonias se formam com os mais variados e despercebidos ruídos que reúno em uma nova composição.

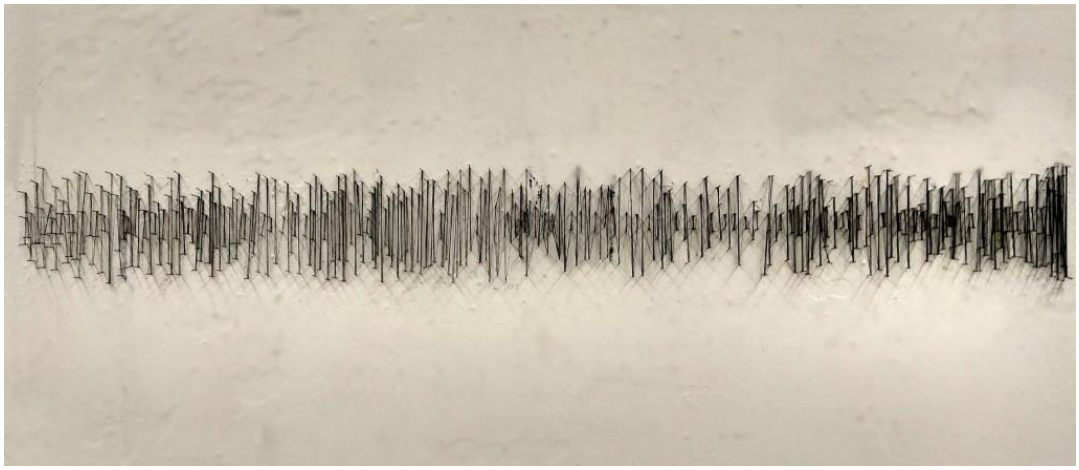
---

[1] Espectro sonoro é o conjunto de todas as ondas que compõem os sons audíveis e não audíveis pelo ser humano;

[2] Paisagem sonora é um conceito com origem na palavra inglesa "soundscape" e que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia.

[3] Frequência Sonora é o número de ciclos de uma onda sonora, por segundo;

[4] Quick response - código bidimensional escaneado por telefones celulares com acesso à internet.



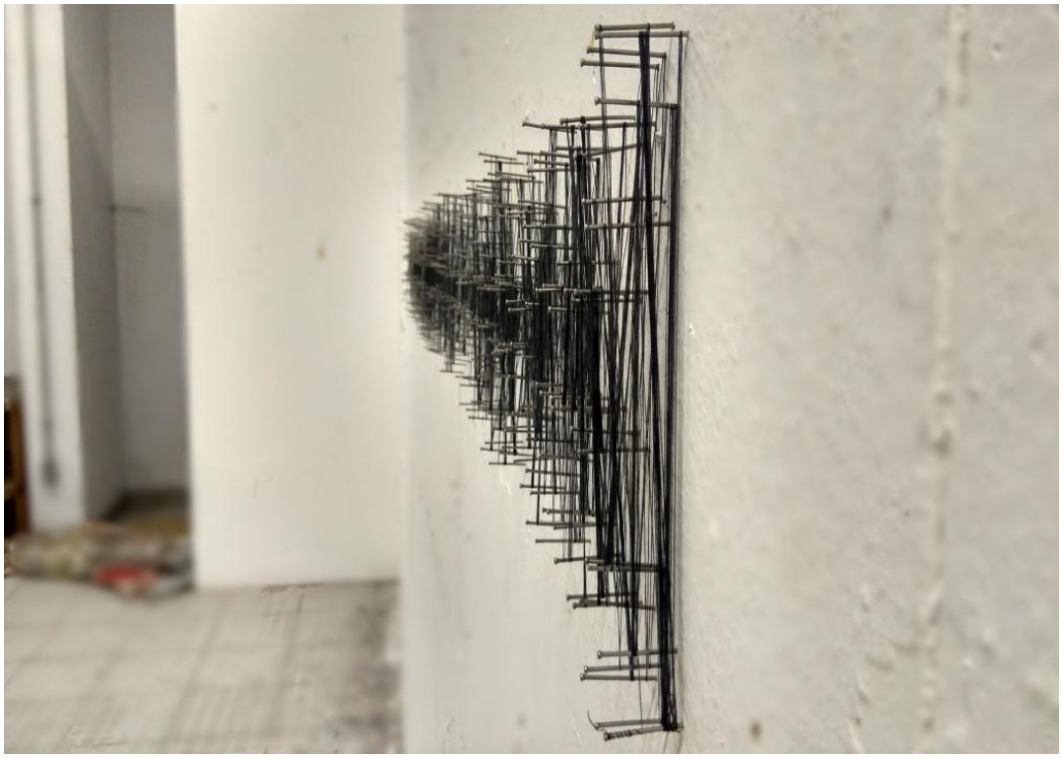


Figura 14 e 15 Sem título - número 5/2018

Figura 16 Código QR do trabalho *Sem título - número 5/2018*

Conclusões:

Experienciamos através desses deslocamentos novas percepções a cerca da cidade, que desencadearam questionamentos e afetamentos. O deslocamento de ônibus foi o mote que nos fez pensar e compartilhar a cidade de maneiras diversas. Enxergamos no ônibus mais que um veículo de transporte, mas também um dispositivo político e que pode disparar os mais diversos processos de arte. Utilizando ele como um meio para pensar o deslocamento e a arte, buscamos modos de criar desvios, de levar a arte até o cotidiano e de trazê-lo para o contexto da arte. Deste modo, fomos além de uma produção e prospecção "fechada" em atelier e criamos arte diretamente no cerne do cotidiano.

Referências:

BERGSON, Henri. *Matéria e memória:* ensaio sobre a relação do corpo com o espírito, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos.* Coleção debates. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRANDÃO, Ludmila. Deslocamentos contemporâneos: notas sobre memória e arte. Cienc. Cult. vol.64 no.1 São Paulo Jan. 2012. (Arquivo digital) Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100020

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço***.** São Paulo: Vozes, 2015.

SCHÖPKE, Regina*. Dicionário filosófico*: conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENJAMIM, Walter. *O narrador***.** In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano* - 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ : Editora Vozes Ltda, 2014.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Arte-Diálogo-Discurso: uma análise dos discursos em Arte da *Bakhtiniana* para a Educação

Bruno Felix da Costa Almeida (UERGS)
Veronice Camargo da Silva (UERGS)
Ana Maria Bueno Accorsi (UERGS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Resumo: O escopo do texto apresenta os resultados da investigação que objetivou analisar os artigos científicos publicados em *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso,* entre os anos de 2009 a 2018, vinculados à temática Arte-Diálogo-Discurso. Para seu desenvolvimento metodológico optou-se pela Abordagem Qualitativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015) e a Análise do Discurso Aplicada (GILL, 2015), como método. Para a coleta dos dados foram utilizados os mecanismos de busca via *Internet* propostos por Koch (1996) e a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), para a análise dos dados coletados. O referencial teórico-analítico foi composto por pressupostos da Filosofia da Educação (MORIN, 2011). Entende-se que a Linguística, a Arte e a Educação possibilitam a construção do todo – Arte-Diálogo-Discurso – a partir das vivências junto às partes, de modo que o saber sobre as diversas áreas do conhecimento possa vir se integrar e ser gerador da compreensão reflexiva, integral e global.

Palavras-chave: Educação; *Bakhtiniana*; Arte-diálogo-discurso.

Introdução

Diante da singularidade da *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso,* que reúne em seus periódicos, artigos, resenhas e notícias de eventos científicos, sob as temáticas *estudos do discurso* e *diálogos* junto à comunidade científica, propomos a reflexão acerca da interlocução entre Arte-Diálogo-Discurso, na perspectiva de Bakhtin, com base na Filosofia da Educação.

Nesse sentido, a investigação teve como questionamentos: Quais edições da *Bakhtiniana* possuem artigos publicados vinculados à temática Arte-Diálogo-Discurso? Quais conteúdos sobre Arte (Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro) são relacionados nos artigos selecionados? Quais análises sobre o discurso em Arte resultam nesses artigos? Quais contribuições teórico-analíticas são apresentadas nos discursos em Arte? Quais as contribuições da

revista, a partir da reflexão sobre os artigos selecionados e a Filosofia da Educação?

Portanto, considerando algumas das linguagens em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), o objetivo da investigação foi analisar os artigos científicos publicados na *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, entre os anos de 2009 a 2018, vinculados à temática Arte-Diálogo-Discurso, com vistas a contribuir com o desenvolvimento e o fomento da Linguística para a Educação.

O Diálogo entre a Educação e a Filosofia

Para iniciar a reflexão são apresentados alguns pressupostos do que, aqui, denomina-se Filosofia da Educação, na perspectiva de Edgar Morin. Para o autor, a educação "pautada no desenvolvimento da compreensão e na condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano" pode contribuir para o enfrentamento das "múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais", se atreladas aos "sete saberes necessários à educação do futuro" (MORIN, 2011, p. 13), os quais são relacionados, a seguir, às proposições analíticas desta investigação.

No primeiro saber, "as cegueiras do conhecimento: erro e a ilusão", Morin (2011) explica que as percepções que temos do mundo são traduções de estímulos codificados e relacionados pelo nosso cérebro, de modo que, ao confiar nesta relação, somos passíveis aos erros e, consequentemente, às ilusões.

O segundo saber, "os princípios do conhecimento pertinente", é delimitado em quatro aspectos fundamentais para a lucidez, quais sejam, "o contexto", "o global", "o multidimensional" e "o complexo"; portanto, é a educação de maneira geral, integral, complexa e inter-relacionada (MORIN, 2011, p. 36).

O terceiro saber, “ensinar a condição humana”, é fundamental para a educação do futuro, não somente na relação com as ciências naturais e humanas, como também da literatura e das artes, dentre outras ligações que possam fortalecer a condição humana. (MORIN, 2011).

“Ensinar a condição terrena” configura o quarto saber, que situa o conhecimento humano em seu tempo e espaço. São as possibilidades de entender as incertezas temporais, “aprendendo a ‘estar’ aqui”, como afirma Morin (2011, p. 66).

O quinto saber, “enfrentar as incertezas”, explica que a relação do humano com o conhecimento é incerta – o conhecimento é uma aventura.

O sexto saber é denominado “ensinar a compreensão”. A compreensão ou compreender tem uma potencialidade crucial para a finalidade da educação do futuro. Logo, “a compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana”. (MORIN, 2011, p. 91).

O sétimo saber é “a ética do gênero humano” que surge, em seu sentido cultural, na inter-relação entre o indivíduo, a sociedade e a espécie, sendo produto delas mesmas.

Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa

Para Bauer, Gaskell e Allum (2015), o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa exige que o pesquisador tenha “uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados” (p. 26).

Por sua vez, o método de pesquisa foi selecionado a partir dos pressupostos sobre análise de discurso, proposto por Gill (2015). A autora explica que:

> É proveitoso pensar na análise de discurso como tendo quatro temas principais: uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construía; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso. (GILL, 2015, p. 247).

Nesse sentido, para a construção do corpus de análise da pesquisa, optou-se pela pesquisa via *Internet*, enquanto técnica para a coleta dos dados. Conforme Koch (1996), a pesquisa via *Internet* possibilita que o investigador realize três procedimentos-padrão, quais sejam, *surfing* (busca por *links* na *Internet*) que, para este estudo, configurou o acesso à página virtual da *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*; *browsing* (o folhear da página da *Internet* acessada), que consistiu acessar o sumário de cada um dos periódicos publicados pela revista eletrônica; e *searching* (busca avançada por palavras dentro do *site*), ou seja, a busca por títulos dos sumários que pudessem remeter à Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Incluiu os procedimentos de pré-análise, momento de realização de leituras sobre a pertinência dos textos para a temática investigada; de codificação, identificando e organizando os textos a partir de três temas-chave (Artes Visuais, Música e Teatro); e de categorização, que viabilizou a elaboração de seis categorias de análise, as quais serão relacionadas a seguir, juntamente com a apresentação dos artigos selecionados.

Arte-Diálogo-Discurso

Após a busca por artigos relacionados às linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) foram encontrados doze textos, os quais foram organizados em seis categorias, relacionadas a seguir:

Categoria I - O que as pinturas revelam

"Olhando Rembrandt a partir de Bakhtin e Simmel," de Denísia Moraes dos Santos (2009). O estudo realizado pela autora compreende a análise da figura de Cristo retratada na obra de Rembrandt, intitulada *A ressurreição de Lázaro,* na perspectiva de Mikhail Bakhtin e Georg Simmel, buscando estabelecer pontos de elisão entre as proposições analíticas dos autores.

Para Santos (2009), a contribuição dos autores selecionados para a análise linguística, possibilita, além da visão estética, a compreensão e a aproximação da Arte fora do evento estético, ou seja, entre o que é retratado pelo artista e como esta pode ser compreendida na relação do espectador com a vida real.

O texto de Maria Inês Batista Campos, intitulado "A construção do trabalho nas telas de Almeida Junior", é construído a partir da análise de três obras do artista Almeida Junior: *Caipiras negaceando*; *Amolação interrompida*; e *Caipira picando fumo*. Além destas obras, sua análise incluiu os cartões postais do fotógrafo Guilherme Gaensly, denominados *Almoço na roça*, e *Caipiras no Mercado Municipal*.

O objetivo da autora foi compreender, a partir do ponto de vista do ofício do homem caipira, as representações verbo-visuais, reconhecendo características da linguagem das obras selecionadas e, por conseguinte, interpretá-las de acordo com a sintaxe da linguagem visual.

O artigo intitulado "A análise do discurso diante de estranhos espelhos: visualidade e (inter)discursividade na pintura," de Renan Belmonte Mazzola e Maria do Rosário Valencise Gregolin, é construído com vistas à reflexão da figura do espelho em diversas obras de arte.

Um importante aspecto salientado pelos autores acerca da relação da Arte com o discurso incide sobre a materialidade não verbal da obra que é mobilizada para a construção intersubjetiva do discurso. A análise da representação de cada uma das obras selecionadas auxilia no esclarecimento

da relação da pintura com o espectador, da relação do artista com a cena, da visão do/da personagem do quadro em relação àquele que o representa, que o observa, e que o interpreta a partir de sua intersubjetividade.

Em “A bisbilhotice na pintura”, de Anthony Wall, incide a análise da série de seis quadros sobre bisbilhoteiros, do artista Nicolaes Maes, discutindo as características estéticas de cada uma das obras.

O autor propõe, a partir da provocação artística de Maes, possibilidades semânticas e textuais de análise ao espectador, ou seja, busca provocar questionamentos e despertar o interesse do observador para uma análise diante de todos os planos representados na obra.

Categoria II - Pinturas e representatividades

Com vistas à análise das representações em pinturas sobre atendimentos odontológicos até a primeira metade do século XVII, o texto de Maria Inês Otranto, intitulado “Lendo a odontologia a partir de textos visuais”, está estruturado em três tópicos, apresentando a significação do signo ideológico na relação estabelecida entre o autor da obra e o observador (espectador), bem como a compreensão despendida diante da interlocução do espectador em relação à obra; por conseguinte, a contextualização histórica das obras selecionadas à análise é realizada, ao passo que revela que o ofício de dentista era destinado aos barbeiros, salvo poucos casos em que médicos se envolviam com as ações relacionadas à atividade odontológica, justificando seu distanciamento, principalmente porque a extração de um dente exigia-lhes intensa força corporal, prejudicando-os na continuidade de outros atendimentos médicos.

Por fim, Otranto (2011) pondera que o texto visual observado nas obras possibilita a interpretação da realidade social, histórica, cultural, bem como ideológica, materializada em textos estético-visuais.

Categoria III - A imagem e o texto

"Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual," de Trícia Tamara Boeira do Amaral e Ariana Fischer, tem as imagens utilizadas no livro didático para letramento e alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental, de autoria de Cereja e Magalhães. A partir da amostra de uma das imagens selecionadas no livro didático é construída a análise com ênfase nas possibilidades de desenvolvimento de uma leitura crítica e compreensiva do texto imagético.

A compreensão da leitura do texto, em nível abstrato e/ou simbólico que, segundo as autoras, direciona ao nível representacional, acontece de modo a favorecer a leitura, a compreensão e a criticidade. De todo modo, o processo de alfabetização, potencializado pelos conhecimentos prévios da criança, pode auxiliar na apropriação desta aos códigos de escrita.

"Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica", de Beth Brait, aborda as dimensões das linguagens verbal e visual para a construção de sentidos e efeitos. A autora menciona a narrativa *O duplo*, de Dostoiévski à qual, anos depois, após sua criação, são agregados desenhos e vinhetas, elaborados pelo ilustrador Alfred Kubin.

Segundo a autora, é nesta relação, estabelecida entre a escrita e o desenho, que acontece a verbo-visualidade, enquanto produção de sentidos e efeitos de sentido.

Categoria IV - Música e Discurso

De autoria de Leandro Moreira da Luz, Bruno Flávio Lontra Fagundes e Mônica Luiza Sócio Fernandes, o artigo "A polêmica do samba entre Noel Rosa e Wilson Batista: a intertextualidade e os meandros da composição", apresenta

o dialogismo interativo entre os compositores Noel Rosa e Wilson Batista, relacionando a presença da intertextualidade em suas composições.

Dentre os vários exemplos citados, os quais possibilitam compreender, analiticamente, as provocações e as respostas implícitas na letra das músicas, são demonstradas as atitudes responsivas dos artistas, bem como da relação do samba e da produção musical da época.

Em “A crítica como réplica bakhtiniana: Edward W. Said como crítico musical”, de Linda Hutcheon, foi proposta a articulação dos autores Said e Bakhtin para estabelecer aproximações entre o pensamento de ambos. Portanto, é a partir dos textos críticos de Said, os quais refletem a triangulação de suas experiências, que acontecia a relação entre música, artista e público, atrelados aos conceitos-chave bakhtinianos, tais como dialogismo, endereçamento, responsa-habilidade e contexto.

Nesse sentido, Hutcheon (2016) descreve que, para Said, vida e obra têm de estabelecer conexão. Em suas críticas o autor contextualiza informações históricas sobre a obra apreciada em concerto, procura por aproximações entre a interpretação musical e atividades humano-sociais, ao passo que, para a autora, seu pensamento se aproximava das ideias bakhtinianas.

Categoria V – Música e Sociedade

De autoria de Ana Raquel Motta, “O papel da música nas atividades de trabalho”, a problemática investigativa é construída a partir da significação da música na relação de linguagem e de trabalho, além das formas de seu uso enquanto discurso durante o momento de ofício.

A autora explica que a relação etnomusicológica inferida consiste na aproximação das manifestações musicais com a cultura, enquanto contexto cultural, prática formadora e transformadora de tradições e valores, pois a presença da música pode tornar o instante de trabalho mais prazeroso.

Em “Análise do rap social como discurso político de resistência”, Leslie Colima e Diego Cabezas, analisaram as escolhas linguísticas realizadas pelos autores *Portavoz y Subverso* à música *Dónde Empieza* e vinculá-las às estratégias linguísticas do discurso político.

Com ênfase nas perspectivas analíticas relacionadas, Colima e Cabezas (2017) compreenderam que o *Rap* social, enquanto discurso político, possui linguagem “clara” e “direta”, ou seja, linguagem que desvela os fatos sem camuflagem, revela sua verdade e traz seu posicionamento político. Enquanto estratégias de discurso político há, para os autores, legitimação-deslegitimação, coerção e resistência, oposição e protesto, encaminhando à “desarticulação da ordem social estabelecida” (p. 40).

Categoria VI – Teatro e Discurso

O artigo de Jean Carlos Gonçalves, “Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária”, apresenta reflexões a partir da relação dos alunos nas aulas de Teatro durante a graduação, seguindo protocolos criados por eles em contribuição à verbo-visualidade.

Gonçalves (2013) conclui que o momento de vivência teatral proporcionado na universidade se constitui num espaço de entrecruzamento de diferentes vozes, sentidos e reflexões, acerca da produção da cena, de seus desafios e dificuldades sobre a presença do corpo, bem como seus mitos e crenças, além do fazer teatral na atualidade.

Considerações: Proposta de Diálogo em Arte para a Educação

Em Artes Visuais, os discursos se entrecruzaram entre a pintura e as possibilidades de interpretações linguísticas intersubjetivas. São demonstradas as compreensões possíveis sobre o discurso por meio da imagem, ou seja,

enquanto texto imagético, e a imagem em dialogismo com o texto escrito, portanto, por meio da verbo-visualidade.

Em Música, a intertextualidade permeia alguns discursos analisados, além das possibilidades de expressão reacionária, por meio da utilização da Música enquanto discurso político. A Música pôde ser, também, analisada no contexto de trabalho, socializando, integrando e transformando as ações do labor cotidiano em ações de significação cultural.

Em se tratando de Teatro, a análise do discurso verbo-visual constitui o escopo do contexto estabelecido entre linguagem enquanto expressão textual, imagética e da ação teatral. Entretanto, em dança, não foram encontrados discursos relacionados.

Então, a Linguística, a Arte e a Educação possibilitam a construção do todo – Arte-Diálogo-Discurso – a partir das vivências junto às partes, de modo que o saber sobre as diversas áreas do conhecimento possa se integrar, possa ser gerador da compreensão reflexiva, integral e global. Portanto, Arte-Diálogo-Discurso estão passíveis ao erro, à ilusão e, principalmente, à interpretação daquele que não tem medo de expressar o modo que vê/interpreta o conhecimento que vivencia para a educação.

Referências:

AMARAL, Trícia Tamara Boeira do; FISCHER, Adriana. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 2, v. 8, Jul./Dez. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto*: imagem e som: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.2, n. 8, Jul./Dez. 2013.

CAMPOS, Maria Inês Batista. A construção do trabalho nas telas de Almeida Junior. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009.
COLIMA, Leslie; CABEZAS, Diego. Análise do rap social como discurso político de resistência. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 2, n. 12, Maio/Ago. 2017.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto*: imagem e som: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 2, v. 8, Jul./Dez. 2013

HUTCHEON, Linda. A crítica como réplica bakhtiniana: Edward W. Said como crítico musical. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 11, Jan./Abril. 2016.

KOCH, Traugott (Apr 1996). "Internet search services". (Translation of a paper given at: "Further on the way to the virtual library! Libraries are using the Internet". Erste INETBIB-Tagung in der UB Dortmund, March 11, 1996.

LUZ, Leandro Moreira da; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; FERNANDES, Mônica Luiza Sócio. A polêmica do samba entre Noel Rosa e Wilson Batista: a intertextualidade e os meandros da composição. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 2, v. 10, Maio/Ago. 2015.

MAZZOLA, Renan Belmonte; GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso diante de estranhos espelhos: visualidade e (inter)discursividade na pintura. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 2, v. 8, Jul./Dez. 2013.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA, Ana Raquel. O papel da música nas atividades de trabalho. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 2, n. 10, Maio/Ago. 2015.

OTRANTO, Maria Inês. Lendo a odontologia a partir de textos visuais. *Bakhtiniana,* São Paulo, v. 1, n.5, 1º semestre 2011.

SANTOS. Denísia Moraes dos. Olhando Rembrandt a partir de Bakhtin e Simmel. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009.

WALL, Anthony. A bisbilhotice na pintura. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.11, Jan./Abril. 2016.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Educação musical: a composição musical como possibilidade de ressignificar o processo de leitura e escrita para uma criança com dificuldade de aprendizagem

Diego Luís Faleiro Herencio
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Fabiane Araujo Chaves
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: O presente artigo refere-se a um Estudo de Caso, realizado partir dos relatos de atendimento psicológico realizados a um menino de 10 anos em que a mãe procurou a clínica-escola de um serviço de psicologia da grande Florianópolis/SC com a queixa de que o filho "é agressivo, hiperativo e tem diagnóstico de dislexia". Durante o processo terapêutico foi percebido o interesse pela música, por parte da criança. Trabalhou-se a composição musical como forma de ressignificar as queixas apresentadas pela família, com objetivo de tirar o foco do diagnóstico e possibilitar maior confiança no que se refere ao processo de leitura e escrita. Ao total foram realizados 22 atendimentos durante o ano de 2008, onde a estagiária utilizava-se da abordagem Gestáltica. Durante este período identificamos o quanto à composição musical foi importante no processo de ressignificação da leitura e escrita, à medida que a criança conseguiu avanços positivos ao fazer uso da canção como ferramenta pedagógica, podendo, além de escrever e ler os poemas compostos por ele, aliar a melodia também de sua autoria, favorecendo a melhora sua autoestima e confiança.

Palavras-chave: Música; Gestalt-Terapia; Dificuldade de aprendizagem.

Introdução

A presente pesquisa é resultado dos atendimentos realizados por uma estagiária enquanto cursou o último ano do curso de psicologia em uma Universidade na Grande Florianópolis/SC e tem por objetivo compreender a possibilidade de ressignificar o processo de leitura e escrita para uma criança com dificuldade de aprendizagem através da composição de canções.

Cada vez mais crianças são encaminhadas para atendimento psicológico, seja por questões comportamentais ou de aprendizagem. Na escola muitas vezes não há

espaço para que possam expressar suas sensações e sentimentos, sendo vistos como sujeitos que ali estão para aprender e se desenvolver, esquecendo que somos "seres pensantes", temos sentimentos, emoções e na fase da infância não é diferente. A educação musical no ambiente escolar seria importante a fim de suprir esta lacuna, pois de acordo com Swanwick (2003, p. 18), "a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo".

De acordo com levantamento de demandas realizado na clínica-escola desta Instituição, foi observado que no período de 2000 a 2007 foram atendidas 366 crianças. Destas, através de levantamento aos prontuários constatou-se que a segunda maior fonte de encaminhamentos é a escola sendo responsável por 20,5% dos encaminhamentos à esta clínica. Observou-se como primeira maior fonte de encaminhamentos a indicação de amigos ou conhecidos (29,2%). Outras fontes de encaminhamentos infantis são: familiares (14,8%), posto de saúde (4,4%), hospital (3,0%), pediatra (2,7%) entre outros. O caso relatado a seguir refere-se a um atendimento decorrente de encaminhamento escolar.

Descrevendo o Consulente[1]

Zezé[2] tem 10 anos, é filho do meio (2º filho) do casal, está no 4º ano e é coroinha da igreja em que frequenta. Ao ingressar no Ensino Fundamental repetiu o primeiro ano, o que lhe acarreta "rótulos", pois segundo seu relato, é uma vergonha reprovar na séria que é considerada como sendo "a série mais fácil de todas" (sic)[3]. Ferreiro (1999, p. 12) salienta que "As maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do 1º grau; o filtro mais severo está na passagem do primeiro para a o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas (no Brasil, por exemplo)." Esta afirmação demonstra que a repetência nesta

[1] Termo utilizado pela Gestalt-terapia.
[2] Foi utilizado este nome fictício com objetivo de preservar a identidade da criança.
[3] "Segundo informações colhidas", refere-se a fala na íntegra.

fase da escolarização não demonstra uma dificuldade específica do menino, mas de inúmeras crianças que iniciam o processo de alfabetização e letramento.

Além das atividades escolares, frequenta as reuniões na Igreja e diz gostar quando é escolhido para ser o coroinha na missa. Segundo ele, “quem pega no meu pé é meus tio e minha tia, falam que eu vou ser padre, só porque eu sou coroinha na igreja. E mais eu já expliquei pra eles: pode ser um dia que eu seja padre, mas meu maior sonho mesmo é ser cantor.” (CHAVES, 2008, p. 19). Gosta quando é escolhido para participar da “hora do hino” na escola, já fez aulas de violão e frequentou escolinha de futebol, mas teve que parar devido aos horários e exigência da escolinha em tirar notas boas na escola. “Eu tenho dis, dis, é... como que é o nome? Agora esqueci. Hum...” (CHAVES, 2008, p. 17), referindo-se a dislexia.

Segundo relato da mãe, é um menino sociável, gosta de brincar com seus amigos, irmãos e sobrinho, porém, determinadas brincadeiras “têm que ser do seu jeito”. Gosta de cantar e diz que quer ser cantor. Com relação à família, tanto o pai quanto a mãe de Zezé já foram casados e tiveram filhos nos casamentos anteriores. Estão casados há 17 anos e têm três filhos (do casal) o mais velho tem 16 anos, Zezé tem 10 e o filho mais novo tem 8 anos. Segundo a mãe, apresentam a mesma dificuldade de aprendizagem: dislexia. Conforme Iak (2004), refere-se a um distúrbio de origem genética, específico de aprendizagem relacionado à aquisição da leitura e da escrita.

Figuras Recorrentes

No primeiro momento foram realizados quatro atendimentos com o pai e a mãe de Zezé e três encontros com a criança. As entrevistas iniciais são realizadas com a família sempre que se trata de um caso de atendimento infantil onde se verifica questões referentes ao desenvolvimento, escolares e familiares.

O principal tema trazido pela mãe do consulente foi a dificuldade em relação a *leitura e escrita*. Outro tema recorrente foi a *agressividade.* Relata que o filho é agressivo, bate e briga com o irmão, amigos e colegas de aula. Sobre esta questão, o menino confirma e diz que as vezes briga na escola. A mãe também informa que Zezé foi diagnosticado como *hiperativo* pelo neurologista.

Nos contatos com Zezé, foram percebidos alguns aspectos recorrentes:

A repetição de sílabas e sons em tom de brincadeira, *fala privada*, foi identificada no decorrer dos atendimentos. De acordo com Berk (2007), quando concentrados, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e/ou dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar uma dependência aumentada para a fala privada audível, como um esforço para compensar seus prejuízos cognitivos. Foi identificada esta característica quando Zezé brincava com jogos, desenhava, e também nas atividades que envolveram a leitura e/ou escrita.

O fato de *roer as peles dos dedos* (cutículas), causando machucados, também foi observado. Ainda, outro tema recorrente foi *autoestima.* A partir dos trabalhos realizados pode-se notar que o menino apresenta alta autoestima, quando, por exemplo, diz que gosta de ser escolhido para atividades na escola ou igreja, ou ao acabar de fazer um desenho quando fala consigo mesmo (fala privada): “ah, o cara é bom heim!”.

O tema *regras* foi falado pelos pais e observado nos atendimentos, pois gosta de criar regras quando brinca. Segundo relatos, não gosta quando as coisas não estão do seu jeito, quando não seguem suas regras nos jogos e brincadeiras.

Conforme estes temas recorrentes percebeu-se que o consulente, de acordo com a Gestalt-Terapia tem o ajustamento neurótico como sendo o modo de funcionamento, buscando a terapia como uma demanda. Neste ajustamento, segundo Müller-Granzotto (2007), há um comprometimento da função ego, responsável pelo processo criativo, dando espaço para um hábito neurótico do indivíduo. Para os autores, não interessa o sentido da história do consulente, e sim, qual a função que ele cria ao contar a história.

Na Gestalt-Terapia a intervenção não tem como objetivo resolver os problemas do consulente, e sim tirá-lo da repetição fazendo com que ele possa cair no desconhecido e assim, criar. Perls, Hefferline e Goodman (1997) apontam que a perda de funções de ego pode se dar de diferentes maneiras podendo aparecer em cinco formas: confluência, introjeção, projeção, retroflexão e egotismo. No caso do Zezé destacam-se duas configurações exercidas, todas relacionadas ao ajustamento neurótico.

- *Introjeção:* Zezé "incorpora" o que os outros falam sobre ele, por exemplo, com relação aos seus estudos e sobre a possibilidade de ele reprovar na escola, e toma isto como se fosse uma verdade, o que faz com que os acontecimentos do seu dia-a-dia o façam lembrar daquilo que falaram sobre ele. Por exemplo: a cada vez que Zezé tem uma prova ou tira uma nota abaixo da média na escola ele chora porque pensa que posse repetir o ano.

- *Retroflexão:* "Joga sua raiva contra você mesmo" (MÜLLER-GRANZOTTO, 2007). Possivelmente é o que acontece quando rói as peles das unhas, vivendo em um ambiente onde falam que seu comportamento causa problemas na família, utiliza deste mecanismo como forma de se recriminar.

Educação Musical: uma possibilidade de recriar sua história

A abordagem da Gestalt-Terapia que permeia este trabalho tem como principal referência os autores Müller-Granzotto e Müller-Granzotto (2007), que entendem que "A Gestalt-Terapia é uma forma de intervenção social cujo propósito é permitir a manifestação daquilo que faz derivar, precisamente, a espontaneidade criadora de nossa história" (p. 22-23). Esta abordagem tem como principal objetivo o ajustamento criativo, portanto, vê o desvio como uma possibilidade de criação. Desta forma os atendimentos realizados a Zezé tiveram sentido de possibilitar a criação ao invés de

nos prendermos nos “rótulos” que ele “carregava” ao procurar por atendimento psicológico.

A partir daí e apoiados nas teorias de Kraemer (2000) que versam sobre a educação musical poder se dar em diferentes e quaisquer tempos e espaços, sejam eles escolares formais ou não desde que se tenha a intenção de ensinar ou aprender música,

> A Sistematização da área de educação musical proposta por Kraemer está relacionada com uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada em dois princípios básicos: 1) A prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas humanas. (KRAEMER, 2000, p. 49).

E, ainda pelo fato do encanto demonstrado por Zezé pela música.

> O meu maior sonho é ser cantor. Como eu quero ser cantor, o meu maior sonho, desde pequeninho, eu pegava a enxada, deixava em pé e montava como um microfone. E também mais uma coisa, quando eu era pequeno, pegava uns baldes, panela e montava uma bateria. E assim, indo enchia o saco da minha mãe pra comprar um violão, pra mim aprender, e eu queria tanto. E teve uma época que eu ganhei esse lindo violão, [...], eu não sei tocar ainda, mas um pouquinho assim, já estou fazendo a minha música [...]. (CHAVES, 2008, p. 13).

Optou-se por realizar um trabalho de composições de canções, onde além de uma melodia, ele teria que compor uma letra, a qual deveria ser escrita e depois cantada por ele. Pensando em primeiro plano na composição musical como ferramenta pedagógica para auxiliar no tratamento, fundamentado nos usos e funções da música segundo Merriam (1980) no que tange a função de expressão emocional.

> A música reflete estados emocionais. Pode despertar no ouvinte estados emocionais semelhantes. Consequentemente: Onde a qualidade emocional da ação dramática é explícita, a música que corresponde a essa qualidade

> aumentará sua intensidade. Onde a qualidade emocional é implícita, mas não expressa, a música pode esclarecê-la. (MERRIAM, 1980 p. 240 - Tradução dos autores[4]).

No decorrer dos atendimentos buscou-se então que Zezé mostrasse suas habilidades e pudesse agir de acordo com suas vontades. Neste sentido o sonho de ser cantor pode ser viabilizado por meio de uma produção elaborada pela estagiária e consulente, de forma com que pudesse experimentar ser cantor por alguns instantes.

Entendendo que a criança se constrói por meio das suas condições históricas e sociais, viabilizar o sonho de ser cantor foi um recurso utilizado para que fosse possível entrar em contato com o consulente bem como permitir que este expressasse seus sentimentos e emoções por meio da música. Foi observado que Zezé fala de seus sentimentos enquanto canta, cantar é uma atividade que lhe deixa feliz.

Segundo Souza (2008, p. 05):

> Num contexto marcado por um mundo cada vez mais anti-estético, estéril, escasso de expressões criativas e impregnado por uma lógica da cópia – no recôndito do espaço clínico – a criança tem a permissão para 'alucinar' na sua brincadeira e escolher o desvio como ato/potência para viabilizar a criação da sua vida enquanto uma obra de arte [...].

Através das atividades realizadas no decorrer da preparação para a apresentação musical, observaram-se conteúdos interessantes que talvez não pudessem ser percebidos se outra atividade fosse proposta. Ao cantar, rompeu com o paradigma de que para ser cantor é necessário saber cantar. Zezé disse que ainda não canta muito bem, mas, neste contexto, de que importa saber cantar?

[4] Music reflects emotional states. It can arouse in the listener similar emotional states. Hence: Where the emotional quality of dramatic action is explicit, the music matching this quality will heighten its intensity. Where the emotional quality is implicit, but not expressed, the music can clarify it.

Metodologia

A fim de atingir os objetivos, foi utilizada como metodologia a abordagem qualitativa. Neste sentido, a pesquisa qualitativa não se preocupa em representar numericamente a tabulação de seus dados, mas sim, em aprofundar-se na compreensão de um determinado período, grupo de pessoas, suas práticas e atitudes ou relevância social. De acordo com Godoy (1995)

> ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes [...] Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /l captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (p. 21).

No que se refere à classificação, trata-se de uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com o problema, podendo criar hipóteses a fim de ampliar as descobertas sobre o fenômeno. (GIL, 2002).

A Gestalt-Terapia trabalha com diagnóstico processual e neste sentido, primeiro pretendeu-se averiguar melhor as questões trazidas pela mãe sobre a dificuldade na escola, “agressividade” e “hiperatividade”. Foi elaborado um relatório para devolutiva aos pais e à escola de Zezé, e em seguida, foram feitos atendimentos direcionados a composição musical e com atividades relacionadas a música, com objetivo de, a partir de algo que a criança tivesse interesse, realizar um processo de ressignificação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da leitura a escrita. Para tanto, estagiária e Zezé elaboraram uma agenda com as datas dos próximos encontros e elencaram os aspectos que seriam necessários realizar em cada um deles, como por exemplo: tirar as fotografias para o projeto, trazer as composições, ensaiar as canções, entrevistas em vídeo, e o momento destinado para a apresentação das composições aos

familiares, no último dia de atendimento.

Com base nos procedimentos técnicos adotados, utilizou-se o método de pesquisa Estudo de Caso, o qual consiste no “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54). Desta forma, foi realizado Estudo sobre o menino Zezé, explorando suas características e possibilitando uma relação conforme os objetivos da pesquisa.

Como técnica de coleta de dados, a fim de garantir a qualidade dos resultados obtidos, foram utilizadas seguintes fontes de informação: *entrevistas com a criança e com seus pais*: com posterior registro; *depoimentos da criança:* aos quais foram gravados em vídeo e transcritos posteriormente; *observação espontânea:* no decorrer dos atendimentos e *Análise de artefatos físicos:* que se referem às atividades que Zezé realizava durante os atendimentos e também as canções escritas por ele.

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 84) consiste em "uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”. Para Moraes (1999, p. 02), “A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”.

Posterior a coleta de dados, as informações foram organizadas em forma de relatórios descrevendo como foram feitos os atendimentos bem como foi feita a transcrição das entrevistas realizadas em vídeo, onde Zezé contou sobre como era a sua vida, as quais encontram-se registradas em um caderno de entrevistas. Além disso, foi feito registro das composições duas canções escritas por ele.

Para análise dos resultados foi utilizada a *análise de conteúdo*, a qual possibilita “objetividade, sistematização e inferência” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84), a partir da leitura dos materiais coletados.

Considerações Finais

No decorrer dos encontros foi percebido o empenho e dedicação de Zezé em relação a apresentação musical que faria, não deixou de fazer nenhuma atividade combinada, mostrou interesse e comprometimento levando aos atendimentos as tarefas solicitadas pela estagiária. Ao escrever a letra da música em determinado atendimento foi trabalhado a questão do erro, quando este não quis escrever usando caneta preferindo usar lápis de escrever por dizer que “eu erro demais”. Este aspecto foi trabalhado e no atendimento seguinte Zezé escreveu os convites para a apresentação musical usando caneta. Na devolutiva realizada aos pais após a realização da apresentação, disseram que Zezé quer se apresentar nas festas de família, e o pai também relatou incentivar esta iniciativa, lhe aconselhando a treinar sua voz escutando músicas em casa.

Ao longo dos atendimentos não foi identificado comportamentos agressivos e/ou hiperativos do menino, porém, relatou ter estes comportamentos na escola, o que pode-se inferir que devido suas dificuldades escolares tem determinados comportamentos como forma de se expressar. Também considerou-se importante o fato de a mãe e a professora de Zezé falarem sobre sua melhora na escola, dizendo que ele tem ajudado os colegas nas atividades em sala de aula.

Foi possível identificar durante este período o quanto a composição musical foi importante no processo de ressignificação da leitura e escrita, a medida que a criança conseguiu avanços positivos ao fazer uso da canção como ferramenta pedagógica, podendo, além de escrever e ler os poemas compostos por ele, aliar a melodia também de sua autoria, favorecendo a melhora também da sua auto-estima e confiança.

Pôde ser verificado e confirmado com os pais uma melhora na sociabilidade do consulente, uma diminuição da agressividade e melhora no desempenho escolar. Foi sugerido aos pais a continuidade nos atendimentos psicológicos e salientado a importância da educação musical, para que pudesse ter a possibilidade desta

experiência também em outros espaços em que frequenta.

Referências

BERK, Laura E. Crianças que falam sozinhas. In.: *Viver mente cérebro***.** São Paulo: Duetto. p. 67-70. Janeiro de 2007.

CHAVES, Fabiane Araujo*. Caderno de entrevistas.* Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: 2008. Texto não publicado.

FERREIRO, Emilia*. Com todas as letras.* Trad. de Maria Zilda da Cunha., retrad. E cotejo de textos: Sandra Trabucco Valenzuela. 7 ed. São Paulo, Cortez: 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo orgs. *Métodos de pesquisa .* Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY,Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. V. 35, n. 2. São Paulo: 1995, p. 57-63.

IAK, Fátima Ali Z.*. Dislexia:* histórico, caracterizações e proposições atuais. In.: Psicologia Brasil. São Paulo: Criarp Ltda. p. 28-29. Novembro 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

MERRIAM, Allan. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MÜLLER-GRANZOTTO, Marcos J.; MÜLLER-GRANZOTTO, Rosane L.. *Fenomenologia e Gestalt-Terapia***.** São Paulo, Summus, 2007.

PERLS, Frederick; HEFFERLINE, Ralph; GOODMAN, Paul. *Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Simone Vieira de. *O sentido ético da clínica gestáltica:* gestalt-terapia com criança. Iº, 2008, Florianópolis SC. Iº GT Catarina – Encontro de Gestalt-Terapia, promovido pelo Instituto de psicologia clínica gestáltica Müller-Granzotto. Texto não publicado.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Efemeridade e persistência: experiências entre a criação e a mediação

Noeli Moreira
Mestranda PPGAV/ UDESC e Docente IFSC

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa-ação realizada por meio da exposição "Efemeridades e Persistências", que teve como objetivo desenvolver experiências de criar uma obra para expor e mediar com públicos distintos. O trabalho foi efetivado no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no contexto da disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, ministrada pela Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa mostrou caminhos possíveis para o ensino das artes e gerou importantes reflexões sobre o processo de criação e da mediação, levando em conta o fazer artístico de um professor propositor.

Palavras-chave: Exposição; criação; mediação.

Introdução

> “Ah, o homem é tão efêmero que, mesmo ali onde tem certeza da sua existência, onde pode deixar a única e verdadeira impressão da sua presença, ou seja, na memória, na alma dos seus amigos, mesmo ali deve apagar-se e desaparecer...”
>
> Johann Wolfgang von Goethe

> “Que nenhuma arte dure é uma fórmula tão abstracta como a da efemeridade de tudo o que é terrestre...”.
>
> Theodor W. Adorno

Este trabalho tem como ponto de partida a realização de uma exposição artística planejada ao longo do primeiro semestre de 2018, durante a disciplina de Ação Educativa em Espaços Culturais, ministrada pela Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A exposição realizada pelas discentes, bem como as ações educativas decorrentes ocorreram de forma individual, sendo elas, objetivos da disciplina, que discutia também as formas de mediação feitas pelos espaços de exposições mundo

afora, inseridos nos programas de ações educativas. Para essa exposição, planejada conjuntamente com a professora e as discentes, após 16 encontros e diversas atividades realizadas entre seminários, portfolios, pesquisas, debates e leituras, decidiu-se dar o nome de: “Efemeridades e Persistências”, e o local escolhido para a ação foi o Espaço Estético do Colégio Aplicação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escolha do local para a exposição foi um ponto importante, pois fomos desafiados a pensar sobre a possibilidade de fazer uma exposição num espaço formal de ensino e nas questões pertinentes sobre ensino e aprendizagem da Arte, partindo da ação educativa. Contamos com a participação da comunidade escolar, tanto para a visitação como para as mediações.

Exponho aqui os passos desta pesquisa que resultou na produção e montagem da obra que realizei, assim como, a mediação feita para um grupo de visitantes durante a exposição. As práticas decorrentes dessa atividade suscitam algumas reflexões, tanto sobre o acesso à arte, quanto ao ato da criação, da produção e o planejamento da ação educativa.

Entre criar e mediar, possibilidades para ensinar Arte

Após a escolha do tema, durante a disciplina, minha tarefa foi pensar e desenvolver uma obra, que contemplasse o tema por meio de uma técnica a ser definida. As possibilidades que partiam da proposição eram muitas – afinal, o que existe entre a efemeridade e a persistência?

Falar desses conceitos e do espaço entre eles é dar sentido ao que é passageiro e ao que permanece, num dualismo entre as memórias, os conceitos e a temporalidade humana. Ao pensarmos sobre o que é humano e relacionar ao tema proposto pela exposição, podemos compreender que, efemeridade e a persistência estão entrelaçadas na vida e na arte. Tudo passa; o tempo, que é efêmero, é também persistente. Este foi o desafio tanto para o desenvolvimento curatorial da exposição, quanto para nós, docentes, artistas e propositoras, nessa tarefa poética e de extrema sensibilidade.

Encontrar um ponto de partida para a criação, fez com que as recordações viessem à tona. Algumas obras de artistas admirados ao longo da história da arte, principalmente os contemporâneos, como também as obras por mim produzidas desde 2008, na arriscada tentativa de praticar os conceitos e as técnicas, através da imaginação, num exercício permanente da construção do olhar e do meu percurso criativo. Segundo o arte-educador Duarte Júnior (2012, p. 52), "O homem cria um universo significativo, em seu encontro com o mundo e através da imaginação".

Trilhar outro caminho, propondo algo novo, exige coragem, pois os sentimentos se espalham, conectando algo apenas sentido com a materialização de elementos e das experiências estéticas:

> Ao construir um objeto estético (uma obra de arte), o artista projeta nele tudo aquilo que percebe como próprio dos homens de sua época e lugar. Tudo aquilo que constitui o "sentir" dos homens (ou dos grupos de homens), que ele capta e exprime em formas (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 55).

A ideia para a criação não brota do vazio, ela vem dos pensamentos constantes. Existe uma frase atribuída ao artista Pablo Picasso que ilustra, de certa maneira, a ideia de criar: "Que a inspiração chegue não depende de mim. A única coisa que posso fazer é garantir que ela me encontre trabalhando"[1]. E foi numa tarde, consumida pela ideia da exposição que, ao ver um rapaz vendendo um equipamento para fazer bolhas de sabão, e fazendo uma relação com o local onde moro atualmente, me lembrei das bolhas que a natureza oferece sem ação do homem, as bolhas que formam a espuma das ondas do mar; um elemento persistente na sua existência e completamente efêmero em relação ao tempo. Isso

[1] Disponível em: <https://citacoesdosampaio.wordpress.com/2016/10/25/pablo-picasso-pintor-escultor-poeta-e-dramaturgo/12/09/18>. Acesso em 12 set. 2018.

me remete à artista Amélia Toledo[2] que poeticamente criou a escultura “Glu-Glu” (1968), com bolhas cantantes.

O próximo passo foi buscar saber por que existem as bolhas e a espuma no mar. Investigando, descobri que as bolhas se agrupam formando a espuma que, nada mais é, do que o resultado do movimento contínuo das ondas com o ar e de uma grande quantidade de compostos orgânicos dissolvidos na água, como sais, proteínas, gorduras, algas mortas, e outras porções de matéria orgânica (SILVA, 2018, p. 1; ABRIL, 2018, p. 1).

O objeto para minha obra estava ali, no mar. Em seguida, fotografei as bolhas na beira do mar: em cinco dias alternados, entre os meses de abril e maio de 2018; num total de 497 fotografias, usando um celular pessoal Samsung J7 PRO; numa média de 90 fotos/dia.

Para a impressão, foram selecionadas quatro imagens, que apresentavam variações entre poucas e muitas bolhas. Escolhi a técnica de sublimação, usando o tecido crepe, pois queria movimento, por meio da ação da corrente de ar, durante a exposição. Cada imagem foi pendurada na parte superior por prendedores de metal blinder clip, pintados com tinta spray na cor branca, e tinha como medida 42 x 58,8 cm cada uma.

Elaborei o texto de parede, trazendo uma reflexão poética ao tema a ao título da obra que chamei de “Proliferação”, justamente pela efemeridade e persistência constantes em que as bolhas surgem, num continuo movimento entre a passagem e a permanência.

[2] Amelia Amorim Toledo (São Paulo, 1926 - São Paulo, 7 de novembro de 2017) artista plástica brasileira. Atuava como pintora, desenhista, escultora e gravadora, foi também designer de joias e professora. Disponível em: <https://ameliatoledo.com/artista/. Acesso em: 14 set. 2018.



Figura 1 - **Proliferação.** Fotografias impressas sobre tecido crepe
Fonte: acervo do autor, 2018.

A abertura da Exposição aconteceu na noite de 11 de junho de 2017, às 19 horas, no Espaço Estético do Colégio Aplicação[3], no campus da UFSC, localizado no Bairro Trindade, em Florianópolis/SC. Ela ficou aberta para visitação até o dia 29 de junho de 2018, em horário letivo, no período matutino e vespertino, conforme o funcionamento do Colégio. A exposição contou com seis trabalhos distintos entre fotografias, instalação, desenho e trabalhos interativos.

Com a intenção de colaborar com os visitantes, considerando as percepções que poderiam ocorrer, cada obra contou com um breve texto de apresentação. As mediações foram realizadas pelas discentes em dias e horários escolhidos individualmente.

Uma vez montada a exposição, o próximo passo foi o planejamento da ação educativa através da mediação direta ao público. Pensando sobre essa etapa, parti de algumas experiências vividas nas visitas que fiz com ex-alunos em algumas exposições, situações em que além de levá-los, escolhia artistas e obras, montando uma espécie de caminho, indagando e refletindo com eles sobre o que olhávamos. Segundo Martins (2014, p.261), “cabe ao professor favorecer acesso cultural,

[3] Espaço estético do Colégio de aplicação: com o objetivo de criar um espaço expositivo na escola, foi aprovado seu projeto em 07 de outubro de 1997, fruto do trabalho dos professores de artes visuais do colégio, especialmente a arte-educadora Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa. A exposição inaugural foi em março de 1998. Desde então expõe obras dos alunos, ex-alunos, comunidade escolar, arte-educadores, pesquisadores e artistas convidados.

construir curadorias educativas que ampliem o repertório de seus alunos oferecendo acesso não só à arte, mas também ao patrimônio cultural".

As ações educativas objetivam ampliar o repertório visual e artístico dos visitantes, colaboram na formação de público e, especificamente com estudantes, contribuem também para processos de ensino-aprendizagem mais criativos e significativos em sala de aula ou fora dela. Assim, pensar nas possibilidades de relação que podem surgir entre as obras e o público é o começo para o planejamento da mediação.

Participei em duas mediações na primeira semana da exposição. A primeira foi com um grupo de crianças do 4º ano do Colégio, acompanhadas por suas professoras. Com esse grupo fiz apenas algumas perguntas orais sobre a obra Proliferação, esperando que eles falassem algo a respeito do que estavam vendo. Algumas crianças logo fizeram a relação entre as bolhas e a efemeridade, inclusive contando suas vivências quando vão à praia. Outras indagaram sobre o movimento das ondas e a formação das bolhas, e outras ainda, sobre usar o celular para retratar a praia. A contextualização das obras de arte se faz por meio da possiblidade de compreender o pensamento do artista, com as realidades de quem observa o objeto artístico e suas relações individuais, coletivas e com outros saberes. Essa identificação cultural ficou evidente nas falas dos estudantes. Neste sentido, Barbosa (2003) salienta que:

> Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

Outro grupo atendido na visita mediada foi de cinco pessoas adultas, com idades entre 20 e 47 anos, estudantes e professores, todos moradores da cidade e que estavam na abertura da exposição, e que aceitaram meu convite para a mediação. Para esse momento, criei uma proposição intitulada: "bate papo caminhante", ou seja, percorremos as obras por um caminho planejado por mim,

começando pelo texto de abertura da exposição e a imagem do convite. Enquanto caminhávamos, indagava sobre as relações entre o tema da exposição e as obras produzidas. Entre olhares, perguntas, reflexões e memórias desencadeadas nesse percurso, passamos por todas as obras. Ao final, convidei-os a se sentarem para que escrevessem em papéis, palavras que pudessem traduzir um pouco do que tinham sentido durante a observação. Esse tipo de proposição pode apresentar limitações, pois quando sentimos algo com extrema sensibilidade, geralmente não conseguimos transcrever em palavras tal sentimento. Duarte Júnior (2012) entende que:

> O que ocorre na experiência estética, contudo, é que a consciência procura apreender o objeto desvencilhando-se dos laços condicionantes da linguagem conceitual. Nela o homem apreende o mundo de maneira *total,* sem a mediação parcializante dos conceitos linguísticos (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 58).

Nesse caso específico, o grupo foi extremamente delicado ao observar as obras e escreverem suas impressões. As falas foram fluídas e refletidas. Tivemos mais perguntas do que respostas. Principalmente sobre os conceitos de efemeridade e persistência, título da exposição. Ficou claro que todos, sem exceção, tentaram relacionar as imagens com suas vivências pessoais.

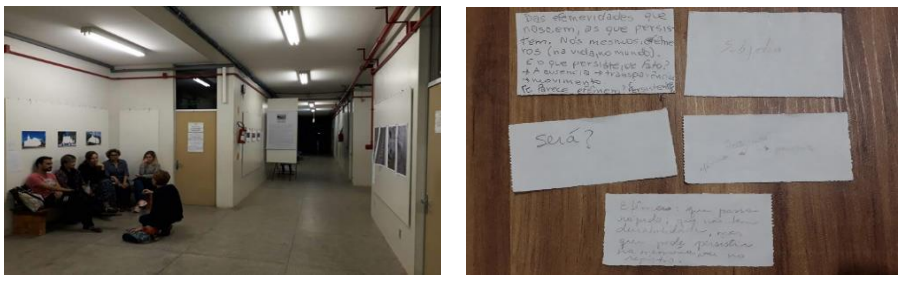


Figura 2 - Grupo e atividade realizada na mediação

Fonte: acervo do autor, 2018.

Considerações finais

Refletindo sobre as mediações, me ocorreram alguns questionamentos, principalmente sobre o grupo de adultos. A experiência estética ocorreu para todos? Qual seria a reação deles, caso eu tivesse levado um material diferente para a mediação? Será que todos participariam da mesma forma? Será que proporiam os mesmos diálogos entre obras e fariam o mesmo trajeto expositivo? Corri um risco com esse grupo; entretanto a experiência foi boa, pois eles quiseram falar muito e fizeram várias relações entre as imagens e seus momentos vividos.

Hoje, percebo com maior clareza que mediar é também um ato criativo e de proposição imaginativa; logo, depende de todos, do mediador e dos grupos visitantes. Um dos desafios do educador, segundo Luciana Chen (2014), é construir vivências para que tanto ele como o público possam desenvolver suas percepções, construindo possibilidades de ver, ouvir, sentir, conectando valores das pessoas e do entorno, um exercício de reflexão e diálogos. A ação educativa não envolve apenas pensar sobre as relações entre sujeitos e a arte, mas ampliar a ação mediadora com proposições e percursos que compreendem um conjunto de concepções, provocações, hipóteses e realizações que envolvam o contexto educativo. A mediação foi um processo de escuta e fala coletiva, reflexão, criação, elementos que caracterizam a ação educativa.

Todo o processo, desde o projeto curatorial, do qual participei, até as mediações realizadas, foi organizado pensando na realização de ações educativas, que proporcionassem experiências de sensibilidade através das visitações e das mediações. Creio que, em algum momento, as pessoas que visitaram a exposição e participaram da mediação puderam realizar aproximações com a arte, a cultura, o ensino e a vida em sua efemeridade e persistência.

Referências

ABRIL. Mundo Estranho. *Por que as ondas do mar fazem espuma.* Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-as-ondas-do-mar-fazem-espuma/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CHEN, Luciana. Reflexões sobre a educação formal e não-formal a partir da semiótica discursiva. In: XX COLÓQUIO DO CENTRO DE PESQUISAS SOCIOSSEMIÓTICAS, 2014, São Paulo. *Anais XX Colóquio do Centro de Pesquisas Sociossemióticas, (*PUC - SP), São Paulo. Editora da PUC - SP, 2014.

COSTA, Fabíola C. B*. O olho que se faz olhar: os sentidos do "Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC" para alunos do Ensino Fundamental.* 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, S.C.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os sofrimentos do jovem Werther.* [recurso eletrônico]; tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. – Porto Alegre: L&PM, 2010.

MARTINS, Miriam Celeste. *Mediações culturais e contaminações estéticas.* Revista GEARTE: Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago. 2014.

SILVA, Karlla Patrícia. Curiosidades. *Por que a água do mar forma espuma?* Disponível em: <https://diariodebiologia.com/2012/06/por-que-a-agua-do-mar-forma-espuma> Acesso em: 12 abr. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Escolas multisseriadas: um estudo de flauta doce com estudantes de diversas idades

Alissa Maria Bracht (UERGS)
Cristina Rolim Wollfenbuttel (UERGS)

Resumo: O presente trabalho investigou sobre o ensino de flauta doce e sua utilização no meio musical de uma escola multisseriada no município de Teutônia. Escolhi este tema, pois o mesmo está relacionado ao meu cotidiano, como professora de iniciação instrumental, com 15 estudantes do 2° a 5° ano, em uma faixa etária entre 7 a 10 anos, com o ensino da flauta doce. A metodologia adotada foi à modalidade de pesquisa-ação, sendo a coleta de dados e documentos e após a realização de experiência através dos dados coletados e previamente estudados. O referencial teórico utilizado inclui os trabalhos de Swanwick (2003), Beineke (2007). Como resultado desta investigação, observei o processo de ensino da flauta doce de estudantes com idades variadas na mesma sala de aula, através de atividades que trabalhassem com a prática de: apreciação, composição, execução e apresentação. Além do mais, uma das vantagens desta pesquisa foi o aprofundamento do conhecimento dos alunos que certamente constará ao decorrer do trabalho.

Palavras-chave: educação musical; escola multisseriada; flauta doce.

Introdução

O presente trabalho busca analisar e investigar, o ensino de flauta doce desenvolvido em uma escola multisseriada no interior da cidade de Teutônia, Rio Grande do Sul. Nesta escola encontram-se estudantes de 2° a 5° ano na mesma sala de aula, compartilhando experiências, vivências, descobertas e desafios, com um total de 14 alunos de diversas idades. Escolhi este tema, pois o mesmo está relacionado ao meu cotidiano, como professora concursada da cidade, após dezoito dias da minha colação de grau, realizada na Uergs, em 20 de fevereiro de 2016.

Teutônia possui, em sua grade escolar, cerca de oito escolas multisseriadas que abrangem da educação infantil ao 5° ano. Eu me deparei com diversas questões pertinentes ao assunto; no entanto, ao aceitar o concurso, a Secretária de Educação, na época, me destinou cinco escolas do interior da cidade, porém com um diferencial: elas eram multisseriadas.

Para basear-me em meus objetivos foi necessário partir de minhas questões de pesquisas, que são estas que apresento a seguir: Como trabalhar o ensino de

flauta doce com alunos de idades distintas? Quais as possibilidades e desafios encontrados no ensino de flauta doce com alunos de diferentes idades? Quais atividades e materiais podem ser utilizados e/ou adaptados ao ensino de flauta doce junto a estudantes de classes multisseriadas?

O presente artigo apresenta considerações para o trabalho de conclusão da Especialização em Educação Musical, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), no qual a metodologia adotada foi a pesquisa-ação, sendo a coleta de dados e documentos e após a realização de experiência através dos dados coletados e previamente estudados.

Escolhi a flauta doce por ser um instrumento de baixo custo, fácil transporte e tem uma emissão sonora muito fácil e rápida de ser aprendida com alunos de anos iniciais.

Como resultado desta investigação, observei os desafios de estudantes de uma escola multisseriada, através de atividades que trabalhassem com a prática de: apreciação, composição, execução e apresentação. Além do mais, uma das vantagens desta pesquisa foi o aprofundamento do conhecimento dos alunos que certamente constará ao decorrer do trabalho, que vai de encontro a que keith Swanwick pensava referente ao ensino do instrumento.

> o ensino de instrumento deve ser um ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica. Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma do discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a „pausa de semibreve". Restringir a análise a um nível técnico superficial, sem uma resposta intuitiva do aluno, não leva a nada (Swanwick, 1994).

A ideia do “fazer música” dever ser algo leve, divertido e sem desgastes. A criança aprende brincando, aprende a falar ouvindo seus mentores interagindo com eles e, assim, no seu tempo e de forma simples, aprende as primeiras vogais, sílabas, palavras, frases, textos, histórias e por fim leituras. E com a música não pode e nem deve ser diferente. É irrisório pensar na possibilidade de ensinar uma criança musicalmente através de figuras de ritmos, colcheias, semibreves, mínimas,

pontos de aumentos, claves ou qualquer outra notação teórica que a música oferece. Dessa maneira o estudante sairá assustado, pois será algo totalmente fora do seu habitual, do seu conhecimento.

Deve-se assim, iniciar de maneira simples, com atividades em que o aluno use o seu corpo, percepção, atenção e principalmente, que seja prazeroso. O estudante pode, e deve aprender brincando. Com o instrumento não é diferente, muitas vezes os profissionais da área musical possuem um método tradicional de ensinar o instrumento, utilizando metodologias, utilizações de escalas, exercícios técnicos e determinados repertórios tradicionais. No entanto alguns educadores musicais como Swanwick (1994) têm pensado em outras metodologias e observado outros pontos relevantes para o ensino instrumental.

Fundamentação Teórica

O referencial teórico escolhido para fundamentar esta pesquisa constituiu-se de três perspectivas distintas, dentre elas o estudo sobre a flauta doce, aula de música em sala de aula e a interação social devido à turma multisseriada.

Inicio a apresentação desse referencial com uma explanação acerca da interação social, a partir de Vigotsky (1984), bem como sua concepção sobre suas teorias que até hoje são muito presente no âmbito escolar, em especial a interação social. A seguir, apresento as concepções sobre a flauta doce na educação musical, a partir da proposta de Beineke (2012) e os quatro modelos apresentados por Swanwick (2003), os quais têm contribuído para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo de estudo.

Para Vigotsky, a interação social é um ponto essencial que desempenha papel construtivo no desenvolvimento, isso é, que categorias de funções mentais superiores como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc. não podem emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem a contribuição do construtivo das interações sociais.

O ser humano está em constante processo de aprendizado e essa não ocorre de forma isolada, são inúmeros fatores que contribuem para sucessão de fatores tanto sociais, históricos, biológicos que influenciam a formação do sujeito. Como afirma Vygotsky "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). É possível afirmar que desde o nascimento, o homem já é um ser social em desenvolvimento, pois existe outro social que já está sendo inserido na vida deste bebê, mesmo não utilizando a linguagem oral, o sujeito já está interagindo e se habituando ao meio que vive. Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos.

Vygotsky dá destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes dechegar à escola, no entanto é a escola que introduz diversos elementos para seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Nos quais dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha. Já o desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança pode realizar com auxilio de outro indivíduo.

Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação. E é neste momento em que a interação social é muito importante em uma escola multisseriada, onde há poucos alunos e a professora tem o conhecimento da vida, ideias e meio em que a criança vive, bem como os colegas, mesmo de idades distintas.

Já no âmbito musical, geralmente a flauta doce é usada como uma alternativa para a inclusão do ensino instrumental na escola, pois é um instrumento de baixo custo e fácil aquisição, além de, proporcionar uma produção musical breve e gerar fácil integração entre os estudantes devido à facilidade de aprendizagem. Para

Beineke o trabalho com a flauta doce nas aulas de música tem objetivo de envolver o aluno musicalmente, despertando o interesse e a motivação pelo o ouvir, o aprender e praticar a flauta doce, atingindo o fazer musical. Quando há alunos de idades distintas na mesma sala de aula, é possível haver uma integração maior, devido aos diferentes graus de dificuldade no instrumento. No qual cada aluno se adapta ao meio em que lhe fica mais confortável, pois assim como há idades distintas, há também dificuldades diferenciadas em uma mesma música, podendo apresentar um belo trabalho a partir de músicas que trabalhem com linhas melódicas com diferentes graus de dificuldades, a fim de contemplar todas as idades, bem como demonstrar o prazer dos alunos no momento em que o estudante do 2° ano percebe que está tocando a mesma música que um aluno de 5° ano.

Outro ponto muito importante e de grande valia na aprendizagem do aluno é o conceito criatividade, no qual relaciona-se com a produção criativa, a qual implica na fluência e flexibilidade de pensamento, originalidade e elaboração.

No âmbito da educação musical, Beineke (2012) explica que:

> Aprendizagem criativa ocorre dentro de domínios específicos, envolvendo a aquisição de técnicas, habilidades, informação, tecnologia que potencializam o desenvolvimento da criatividade e precisa ser promovida dentro das amplas dimensões éticas buscando maneiras de desenvolver a capacidade dos alunos e perceber que as ideias têm consequências que precisam ser examinadas criticamente. (BEINEKE, 2012, p.11).

Além do referencial teórico dos modelos citados acima, busquei em Swanwick (2003), fundamentação para as atividades musicais. No entanto notei que para minha metodologia de pesquisa-ação utilizaria os princípios propostos por Swanwick (2003). Estes princípios, nomeados em inglês como modelo CLASP, traduzidos por Alda Oliveira e Liane Hentschcke como modelo (T)EC(L)A, sendo as atividades mais relevantes composição, apreciação, performance/execução. Esse modelo foi à base para a observação e análise das sessões de música (SWANWICK, 1982).

A composição, que geralmente age de certa forma como uma improvisação, ocorrendo frequentemente e regularmente entre crianças, como uma parte natural do seu aprendizado instrumental.

Apreciação musical, que trata de um estímulo para uma audição mais crítica e analítica; execução: O controle físico ou manipulativo era desenvolvido antes das habilidades de notação. Performance: fazer música juntos era o foco essencial da estrutura.

Metodologia

Segundo Demo (1989), primeiramente é preciso esclarecer que metodologia é entendida como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades. A metodologia é, pois uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

O método utilizado para o trabalho será a pesquisa-ação, na qual se aprimora a prática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Utilizando assim quatro ciclos básicos, entre eles: planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever os eleitos da ação e avaliar os resultados da ação.

Uma pesquisa que envolve características práticas e científicas, devendo ser participativa, intervencionista e ter suas ações documentadas e disseminar seus resultados. Ao final podendo ser representados em três fases: planejamento, implementação e avaliação. Sendo a mais eficiente quando se expande como uma rede por toda a organização, embora seja pouco teorizado e publicado, seu conhecimento baseado na prática deveria ser mais incorporado ao conteúdo acadêmico de disciplinas vocacionais.

2.2 TÉCNICA PARA A COLETA DOS DADOS

Para a coleta de dados foi utilizada a observação estruturada, que é caracterizada por uma ação minunciosamente planejada e com vista em atender critérios preestabelecidos. Assim, cabe ao pesquisador se manter o mais objetivo possível, eliminando por completo sua influência sobre os fenômenos em estudo e se limitando a somente descrever informações precisas acerca do fato em questão. Fazendo-se necessário um plano previamente elaborado, que forneça informações necessárias a análise da situação.

Os dados serão coletados da seguinte forma: primeiramente procurei contatar a escola em que trabalho na cidade de Teutônia, Rio Grande do Sul, indagando se haveria a possibilidade de trabalhar com a turma de 2° a 5° ano do ensino fundamental. Assim que destaquei sobre a temática a ser trabalhada âmbito musical no formato coletivo e que toda a experiência vivenciada tanto por mim, quanto pelos alunos seria extremamente válida nas discussões que seriam construídas através do desenvolvimento do meu trabalho. Notei que a escola prontamente atendeu meu pedido, dando-me total apoio e estrutura para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso.

As conversas ocorreram no dia 29 de maio de 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Jacó. Ao conversar com os alunos, notei que estavam receosos com minha atividade, no entanto muito empolgados para “ajudar a profe na faculdade” como diriam eles. Expliquei que teríamos no total de cinco encontros de 1hora e 30 minutos para realizar o trabalho. No final da conversa a turma demonstrava entusiasmo, pois haviam se familiarizado com o tema e estavam ansiosos para iniciar as aulas.

No momento em que expliquei minha proposta salientei que não faria entrevista com cada aluno, pois era um grande grupo, mas que todas as aulas seriam documentadas através de vídeos e fotografias, o qual necessitaria de uma autorização TALE e TCLE, que seria encaminhada para os pais onde todos deveriam retornar com este documento assinado, para o uso de imagem.

Todas as aulas que documentei em meu trabalho de conclusão de curso foram fotografadas e em momentos de atividade ou dinâmica, foram filmadas. Os dados se encontram sob meus cuidados, juntamente com as autorizações assinadas, conforme normas estipuladas pelo comitê de ética.

Resultados dos Dados

Iniciei meu trabalho no dia 31 de agosto de 2018, após a aprovação do comitê de ética. As aulas estão sendo realizado nas sextas-feiras, das 09h45min às 11h15min na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Jacó.

No primeiro encontro conversei novamente com os estudantes sobre a minha proposta e entreguei as folhas do TCLE e TALE para assinarem bem como seus responsáveis. Após esta conversa, entreguei uma folha de ofício A4 a fim de trabalhar a apreciação. E executei três músicas em tonalidades, andamentos, melodias diferentes, ao som da flauta doce, e argumentei que nesta folha o estudante era livre para fazer o que desejasse, podendo transmitir seus sentimentos através de desenhos, escritas, rabiscos, formas, etc. Após a atividade os alunos apresentaram seus trabalhos explicando sobre seus sentimentos pelas músicas expressados.

No segundo encontro, trabalhei a composição, no qual fiz uma breve retomada sobre figuras de ritmo e posição das notas musicais na pauta musical e entreguei cinco notas musicais na flauta doce, que são elas Sol, Lá, Si, Dó e Ré agudos, notas que todos os alunos dominam com facilidade, separei os alunos em três grupos, contemplando as idades distintas e entreguei as folhas elaboradas na aula de apreciação de forma aleatória, as quais eles deveriam analisar e compor uma música com dez compassos em formato quaternário. Após a composição fiz um xerox de suas obra e entreguei aos alunos do grupo, os quais apresentarão na próxima aula que será no dia 28 de setembro de 2018.

Conforme relatado acima, o projeto ainda está em andamento, vindo a findar-se no dia 14 de outubro de 2018 através de uma apresentação para os pais na festa da escola.

Referências

BEINEKE, Viviane*. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais.* P. 45-60,Santa Maria, RS, 2012.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa.* Porto Alegre, RS, 2009.

MORAES, Roque*. Análise de conteúdo.* Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo, SP, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Exercícios com a paisagem ou como atentar para o que nos cerca

Ana Beatriz Campos Vaz
E.E.E.M.Frei Plácido

Ana Lúcia Pereira Ferreira de Quadros
IFSul Câmpus Bagé - RS. Brasil

Resumo: Neste escrito dedicamos uma atenção diferenciada à paisagem ao ampliar o endereçamento do olhar para o que nos cerca. A arte contemporânea foi elencada por sua disponibilidade em lidar com múltiplas ações que retiram os pequenos eventos de sua condição de esquecimento. Assim, atos como andar e olhar para o redor, de forma despretensiosa, pode servir de mote para que se veja o muitas vezes visto, porém não olhado. Amparadas em autores como Anne Cauquelin, Alfredo Bosi, Karina Dias, entre outros, construímos o que é trazido para referendar as propostas que foram desenvolvidas em duas redes de ensino por pesquisadoras/professoras, que têm na arte contemporânea, as questões de suas pesquisas.

Palavras-chave: Paisagem; Arte contemporânea; Exercícios do olhar.

Este texto reúne propostas de trabalho que foram realizadas por duas pesquisadoras/professoras, em duas redes de ensino, uma na esfera estadual[1] e outra no âmbito federal[2]. Com turmas de alunos de 8º ano do ensino fundamental e com alunos do ensino médio, do segundo semestre do curso técnico integrado de Informática, o quefazer teve andamento. O trabalho integra as nossas pesquisas com a arte contemporânea em sala de aula, em que a paisagem, neste caso, foi elencada na busca de dedicar uma atenção diferenciada para o redor. Buscamos uma aproximação com esse gênero da arte por meio da ação de artistas que distinguem suas pesquisas ao ampliar a manifestação enquadrada pela moldura e que, de certa forma, tem garantida sua credibilidade através da pintura. Desse modo, a paisagem aparece em outras experimentações que têm uma relação direta no e com o local ao qual se destinam. De acordo com Cauquelin (2007) a pintura é

[1] Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, em Bagé - RS- Brasil.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense do Campus Bagé.

uma referência para que tivéssemos aprendido a admirar um pôr do sol, por exemplo. Essas questões nortearam o trabalho.

Em sua gênese a paisagem era integrante da pintura como um adereço e, no momento em que adquiriu sua autonomia, como elemento principal, servia de substituto da natureza. Porque fora criada dentro de determinadas regras que a validavam e que de certo modo se viam guarnecidas pelas normas da perspectiva. Conforme Cauquelin (2007, p. 79) “[...] vemos quadros, não vemos nem podemos ver senão de acordo com as regras artificiais estabelecidas em um momento preciso, aquele no qual, com a perspectiva, nascem a questão da pintura e a da paisagem”.

Ou seja, o nosso olhar foi construído por todas essas bases que foram estabelecidas e com as quais nos acostumamos. Assim, o nosso olhar foi “educado”.

No seu livro *A invenção da paisagem*, Cauquelin (2007) relata sobre a sua construção de paisagem sendo afetada por tudo que recebeu de informação, através dos relatos de sua mãe, que conquanto não fosse consciente por ela, naquele momento, adquiriam o cunho de formação. Cauquelin expõe que a descrição de determinada cena, feita por sua mãe, com tamanha precisão de detalhes, que não obstante não lhe pertencesse, tratava-se de algo demasiado real. Haja vista, o instante em que refere: “[...] ‘luz de cinco horas da tarde’ [...] devo confessar que essa pausa ritual das cinco horas ainda cadencia o tempo para mim, como uma respiração repentinamente tornada possível.” (CAUQUELIN, 2007, p.24). Ainda segundo Cauquelin, as imagens referidas por sua mãe, também elas, foram frutos de uma construção “[...] percebia muito facilmente que o sonho de minha mãe não era nada de extraordinário, a projeção de um gosto fabricado ou a marca de certa cultura, de uma norma.” (CAUQUELIN, 2007, p.24).

Tais considerações foram elencadas para falar das construções de paisagem que temos e como tais construções esgotam o nosso olhar. Perguntados sobre o que era uma paisagem, os alunos de pronto respondiam, através de relatos orais ou imagéticos, descrevendo montanhas com pôr de sol, coqueiros entrelaçados, mar. Afinal, que paisagens eram essas, se, ao nosso redor sequer havia algum desses

elementos narrados por eles? Ou seja, imagens construídas por referências múltiplas, regadas de estereótipos com os quais foram acostumados. Assim sendo, o “olhar” foi erigido.

Com algumas questões, como etapa fundadora, a proposta de trabalho se desenvolveu. Os questionamentos eram: que paisagens temos a nossa volta? O nosso entorno é povoado por quais paisagens? Que paisagem vejo através da janela?

Cabe destacar que as etapas descritas no decorrer, não se fizeram em momentos idênticos nas duas instituições de ensino, embora tenham sido contempladas por ambas.

Após esse primeiro processo, baseado nos questionamentos discorridos acima, os alunos foram convidados a sair da sala de aula e passear pelo entorno. Nesse momento foi pedido que se desligassem dos fones de ouvido, os quais normalmente carregam consigo e, se possível, evitassem a saída ao lado de muitos colegas para assim poderem observar melhor. Poderiam fazer o registro através do celular bem como olhar e desenhar, enfim, o registro seria da forma que preferissem. O objeto no momento era o olhar.

Alfedro Bosi (1988) em *Fenomenologia do olhar* discute o olhar e a forma como foi tratado em diversos momentos. Refere que em outros idiomas há uma distinção maior, que em língua portuguesa, entre os vocábulos olho e olhar. O olho como órgão e o olhar como movimento em direção às significações. Nesse trajeto percorre o pensamento de autores que destacam ao olhar uma atenção que reflete o momento em que estão inseridos. Destaca o olhar fenomenológico de Merleau-Ponty em que há uma convivência entre dois mundos que não se excluem, no entanto se abraçam em suas diferenças. Ou seja, o que olha percebe o outro, e o que os separa serve de “[...] meio de comunicação.” (BOSI, 1998, p.82).

O olhar que dedica ao outro uma atenção diferenciada é destacado por Bosi a partir de Simone Weil em que aponta: “A atenção é também um olhar que age. [...] O olhar atento é em si mesmo, operante: trata-se do trabalho da percepção.” (BOSI, 1998, p.85).

Tais reflexões foram apropriadas por nós, para essa proposta, porquanto nos interessa justamente, tais operações com o olhar.

O olhar para a paisagem. A paisagem próxima, a qual, pela proximidade, não se mostra. Se a paisagem tem garantida pela pintura a sua apresentação ideal – conquista assegurada pelo tempo de construção da sensibilidade dos espectadores – muitos artistas contemporâneos, ao elegerem a paisagem como pontos de suas pesquisas, não trabalham em torno de uma forma que obedece a regras preestabelecidas. Pelo contrário, suas práticas se permitem questionar determinados conceitos, em que pequenas ações podem ganhar traços de importância, precisamente, porque no mais das vezes, tratam-se de situações que passam despercebidas, todavia podem ser distinguidas pelo olhar do artista.

A artista Karina Dias (2011) em *A prática do banal, uma aspiração paisagística* traz uma reflexão sobre a paisagem cotidiana e a sua presença recorrente em sua prática artística. Segundo a artista, na sua prática:

> [...] me posiciono como observadora que tenta *ajanelar* o cotidiano para, em seguida, como artista plástica, apresentá-lo de outra maneira. [...]. Minhas 'janelas' são os lugares das minhas paisagens, das minhas escolhas, são a medida do meu olhar. [...]. Cada trabalho se configura, portanto, como um cruzamento de vidas cotidianas, figuradas aqui como paisagens. (DIAS, 2011, p.3771).

Tal reflexão nos interessa pois trata da atenção diferenciada para o espaço que cerca a artista e para o qual destina uma nova mirada. Nesse sentido refere: "É preciso, então, dirigir o olho para aquilo que nos escapa [...]." (DIAS, 2011, p. 3782).

Conforme aludido por Karina Dias (2011) essa viagem por onde o olho normalmente não andaria, foi proporcionada pela saída da sala de aula no instante anteriormente mencionado. No momento em que retornaram para a sala de aula e narraram, através das imagens produzidas seguidas das complementações pelas palavras, pudemos perceber a riqueza que os diversos olhares trouxeram. Foram recortes de diversos pontos de vista permeados pelas subjetividades. Nas imagens destacadas abaixo, figuram registros dessas impressões. Cabe lembrar que sempre que um trabalho é proposto, no próximo encontro as produções são socializadas

para que a turma tenha acesso ao que foi produzido. Destacamos ser essa uma importante etapa do processo que se descortina em ambas as instituições de ensino.



Figura 1. Fonte: Fotografia de aluno



Figura 2. Fonte: Fotografia de aluno

Pelas imagens, percebemos o quanto pode ser rica uma simples saída da sala de aula. O quanto tem de construção nas imagens, mas ao mesmo tempo como estas são regadas pela subjetividade de quem as produziu. É pertinente ressaltar que tais alunos foram trabalhados dentro de um processo mais amplo, em outros momentos.

Porém, conforme relatado acima, as primeiras definições de paisagem elencadas por eles descreviam uma situação totalmente diversa das registradas nas figuras 1 e 2.

Em seu texto Karina Dias (2011) refere que se o cotidiano nos faz prisioneiros, a paisagem nos desprende, e tal relação pode ser restabelecida nas imagens destacadas acima.

> Logo, a paisagem cotidiana é composta por uma multiplicidade de detalhes anódinos que se revelariam a partir de uma visão indireta, uma visão que não se acomodaria ante um espaço que parece domesticado. É preciso, então, dirigir o olho para aquilo que nos escapa, em uma espécie de regulagem para ver o que se presenta diante de nossos olhos. Esse olhar atravessado nos coloca dentro e não apenas diante. (DIAS, 2011, p. 3782).

A paisagem cotidiana tantas vezes presente nas idas e vindas dos alunos pelo pátio da escola, ganha um destaque e sai de sua condição de fundo para emergir como protagonista por meio do olhar dos alunos.

Em outro momento foram apresentados trabalhos de artistas e sua relação com a paisagem. Foram trazidas imagens registradas em pinturas, em ocasiões históricas diversas, mas, o foco que nos interessava era endereçado à arte contemporânea. Artistas como Christo e Jeanne-Claude, Robert Smithson, Eduardo Srur, Karina Dias, foram trazidos para o debate na sala de aula. Esses artistas foram elencados por sua relação com a paisagem e, embora os processos de produção não sejam os mesmos, a conexão com o meio ao qual se desenvolvem, talvez seja o que os une. Se pensarmos sobre o trabalho de Christo e Jeanne-Claude, como no de Robert Smithson, os mesmos são processados em escala monumental. De acordo com Archer (2001, p. 96), “Smithson encontrou um modelo para uma prática

que iria resultar em algumas intervenções bastante grandes na paisagem." Porém, no caso de Smithson – *Molhe espiral, 1970* – foi realizado em local inacessível ao público, em que o registro fotográfico foi o que ficou como acesso à obra.

Os trabalhos de Eduardo Srur, tratados na sala de aula, foram reproduções que traziam um olhar diferenciado para determinados locais, refletindo uma preocupação com os aspectos referentes ao meio ambiente e às influências da ação humana na sua degradação. A esse respeito katia Canton destaca:

> O artista Contemporâneo Eduardo Srur fez instalações que nos confrontam com os grandes desastres contra a natureza. Primeiro, criou caiaques com homens-boneco percorrendo o que sobrou do rio Pinheiros. De longe pareciam gente. De perto eram rodeados de lixo [...]. No outro projeto Srur preencheu as margens do rio Tietê com garrafas pet gigantes. Monumentos deixados pela sociedade. (CANTON, 2011, p. 44-45).

Com referência à Karina Dias foram apresentas obras que trazem, se é que assim podemos dizer, um caráter mais intimista, em que a artista registra e apresenta paisagens em vídeo/projeção. Paisagem captadas em tempos diferentes e colocadas lado a lado, como se vistas através de uma janela. Trata-se aqui da obra *janela i 2009*. Outro trabalho da artista, que veio em sequência, traz um olhar que, ao invés de imagem do exterior, ou seja, a paisagem como o que acontece na natureza, Karina apresenta *Escalators*, realizada em 2006. De acordo com Karina Dias (2011, p.3780): "No vídeo *Escalators* (Escadas Rolantes), a paisagem é imaginada, pois podemos perceber a cidade (in)visível situada na superfície." Através desse trabalho, um elemento tão desprovido de intencionalidade – que não seja a sua função de uso – uma escada rolante ganha uma nova mirada, promovida pelo olhar da artista.

Os assuntos abordados pelos artistas e a forma como lidam com a paisagem foram trazidos para o debate. Após essa tarefa, os alunos foram estimulados a realizar uma intervenção na paisagem. Saíram novamente da sala de aula para re-olhar os lugares por onde haviam andado e realizado os registros anteriormente destacados e planejar a intervenção. O objetivo dessa ação era provocar um novo olhar para o lugar já visto e promover uma intervenção no mesmo, tendo como

referência as poéticas dos artistas apresentados. Para tanto, poderiam dispor do que quisessem para realizar o trabalho.

Na sequência são trazidas imagens que refletem esses momentos.



Figura 3. Fonte: Fotografia de aluno



Figura 4. Fonte: Fotografia de aluno



Figura 5. Fonte: Fotografia de aluno



Figura 6. Fonte: Fotografia de aluno



Figura 7. Fonte: Fotografia de aluno

Pelas imagens acima, pode-se perceber que houve uma relação com o local escolhido e uma nova significação foi dada ao lugar que elegeram. Se em outros momentos, esse lugar não era visto, ou melhor, era visto mas não percebido, ganhou uma nova possibilidade de existência. Nesse viés, esses locais foram transfigurados e como remete Dias (2011, p. 3773-3774): “[...] é o estatuto mesmo da visibilidade que se altera, pois camadas de sentido são acrescidas, em um contínuo ajustamento que, eventualmente, nos fará ver melhor o que se encontra ali diante de nós.”

Considerações finais

A intenção das ações descritas foi promover uma reflexão sobre a paisagem, ao gerar uma relação crítica e poética com a paisagem cotidiana muitas vezes vista, porém nunca olhada. Essa proposta dialoga com as questões da arte contemporânea pois, como propõe Bosi (1998), amplia o olhar como movimento em direção às significações.

Na ótica de Cauquelin (2007, p.110), "[...] revirada, a realidade não é mais exatamente a mesma: ela é duplicada, reforçada pela ficção". Em tal direção, as propostas de trabalho envolvendo a paisagem propiciaram criar novas visualidades a partir de um recorte do real. A paisagem selecionada foi ressignificada pelas ações dos alunos.

Nesse sentido a paisagem cotidiana inofensiva como remete Dias (2011), em que o cotidiano nos aprisiona, pode ser pensada de outro modo. Pois, como refere a autora: "No momento em que me desloco cotidianamente pela cidade, vou tomando posse dos instantes que se revelam singulares e a paisagem vai sendo construída." (DIAS, 2011, p. 3772-3773). A ação descrita por Dias (2011), pode ser trazida para este instante narrado em que, o olhar dos alunos para o entorno ganhou novas construções, que se materializaram através dos registros fotográficos realizados por eles. Portanto, a arte contemporânea, por sua disponibilidade em lidar com o cotidiano, pode nos despir dos preconceitos ao despertar o desejo de olhar com atenção - no caso aqui - para a paisagem já vista e poder ser surpreendido com essa nova mirada.

Referências

ARCHER, M. *Arte contemporânea*: uma história concisa; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção a)



BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto … [et al]. *O olhar.* São Paulo: companhia das Letras, 1988.

CAUQUELIN, Anne. *A invenção da paisagem*; tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Martins, 2007. – (Coleção Todas as Artes)

DIAS, Karina. A prática do banal, uma aspiração paisagística. In: *Anais do encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p.3771 a 3783.

CANTON, katia. *Museu Itinerante Ultragaz* – A arte perto de você. Livro de Estudos. Elaboração Katia Canton. 2011.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Implicações pedagógicas das visitações à Galeria de Arte Loide Schwambach

Jéssica R. Pinheiro
FUNDARTE

Resumo: A pesquisa objetivou conhecer e analisar decorrências pedagógicas desenvolvidas por professoras e estudantes de uma EEEF de Montenegro/RS, a partir de visitações, mediações e ações educativas no projeto *Programa Mais Cultura nas Escolas,* embasada em Martins e Picosque (2012) e Leite e Ostetto (2005). Com incursões de cunho etnográfico e entrevistas com professoras e estudantes de 3° e 5° ano, investigou-se propostas docentes após a participação nas ações artísticas e culturais na exposição do 6° Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10x10 na Galeria de Arte Loide Schwambach. Constatou-se que diversas implicações pedagógicas ocorreram e que a visitação oportunizou, para professoras e alunos, habitualmente sem esta oportunidade, o contato com obras de arte e o consequente desenvolvimento cultural.

Palavras-chave: Galeria de Arte; Visitação; Decorrências Pedagógicas.

Introdução

Tendo acompanhado as diferentes turmas de estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Col. Álvaro de Moraes, que participaram do projeto *Ação Educativa na Galeria de Arte Loide Schwambach - Programa Mais Cultura nas Escolas* desde 2014, tive a intenção na presente pesquisa, de fazer uma análise dos desdobramentos pedagógicos realizados na escola, após as mediações e as ações educativas ocorridas na Galeria de Arte. Busquei investigar as produções e/ou significações prático-reflexivas, quando existentes, inseridas nas propostas pedagógicas das docentes, a partir das visitas das turmas de estudantes à Galeria de Arte na exposição do 6° Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10x10 nos meses de outubro e novembro de 2017.

As visitas dos estudantes, na segunda fase do projeto, seguiram um cronograma e um planejamento para o desenvolvimento das ações na Galeria de Arte da Fundação. Os estudantes de 1° a 8° ano, que participaram desta fase do projeto, foram acompanhados das professoras de áreas, assim como as do currículo, nas visitações à Galeria de Arte, durante o período de nove semanas, nos meses de outubro e novembro de 2017.

Tive como objetivo conhecer e analisar, por meio de incursões de cunho etnográfico na escola, e através de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e com quatro estudantes de 3º e de 5º ano - os desdobramentos pedagógicos e ou as práticas propostas posteriormente às visitas à referida exposição. Como metodologia de investigação foi utilizada também uma pesquisa documental, para a análise do plano de trabalho do *Programa Mais Cultura nas Escolas* e do seu relatório de conclusão, com destaque para alguns relatos de mediadores sobre as mediações realizadas.

Contextualizando o projeto

O projeto intitulado *Ação Educativa na Galeria de Arte Loide Schwambach – Programa Mais Cultura nas Escolas,* parceria interministerial entre MinC e MEC, foi inscrito pela FUNDARTE no ano de 2012 e selecionado em 2013 e teve como objetivo principal "promover o acesso e o conhecimento em arte – especialmente em arte contemporânea" (PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS, 2013, p. 2) – ao público escolar do município de Montenegro – RS. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cel. Álvaro de Moraes, entre outras, foi uma das selecionadas para tal, visando, primeiramente, "instigar o interesse dos alunos em atividades diferenciadas das oferecidas pela escola, ampliar o seu repertório visual e artístico e colaborar na formação de público" para a galeria de arte, "bem como contribuir para processos de ensino-aprendizagem mais criativos e significativos" (PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS, 2013, p. 2).

Entre as promoções do projeto, merecem serem referidas mediações e ações educativas semanais em exposições na galeria, encontro com artista e uma mostra de trabalhos para encerrar as atividades artístico-culturais na escola, juntamente com a exibição de um vídeo que documentou todo a realização cultural.

O projeto *Ação Educativa na Galeria de Arte Loide Schwambach – Programa Mais Cultura nas Escolas* teve seu início em agosto de 2014, se estendendo até 2015 (Fase 1). Após um período de quase dois anos concluiu suas atividades de outubro a dezembro de 2017 (Fase 2), com novos mediadores, professoras e

estudantes, sendo que uma pequena parcela de estudantes e professores participaram das duas fases do mesmo. O programa foi coordenado por duas participantes do projeto *Rede de Mediadores*[1] da Galeria de Arte Loide Schwambach.

O planejamento pedagógico das mediações e ações educativas na Galeria de Arte Loide Schwambach atende a uma organização temporal, e por se tratar de um projeto de tal envergadura, dispôs para o *Programa* de 01 hora de visitação e mediação na Galeria de Arte, de 01 hora de recepção na sala ateliê, de 30 minutos de lanche e 40 minutos de ação educativa na sala ateliê, totalizando um tempo de permanência dos grupos de estudantes e suas respectivas professoras de 03 h/a na Instituição.

MEDIADOR	TURMA/PROF	N° ALUNOS	HORÁRIO	ATIVIDADE
			13h30 – 14h30	1° Mediação Galeria
			14h30 – 15h30	2° Recepção na sala
			15h30 – 15h50	3° Lanche
			15h50 – 16h30	4° Ação Educativa

Fig. 01 – Quadro utilizado para organizar e identificar os atendimentos do projeto.

Como público-alvo foram escolhidos inicialmente os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental – EF – mais especificamente do 1º ao 5º ano, o que ocorreu de forma sistemática na primeira fase do projeto Na segunda fase ampliaram-se as ações para os estudantes do 6º ao 8° ano do EF, com o objetivo de promover ações educativas a todas as faixas etárias da escola presentes no turno da tarde. Esta segunda fase foi prevista para ocorrer e concluir suas atividades em um período consecutivo de nove semanas, sendo a cada semana, duas turmas e suas respetivas professoras atendidas nas dependências da FUNDARTE, uma das

[1]O Projeto Rede de Mediadores, criado em 2003, é um grupo de estudos, composto por professoras da FUNDARTE e estudantes de arte da UERGS, que visa orientar e instrumentalizar os mediadores da galeria através de textos sobre mediação e poética dos artistas, bem como discutir e planejar as ações educativas para cada exposição. Os encontros do grupo acontecem de forma quinzenal e/ou semanal, conforme a necessidade.

instituições promotoras do ensino de arte e das diversas manifestações artísticas e culturais da região.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE – instituição pública de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1973, tem o objetivo de atuar como uma Escola de Artes, proporcionando ensino e pesquisa nas quatro áreas da expressão artística - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Instituição essa que recebe anualmente um número expressivo de alunos com idade entre 03 e 94 anos, o que vem acontecendo ao longo desses 45 anos de atuação, em que a instituição tem sido responsável pela difusão e o desenvolvimento de várias manifestações artísticas e culturais na região Sul.

Revisão teórica

Diante da necessidade de contextualização social, histórica e cultural do projeto em questão e do meu interesse de investigação, produzo um resgate de aportes teóricos da linha de pesquisa em estudos culturais, com ênfase na mediação cultural[2] e nas práticas pedagógicas, que embasaram este estudo.

Martins (2011, p. 315) considera que o encontro com: “a mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for”, e completa esse pensamento ao afirmar que “o convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista”. A mediação cultural desenvolvida em exposições, nos espaços culturais e educativos como museus e galerias de arte, proporciona aos professores, não somente da disciplina de arte, subsídios e disparadores pedagógicos para promover sequências e/ou desdobramentos possíveis a partir das temáticas, linguagens e produções dos artistas, dentro de suas práticas pedagógicas e culturais produzidas nas salas de aula com os estudantes.

[2]No jogo de conceitos teóricos e percepções sensíveis, a mediação cultural vem se condensando em nossas pesquisas e ações na síntese de seu principal objetivo: possibilitar encontros, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estésicas que superem a anestesia (MARTINS, 2017, p. 8).

Segundo Martins e Picosque (2012), o sentido das coisas nos é dado pela experiência, pela reflexão e pela troca com os outros, e é justamente nesse tripé que a educação e a mediação são cotidianamente construídas, a partir da visitação a espaços artísticos e culturais, fato esse que nos lembra que a mediação cultural precisa ser pensada como uma ação específica que visa a dar autonomia e consciência ao olhar. (MARTINS. PICOSQUE, 2012, p.7).

Acredita-se que, em geral, os espaços artístico-culturais como museus e galerias de arte, assim como na presente pesquisa, a Galeria de Arte Loide Schwambach, têm potencial para provocar uma experiência de aprendizagem que vai além da simples complementariedade do ensino escolar e que ocorre por meio de estratégias e métodos diferentes daqueles utilizados na escola.

O mediador, por sua vez, precisa laborar estratégias para motivar, instigar, provocar, e, sobretudo dialogar com o grupo, a partir de estratégias e questionamentos de aproximação, sempre na espera por uma brecha, por menor que seja, para fazer conexões com a bagagem cultural que os estudantes trazem consigo. E é exatamente nesta relação que se estabelece sentido para a vivência, que por muitas vezes é, e talvez permaneça, como o único contato com uma mediação em um espaço expositivo e educativo.

E quando a mediação cultural faz esse movimento de provocação sensível, gerando uma vontade de voltar e de saber mais, leva o estudante a ampliar seu repertório visual, cultural e estético, buscando cada vez mais um contato frequente com as linguagens e seus procedimentos, com os artistas e com outras atividades culturais.

Cabe aos professores ou professoras proporcionar outros caminhos, traçar saberes, questionamentos, críticas, dar poderes à imaginação para que as crianças e os jovens conheçam outros repertórios e assim possam formar uma sensibilidade visual. Construir sentidos e significados outros, contribuindo para a diversidade no processo de ensino e aprendizagem.



Análise dos resultados

Nesta pesquisa investigaram-se as produções e/ou significações prático-reflexivas, inseridas nas propostas pedagógicas das docentes da escola em questão, após as visitações realizadas pelas turmas na Fundação. Com a intenção de fazer uma análise dos desdobramentos pedagógicos realizados após as mediações e as ações educativas na exposição do 6° Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10x10, na Galeria Loide Schwambach, ações estas, promovidas pelo projeto *Mais Cultura nas Escolas,* com os estudantes do EF da Escola Col. Álvaro de Moraes.

Aceitaram participar da pesquisa duas professoras, de 3° e outra de 5° ano do EF. Para as entrevistas semiestruturadas foram elaborados dois roteiros de questões, buscando através do diálogo, encontrar e produzir os dados desejados.

Foi constatado inicialmente que as duas professoras não conheciam a exposição de arte que haviam visitado com as referidas turmas. Uma das professoras afirmou já ter ouvido falar do Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10x10, mas desconhecia que o Salão se encontrava em sua sexta edição.

As professoras afirmaram também não possuírem o hábito de visitar frequentemente espaços artísticos e culturais locais, e afirmaram, como um dos fatores responsáveis por este déficit, a permanência de 40 horas em sala de aula, o que dificultava o acesso a estes espaços.

Questionadas sobre ter havido uma preparação prévia dos estudantes para a visitação da referida exposição, as docentes reconheceram que não haviam conseguido fazê-lo, pois foram avisadas no dia da visita pela coordenação da escola.

Outro dado que merece ser exposto é que as duas professoras que aceitaram participar das entrevistas, participaram somente da segunda fase do projeto, o que influenciou de certa forma a experiência de participante como também os relatos sobre o projeto.

As professoras, ao serem questionadas sobre a realização do projeto *Mais Cultura* e sobre os desdobramentos gerados através desta experiência como professoras participantes, responderam:

> *Eu achei muito interessante [...] por que realmente é mais cultura, as crianças conhecem e tem acesso a coisas que eles não têm na vida deles. E eles tem acesso à FUNDARTE, [...] muitos nem conheciam, não sabiam pra que que funcionava[...].* (Professora 1)

Fig. 02 – Entrevista, fragmento Professora 1

A Professora 1 expressou que esta experiência de participação no projeto, permitiu que os estudantes usufruíssem do acesso à cultura e ao conhecimento do funcionamento da instituição, que promove além do conhecimento em arte, diversos eventos culturais e artísticos, como as exposições na Galeria de Arte. A professora 2 refere:

> *Foi uma experiência muito importante, por que os alunos não têm acesso a esse tipo de ambiente. Não tem conhecimento sobre arte. [...] Amplia os horizontes, eles acabam tento uma visão sobre o mundo, o que acontece ao redor deles, o que tem além da escola.* (Professora 2)

Fig. 03 – Entrevista, fragmento Professora 2

A professora expôs a falta de acesso dos estudantes ao conhecimento em arte e a dificuldade de aproximação aos ambientes institucionalizados como a visita à Galeria da Fundação, e, portanto destaca como um fator importante a realização do projeto cultural. Paralelamente a Professora 1, em sua fala, também cita a Galeria de Arte Loide Schwambach como um espaço público ainda distante do repertório cultural e artístico dos estudantes. Nesta questão foi percebida a concordância das professoras quanto ao primeiro contato de muitos estudantes com um espaço artístico de galeria.

As duas professoras ao serem questionadas sobre a ocorrência de alguma proposta pedagógica, posterior a visita com suas referidas turmas, afirmam ter ocorrido desdobramentos pedagógicos, tanto práticos como reflexivos.

> *Na galeria foi a primeira vez que eles tiveram contato, [...], e eu aproveitei o gancho e eles tiveram que criar daí uma obra deles, com recortes, com figuras. Eles recortaram e montaram, isso eles gostaram de ver lá, então eles pegaram pernas, cabeças e foram montando, com flores, com vasos, [...] tipo um quebra-cabeça, um mosaico, com pequenas imagens, ficou bem criativo.* (Professora 2)

Fig. 04 – Entrevista, fragmento Professora 2

A Professora em sua fala, como também na proposta prática elaborada com os estudantes, fez referência a uma ação educativa desenvolvida pelos mediadores, em uma das visitações na Fundação, em que os estudantes tiveram que, por meio de recortes de revistas, criar composições visuais com figuras anamorfas, tendo como referência artística para a atividade a série de pinturas *Pequenas Soluções - Projeto de gente 13,14 e 15*, da artista Michele Martines.

Mesmo com a passagem de cinco meses desde o encerramento das ações do projeto, a professora demostrou um retorno positivo e significativo das ações prático-reflexivas ocorridas, pois foi observado, a partir de seu relato, uma analogia ao comparar a atividade prática a um quebra-cabeça e um mosaico, o que demonstrou indícios de um movimento reflexivo produzida pela mesma.

A Professora 1 também manifestou seu apreço pela Instituição e a afeição que seus ex-estudantes têm pela mesma, pois a participação dos estudantes neste projeto foi um dos fatores responsáveis pela motivação e interesse dos mesmos em ingressar nos cursos de arte oferecidos na Fundação. Em um dos momentos da entrevista a professora opinou quanto a frequência e a permanência dos estudantes em atividades diferenciadas do contexto escolar. Para ela, as atividades extraescolares, de caráter artístico e cultural, promovidas pela instituição de arte, são umas das causadoras de melhores rendimentos atitudinais e procedimentais dos estudantes na escola, reconhecendo que a arte pode ser agente formadora e transformadora dos sujeitos.

Considerações

Observou-se que através do processo de aprendizagem continuo, oferecido pelo *Programa Mais Cultura nas Escolas,* na primeira fase iniciada há três anos, e na segunda fase realizada nos meses de outubro e novembro de 2017, através das visitações semanais, como também pelas mediações e ações educativas sistemáticas lá realizadas, os estudantes envolvidos no projeto cultural puderam criar ou aumentar o hábito de visitar exposições de arte em espaços artísticos e culturais, estendendo tal ação e sua correspondente relevância aos seus familiares.

Estudantes e professoras nos seus depoimentos revelaram alguns caminhos possíveis para que os encontros com a arte sejam mais significativos e interessantes. Todas as visitas ocorridas por meio do *Programa* no ano de 2017 e os relatos dos estudantes e professoras, obtidos através de entrevistas semiestruturadas, foram importantes para fazer pensar quais propostas de mediação cultural puderam ser mais significativas e propositivas, e que permitiram decorrências pedagógicas posteriores no contexto escolar, vindo a ocorrerem a partir de tais visitas.

Foi percebido através das entrevistas, que durante as visitações e a permanência das professoras e dos estudantes na Instituição, que estes apresentarem interesse em prestigiar com maior frequência as dependências da FUNDARTE, como também em conhecer e estudar nos cursos de artes ofertados neste espaço artístico e cultural da região.

Foi verificado, através da análise dos relatos das duas docentes e dos quatro discentes entrevistados, que as visitas realizadas por meio do projeto puderam gerar novos modos de perceber as produções poéticas, de interpretar e questionar conceitos da área de arte, como também as relações entre a arte, a cultura e a vida.

Através da *Rede de Mediadores,* surgiram às elaborações de acolhimentos, mediações e ações educativas que pudessem contemplar o objetivo principal do projeto, promover o acesso e o conhecimento em arte, especialmente em arte contemporânea ao público escolar da EEEF Col. Álvaro de Moraes. Os estudantes e suas respectivas professoras, durante os meses de outubro e novembro de 2017

conseguiram aguçar em suas visitações a percepção e a imaginação ao entrarem em contato e diálogo com as obras selecionadas da exposição do 6° Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10x10, o que contribuiu de forma significativa para a disposição e interesse dos estudantes em continuarem frequentando esse espaço artístico presente na Fundação que é uma das importantes promotoras do ensino da arte e das diversas manifestações artísticas e culturais da região.

Referências

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Arte, só na aula de arte?* Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa*. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.* 2ª Edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.*). Mediação cultural:* olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS. *Ação Educativa na Galeria de Arte Loide Schwambach – FUNDARTE. 2*013. 9p.

SALVADORI, Andreia; PINHEIRO, Jéssica, BRUM, Lucas Pacheco; OLIVEIRA, Tatiane dos Passos; BORN, Patriciane. *Ação Educativa na Galeria de Arte Loide Schwambach* – Programa Mais Cultura nas Escolas. Editora da FUNDARTE: Anais do 24° Seminário Nacional de Arte e Educação, 2014, 6p. Disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/194/294>. Acesso em: 16 jul. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Intervenção urbana: uma prática artística a ser pensada no ensino de artes visuais

Vanessa Cristina Dias – Universidade Federal de Pelotas
Maristani Polidori Zamperetti – Universidade Federal de Pelotas

Resumo: A partir de uma intervenção urbana que dialoga com uma arquitetura possível, o presente texto problematiza questões acerca da linguagem artística e da possível promoção de sentido à que a atividade se propõe, no que tange ao ensino das Artes Visuais nas escolas. Conta com o apoio de teóricos da educação e da arte, que versam sobre as potencialidades desta linguagem como Martins (1998) e Maturana (2005), dentre outros. A partir desta experiência conclui que a importância da busca por reflexões profundas através de ações como sentir, perceber, discernir e interpretar poderão contribuir para a modificação da visão e do contato com o mundo, tanto na formação dos estudantes como na de futuros professores de Artes Visuais.

Palavras-chave: intervenção urbana; educação sensível; artes visuais.

A investigação se baseia no processo e prática de uma atividade de ensino e pesquisa proposta como trabalho final da disciplina de Artes Visuais na Educação I, integrante do currículo do terceiro semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura (Centro de Artes/UFPel). Enquanto uma disciplina de pré-estágio, foi proposto um exercício em que os discentes deveriam pensar em uma atividade possível de ser desenvolvida na escola, mesmo que futuramente em sua vida profissional. Sendo escolha do acadêmico, a faixa etária e o número de pessoas envolvidas na atividade.

Considerando a questão do ensino da arte, optei por escolher uma linguagem artística, aparentemente menos utilizada nas escolas. A Intervenção Artística Urbana[1], muito difundida e conhecida no Brasil, a exemplo do Grupo Poro, foi a linguagem elegida. O Grupo Poro realiza intervenções urbanas desde 2002 e uma destas, realizada em 2010, “Perca tempo” no Centro e Pampulha – Belo Horizonte, MG, consiste em uma ação de abertura de uma faixa nos cruzamentos, enquanto o

[1] Intervenção Urbana é o termo utilizado para designar os movimentos artísticos relacionados às intervenções visuais realizadas em espaços públicos. [...] Mais do que marcos espaciais, a intervenção urbana estabelece marcas de corte. Particulariza lugares e, por decupagem, recria paisagens. Existem intervenções urbanas de vários portes, indo desde pequenas inserções através de adesivos (stickers) até grandes instalações artísticas (INTERVENÇÃO URBANA, 2018).

sinal de trânsito está fechado. Ao mesmo tempo pessoas distribuem panfletos com a inscrição: “Perca tempo”. Há também uma banca de informações, na qual são distribuídos os panfletos intitulados “10 maneiras incríveis de perder tempo”. Para o trabalho desenvolvido neste projeto foi utilizada a intervenção “Azulejos de Papel” (Fig. 1), onde “[...] imagens de azulejos impressas em papel jornal são coladas em muros de casas e lotes abandonados, ou casa de amigos e também distribuídas para que as pessoas façam suas próprias instalações” (ALMEIDA, 2011). Pensando sobre a intervenção artística e o ensino de arte, Mirian Martins nos explica:

> Pensar o ensino da arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte (MARTINS, 1998, p. 46).



Figura 1: PORO, 2009. Fonte: http://poro.redezero.org/intervencao/azulejos-de-papel/concordia-belo-horizonte-mg/

A partir desse pensamento, com relação a proposta da atividade, como uma primeira experimentação, ponderei a colaboração de duas colegas da mesma disciplina, pensando num diálogo colaborativo através da experiência vivida. Lais

Possamai Tavares (19 anos) e Veronica de Lima (22 anos) foram as duas colegas participantes. O local escolhido para a atividade foi um prédio na Rua XV de Novembro, em frente ao Mercado Público, região central da cidade de Pelotas, na data de 30 de junho de 2018, com uma duração de 40 min.

O objetivo da atividade de intervenção foi a disposição em forma de colagem de pedaços de fita isolante na fachada de um prédio, dialogando com a arquitetura disponível. Este texto pretende analisar o processo e o resultado da atividade e, problematizar questões acerca da linguagem artística e da possível promoção de sentido à que a atividade se propõe, no que tange ao ensino das Artes Visuais nas escolas.

Através deste estudo, por meio de pesquisa qualitativa, proponho-me a investigar o processo de intervenção na arquitetura, por meio de desenhos – linhas retas formadas por pedaços de fita isolante preta – apresento a seguir uma breve descrição da atividade de ensino realizada com as colegas, Lais e Veronica.

A atividade foi pretendida a ser uma experiência efêmera, na qual utilizamos um rolo de 20m de fita isolante e buscamos escolher um prédio abandonado com uma arquitetura/fachada com a qual pudéssemos colar a fita sem grandes problemas. A escolha do local, levou cerca de 20min, pois circulamos pela região central a fim de encontrar o melhor local possível, nos deparamos com um prédio em frente ao Mercado Público, que nos chamou a atenção pelos formatos presentes nas aberturas.

Então, com materiais de fácil acesso, como fita e tesoura, nos certificamos de que poderíamos realizar a intervenção, ao constatar que o prédio realmente estava abandonado, começamos a colar os pedaços de fita de forma espontânea (Figura 2). De forma fluída, sem grandes interrupções, colamos os pedaços de fita, formando desenhos geométricos na tentativa de dialogar com a arquitetura, concluímos em 40min, todo o processo (Figuras 2, 3 e 4).



Figura 2: Início da intervenção.



Figura 3: Parte do processo.



Figura 4: Etapa final da intervenção.

Durante a execução da intervenção, passaram por nós alguns olhares curiosos. Uma criança que aparenta ter entre 4-6 anos de idade, questiona uma mulher com quem andava de mãos dadas: "O que elas estão fazendo?", a mulher prontamente respondeu: "Isso é arte", nos deixando para trás. Ficamos surpresas e felizes por sua resposta, ainda que breve, nos mostrando o quanto a relação com espaços sociais comuns, são importantes. O depoimento de Lais indica a relevância da intervenção artística na cidade e sua relação com a transformação dos olhares em relação a esta:

> Penso que a intervenção urbana é pautada na necessidade de transformação estética da cidade e dos seus meios. No caso de Pelotas, uma cidade marcada pelo historicismo e pelo abandono arquitetônico, com demandas sociais urgentes e sucateamentos diversos nas condições de vida da população, a intervenção assume um caráter político ao se opor à desatenção dos órgãos públicos e chamar os olhos de quem passa para as paredes, já há muito esquecidas. No caso da intervenção em questão, na qual fizemos uso de um material simples como é a fita isolante, de apelo estético quase moderno por sua aparência e aplicação, conseguimos transpor a história da fachada sem interrompê-la, criando um foco de atenção baseado no estranhamento. O casarão, tão semelhante aos outros casarões abandonados, adquiriu por um certo tempo uma nova fachada, mais presente e viva (LAIS. DEPOIMENTO, 2018).

Desta forma, o pensamento de Lais traduz a necessidade de estranhamento em relação ao que é ensinado na escola. O espaço urbano e suas transformações

poderá se constituir em espaço educativo? Paulo Freire aponta na direção convergente à liberdade exploratória na difusão dos saberes instituídos, sugerindo que o que está na vida pertence ao espaço de conhecimento escolar.

> Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja uma atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 2008, p.44).

Ainda sobre o processo de colagem, tivemos de lidar com questões da espontaneidade, da efemeridade, e possíveis acasos, como a fita não vir a colar totalmente em algumas partes da parede, devido a umidade, por exemplo. Mesmo estas ações imprevisíveis podem vir a se tornar metodologias de ensino de desenho, ou seja "[...] ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções, atos e concretizadas em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas" (FERRAZ E FUSARI, 2001, p. 11). Ou seja, atividades de experimentação de materiais e elementos constitutivos, quando constantemente ratificadas e retomadas, podem vir a compor um repertório visual-imagético para alunos e professores.

Podem contribuir, da mesma forma, para desmistificar a frase tão conhecida "eu não sei desenhar", a qual faz referência a um tipo único de desenho, ou seja, "[...] um desenho que tenta representar as coisas exatamente iguais ao que são na realidade" (MAZZAMATI, 2012, p. 28). Neste processo, a grande maioria dos alunos idealiza a representação da imagem de uma suposta realidade num desenho, porém, sabemos que existem outros tipos de desenho e formas de desenhar, que não buscam representar formas da realidade e sim, criam novos mundos, ideias e até mesmo, propiciam sensações.

Tanto as questões da efemeridade, como de metodologias propositivas, ou mesmo o “não sei desenhar” serão situações com as quais lidaremos constantemente, dentro da escola ou fora dela (Figura 5), conforme Mirian Martins explica:

> Nesse confronto artístico, há em nós uma sensibilidade vigente que atenta também para o que é imprevisível, que nos conduz ao aproveitamento do acaso, incorporando-os ao processo de criação, tanto no sentido de acréscimo como no de ruptura/início de novas possibilidades no fazer artístico (MARTINS, 1998, p. 57).



Figura 5: Resultado final.

Pensando em levar a atividade para a escola, considero o pensamento do Rubem Alves em "A educação dos sentidos e mais..." (2005), pertinente para entender a importância da educação de um olhar sensível para o mundo que nos cerca. Para ele “O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.” (ALVES, 2005, p. 23)

Além disso, para Rubem Alves (2005) diz que é mais importante saber fazer as perguntas do que saber as respostas. Este olhar mais apurado e questionador, certamente será mais perceptivo com o seu entorno, conseguindo ampliar o diálogo entre ser, estar e interferir no mundo. Desta forma, entendo que devemos nos preocupar com questões de aproximação com o local de pertencimento, como explica Humberto Maturana:

> (...) é necessária uma postura reflexiva no mundo no qual se vive; são necessários a aceitação e o respeito por si mesmo e pelos outros sem a

> premência da competição. Se aprendi a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender qualquer fazeres. Se a educação no Chile não leva a criança ao conhecimento de seu mundo no respeito e na reflexão, não serve para os chilenos nem para o Chile. Se a educação no Chile leva a aspirações que desvalorizam o que nos é próprio, convidando a um pensar distante do cotidiano na fantasia do que não se vive, a educação no Chile não serve nem para o Chile nem para os chilenos. (MATURANA, 2001, s/p).

Sendo assim, precisamos buscar enfocar nossos olhares para proposições que buscam dar sentido à realidade dos alunos, um bom modo, é relacionar arte e vida, neste caso, arte relacionada a vida dos alunos na cidade de Pelotas. A arte quando realizada em espaços públicos pode aproximar as pessoas e promover uma série de transformações, cognitivas, sensitivas ou até físicas. Essas intervenções contribuem para que se tenha uma reflexão sobre o meio que se vive.

Na tentativa de unir o desenvolvimento estético dos alunos relacionando aos assuntos cotidianos, se faz necessário a intersecção de um olhar estético apurado para o mundo e sensibilidade às questões cotidianas de convivência com o mundo ao redor, pois como Marly Ribeiro Meira explica, é necessário:

> Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida (MEIRA, 2003, p. 128).

No desenvolvimento de um pensamento abrangente e integrado, podemos considerar as contribuições da educação do olhar, principalmente do olhar estético, e o quanto isso pode auxiliar na reflexão sobre nossa relação com a cidade e suas arquiteturas. Sendo assim, considero a importância de promover o desenvolvimento estético dos sujeitos cognoscentes para que entendam, desde os primeiros anos de vida, a intersecção da Arte com a Vida. Pois a arte pode ser um instrumento de conhecimento de diversos valores, afinal ela é indissociável de outros temas que circundam o ser humano, como Dora Maria Dutra Bay confirma:

> No entanto ainda persiste certa dificuldade no tocante a integração da arte nas ciências sociais - o que pode ser potencializado como um ganho, ao possibilitar abordagens transdisciplinares - porque as diferentes proposições existentes tendem a privilegiar um determinado enfoque, como o histórico, o psicológico, o filosófico ou o estético, descuidando da interação e articulação entre eles (BAY, 2006, p. 4).

Considerando os pensamentos abordados, a intersecção entre arte e vida, além dos temas que orbitam a vida em sociedade, são de extrema importância na concretização de um senso crítico-sensível em nossas crianças.

Sobre o trabalho desenvolvido com as colegas, notei alguns pontos a se considerar. O primeiro é que pensando em levar essa atividade para a escola, talvez ficasse difícil de se locomover pela cidade por longas distâncias com os alunos. A solução possível seria se manter nos arredores da escola, ou utilizar a própria arquitetura da escola para a atividade. Também é possível organizar uma caminhada com outros colegas professores propondo alguma atividade interdisciplinar, ou mesmo, dentro do possível, contando com a ajuda de monitores da escola.

Sendo assim, é importante compreender quão rica uma saída da sala de aula pode ser. Trabalhar ao ar livre, descobrir os espaços, observar as arquiteturas, podem ampliar o olhar sensível e estético dos alunos, a fim de se tornarem mais perceptivos ao que os cerca. O segundo ponto é a relevância da inserção de sentido para que os alunos possam desenvolver um olhar mais crítico e aprofundado, tanto no que tange a arte, a arquitetura, quanto no que tange nosso mundo frágil e efêmero.

Entendo que a inclusão de atividades que unam os locais próximos ao cotidiano desses alunos à produção artística, pode trazer benefícios para além do olhar, como por exemplo, fazer com que os alunos, que muitas vezes se encontram em locais de vulnerabilidade, criem uma sensação de pertencimento e de sujeitos agentes de mudanças. No qual fica clara a importância da busca por reflexões profundas através de ações como sentir, perceber, discernir, interpretar, e tais reflexões poderão contribuir para a modificação da visão e do contato com o mundo.

Enquanto futura docente, através da atividade realizada, entendo a necessidade de refletir também acerca do meio em que vivemos, dando mais valor não só a estética e crítica dentro de sala de aula, mas também fora dele. Por isso, a influência do Ensino das Artes Visuais enquanto auxiliador na busca por um olhar estético, sem separar este olhar estético de um olhar sensível é vital para cada indivíduo e sua comunidade, se refletindo no senso crítico e na autonomia reflexiva e criativa.

Referências

ALMEIDA, Anderson. In: CAMPBELL, Brígida; TERÇA-NADA, Marcelo. *Intervalo, respiro, pequenos deslocamentos – ações poéticas do Poro.* ISBN: 978-85-98600-14-7. Nº páginas:192, 15 x 21 cm, Miolo em papel Pólen 90g, Capa dupla em papel Supremo 250g, janeiro/2011.

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP. Ed.: Verus, 2005.

BAY, Dora Maria Dutra. *Arte & Sociedade:* Pinceladas num tema insólito. Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas, FLOPIS, n.78, p. 1-18, 2006.

INTERVENÇÃO URBANA. Site. Disponível em: <http://www.intervencaourbana.org/> Acesso em: 30.ago.2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo, SP. Editora Paz e Terra S/A, 2008.

FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria Heloísa. *Metodologia do Ensino da Arte, fundamentos e preposições.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T*. Didática do ensino da arte:* a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, SP. FTD, 1998.

MATURANA, Humberto. *A Ontologia da Realidade.* Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2001.

MAZZAMATI, Suca M. *Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental:* reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Edições SM, 2012.



MEIRA, Marly Ribeiro. *Educação estética, arte e cultura do cotidiano.* In: Analice Dutra Pillar. *Educação do Olhar no Ensino das Artes.* 3ª ed. Porto Alegre, RS. Editora Meditação, 2003.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Museu portátil: jogo e aprendizagem em Artes Visuais

Andrea Hofstaetter - UFRGS
Dorcas Weber- UFRGS
Thayse Ludwig Martins - Prefeitura Municipal de Gramado
Danielle Vargas - Colégio La Salle Santo Antônio

Resumo: Este artigo apresenta um processo de criação de jogo educativo, desenvolvido pelo Núcleo de Criação de Objetos de Aprendizagem para Artes Visuais (NOA) – UFRGS em parceria com o Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS). O jogo intitula-se Museu Portátil e visa aproximar o público escolar de produções artísticas que integram o acervo desse importante museu de nosso Estado. A proposta se insere nas discussões sobre novas práticas de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, com a integração de jogos e objetos propositores em contextos educacionais. O projeto pretende promover, também, a integração entre museu, universidade e escola.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Jogo educativo; Objeto Propositor.

Introdução

A utilização de jogos e recursos diferenciados nos processos de aprendizagem, em diversas áreas, tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano escolar. Os jogos e atividades interativas estão também muito inseridos no cotidiano infantil e adolescente a partir do advento das tecnologias digitais. Faz-se cada vez mais necessário utilizar e abordar teoricamente metodologias pedagógicas que integrem a ludicidade e a dinâmica dos jogos nas práticas de ensino-aprendizagem. A área de Ensino de Artes Visuais carece de pesquisas a esse respeito.

Tal como na escola, o uso de jogos e dinâmicas lúdicas tem sido prática mais frequente também em espaços de educação não formal, como museus e centros culturais. Diversas instituições de ensino, formais e não formais, têm buscado em propostas mais dinâmicas um possível encantamento para as ações de ensinar e aprender.

Com essas e outras questões em vista, o Núcleo de Criação de Objetos de Aprendizagem para Artes Visuais (NOA), projeto de extensão da UFRGS, tem

desenvolvido investigações e produtos, buscando criar jogos e objetos de aprendizagem propositores para práticas pedagógicas em Artes Visuais. O núcleo é constituído por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, por alguns professores da educação básica e superior e “pretende promover a reflexão sobre processos de aprendizagem, produzir materiais educativos e jogos para o ensino de Artes Visuais, bem como trabalhar com a formação de educadores interessados em produzir e utilizar esse tipo de material” (HOFSTAETTER e MARTINS, 2016, p.143).

Durante os anos de 2016 a 2018 foi produzido pelo NOA, em parceria com o Núcleo Educativo do MARGS, um jogo educativo denominado Museu portátil. Este artigo apresenta algumas das questões conceituais orientadoras do trabalho, de maneira geral, e será apresentado, em resumo, o processo de desenvolvimento do jogo Museu portátil.

Uma de nossas intenções ao publicar resultados de projetos e reflexões a eles interligadas, é incentivar a produção de recursos pedagógicos diferenciados por qualquer educador interessado em trabalhar com ludicidade, interatividade e atuação participativa em sua prática docente.

Conceitos orientadores

As ações desenvolvidas pelo NOA são fundamentadas por alguns conceitos chave, relacionados a pesquisas que se ocupam de questões que interessam à produção e uso de materiais didáticos. Um dos principais conceitos norteadores do trabalho é o de objeto propositor, utilizado por Miriam Celeste Martins, com um grupo de pesquisa sobre mediação cultural e curadoria educativa. Nessa abordagem o material didático é concebido como criação propositiva, tendo como inspiração a produção de alguns artistas dos anos 60 e 70, no Brasil, que propuseram uma arte participativa, transformando o observador em autor da obra e possibilitando a ele uma experiência a partir do contato com a proposição artística. Intencionava-se que esta fosse uma experiência transformadora para o sujeito, e que proporcionasse uma vivência e a interação entre diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva a obra passa a ser um acontecimento e os autores são todos os que participam da experiência. Lygia Clark é uma dessas artistas, que em determinado momento passa a se nominar de propositora. Daí surge o conceito de objeto propositor, entendido como “suporte, aberto e múltiplo, para o desafio de promover encontros significativos com a arte e a cultura” (MARTINS, 2005, p.94).

Outro conceito relacionado diretamente a este é o de professor propositor. O papel do professor é criar situações de aprendizagem nas quais cada um terá função ativa, na interação com objetos de conhecimento e com o outro. Nessas situações, experiências diversas com o campo de conhecimento se entrelaçam para a produção de outros saberes, compartilhados. O conceito de professor propositor transcende a concepção de professor ou de professora tradicional, sendo considerado como o mediador e o curador daquilo com o qual os estudantes entrarão em contato. O professor propositor será um provocador, interessado em buscar e produzir objetos propositores, que permitam a aprendizagem de uns com os outros.

> Lygia Clark nos alimenta com suas ideias em que a arte é propositora, nos convida a fluxos de criação. Outros artistas também são propositores e nos apresentam a Arte não apenas como oportunidade de contemplação e sim de interação. Ideias que nutrem a concepção de ensino artístico que propõem que o educador passa daquele que dá aulas de Arte, para um educador que seja um professor propositor. Assim como Lygia Clark, saiba fazer convites para percursos poéticos, estéticos e criativos na aprendizagem da Arte. Um convite que provoque encontros significativos e experiências estéticas e construa conceitos e concepções sobre Arte. Um professor propositor que compreenda o seu papel de curador e mediador ao selecionar e apresentar patrimônios culturais históricos e contemporâneos aos alunos. (UTUARI, 2012, p.53).

O professor propositor não “dará aulas”, mas comporá e trilhará percursos de aprendizagem com os aprendizes. E também criará materiais para participarem do processo de aprender, de forma a que realizem a mediação entre arte, cultura e conhecimentos. É importante que o próprio professor viva experiências com arte, para poder acompanhar e propor estes percursos junto aos aprendizes.

> Ter experiências significativas com arte, fazer curadoria e criar ações mediadoras são desafios colocados hoje para o professor. E quando o professor passa da figura que executa aulas de arte para aquele que escolhe, arranja e media acervos artísticos com focos em conceitos e processos, ele deixa de ser um professor que dá aulas de arte para ser um educador que propõe percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos. Mas qual a grande diferença? Quando damos aulas não sabemos se o outro quer recebê-la. Quando convidamos os alunos a uma trajetória o seduzimos a compartilhar um processo de ensino e aprendizagem em sistema colaborativo. Não estamos à frente da sala de aula e sim ao lado do aluno compartilhando descobertas. Nesta concepção de aula de arte o professor é um propositor de percursos. (UTUARI, 2012, p.55, 56).

A produção de materiais propositivos está relacionada ao interesse de produzir conhecimento com envolvimento e prazer, num processo de significação pessoal. O professor ou educador também é aprendiz nesse percurso.

A criação de materiais lúdicos e de jogos, como é o caso do projeto apresentado neste artigo, demanda também o estudo e apropriação do conceito de jogo e a reflexão sobre a importância da ludicidade na aprendizagem. Dentre os autores que se ocupam dessa questão, Johan Huizinga é referência principal, com sua obra Homo ludens: o jogo como elemento de cultura (2005). Para Huizinga, jogar é intrínseco ao humano. O lúdico é um dos pilares da cultura e marca tudo o que é humano. O jogo, para ele, é forma de pensamento, distinta e produtora de significados.

> [...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (HUIZINGA, 2000, p.5).

O jogo rompe com a lógica do cotidiano e é espaço privilegiado de simbolização. Nos interessa inserir este aspecto, do lúdico, em nossas proposições, pois ao jogar/brincar, se aprende e de forma envolvente, na relação com outros, operando a construção de conhecimentos através da afetividade.

Trabalhamos, portanto, com um conceito de material didático especialmente planejado, tendo algumas características peculiares e direcionado para um feixe de

intenções, que se relacionam com a poética dos materiais de estudo no campo das Artes Visuais. Pretendemos que os materiais e jogos criados se constituam como dispositivos potentes para a aprendizagem.

O processo de criação do jogo Museu portátil

O jogo Museu portátil foi concebido como um objeto propositor para ser utilizado dentro e fora do museu, no espaço da escola ou em outros espaços, sendo um meio de provocar interações com obras do acervo desse importante Museu do Estado do Rio Grande do Sul, situado em Porto Alegre/RS.

Através do jogo, estudantes ou outros públicos interessados poderão conhecer e refletir sobre alguns trabalhos artísticos de diferentes tempos e locais geográficos, relacionados a algumas das temáticas presentes no campo da arte no decorrer da história e na contemporaneidade. O jogo pretende provocar a troca de ideias e de conhecimentos, e a ação criativa e imaginativa dos participantes. As noções de curadoria e expografia são condutoras dessa ação participativa, estimulando a criação de relações entre obras, imagens, conceitos e ideias sobre arte.

O jogo demanda o cumprimento de desafios propondo um exercício introdutório aos conceitos e práticas de curadoria e de expografia. É um jogo de tabuleiro, que tem por referência a própria planta baixa do Museu, e por objetivo elaborar uma proposta de exposição a partir de imagens de peças de seu acervo.

Inicialmente, a partir da ideia de propor ao MARGS a realização de um jogo educativo, em 2016, com o fim de oportunizar maior contato do público infantil e adolescente com obras de seu acervo, entramos em contato com o Núcleo educativo do próprio Museu. Este Núcleo é atuante há vários anos e tem recebido visitas de escolas regularmente. O jogo pretende ser um recurso a mais a ser utilizado junto a essas turmas que visitam o museu, podendo ser depois levado à escola para a continuidade da ação educativa.

O Núcleo Educativo participou da seleção das obras presentes no jogo, sugerindo várias das peças. Alguns critérios de escolha foram: abrangência histórica; produções de diferentes contextos; vários tipos de manifestações artísticas visuais, realizadas com diversos materiais e técnicas; obras mais e menos conhecidas do público em geral. Buscou-se reunir obras a partir das seguintes categorias: desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, vídeo, objeto e apropriação, instalação e intervenção, performance.

A intenção foi criar um jogo colaborativo, enfocando as noções de curadoria e de expografia, e possibilitando uma experiência compartilhada de resolver alguns desafios, que foram denominados, na dinâmica do jogo, de Missões curatoriais. São elementos do jogo 140 obras, selecionadas do acervo, a partir das quais se estabeleceram alguns temas gerais, de acordo com suas características, tais como: paisagem urbana, corpo, memória, cotidiano, feminino, natureza morta, formas e cores. Esses temas foram os disparadores da criação das Missões curatoriais. Pensou-se num jogo de tabuleiro com uma dinâmica que permitisse buscar um conjunto de obras para o cumprimento da Missão curatorial e que, ao mesmo tempo, oportunizasse o diálogo, a interação e a colaboração entre os jogadores.

Optou-se por desenvolvê-lo a partir da planta baixa do museu, em tamanho A2, adaptando seu design a um modo de apresentação similar a outros jogos de tabuleiro convencionais e disponíveis no mercado, de maneira que a sua jogabilidade pudesse ser intuitiva. Para facilitar e proporcionar partidas mais fluídas algumas adaptações na planta baixa foram realizadas, a exemplo de transformar o tabuleiro em um andar único, diferente do Museu, que possui dois andares. Contudo, buscou-se preservar pontos referenciais principais do espaço (Figura 1).

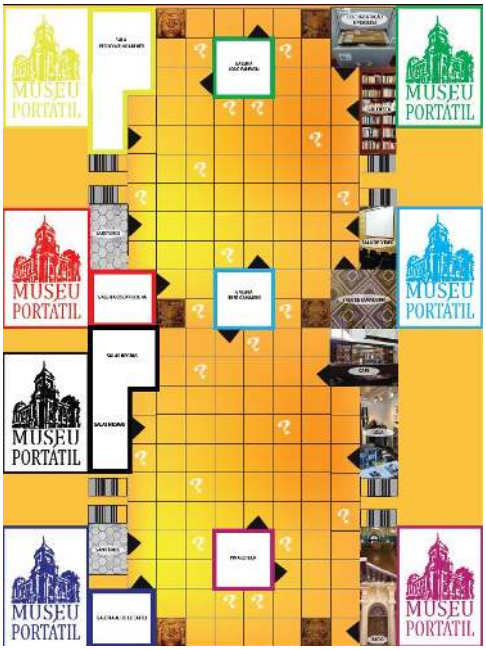


Figura 1. Tabuleiro do jogo Museu Portátil.

As 140 imagens das obras selecionadas compõem as 140 cartas imagem, em tamanho A7, sendo elemento fundamental do jogo (Figuras 2 e 3). Para possibilitar um contato de qualidade com as imagens, houve o cuidado de preservar as características originais de cor e um tamanho adequado, ao mesmo tempo, para manipulação e para uma boa visualização da obra.



Figuras 2 e 3. Cartas com imagens do acervo do MARGS.

O jogo é movido pelas Missões curatoriais, sendo que há 40 cartas denominadas “Missão curatorial” (Figura 4). Nelas estão descritos 40 temas distintos, um em cada carta, a partir dos quais os jogadores são desafiados a elaborar uma proposta de exposição. Os temas apresentados nas cartas, como já mencionado, foram definidos a partir de uma observação detalhada sobre as peças selecionadas para integrar o jogo. Buscou-se relacionar os temas a assuntos recorrentes e contemporâneos no contexto das Artes Visuais. Alguns exemplos de Missões curatoriais são:

Monte uma exposição com imagens que apresentam elementos arquitetônicos.	Monte uma exposição com imagens que reportem a memórias.	Monte uma exposição com a temática “identidades culturais”.	Monte uma exposição com imagens que abordem a temática da identidade desconhecida/ velada/oculta.	Monte uma exposição com obras, produzidas por mulheres, que apresentam corpos.
Monte uma exposição com imagens de corpos masculinos.	Monte uma exposição com imagens de paisagens abstratas.	Monte uma exposição com paisagens realistas.	Monte uma exposição com obras de diferentes materiais e que não sejam figurativas.	Monte uma exposição utilizando obras que contenham linhas.
Monte uma exposição onde a forma esteja presente em objetos tridimensionais.	Monte uma exposição com obras que tenham formas geométricas.	Monte uma exposição colorida e ao mesmo tempo com obras que não sejam só pinturas.	Monte uma exposição com obras de tonalidades próximas	Monte uma exposição com obras que lembrem o universo infantil.

Figura 4. Cartas com Missões curatoriais.

Para o cumprimento da Missão curatorial há a referência a sete salas de exposição do espaço do museu que compõem as cartas “espaço expositivo”. Antes de cumprir a Missão curatorial, os jogadores selecionarão um espaço expositivo e criarão sua proposta de exposição adequada a esse espaço.

Outros elementos que fazem parte do jogo são: 16 cartas surpresa que objetivam criar uma dinâmica maior no jogo, acelerando ou dificultando a locomoção do jogador no tabuleiro; 42 fichas de autorização para identificar a circulação dos jogadores pelas salas expositivas; seis pinos coloridos para identificação dos

jogadores; um dado; um livreto com dados das obras; um livreto com apresentação do jogo e as regras (Figura 5).



Figura 5. Jogo completo.

No livreto que apresenta as regras do jogo, foram disponibilizadas informações sobre o uso do jogo como objeto pedagógico e uma breve reflexão sobre os temas curadoria e expografia. Pretende-se, desse modo, motivar discussões e estudos sobre artes visuais, indo para além da ação de jogar. Espera-se que sejam motivados a utilizar o jogo como meio desencadeador de múltiplas ações.

O jogo está sendo experimentado e testado com vários grupos, em escola, na universidade e pelo Núcleo Educativo do MARGS (Figuras 6 e 7). Tem se verificado que cumpre as funções desejadas, de disparador de diálogos, discussões, reflexões e interações entre os participantes. O jogo tem possibilitado a criação e a invenção, pois os temas curatoriais suscitam relações inusitadas entre as imagens das obras e cada grupo de jogadores responde de modo singular à sua utilização. Uma das características destacadas por jogadores é que a cada edição de jogo, uma nova experiência acontece. Sempre que o jogo for jogado novamente, outra situação será criada e outras ideias surgirão no contato com as obras.





Figuras 6 e 7. Jogo em testagem.

Museu portátil e outras possibilidades

Visando ampliar o uso pedagógico do jogo e abranger o público infantil, uma vez que sugere-se que o jogador já esteja alfabetizado, foram criadas outras possibilidades de uso do jogo Museu Portátil. Para tal, as 140 cartas com imagens das obras do acervo do MARGS podem ser subdivididas em dois grupos: 50 cartas de obras do acervo consideradas abstratas e 90 cartas de obras do acervo consideradas figurativas.

Para crianças de em média quatro e cinco anos sugere-se disponibilizar as cartas com imagens do acervo e que são consideradas abstratas, de modo que os alunos possam vê-las. A seguir, aquele que orienta a atividade solicita que encontrem entre as cartas certas especificidades. Ou seja, o mediador fala alguma característica específica e os jogadores necessitam buscar as cartas que correspondam às descrições solicitadas.

Para um público entre seis e sete anos, utilizando as 90 cartas figurativas, sugere-se uma proposta de caça ao tesouro. O mediador elabora previamente, pistas para cartas específicas. A partir das pistas e descrições solicitadas pelo professor, os alunos necessitam encontrar a carta selecionada.

Apresentar propostas para além do jogo elaborado e que fazem uso de suas peças pode motivar os jogadores a pensarem em possibilidades distintas. Assim, entende-se que jogo é uma proposta que se abre a outras variações, sendo que aqui foram apresentadas somente duas possibilidades. O processo de pensar outras possibilidades é um convite a cada utilizador do Museu Portátil.

Considerações finais

Um importante aspecto do trabalho de professores e educadores, seja no espaço escolar ou em outros espaços educativos, é a criação de materiais didáticos e lúdicos que propiciem interações diversas entre os sujeitos, no intuito de provocar aprendizagens. Entendemos que o processo de aprendizagem será tanto mais profícuo, quanto mais os aprendizes estiverem envolvidos, provocados e encantados. Um jogo propositivo, a partir da ideia de objeto propositor, pode auxiliar muito nesse sentido, já que é uma forma prazerosa de interagir com objetos de conhecimento e com outros sujeitos.

A criação do jogo Museu Portátil foi um desafio, nos fazendo pensar numa dinâmica interativa e convocatória, capaz de mobilizar ações e reflexões a respeito e a partir de algumas imagens de obras de artes visuais, e de uma vivência experimental das atividades de curadoria e expografia. O jogo pretende contribuir com situações de aprendizagem relativas ao campo das Artes Visuais, integrando museu e escola e articulando diversos conceitos e práticas relativas a esse campo de conhecimento.

Esperamos que esta apresentação, junto a algumas ideias que nos moveram nesse processo, mobilize a criação de outras propostas, ligadas ou não a espaços expositivos. Em cada situação de trabalho docente é possível projetar e executar algumas propostas de materiais lúdicos e objetos propositores que poderão transformar as relações e os espaços de aprendizagem.

Referências:

HOFSTAETTER, Andrea; Martins, Thayse Ludwig. (2016). Conhecendo o acervo do MACRS através de um jogo educativo . In: *Matéria-prima:* práticas artísticas no ensino básico e secundário. Lisboa Vol. 4, n. 1 (2016), p. 142-151.

HUIZINGA, Johan. (2005). *Homo ludens*: O jogo como elemento de cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva.



MARTINS, Mirian Celeste (org). (2005). *Mediação:* Provocações Estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. V.1, n.1, outubro de 2005.

UTUARI, Solange. (2012). *O professor propositor*. In: Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: Arte: Mediações, compartilhamentos e interações. Montenegro: Ed. da FUNDARTE.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

O Estado da arte nas pesquisas envolvendo EJA e Educação Musical

Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)
Sita Mara Lopes Sant'Anna (Uergs)

Resumo: A Educação Musical cresceu, ao longo dos anos, a partir da realização e divulgação de pesquisas empreendidas na área. Algumas revistas têm divulgado essas investigações, auxiliando no crescimento do ensino de Música em todos os tempos e espaços da escola. Exemplo deste crescimento pode ser observado nas publicações da Revista da ABEM e da Revista *Opus*, ambas ligadas à Música. A primeira dedica-se, particularmente, à divulgação de pesquisas em Educação Musical. A Revista *Opus* oportuniza a publicação em todas as subáreas da Música, inclusive a Educação Musical. Considerando-se a importância da democratização do ensino da Música e, neste sentido, que todas as pessoas têm o direito a este acesso, esta investigação identificou e discutiu sobre o que tem sido pesquisado a respeito da Educação de Jovens e Adultos e divulgado em revistas da área da Música, notadamente a Revista da ABEM e a Revista *Opus*. Para tanto, foram consultadas, via *Internet*, publicações em ambas as revistas ao longo dos anos, desde seu início, tendo como mecanismos de busca os termos: Educação de Jovens e Adultos, EJA, adultos e idosos. Observou-se que, apesar do avanço dos estudos em Educação envolvendo a EJA, bem como a necessidade de as investigações em Educação Musical abarcarem todas as faixas etárias e níveis de ensino, pois a legislação dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, ainda esta temática tem sido pouco investigada, e despontado como um importante campo de pesquisa na área, considerando-se sua pertinência para a Educação Musical e Educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa em Música. Educação Musical.

Introdução

Há algum tempo, não são raras as manchetes sinalizando a finalização de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas, movimentos com vistas a fortalecer a EJA têm ocorrido, desvelando sua importância e necessidade de continuidade. A Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos é uma resistência nesse sentido. Conforme Urpia *et al* (2017, p. 1-2), "é tempo de resistir [...]. Enquanto houver desesperados, nós temos que defender o direito a esperança [...] E nós, que fazemos esta Revista permanecemos resistindo; lutando pelo direito à esperança!".

Devido à importância da EJA no ensino e democratização do acesso a diversos saberes e pensares, entende-se que a Educação Musical também seja um direito de todos(as) estudantes, quer sejam crianças, jovens ou adultos. Mas, ao sustentar este direito, também surgem questionamentos, incluindo: A Educação

Musical está imbuída destes preceitos? Existem pesquisas envolvendo a Educação Musical na EJA? Quais publicações divulgam investigações sobre a Educação Musical na EJA? Nesse sentido, essa pesquisa objetivou identificar e discutir a respeito do que tem sido investigado sobre a Educação de Jovens e Adultos e divulgado em revistas da área da Música, notadamente a Revista da ABEM e a Revista *Opus*.

Justifica-se a escolha das revistas da ABEM e *Opus* devido ao fato de ambas serem representativas da Educação Musical e da Música no Brasil, respectivamente.

A Revista da ABEM (*SITE* ABEM, 2018) é uma publicação científica em Educação Musical que objetiva divulgar a pluralidade do conhecimento pedagógico-musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica. A Revista *Opus* divulga a pluralidade do conhecimento em Música, considerando aspectos de cunho prático, teórico, histórico, político, cultural e/ou interdisciplinar, encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas (*SITE* OPUS, 2018).

A EJA

A EJA é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada às pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. O objetivo para esta oferta é corrigir distorções no processo educacional e social.

A EJA está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), sendo tratada em dois artigos na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos. No Art. 37 consta que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2017, p. 30). A LDB 9.394/96 prevê, também, que os sistemas de ensino deverão assegurar a gratuidade do acesso aos estudos a jovens e adultos que não tiverem a possibilidade de pagar pelos mesmos. Em relação ao Poder Público, a Lei dispõe sobre a viabilização e o

estímulo quanto ao acesso e permanência do trabalhador na escola, considerando-se a realização de ações integradas e complementares entre si. Nesse sentido, a educação profissional deve estar articulada ao ensino. O Art. 38 da LDB 9.394/96 trata da manutenção de cursos e exames supletivos com vistas a habilitar o prosseguimento dos estudos de jovens e adultos em caráter regular (BRASIL, 2017).

Conforme Moll (2004, p. 10), o final do século XX foi notável pela diversidade de "discursos públicos e documentos oficiais afirmativos do direito universal à educação escolarizada".

As políticas para a EJA estão fragilizadas há algum tempo. Para Urpia *et al* (2014), as matrículas têm paulatinamente sido reduzidas; todavia, não há uma redução nos índices de analfabetismo, como deveriam, considerando-se acordos celebrados em âmbitos políticos. Além, disso, há problemas quanto à permanência na escola, bem como o acesso ao saber por parte dos estudantes. Para os autores, a "EJA não se constitui prioridade na agenda pública nacional de educação e o contexto atual pode ser considerado de estagnação, de grande adversidade" (URPIA *et al*, 2014, p. 5).

Com base nas pesquisas e, considerando-se que a Educação Musical está prevista como campo de experiência, na Educação Infantil e, mais particularmente, como integrante na área das Linguagens, na etapa do Ensino Fundamental, é importante identificar e discutir a respeito do que tem sido investigado sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Caminhos Metodológicos

Foram consultadas, via *Internet*, publicações das revistas da ABEM e *Opus* ao longo dos anos, tendo como mecanismos de busca os termos: Educação de Jovens e Adultos, EJA, adultos e idosos. Foram encontradas onze publicações, sendo cinco na Revista da ABEM e seis na Revista *Opus*. Os textos foram lidos, iniciando-se pelos resumos, seguidos da leitura na íntegra. Com base nestas leituras e análises, quatro textos foram incluídos na pesquisa quanto à Educação Musical na EJA, como apresentado na tabela a seguir.

Tabela dos Artigos que Tratam da Educação Musical na EJA

Título	Autor(a)	Ano da Publicação
Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios.	FERNANDES	2005
A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos.	KEBACH	2009
Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional.	RIBAS	2009
A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	RODRIGUES	2013

A tabela apresentada anteriormente revela o ano de 2005 como o início de publicação de pesquisas em Educação Musical focando a EJA (FERNANDES, 2005). Quatro anos após aparecem dois artigos sobre a temática (KEBACH, 2009; RIBAS, 2009), e, em 2013, mais um artigo (RODRIGUES, 2013), sendo o último encontrado nesta investigação.

Há que se destacar a inexistência de artigos que tratem da EJA na Revista *Opus*. Apesar de, em uma busca inicial, aparecerem seis artigos, a leitura atenta revelou não tratarem efetivamente da temática. Restaram, portanto, somente quatro artigos sobre a Educação Musical na EJA.

Resultados e Análise dos Dados

Os quatro artigos que tratam da Educação Musical na EJA são das autorias de Fernandes (2005), Kebach (2009), Ribas (2009) e Rodrigues (2013).

O artigo de Fernandes (2005) investigou as aulas de Música na EJA em escolas municipais de ensino fundamental do Rio de Janeiro. O autor identificou problemas quanto às aulas de Música nas escolas do RJ, tendo uma proposta curricular inadequada; além disso, a realização das aulas se dá em horários inadequados, prejudicando o aprendizado. Por fim, a não obrigatoriedade da participação nas aulas, e a concepção ingênua de educação dos estudantes prejudicam o ensino de Música na EJA.

Os processos de aprendizagem e os mecanismos que contribuem para uma educação musical significativa de adultos foram investigados por Kebach (2009). Conforme a pesquisadora, é importante proporcionar ações significativas, reflexões e trocas do ponto de vista entre todos os envolvidos no processo de musicalização.

Do mesmo modo, a autora sustenta que é possível ser musicalizado em qualquer idade.

As diferentes gerações e as formas de interação entre estudantes da EJA foram investigadas por Ribas (2009). A autora buscou entender os processos de aprendizagens musicais de diferentes idades, as interferências do contexto da EJA nas aprendizagens e práticas musicais, e a existência de uma coeducação musical entre os estudantes da EJA. Ribas concluiu que a Música ocupa um lugar muito importante na vida das pessoas, uma função sociopedagógica nas mais diferentes gerações. Desvela-se como um "espaço de apropriação e transmissão musical, bem como de compartilhamento e tensionamentos intergeracionais, onde a coeducação musical se gesta" (RIBAS, 2009, p. 21).

Rodrigues (2013) pesquisou sobre os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de Música que atendem alunos idosos. Esses saberes são tratados sob a ótica dos professores, considerando-se a importância de ouvir o idoso, de exercitar a tolerância, de acreditar na capacidade do idoso, respeitar seus limites, elevar sua autoestima e, sobretudo, de saber exercer a paciência. A autora concluiu que a "atuação e experiência dos professores mostram a necessidade da inserção de novos saberes nas bases da formação do professor de música, de forma a habilitá-lo para uma atuação mais sólida com a clientela de pessoas idosas, nos mais diversos espaços de ensino da música" (RODRIGUES, 2013, p. 116).

Desse modo, observa-se que a EJA, a partir das pesquisas divulgadas na Revista da ABEM, tem sido tratada, porém, com menos intensidade do que poderia, considerando-se a importância desta modalidade de ensino prevista na legislação e estudada em diversas investigações em educação (BRASIL, 2017; URPIA *et al*, 2014; MOLL, 2004).

Algumas Considerações

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em Educação Musical na EJA e divulgado nas revistas da ABEM e *Opus*, passa-se a responder aos questionamentos.

Observou-se que as publicações relativas às investigações sobre a EJA nas revistas mencionadas têm aparecido com pouca frequência. É um campo de pesquisa aberto e pertinente à Educação Musical. Em uma consulta inicial foram encontrados onze artigos, sendo cinco na Revista da ABEM e seis na Revista *Opus*. Todavia, aprofundando o olhar, constatou-se a existência de, apenas, quatro artigos, todos na Revista da ABEM, sendo nenhum artigo na Revista *Opus*.

Neste sentido, pode-se refletir sob dois pontos de vista. Um deles é que a área não tem se voltado às pesquisas sobre esta temática. Ou, que as pesquisas realizadas com este objetivo não têm sido publicadas nestas revistas. De todo o modo, entende-se a pertinência de a Educação Musical investigar a EJA, com vistas a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem musical escolares. Há, portanto, a necessidade de haver um incremento nestas investigações por parte da área.

Referências

BRASIL. *LDB*: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/333/263>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 77-86, set. 2009. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/228/160>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 2, p.9-24, jul/dez 2004. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25388/14722>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 124-134, mar. 2009. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/243/175>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, 105-118, jul.dez 2013. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/76/61>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

SITE ABEM. *Quem somos*. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp#t1>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

SITE OPUS. *Sobre a Opus*. Disponível em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

URPIA, Maria de Fatima Mota *et al*. Tempo de resistir, de esperançar!. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 5, n. 10, p. 1-2, 2017. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4403/2777>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

URPIA, Maria de Fátima Mota *et al*. Procurando por sinais, por indícios… de uma outra Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos,* v. 2, n. 4, p. 1-7, 2014. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1055/726>. Acesso em: 30 de julho de 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pintura mural: a dimensão sensível como modo de resistência

Ivan Jeferson Kappaun (UNISC)

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da dimensão do sensível nas relações em arte-educação no tempo e espaço escolar de uma instituição de educação básica da rede municipal de Santa Cruz do Sul. Contexto marcado pelo modo racional de vivenciar artes, utilitarista e decorativo, o que se configurou como um grande desafio em promover percepções poéticas de produção de sentido. A proposta iniciou com a exploração de diferentes materiais e técnicas, de modo a criar repertório mínimo para construir projetos de pintura mural. Selecionar elementos gráficos de cada aluno na elaboração do projeto sempre foi uma preocupação. Tal processo permitiu aos alunos perceberem o trabalho do colega, bem como o próprio, valorando significativamente as produções, entendendo-as como algo único e inigualável, suscitando muitas reflexões acerca da escuta sensível das aspirações dos alunos diante do diálogo com artes. A partir da proposta de elaborar pinturas nos muros da escola, todo o processo de construção de projetos para os murais buscou provocar sensações e percepções que provocassem outros modos – poético, sensível – de habitar o tempo e espaço da escola. Dinâmica que permitiu aos alunos se perceberem autores singulares de suas produções igualmente singulares, constituindo movimentos de resistência aos modos utilitaristas e redutores da experiência poética na escola.

Palavras-chave: Arte-Educação; Pintura mural; Sensível.

Introdução

O presente trabalho busca refletir o encontro entre arte e educação para destacar sua dimensão sensível. Em um primeiro momento, faz menção ao que se observa em arte-educação atualmente. Apresenta na sequência a problemática da pesquisa focada em como elaborar pinturas murais de modo a atender aos pressupostos estéticos e poéticos dos alunos, de modo a contribuir para a problematização de 'verdades' estabelecidas em torno da presença e dimensão educativa da arte na escola. A intensão é refletir como favorecer aos alunos produção de sentidos em arte desde a percepção da dimensão estética e singular de cada um, de modo que possam se perceber autores desse processo poético de produção. Em um terceiro momento, traz considerações dos desafios e limitações encontradas no cenário escolar em questão, bem como uma apresentação do mesmo e dos jovens participantes da proposta. Na parte final, explicita a metodologia através de uma descrição das etapas percorridas desde os primeiros desenhos até a conclusão do projeto de pintura mural de cada turma. Para encerrar

o trabalho, faço algumas considerações – que não pressupõem um fim, mas o início de novas reflexões – e listo as referências utilizadas.

Pintura mural: movimentos de resistência em arte-educação

A arte-educação, ainda que relegada a um papel secundário nas escolas, assume uma posição de resistência diante do racionalismo que valoriza o treino de habilidades. No entanto, podemos observar que, em alguns casos, a arte na escola tem se rendido ao objetivismo tecno-racional do pensamento contemporâneo e assumido uma clara intensão em convencionar explicações, historicizar e interpretar obras famosas. Não se pretende, com isso, desconsiderar a dinâmica de teorizar ou abordar historicamente a arte nas escolas, mas de destacar a dimensão poética, a dimensão sensível de produção de sentidos nas relações educativas em arte. Considerando que a arte é uma forma de manifestação estética e de diálogo com o mundo – subjetivo e objetivo -, propor a criação de projetos de pinturas murais na escola foi resultante de muitas reflexões, discussões e de aspirações com e dos alunos. A manifestação artística - seja por meio da linguagem gráfica, pictórica, musical, teatral, qual for - geralmente está envolta numa certa aura de misticismo, como algo conferido a alguém por uma entidade divina ou sobrenatural. Nesta perspectiva, muitos alunos são levados a desconsiderar e, por vezes, desprezar suas próprias produções por acreditar não contemplado por este dom divino. Assim, a problemática da pesquisa foca em como elaborar pinturas murais de modo a atender aos pressupostos estéticos e sensíveis dos alunos, de modo a contribuir para a desconstrução de pressupostos ou ‘verdades’ estabelecidas em artes na escola.

> [...] a própria arte-educação parece ter ultimamente perdido um pouco do seu eixo, absorvendo grande parcela do racionalismo e do objetivismo emprestados à vida moderna, tendo mudado, significativamente, o seu nome para “ensino da arte” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 29).

O objetivo é de propiciar aos alunos experimentações sensíveis em arte, bem como a percepção da dimensão estética e singular de cada produção – artística ou

não -, de modo que possam se perceber autores desse processo de produção. Para Duarte Junior (2010, p.73), o poético indica um modo do humano se relacionar com o mundo, uma colocação específica da consciência, pela qual os objetos são apreendidos de maneira diversa do habitual. Tal consciência revela a dimensão poética – estética – das coisas ao redor.

> [...] a dimensão poética do mundo que então se nos revela consiste precisamente naquilo que podemos chamar de poesia. O estado poético permite-nos o descortino da poesia que habita a realidade. A poesia surge, portanto, como uma forma de as coisas se darem ao homem quando este se acha imbuído do estado poético. (DUARTE JUNIOR., 2010, p. 73).

No entanto, vale frisar que Duarte Junior (2010) considera que a poesia surge de um olhar poético sobre o mundo e que ela não se constitui somente mediante palavras, mas pode concretizar a poesia por outras formas, como em um quadro, em uma canção, em uma coreografia, etc. Toda obra persegue a poesia, na tentativa de captura-la e expressa-la em sua característica própria, seja sonora, visual ou na articulação de ambas. Ainda, experiências sensíveis não podem ser reduzidas à contemplação de obras de arte, mas "principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos" (Duarte Junior, 2010, p. 30). Tudo aquilo que, de alguma maneira, contribua para refinar nossa sensibilidade e acurar nossos sentidos pode ser ativado como auxílio no viés da percepção poética, seja o canto de um pássaro, o cheiro de terra molhada ou a culinária e seus sabores.

Tais experiências, no âmbito da arte-educação, eram e são emergências a serem consideradas no contexto escolar. Na sala de aula, o trabalho em arte acaba limitado por questões próprias do espaço considerado, tanto estrutural quanto conceitualmente. Muitas das limitações são impostas pela forma de pensar a arte, pelo menos nos contextos com os quais tive contato, que é vista na escola como um estratagema para confeccionar recordações ou decorações para datas festivas ou vituperada por 'sujar' a sala. De qualquer modo, a arte assumiu uma posição subalterna diante de outras áreas do conhecimento, o que legitima um espaço

reduzido no currículo escolar. Com isso, a dimensão estésica[1] é reduzida e subjugada por objetivismos, suprimindo vivências e experiências que explorem os sentidos – todos eles. Vemos, com apreensão, uma educação visual – centrada no 'olho' – em detrimento de outros sentidos e, pior, uma necessidade crescente em explicar aquilo que não é mais sentido, mas racionalizado.

> As artes adentram a escola, em parte, com contornos românticos e instintos domesticados, disfarçados de personagens tais como o coelho da páscoa, cartões festivos, objetos artesanais utilitários ou ainda de forma mais sofisticada, na pele de "artistas famosos" e suas indefectíveis reproduções e "releituras-cópias". O mundo da educação flerta com o mundo da arte através de ações educativas e mediações em exposições, muitas vezes na tentativa de controlar e "didatizar" obras nem um pouco controláveis ou ainda, como certa concessão quase supérflua dos projetos curatoriais interessados em garantir seu público (e, por conseguinte, patrocínios e financiamentos) (LOPONTE, 2012, p. 310).

Diante do cenário apresentado, como professor de arte de uma escola da rede municipal de educação de Santa Cruz do Sul/RS, muitos são os desafios que se apresentam cotidianamente. O mais curioso diante de tantos desafios é o fato de que os mais complexos de lidar não dizem respeito diretamente ao trabalho em sala de aula. São referentes à organização da escola, à visão racional e utilitarista que impera no âmbito escolar em relação à arte. Criatividade, imaginação, inspiração são fardos demasiado pesados para serem carregados. Inicialmente, não são exclusividade da arte e, acredito que outras áreas estão muito mais permeadas por características que forçosamente são atribuídas à arte. Penso que parcela da rigidez e engessamento que se percebe em arte-educação se deve à falsa ideia de que o professor de artes deve ser o responsável por toda a demanda cultural e artística no e do contexto escolar. E isso em um período de cinquenta minutos semanais. Para Loponte (2012), uma das tarefas da arte para a educação é promover os alunos a agir e julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a agir e apreciar as consequências das escolhas, abrir-se à incerteza, pensar que forma e conteúdo são

[1] De acordo com Duarte Júnior (2010), estesia vem do grego Aisthesis e diz respeito à capacidade humana de sentir o mundo de modo organizado, conferindo à realidade um sentido naquilo que é sentido por nós.

inseparáveis, que nem tudo que é conhecível pode ser dito ou cabe nos limites da palavra. Talvez, a escola possa

> ...aprender com a arte mais sobre a relação entre o pensamento e o material com que trabalhamos ou, mais especificamente, entre o pensamento de professores e os estudantes, da mesma forma com que os processos criativos com um novo material (e todas as dificuldades envolvidas), desenvolve a maneira sobre a qual nós pensamos sobre ele (LOPONTE, 2012, p. 312).

A partir dessa percepção, urge a possibilidade de trabalhar a desconstrução de 'verdades' preestabelecidas. Trabalho árduo. Trabalho que iniciou pela percepção de que os materiais convencionais, ou melhor, convencionados para aula de artes (lápis colorido, giz de cera, sulfite A4 ou A3), não são suficientes para uma mínima apuração sensível por parte dos alunos. Mas como proceder? A partir da pergunta não encontrei outro caminho senão dialogar com a parte interessada: os alunos. Permitir confrontar minhas concepções em arte-educação e as aspirações dos alunos foi revelador. Num primeiro momento, por assinalar a distância que minhas concepções pareciam estar de possibilitar minimamente vivências sensíveis aos alunos. Foi desestabilizador. Fui conduzido a rever e desconstruir conceitos que me pareciam verdadeiros e absolutos. Em outro momento, possibilitou verificar minimamente aquilo que chega aos alunos, que os toca. Assim, a pintura mural desenhou-se como modo de operar linguagem que parece falar aos e com os alunos. Bastava conseguir autorização por parte da equipe diretiva, bem como disponibilidade de materiais para executar o que estávamos nos propondo: fazer pinturas nos muros da escola. Para o contento de todos, obtivemos o que desejávamos.

Assim, iniciou-se o trabalho de elaboração de projetos para pintura mural. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa sobre artistas e técnicas de muralismo, não com o intuito de enfatizar tais aspectos, mas para aproximar os alunos do movimento histórico ocorrido para que sejam possíveis materiais e técnicas utilizados. Na sequência, foi realizado um debate com as turmas – de 2º ao 9º Anos do Ensino Fundamental – com o objetivo de definir um tema específico para cada

turma. Uma vez eleitas as temáticas, partiu-se para a elaboração de desenhos. Os materiais gráficos e suportes utilizados para os primeiros desenhos foram os citados anteriormente como convencionados, pelo menos no contexto escolar em questão. A preocupação, nesta etapa, estava centrada no encorajamento das produções de cada aluno, que apresentavam e, por vezes, ainda apresentam certo receio ou desprezo em relação às suas produções. Sobretudo, a partir da comparação com as produções dos colegas. Desconstruir tais inibidores ainda é uma tarefa desafiadora. Compreender que cada produção sempre é única por ser impossível de reproduzi-la e de que cada um fez por si mesmo nem sempre parece ser um argumento suficiente. Após os alunos criarem alguns desenhos referentes ao tema eleito pela turma, passou-se para a etapa de explorar outros materiais, para tornar possível pensar outras possibilidades. Assim, utilizou-se tinta, materiais naturais (terra, areia, pedra, folhas, galhos e gravetos, carvão), gravura[2], bem como passou-se a pensar na relação do corpo com o desenho. O desenho não é produto do cérebro que pensa de forma racional todas as etapas de realização da atividade, mas uma produção humana que emerge do corpo e sente o próprio desenho. A imaginação para Richter (2005), não é o poder de formar imagens mentais, mas de forjar realidade, bem como produzir uma experiência fictícia que a incrementa e a transforma.

> O corpo teima em participar da totalidade de suas formas expressivas, de misturar-se às coisas do mundo, de encarnar imagens e palavras, pois pode aprender a fabricar coisas com as mãos, ou seja, dispõe de uma força transformativa de realização capaz de promover a comunhão dos sentidos no coletivo: no agir pode imitar, fingir, inventar, ficcionalizar. Pode poetizar o real ao engendrar devaneios no pensamento para inscrever sentidos que significam o particular e o coletivo, que produzem diferença na história pessoal e comunitária, permitindo pensá-la. É nessa referência ficcional de produção de sentidos que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Desde a infância, o poético emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido para ficcioná-lo, como modo gradativo (multitemporal) de o corpo complexificar experiências de participar do mundo, de *estar* presente *em* linguagens. (RICHTER, 2005, p. 199-200, grifos da autora).

[2] Técnica com isopor, adaptada ao contexto escolar, visto as limitações impostas pelos materiais específicos da gravura.

Durante esta etapa, foi possível pensar no objetivo de criar um projeto como construção coletiva, no qual figurasse elementos gráficos de cada aluno de sua respectiva turma. Para isso, todos os desenhos foram observados e os alunos provocados a apontar elementos de interesse no trabalho do colega. Os critérios adotados para seleção não seguiram nenhuma regra estipulada previamente, mas eram definidas de acordo como o desenho era recebido pelos colegas. Os trabalhos que despertavam interesse eram reservados para uma segunda avaliação, que consistia em eleger um elemento gráfico de cada aluno, dentre os selecionados em um primeiro momento. Uma vez concluída a seleção dos elementos gráficos dos desenhos dos alunos, foi elaborada a versão final do projeto de pintura mural. Esta etapa foi feita por mim, o professor, que reuniu todos os elementos referidos em um mesmo desenho, resultando no projeto final. Com isso, foi possível discutir com os alunos questões referentes à autoria e avançar na desconstrução relativas à materiais e modos de perceber a própria produção. Manifestações, ainda que tímidas, ligadas ao sensível foram aparecendo ao longo do processo, sobretudo no momento de se referir ao trabalho do colega e perceber o seu próprio.

Atualmente, os oito projetos estão concluídos e no aguardo da conclusão da preparação (reboco) dos muros para receberem as pinturas. A proposta gerou resultados significativos, uma vez que envolveu praticamente todos os alunos da escola e permitiu que todos os envolvidos no processo de aprendizagem se abrissem para vivenciar a dimensão do sensível. Ainda que o processo tenha objetivado a concretude da pintura, explorou aspectos ligados a sensações e emoções dos alunos. É interessante observar as possibilidades que emergem a cada etapa da proposta sempre, de algum modo, ao promover mudanças na percepção dos alunos em relação ao próprio trabalho, uma vez que muitos sentiram-se encorajados em produzir seus próprios desenhos, bem como explorar seu próprio grafismo. Fato que pode ser percebido pela apropriação das experiências praticadas e assumidas como alternativas em outras áreas do conhecimento, de acordo com o

relato informais de colegas professores. Em decorrência deste trabalho, ainda foi proposto a construção de esculturas com materiais recicláveis relacionadas ao tema e o projeto de pintura mural foi incorporado à dinâmica escolar, de modo que a escola receba anualmente novas formas e cores.

Algumas considerações

A partir do estágio em que o processo de produção da pintura mural proposto se encontra atualmente e, ao considerar os objetivos traçados, que dizem respeito à experimentação no âmbito do sensível da dimensão estética e singular de cada produção poética, posso considerar as possibilidades que se abriram para que os alunos se percebessem autores do próprio processo de aprendizagem. Relação, em arte-educação, nem sempre percebida desta forma, tanto por alunos quanto por professores. Estes últimos, de modo geral no espaço considerado, reproduzem uma ideia estigmatizada de arte como trabalho manual e decorativo, excluindo qualquer possibilidade de pensar arte como produção de linguagem e, tampouco, a dimensão sensível. Provocar os alunos a sentirem utilizando o maior número de vias de percepção são práticas consideradas potentes em emergir significações. Não uma significação de acordo com o que já se pensou e se pensa em arte, mas uma significação própria para cada aluno, elaborada a partir do sentido dos sentidos. Para Richter (2005 p. 198), “a linguagem rompe com o real para ficcioná-lo no ato de inventar outros sentidos para os sentidos dados”. Do mesmo modo, Duarte Junior (2010, p.31), dirá que “é preciso alcançar o sentido dos sentidos”.

A própria sensação é resignificada. O pensamento moderno conduziu a escola para longe do âmbito do sensível – considerado como inútil. O que podemos verificar, atualmente, é uma crescente necessidade dos valores que justamente foram negligenciados pela racionalidade moderna. Em um contexto de crescente sentimento de desconfiança, apreensão e certo ódio para com o humano como o cenário brasileiro revela dia-a-dia, urge a possibilidade de considerarmos a dimensão poética – do sensível – para mediar e resignificar o encontro entre artes e escola. Para ficcionar essa realidade posta e inventar novos sentidos.



Referências

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame:* Escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010. – (coleção Ágere)

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte Contemporânea e educação – ou a arte de conceber centauros. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (Org). *Estudos Culturais e educação:* desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

RICHTER, Sandra R. S. O sensível sob o admirar filosófico. *Educação & Realidade,* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, v. 30, n. 2, p. 187-202, jul./dez. 2005.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Ser professora de balé: um olhar para docência a partir de narrativas de vida e formação

Rebeca San Martins
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Eleonora Campos da Motta Santos
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente trabalho busca discorrer sobre as narrativas de professoras de balé clássico do município de Rio Grande/RS. O intuito é olhar reflexivamente para a formação docente, a atuação e constituição de professoras de balé clássico. A partir de narrativas foi possível perceber os diferentes caminhos traçados pelos sujeitos da pesquisa e como se estabeleceram sua formação como professoras de balé. Neste sentido conseguiu-se realizar uma reflexão com base nas experiências narradas e nos conceitos abordados pelos autores mencionados ao longo do texto.

Palavras-chave: Professora; Balé; Narrativas; Formação Docente

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa discorrer sobre trajetórias de professoras de balé clássico do município de Rio Grande e os significados que estão presente na sua constituição docente. Cabe ressaltar que a escrita aqui apresentada traz um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado “Constituir-se professora de balé: memórias e reflexões”[1], realizada no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2017.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras de balé clássico que fizeram parte da minha trajetória na dança, especialmente aos quais reconheço com papel fundamental, em algum momento da minha vida, para minha constituição seja ela pessoal, enquanto bailarina, e até mesmo para minha escolha de formação superior.

A concretização da coleta de dados se deu através da ideia de entrevista narrativa, onde coletamos os dados a partir da realização de uma escrita realizada

[1] A pesquisa teve por objetivo compreender as relações existentes entre as narrativas de professoras de balé e a minha trajetória com/na dança a partir das narrativas dos meus professores acerca de suas experiências com as práticas em balé clássico.

pelos sujeitos da pesquisa. Para a análise, realizei uma leitura minuciosa das narrativas recebidas nas quais foi possível identificar universos de recorrências nos fatos narrados visibilizando o percurso de suas formações como professoras de dança.

A seguir, apresento algumas reflexões da pesquisa enfatizadas a partir das narrativas individuais das professoras.

Ser professor de dança/balé

Tendo em vista o foco deste trabalho é importante iniciarmos com reflexões sobre ser professor de dança/balé, trazendo questões importantes referentes a este ensino e ao que se refere à postura docente.

Sabemos que o ensino de dança hoje, ainda, está muito ligado a um modo tradicional que, muitas vezes, reproduz a figura do professor detentor único do conhecimento. Contudo para que possa haver uma reflexão sobre a educação e sobre a dança no mundo de hoje é preciso, no mesmo sentido do que já anunciava Noverre[2], rever este conjunto de valores e de princípios que se constituíram a partir de um pensamento ocidental de ensino (MARQUES, 2011).

Entende-se que essa formatação de ensino faz com que, muitas vezes, haja um bloqueio no que diz respeito a uma formação que propicie experiências agradáveis e de conscientização do próprio corpo ou até mesmo que seja um lugar em que não tenha desrespeito e desvalorização do aluno (RESENDE, 2010). É neste momento que a sensibilidade do professor de dança/balé deve estar presente, para que seja possível um aprendizado compreensivo para que essa visão totalmente tradicional de ensino de balé clássico, na qual o aluno apenas reproduz a forma (o que já era criticado por Noverre, de certa forma) ganhe força de ser repensada.

Nas *cartas* escritas por Noverre, ele menciona a importância do estudo anatômico do corpo humano, visto que considera que este conhecimento auxilia o mestre nos ensinamentos que serão feitos para aqueles que pretendem formar, o

[2] Jean Georges Noverre (1727-1810), bailarino, mestre de dança e coreografo francês.

que pode ajudar a identificar os maus hábitos e as alterações que podem se opor ao desenvolvimento do aluno (NOVERRE apud MONTEIRO, 2006, p. 220). Com isso,

se entrelaçam as questões abordadas acima, no que tange à necessidade de um professor que priorize o cuidado individual, levando em conta que cada um possui suas especificidades físicas e cognitivas e que devem serem respeitadas durante seu aprendizado.

Indo ao encontro da ideia Noverre, em relação ao cuidado com o corpo e a ressignificação do balé clássico, a autora Baldi (2016) traz um pouco desse contexto quando aborda a utilização de outras metodologias no ensino da dança. Neste sentido a autora menciona a importância do processo de (re)conhecimento: “o que significa ir além da anatomia, uma investigação de como se mover, do que está se movendo, etc.” (BALDI, 2016, p. 263). Para que este processo de (re)conhecimento aconteça parece ser preciso que o professor se desprenda do ensino tradicional e esteja disposto a mediar este processo de percepção individual de cada aluno.

O autor Wosien (2000), fala da importância do professor obter uma sensibilidade em que diz respeito a perceber cada aluno e estar atento as suas individualidades. Os autores Baldi (2016) e Marques (2012) trazem algumas questões referentes à importância do professor estimular o autoconhecimento. Baldi traz o conceito do (re)conhecimento, como algo que possibilita o discente a obter uma percepção individual de si e daquilo que ele está se propondo a executar. Neste mesmo sentido Marques (2012), reitera que é fundamental que o aluno tenha uma apropriação do que está sendo ensinado, pra que assim seja possível haver uma compressão crítica e consciente.

Já Freire (2011) e Tardif (2014) abordam algumas questões referentes à construção dos saberes docentes[3], onde Freire menciona que o professor necessita ter uma percepção do “não acabado” e estar sendo refletindo sobre sua prática, estando em um processo de formação continuada. Para Tardif os conhecimentos que são adquiridos na atuação docente e as experiências vivenciadas neste

[3] Os saberes docentes estão relacionados com a identidade particular, com as experiências de vida, com a história profissional de cada individuo, com sua relação com os alunos e com os demais sujeitos presentes no loca de ensino (TARDIF, 2002).

contexto possibilitam um impulso para a construção de novos saberes. Neste sentido estes dois autores, assim como Noverre, acreditam que o professor precisa estar em constante processo de aprendizagem, se reinventando e buscando novos conhecimentos.

A literatura mostra que a figura do professor de dança vem se modificando, mas é notório que muitas das práticas e pensamentos que já perfaziam a atuação dos mestres de dança na época de Noverre, e que ele já criticava, ainda estão presentes e reverberam nas atuações dos professores de hoje.

A partir do exposto, volto minha atenção para a narrativa dos meus sujeitos de pesquisa, as quais são essenciais para compreender sua constituição docente ao longo de suas trajetórias.

Entrelaçando histórias: da bailarina à docência em dança

Ao trazer a trajetória das professoras, que participaram desta pesquisa, é impossível não mencionar as experiências que obtiveram enquanto bailarinas. Principalmente pelo fato de ter sido a partir dessa vivência de aprendizado o que as impulsionou para a escolha docente.

A primeira narrativa é a da professora Vanessa de Oliveira[4]. Em 2015 graduou-se no Curso de Dança-Licenciatura da UFPel. Atualmente atua como professora de balé clássico e jazz e também é proprietária do **Studio de Dança Vanessa de Oliveira**, na cidade de Rio Grande/RS.

Sua narrativa é bastante detalhada e repleta de informações, o que transparece sua preocupação de narradora em destacar vários fatos que ocorreram em sua trajetória. Ressalta algumas experiências que obteve no momento que se inseriu, como professora de balé, em locais de ensino que se diferenciavam daquele onde havia estudado e que, até então, atuava como professora. No que se refere a isto ela aponta o quanto foi desafiador e diferente estar inserida em espaços que

[4] No corpo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) há um termo de consentimento de uso do nome assinado pelos sujeitos da referente pesquisa.

fugiam do contexto de uma academia ou escola de dança. Foi onde ela começou a atuar, também, em escolas de Educação Infantil.

Ao relatar como se enxerga enquanto docente, menciona que, dentre as professoras que ela teve ao longo de sua trajetória, optou por ser aquela que "me fez perceber a dança não somente pelo movimento, mas principalmente pelas sensações que ela nos causa, que instiga e que faz a gente se superar a todo o momento [...]"[5].

Como podemos observar, a professora busca na memória de suas mestras as referências para a docente que deseja ser. Ao mesmo tempo, ao longo da sua escrita, demonstra ser bastante exigente com seus alunos, mas sempre se preocupando em fazer com que eles compreendam o que estão realizando. Demostrando sempre que é preciso ter disciplina, dedicação e persistência para dançar balé.

Sobre sua atuação, ela ainda menciona que está sempre atenta aos detalhes, dando as dicas que julga importante para o crescimento do aluno e auxiliando-o a vencer seus obstáculos referentes ao balé. Por fim, relata que seu objetivo enquanto docente é levar aos alunos o que aprendeu ao longo de sua trajetória e que "o mais gratificante é ver os alunos em busca disso".

Ao ser solicitado para que destacasse os momentos mais marcantes de sua trajetória docente, a mesma diz que um dos maiores desafios, quando iniciou sua atuação como professora, foi o momento em que ela teve que dar aulas para os seus próprios colegas. Sobre isto ela diz que "[...] foi bem difícil conseguir deles a confiança que precisava, mas com o tempo acabou acontecendo o que de fato me fez crescer muito".

Por último a professora destaca os momentos de carinho, os olhares, as palavras e as demonstrações de afeto que recebe dos alunos, as quais elas diz dar "motivação para seguirmos em frente". É apontada também a felicidade que a docente possui pela profissão que escolheu onde ela narra que: "Me sinto muito feliz

[5] As narrativas estão disponíveis, na integra, no TCC o qual possui acesso no blog do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Link do blog: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/>

pela profissão que escolhi, fazer a diferença na vida de outra pessoa, não tem preço".

A segunda narrativa é a da professora Maiara Cristina Gonçalves. Em 2013 graduou-se no Curso de Dança-Licenciatura da UFPel. Atualmente atua como docente de dança na Escola de Ensino Básico Sagrado Coração de Jesus, como professora de balé clássico na escola de Educação Infantil Sapecas em Ação e na Academia Geração Eleita, ambas na cidade de Rio Grande/RS.

Sua narrativa envolve um relato mais breve e menos detalhado, porém, diferentemente da narrativa da primeira professora, Maiara dá mais ênfase a momentos e vivências sobre sua experiência docente, sendo possível perceber muita ligação afetiva com sua trajetória como professora.

São mencionados alguns momentos que foram marcantes nesse percurso de discente, onde é possível perceber seu constante empenho em tudo aquilo que se propunha a realizar, mesmo que alguns destes momentos fossem acompanhados de desafios, os quais eram superados e acompanhados de satisfação. A professora não narra de forma detalhada essas ocasiões, fato pelo qual não é possível descrevermos com minúcia esses acontecimentos.

Em relação às lembranças narradas sobre sua docência, ela aponta que iniciou seu percurso desde sua adolescência e essas primeiras experiências despertaram afinidade por ensinar, como é mencionado no seguinte trecho:

> [...] quando eu fiz 13 anos fui convidada pela minha professora para dar aula para uma turma de **Baby Class**, nesse momento passei a descobrir o gosto por ensinar balé, meu foco deixou de ser o desejo de me tornar uma bailarina profissional, passei a me interessar muito mais pela docência do que dançar no palco [...].

Ao falar sobre o início da sua atuação como professora, Maiara menciona essas lembranças com uma entonação de muito afeto e aponta o quanto era inexperiente, mas que, ao mesmo tempo, sempre esteve muito disposta a aprender e ir atrás de novos aprendizados para realizar o que se propunha da melhor forma possível.

Neste sentido ela relata obter uma grande preocupação com o que diz respeito ao corpo dos alunos, estando sempre atenta às individualidades de cada discente, como também, o tempo que cada um leva para absorver o que é ensinado.

Em relação as aulas de balé narra que: “Penso que uma aula de balé não pode excluir a emoção, a sensação e a expressão, os movimentos executados não devem ser meramente mecânicos, precisam ser sentidos e percebidos”.

A professora, ainda, menciona o momento que ingressou na universidade, sendo esta uma época em que ela teve que se dedicar menos ao balé. Não são relatados os motivos pelo quais essa dedicação se torna menos intensa. Mas ao falar sobre seu trabalho de conclusão de curso (TCC) diz que não foi possível se desvincular do que a havia levado até a universidade, o balé:

> [...] quando fui fazer meu trabalho de conclusão de curso não consegui me desprender do que me trouxe e me motiva tanto a estar no mundo da dança, meu tcc falava sobre o ensino de balé na universidade.

Ela diz acreditar que dependendo da maneira que uma aula de balé é conduzida, a mesma pode contribuir com a “consciência, percepção e análise dos movimentos”.

Em relação ao método de ensino, a docente acredita na repetição como um método de aprendizagem, mas menciona que não vê este método como o único. Neste sentindo relata a importância do professor mostrar os exercícios no próprio corpo, como também a utilização do toque como ferramenta para correção. Além disso, ela cita que: “[...] utilizar metáforas para explicar movimentos e exercícios, ensinar a história do balé e a teoria dos passos também é de suma importância”.

Narra que ao ensinar balé para crianças utiliza muito a ludicidade para despertar o interesse nos alunos, fazendo com que eles possam entender o balé como “[...] uma experiência de aprendizado a longo prazo, em tempos onde tudo acontece de forma muito rápida, ensinar balé é um desafio”.

Ao relatar sobre os momentos que considera mais marcantes na sua trajetória enquanto docente destaca o começo da sua vivência como professora, quando era bastante jovem. No que diz respeito às suas experiências, a docente diz ter vivido

momentos distintos, onde deu aulas para alunos de diferentes faixas etárias: “Vivi momentos de experiência de aulas para diversas idades o que fez com que eu percebesse que todos podem dançar balé clássico”.

Apesar de ter trabalhado com diferentes idades, a professora diz que possui um gosto maior em trabalhar com as turmas de *baby class* e as turmas de alunos que estão iniciando seus estudos no balé. Ainda relata o desafio que teve quando iniciou a trabalhar em uma academia onde os alunos não se identificavam com o balé clássico, disse que foi desafiador e relata que: “[...] meu desafio era tentar modificar a percepção que tinham sobre o balé, foi uma experiência bem legal onde precisei criar novas estratégias”.

Por fim Maiara menciona um dos momentos em que ela diz ter sido muito interessante na sua trajetória enquanto docente. Quando teve a oportunidade de ministrar aulas de balé na universidade no período em que foi professora substituta do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Sobre essa experiência a professora diz ter sido desafiador. Referente a está colocação a professora narra que: “Ensinar balé para futuros professores, proporcionar e estimular a possibilidade deles apresentarem o balé de forma mais interessante para os seus alunos, foi desafiador”, sem detalhar os desafios ou o sentido que tiveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as narrativas, percebemos aproximações e distanciamentos. Foi fazer reflexão acerca dos pontos mencionados nas escritas percebendo os cruzamentos que estavam presentes em cada narrativa com os pontos discutidos e estudados nos referenciais teóricos deste trabalho: experiências por vezes mais prazerosas, satisfatórias e interessantes e outras que ganham um sentido mais inquietante, incomodativo, com o desejo de serem esquecidas, tanto em relação às práticas como aluna e as atuações no palco como as ações docentes. Foi possível perceber durante a análise que as professoras não abordam de forma detalhada sobre a sua experiência docente e sobre os significados que a mesma se deu ao

longo da sua trajetória. Isso fez com que não fosse possível nos aprofundar muito neste aspecto como esperávamos.

Percebemos, também, relações existentes nas trajetórias das professoras em relação ao meu percurso no balé. Pude identificar algumas semelhanças, a exemplo

de ter iniciado, também, essa prática do balé enquanto criança como ter optado pela docência e pelo curso de Dança Licenciatura, ou até mesmo repensar minhas ações a partir da história e vivências dessas professoras, especialmente no que tange à minha prática docente. Pude refletir sobre aspectos que não foram mencionados por elas, mas que me instigaram a pensar e até mesmo possibilitaram com que eu revisitasse meu percurso enquanto discente do curso de dança.

Trabalhar com narrativas de professores de balé e especificamente com professores que passaram pela minha trajetória, proporcionou momentos de reflexões da minha prática, como também, viabilizou refletir sobre minhas atuações futuras e dos caminhos que me fizeram chegar até a escolha da docência.

Ter a oportunidade de realizar este trabalho foi extremamente valioso. Poder revisitar e conhecer mais a fundo as trajetórias de pessoas que tiveram grande importância na minha constituição como aluna de balé clássico foi e tem sido extremamente enriquecedor. São possibilidades inúmeras de refletir sobre minha trajetória a partir da trajetória do outro, percebendo novas oportunidades e novas maneiras de me constituir enquanto futura licenciada em dança.

Referências:

BALDI, Neila. *Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança.* Competência: revista ouvirOUver, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 256-269, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2011

MARQUES, Isabel. *Notas sobre o corpo e o ensino de dança.* Competência: Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

RESENDE, Tassiana. *Outros olhares para o ensino do ballet clássico*. Goiânia, 2010. 25.p.

MONTEIRO, Mariana. *Noverre: Cartas sobre a dança.* São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 21-245.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes,
2002.

WOSIEN, Bernhard. *Dança: Um caminho para a totalidade.* São Paulo: Triom, 2000.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Teatro e as ditaduras da América Latina: a pedagogia da memória através da dramaturgia

Marina de Oliveira (UFPel)

Resumo: O presente texto propõe uma abordagem pedagógica acerca das ditaduras na América Latina através do estudo de três peças teatrais: *Torquemada* (1971), de Augusto Boal; *Potestad*e (1987), de Eduardo Pavlovsky; e *La Muerte e la Doncella* (1992), de Ariel Dorfman. A proposta é um desdobramento da pesquisa "A ditadura na dramaturgia latino-americana", sob a minha coordenação, e visa a colaborar com professores do ensino médio interessados em abordar a temática em sala de aula. Dialoga com as noções de trauma e cultura da memória desenvolvidas por Márcio Seligmann-Silva e com a reflexão trazida por Samantha Viz Quadrat sobre o ensino das ditaduras no Cone Sul.

Palavras-chave: Dramaturgia; Ditaduras latino-americanas; Pedagogia da memória

Eventos recentes na história latino-americana, as ditaduras militares dos países do Cone Sul aconteceram em períodos similares. Pegando como exemplos três nações paradigmáticas e considerando os anos em que ficaram sob regime de exceção - Brasil (1964 -1985), Chile (1974-1990), e Argentina (1976-1983) -, vê-se que as datas evidenciam os golpes de Estado como pertencentes a um projeto econômico e político de caráter mais amplo. Conforme aponta o professor Enrique Serra Padrós,

> Na origem das ditaduras latino-americanas de Segurança Nacional (SN), confluíram dois fatores geradores. De um lado, a pressão exercida pelo capital internacional e pelas elites locais para a imposição de um novo modelo de acumulação. Por outro, a radicalização das contradições de classe e do avanço de projetos reformistas ou revolucionários, principalmente, a partir da vitória da Revolução Cubana. (PADRÓS, 2004, p. 45)

Apoiados pelos Estados Unidos, setores da classe dominante instauraram uma nova ordem de poder que se pautou, por um lado, na norte-americanização da economia mundial e, por outro, na guerra contra o "inimigo interno", as ideias comunistas.

Como é sabido, a política de terror de Estado aplicada durante as ditaduras na América Latina caracterizou-se pela truculência e violação dos direitos humanos. Entre as modalidades de violência utilizadas estavam "o uso massivo da tortura, os

Esquadrões da Morte, os desaparecimentos e a internacionalização do sistema repressivo" (PADRÓS, 2004, p. 51).

Consideráveis são os livros, obras de arte, filmes e depoimentos que procuram preservar a memória do trauma sofrido pelos países latino-americanos durante as ditaduras. Porém, especialmente no Brasil, esses registros, ainda que contundentes, não chegam a constituir uma cultura da memória, como a percebida em outros países da América Latina. É o que aponta o professor da Unicamp, Márcio Seligmann-Silva, no artigo "Testemunho, políticas da memória e o caso da desmemória da ditadura brasileira".

Para Seligmann, "nossos testemunhos estão sufocados pelas amarras de uma política do esquecimento, que não conseguimos até agora desmontar" (SELIGMANN-SILVA, 2011). A base dessa política remonta à Lei da Anistia que, no Brasil, objetivou essencialmente a garantia da impunidade dos crimes cometidos pelo Estado. Seligmann destaca ainda que:

> Quando os testemunhos dos sobreviventes se tornarem parte dos currículos escolares, quando arquivos forem abertos, mais memoriais debatidos e construídos, quando os tribunais forem abertos aos testemunhos dos que sofreram sob a ditadura, quando a verdade começar a se delinear e os responsáveis a pagar pelo que fizeram, aí sim teremos a nossa cultura da memória. (SELIGMANN-SILVA, 2011)

A fala do professor, que estabelece parâmetros para a obtenção de uma cultura da memória em relação à ditadura no Brasil é exemplar e nos faz pensar: qual a presença do ensino da ditadura nos currículos escolares? Quantos professores discutem sobre a ditadura? Quantos memoriais temos? Quantos de nossos torturadores estão respondendo criminalmente por seus crimes?

A pouca expressividade das respostas demonstra que os registros da violência da ditadura esbarram, muitas vezes, em uma política de Estado que é de apagamento dessa memória.

Samantha Quadrat, no artigo "Páginas da História: o ensino das ditaduras do Cone Sul", problematiza a ausência de conteúdos curriculares acerca do tema. Salienta que nem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preocupam-se "com o ensino da ditadura dentro do que hoje

chamamos de pedagogia da memória" (QUADRAT, 2015, p. 284). Enfatiza o quão importante é para a construção de políticas de memória, que os direitos humanos e a ação do Estado em regimes de exceção sejam pensados a partir da escola.

O objetivo do presente texto, nesse sentido, é oferecer uma abordagem pedagógica das ditaduras latino-americanas através do estudo de três peças teatrais: *Torquemada* (1971), de Augusto Boal; *Potestade* (1987), de Pavlovsky e *La Muerte e la Doncella* (1992), de Ariel Dorfman. O que se pretende a seguir é mostrar a relevância das peças e o quanto elas podem ser ferramentas importantes para a construção de uma cultura da memória no que tange às ditaduras latino-americanas.

Evidentemente, existem variadas possibilidades de se trabalhar com textos teatrais em sala de aula. Eles podem ser ponto de partida para encenações, improvisações, criação de performances e outras manifestações artísticas como exposições, instalações, coreografias etc. O que proponho aqui é a abordagem das peças através de leituras dramáticas organizadas pelos alunos, com a orientação do professor[1]. Em relação às informações históricas sobre as ditaduras, que podem dialogar com as peças, recomendo uma visita às páginas – Memorial da Resistência de São Paulo[2] e Memórias da ditadura[3] –, que disponibilizam material didático sobre o tema em seus acervos.

Pensando nas turmas de 3º do ano do Ensino Médio, em que os discentes têm dezesseis anos ou mais, em turmas de aproximadamente 30 alunos, sugiro que a turma seja dividida em três grupos, cabendo a cada um deles a execução da leitura dramática de uma peça, fazendo a sua contextualização histórica. Paralelamente às leituras dos textos teatrais brasileiro, argentino e chileno, o professor pode conduzir a discussão acerca da ditadura em cada um desses países, tendo a análise das peças como referencial.

Em *Torquemada*: relatório de Augusto Boal, o diretor teatral e criador do Teatro do Oprimido faz um testemunho, através da peça, do período em que esteve

[1] Note-se que a peça *La Muerte e la Doncella*, de Ariel Dorfman, ainda não foi traduzida para o português. Todavia, uma alternativa para o trabalho com ela em sala de aula é a discussão da trama a partir de sua realização fílmica, já que o diretor Roman Polanski dirigiu um filme em 1992, baseado na peça.
[2] Disponível em http://memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/.
[3] Disponível em: http://memoriasdaditadura.org.br/.

preso, inicialmente no DOPS e depois no presídio Tiradentes, ambos em São Paulo, no ano de 1971. O nome da peça faz alusão a Tomás de Torquemada, um inquisidor espanhol que, durante a Idade Média, foi responsável por centenas de autos de fé em que as pessoas consideradas hereges eram torturadas e mortas. Assim, *Torquemada* estabelece um diálogo entre a inquisição do período medieval e a ditadura recente da história do Brasil. A ação se passa em um presídio, mas os carcereiros ora estão vestidos de policiais, ora de frades, em um jogo cênico que mistura roupas históricas e modernas. Não por acaso, o ator que interpreta o personagem denominado como "dramaturgo", num gesto de distanciamento, dirige-se ao público e afirma:

> ATOR – Está peça foi escrita na prisão Tiradentes, do Estado de São Paulo, Brasil, no ano de 1971. Foi escrita também na Espanha, no fim da Idade Média. Continua sendo escrita no Chile, depois de tantos anos, no Paraguai, em Salvador. Começa sempre assim. (BOAL, 1990, p. 112)

O cotidiano dos detentos, em sua maioria presos políticos com variados codinomes, revela-se por meio da angústia da espera, do terror diante das sucessivas torturas, da incerteza sobre o futuro político do Brasil, dependente do capital estrangeiro, e do medo da morte iminente.

No terceiro episódio da peça, um frade dominicano, também presidiário, conta a história bíblica dos sete irmãos Macabeus e de sua mãe, do Velho Testamento. A fim de localizar Judas Macabeu, os militares romanos decidem torturar cada um dos sete irmãos do perseguido, diante de sua mãe, até que ela ou eles confessem onde está o rapaz, mas nenhum deles revela o seu paradeiro, preferindo a morte. Boal utiliza a parábola bíblica para denunciar as torturas praticadas contra os prisioneiros da ditadura brasileira. Para cada filho interrogado, um tipo de tortura é desvelado: pau-de-arara, cadeira do dragão, espancamento sem marcas, violência na frente de familiares, ação combinada, estupro, tortura psicodélica, afogamentos etc.

A peça de Boal, como se vê, é uma contundente denúncia de parte da violência praticada nas prisões durante o regime militar brasileiro. No artigo "Torquemada de Augusto Boal: uma catarse do trauma", Clara de Andrade afirma que a peça

> Mostra claramente a luta psicológica de Boal com o trauma recém-vivido. Ele relata que escrevera e dirigira o texto por não acreditar no que havia lhe acontecido na prisão, precisava ver tudo aquilo acontecer fora dele, em cena, para que pudesse, assim, enxergar a si mesmo (ANDRADE, 2012, p. 11)

Torquemada, na condição de ficção, mas também de testemunho, é uma obra artística que contribui para a construção de uma cultura da memória acerca do trauma causado pela violência dos regimes militares no Brasil.

Potestade, de Tato Pavlovsky, tem por temática o desaparecimento de pessoas provocado pela ditadura militar argentina. O protagonista, intitulado de "O Homem" desabafa com Tita, mulher que apenas escuta a história de seu interlocutor, fazendo intervenções pontuais. Através de um monólogo minucioso e dramático, o espectador toma conhecimento de que, num determinado dia, O Homem e sua mulher receberam a visita de um homem bem vestido que pediu para falar com a filha do casal. A jovem consentiu em sair com ele e não retornou mais para casa.

A angústia do pai, que não soube mais notícias da filha, acentuou-se diante da crescente insanidade da esposa, Ana Maria, que ficou inconsolável com o sumiço. A peça, que parece ser um relato comovente de um pai que teve a sua filha "desaparecida" pela ditadura militar, tem uma reviravolta surpreendente no final, quando o protagonista revela como conheceu de fato os pais biológicos de Adriana, sua suposta filha.

Em outras palavras, O Homem conta que atuava como médico plantonista dos militares e que, num domingo de tarde, foi chamado às pressas para atestar a morte de uma mulher, morta pelo regime junto com o seu esposo. Após explicar em detalhes a condição grotesca dos cadáveres, assassinados com tiros no rosto, o personagem narra que atestou aos três homens manchados de sangue que a mulher estava morta. Na sequência, foi deixado sozinho na casa, com os corpos mutilados e, após alguns segundos, ouviu um choro de bebê vindo do quarto contíguo. Comovido ao deparar-se com a pequena órfã, resolveu levá-la para a sua casa, já que ele e sua mulher, Ana Maria, há muito desejavam filhos sem sucesso.

A reviravolta estabelecida por Pavlovsky faz com que a violência antevista inicialmente como desaparecimento político revele-se, na verdade, como um caso de apropriação. A visita do homem bem vestido não tinha como objetivo um sequestro, mas a revelação sobre a verdadeira origem de Adriana. Como se sabe, centenas de crianças argentinas foram apropriadas e educadas por pais adotivos, em sua maioria apoiadores do regime militar.

No artigo “Esta guerra no es contra los niños: o sequestro de crianças durante as ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul”, Ananda Simões Fernandez conta que “posteriormente ao sequestro, as crianças tinham sua identidade subtraída, pois eram retiradas de seus familiares e adotadas ilegalmente, geralmente por pessoas ligadas direta ou indiretamente à repressão”. (FERNANDEZ, 2011, p. 50)

A morte e a donzela, de Ariel Dorfman, tematiza a ditadura chilena e o modo como o País lidou com o trauma da violência praticada pelo Estado durante o regime de exceção. Gerardo Escobar é um advogado de cerca de quarenta anos, defensor dos direitos humanos, recém convidado a compor a “Comissão Investigadora Presidencial”, que procura descobrir e registrar os testemunhos de vítimas de violências cometidas durante a ditadura. É casado com Paulina Salas, que tem quarenta anos e, no passado, foi sequestrada e torturada durante dois meses pelo regime. Trata-se de uma mulher que não conseguiu seguir uma vida normal depois do trauma, abandonou a faculdade e não exerceu outra atividade, apresentando sintomas de síndrome do pânico intercalados com quadros depressivos.

Quando o casal está passando alguns dias em sua casa de praia, Gerardo vai a uma reunião de trabalho e, no caminho, o pneu do seu carro fura. Ele está sem macaco para colocar o estepe e recebe o auxílio de Roberto Miranda, médico que para seu automóvel para prestar socorro e leva o advogado até a sua casa de praia. Os dois chegam tarde da noite, quando Paulina já está deitada em sua cama. Ocorre que a protagonista, ao ouvir o movimento da chegada e a conversa dos dois, reconhece, através da voz do médico, a figura de um de seus torturadores durante o período em que esteve em cativeiro.

Na sequência, Dorfman estabelece um sofisticado jogo de “gato e rato” entre os três personagens. Paulina amarra o médico em uma cadeira e o ameaça com um

revólver, afirmando que ele a torturou e estuprou no passado, enquanto ouvia a música “A morte e a donzela”, de Schubert. Roberto alega que nunca viu Paulina e que ela não está em seu juízo perfeito. Gerardo, embora oscile entre acreditar na inocência do médico e confiar na convicção da esposa de que Roberto é o torturador do passado, defende que não seja usada a violência como forma de vingança.

Após cogitar matar Roberto ou que Gerardo o estupre como forma de vingança, Paulina decide que quer apenas uma confissão; que o médico faça um depoimento e que assine um documento, registrando os crimes que cometeu. Do contrário, ela o matará. Gerardo, na tentativa de auxiliar a esposa a superar o trauma e de poupar a vida do médico, o induz a confessar. Em um encontro catártico, vítima e estuprador, com a mediação de Gerardo, retomam o passado e dão os seus testemunhos acerca da violência ocorrida durante o sequestro.

A peça finaliza com uma cena que acontece meses depois, quando Gerardo e Paulina estão no intervalo de um concerto de música. Roberto surge e avista Paulina de longe. O concerto reinicia, eles voltam para seus lugares, Roberto continua mirando Paulina. Ouve-se a música de Schubert, “A morte e a donzela”. Paulina, de mãos dadas com o marido, é captada pelo olhar de Roberto e o mira. Os dois se encaram por alguns instantes, depois ela volta seu olhar para frente, para o concerto. Essa confrontação que encerra a peça carrega uma ambiguidade. Por um lado, pode representar que o torturador e, por extensão, os regimes totalitários, estão sempre à espreita, como uma ameaça intermitente. Por outro, pode sinalizar para uma nova relação de poder estabelecida após a confissão e o registro do crime, pois Paulina sustenta seu olhar, encarando seu algoz, e depois então decide “olhar para frente”.

Na condição de ficção ou testemunho, *Torquemada*, *Potestade* e *La Muerte e la Doncella* são obras artísticas que contribuem para a construção de uma cultura da memória acerca do trauma causado pela violência dos regimes militares latino-americanos. A discussão dessas peças em sala de aula constitui uma excelente ferramenta para que os brasileiros e a população latino-americana não se esqueça do passado, da violação dos direitos humanos cometida pelo Estado. Precisamos lembrar para não repetir.

Referências

ANDRADE, Clara de. Torquemada de Augusto Boal: uma catarse do trauma. *Revista Cena*: periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (UFRGS), n.11, 2012. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/24098/22414. Acesso em: 17 set. 2018.

BOAL, Augusto. *Teatro de Augusto Boal* - Volume 2: Histórias de nuestra América, A Lua pequena e a caminhada perigosa, Torquemada. Coleção Teatro 18 – Direção de Adalgisa Pereira da Silva e Fernando Peixoto. São Paulo: Hucitec, 1990.

CLEINMAN, Betch. *O teatro de Eduardo Pavlovsky*. Rio de Janeiro: Solar das Metamorfoses, 2008.

DORFMAN, Ariel. *La Muerte e la Doncella*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1992.

FERNANDEZ, Ananda Simões. "Esta guerra no es contra los niños: o sequestro de crianças durante as ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul". In: PADRÓS, Enrique Serra; NUNES, Carmen Lúcia da Silveira; LOPEZ, Vanessa Albertinence; FERNANDEZ, Ananda Simões (Orgs.) *Memória, verdade e justiça*: as marcas das ditaduras do Cone Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2011.

PADRÓS, Enrique Serra. "A ditadura cívico-militar no Uruguai (1973-1984): terror de Estado e Segurança Nacional. In: WASSERMAN, Claúdia; GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos (Orgs.). *Ditaduras militares na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. "Testemunho, políticas da memória e o caso da desmemória da ditadura brasileira". *Revista Palavra*, ano 3, n. 2, julho, 2011. Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/site/palavra/ensaio/ensaios_interna/testemunho+politicas+da+memoria+e+o+caso+da+desmemoria+da+ditadura+brasileira. Acesso em: 17 set. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A dança dos mascarados de Poconé: considerações gerais

Shaiane Beatriz dos Santos- Universidade Federal de Pelotas

Carmen Anita Hoffmann- Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na disciplina Laboratório de Danças Folclóricas, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, que se deu a partir da proposta de fazer uma busca e apresentação sobre uma manifestação folclórica brasileira pouco conhecida. Nesse caso, a Dança dos Mascarados de Poconé.
Inicialmente a orientação foi do prof. Thiago Silva de Amorim Jesus. A pesquisa teve continuidade no âmbito do Projeto de Pesquisa Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul, sob orientação da Profª. Carmen Anita Hoffmann.
A Dança dos Mascarados de Poconé é uma manifestação folclórica da cidade de Poconé, localizada no Estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil. A cidade é caracterizada pela vida rural, com ênfase na agropecuária, além da extração de ouro e de um potencial turístico forte.
O estudo está pautado em investigação em sites e artigos, cotejado por uma entrevista com um membro integrante da diretoria do grupo que apresenta a dança, senhor João Grande.
Apesar de circular a informação de que se trata de uma dança local, algumas fontes relatam que seu surgimento diverge sobre a origem da mesma, prevalecendo as afirmações de que ela é indígena e sofreu influências de outros povos, especialmente os europeus.

Palavras-chave: História; Manifestação; Dança dos mascarados de Poconé.

Abstract: This work is the result of a research conducted in the discipline of Folk Dances Laboratory, of the Dance-Licenciatura Course of the Federal University of Pelotas, which was based on the proposal to search and present a little-known Brazilian folkloric manifestation. In this case, the Dance of the Masks of Poconé.
Initially the orientation was from prof. Thiago Silva de Amorim Jesus. The research continued in the scope of the Historical Aspects of Dance Research Project in Rio Grande do Sul, under the guidance of Profª. Carmen Anita Hoffmann.
The Dance of the Masks of Poconé is a folkloric manifestation of the city of Poconé, located in the State of Mato Grosso, in the Center-West region of Brazil. The city is characterized by rural life, with emphasis on farming, besides the extraction of gold and a strong tourist potential.
The study is based on research on sites and articles, compared to an interview with a member of the board of the group that presents the dance, Mr. João Grande.
Although circulating the information that it is a local dance, some sources report that its appearance diverges on its origin, with the prevailing claims that it is indigenous and influenced by other peoples, especially Europeans.

Keywords: History; Manifestation; Dance of the masks of Poconé.

Introdução

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada para disciplina de Laboratório de Danças Folclóricas, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, que se deu a partir da proposta de se fazer uma busca e

apresentação sobre uma manifestação folclórica brasileira pouco conhecida. Nesse caso, a Dança dos Mascarados de Poconé.

Inicialmente a orientação foi do prof. Thiago Silva de Amorim Jesus. A pesquisa teve continuidade no âmbito do Projeto de Pesquisa Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul, sob orientação da Profª. Carmen Anita Hoffmann.

O percurso de investigação do trabalho iniciou quando tínhamos que escolher uma manifestação cultural brasileira para pesquisar. Tal escolha deveria ser orientada por alguns critérios como: dança folclórica que não fosse tão conhecida e divulgada no país, bem como o aluno não poderia ter tido vínculo e experiência efetiva com a referida manifestação.

A Dança dos mascarados de Poconé, foi a manifestação escolhida para a pesquisa, com isso iniciou-se a busca por materiais teóricos e visuais, como vídeo, fotos, matérias de revistas e jornais, sobre a dança, pois como a orientação era a de não ter afinidade com o tema, deveríamos conhece-la, visto que após a apresentação teórica daríamos uma aula prática sobre a manifestação e juntamente com outros colegas iriamos criar uma composição coreográfica que seria apresentada para alunos de uma escola publica da cidade de Pelotas.

Quando iniciada a pesquisa, o panorama que tivemos sobre era a de que o referencial teórico era escasso e logo após iniciamos contatos à distância com moradores e outros pesquisadores até que chegamos ao senhor João Grande que era o mestre, pessoa de grande importância e mais velha dentro do grupo dos mascarados e que tem a função de passar para os mais novos a história da manifestação.

> O trabalho se desenvolveu mediante três eixos norteadores: teórico, pedagógico e artístico. Com isso, foram apresentados, ainda no âmbito da disciplina, três seminários, sendo cada um com as características de cada eixo foi enfatizado. O primeiro, individual, serviu para que fossem apresentadas características e história da dança escolhida; o segundo, também individual, foi um seminário-aula ministrado, tendo como temática geradora a referida dança; e o terceiro, em grupo, constitui-se de uma apresentação artística envolvendo outras duas manifestações brasileiras: o jongo e o caboclinhos. (SANTOS; HOFFMANN; JESUS, 2018, p. 2).

Ao final da disciplina, como já mencionado, após o interesse no assunto se intensificar, seguiu no grupo de pesquisa Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul, projeto esse localizado no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

A Dança dos Mascarados de Poconé

Segundo dados do IBGE (2018), Poconé é uma das sub-regiões do Pantanal localizada no Estado de Mato Grosso que tem aproximadamente 32.768 habitantes, que são conhecidos como poconeanos. Seus limites geográficos são as cidades de Nossa Senhora do Livramento, Barão de Melgaço, Cáceres e o estado de Mato Grosso do Sul.

Sobre a origem da Dança dos Mascarados de Poconé, não há uma só versão, acredita-se que a manifestação é de origem indígena, através dos Beripoconés, assim eram nominados os indígenas dessa região. Embora haja pouco material contendo informações sobre ela, vale mencionar que se trata de uma manifestação religiosa e Profana, realizada em Festas de São Benedito, Festa do Divino Espírito Santo e Noite de iluminação.

A despeito disso, Figueiredo (2006), explica que todas estas festas que envolvem a religiosidade e a profania, configuram ambiente favorável à presença da Dança dos Mascarados de Poconé.

> Em Poconé, por muito tempo o cortejo foi uma das ações realizadas pelos mascarados descritas como fragmento ficcional da realidade, presente nas histórias e lembranças da comunidade. A movimentação do cortejo era considerada um momento especial, contava com o envolvimento e participação dos moradores, a ação era extraordinária nas atividades do grupo, realizada como parte das festividades do Divino. O cortejo era combinado e organizado previamente entre os dançantes e partilhado com a comunidade, todos podiam participar, cada indivíduo desempenhando um papel no processo no qual os elementos são recombinados. (SANTOS; HOFFMANN; JESUS, 2018, p. 5).



Figura 1: Figurinos Fonte: G1 – Mato Grosso (www.g1.globo.com)

Ao descrever esta dança, Amaral (2015) esclarece que:

> A dança, além do contexto histórico, é considerada peculiar ao destacar-se na região de maneira especial por sua proposta artística criativa de entretenimento, cujo significado relaciona-se à formação da cultura e identidade local, influenciando na dimensão social e particular do povo de Poconé. (AMARAL, 2015).

Cabe mencionar que constituem elementos importantes da Dança dos Mascarados de Poconé personagens como o Galã (ou Galão) e as Damas; o Marcante (Sr. Daniel Martins Leão); as Máscaras e a Indumentária completa. A Banda que integra a manifestação tem como instrumentos usados na execução da sonoplastia da dança Saxofone, Tuba, Pistões, Pratos e Tambores.



Figura 2 – As mascara Fonte: Brasil imperdível (brasilimperdivel.tur.br/danca-dos-mascarados-pocone/)

> [...] a Dança dos Mascarados é realizada apenas por homens, que formam de 8 a 14 pares separados por dois cordões: de um lado, os homens vestidos de mulheres que fazem o papel das damas, e do outro, homens que são galanteadores [...]. (SANTOS; HOFFMANN; JESUS, 2018, p. 4).

No que se refere à execução propriamente dita da dança, é importante esclarecer que a apresentação é configurada mediante uma sequência pré-determinada. Tal sequência do espetáculo acontece na seguinte ordem: Entrada ou Cavalinho, Primeira, Segunda, Trança Fitas, Joaquina, Arpejada, Caradura, Maxixe de Humberto, Carango, Lundu, Vilão e Retirada. Embora todos os momentos da apresentação sejam importantes, cabe destacar que o "Trança Fitas" (semelhante à dança do Pau de Fitas, em alguns lugares) e a "Arpejada" são, geralmente, as mais esperadas da noite por parte do público espectador, devido à sua energia e vivacidade.



Figura 3 – O "Trança Fitas" é um dos pontos altos da Dança dos Mascarados/ Fonte: G1 – Mato Grosso (www.g1.globo.com)

Segundo Amaral (2015, p. 103), após a dança das fitas, o grupo segue com apresentações e exibições de outras peças, como Lundu, damas de um lado, galãs de outro. E em seguida juntam-se os pares e rodam num círculo imaginário trocando de pares. Em cada peça formam-se novos passos e posicionamentos dos dançantes. Formações diferentes vão se formando: círculos, fileiras e aos pares, unidos pelos braços ou por lenços. Essa diversidade torna a apresentação mais atrativa.

> Ao final das apresentações, o grupo é muito aplaudido, e em seguida, os mascarados interagem com o público, que se sente acolhido e aproveitam o momento para também se manifestarem. Nesse momento acontecem os registros. O procedimento de tirar fotos e filmagens com o público já é habitual. São novas possibilidades de apreensão artística, na difusão e socialização da Dança dos Mascarados. (SANTOS; HOFFMANN; JESUS, 2018, p. 11).

A partir destas informações e características aqui apresentadas, reiteramos o interesse em seguir pesquisando tal manifestação folclórica brasileira, reforçando que a investigação ainda está em processo. Também cabe mencionar nossa preocupação em que a referida dança possa ser registrada e difundida, de modo que não seja esquecida.

Neste sentido, informamos que a atual etapa do projeto de pesquisa está orientada para um levantamento de dados/mapeamento, que engloba além dos trabalhos publicados, as datas das publicações e a finalidade das pesquisas, com o intuito de detectar o Estado da Arte das produções sobre o tema.

Conclusão

O presente trabalho de pesquisa é uma ação iniciada no âmbito da Disciplina Laboratório de Danças Folclórica do Curso de Dança – Licenciatura da UFPel, que está tendo prosseguimento na esfera da iniciação científica, integrando o Projeto de Pesquisa Aspectos históricos da dança no Rio Grande do Sul, articulando, deste modo, ensino e pesquisa.

Tal ação está se constituindo a partir de um mapeamento inicial e recursos disponíveis sobre a Dança dos Mascarados de Poconé, fazendo-a ser reconhecida como algo importante para a construção da identidade/cultura local, regional e nacional.

As fontes de pesquisa teórica sobre essa manifestação ainda são escassas, porém, entendemos que este é justamente um motivo importante para abordar o tema e registrar tal dança folclórica. Analisar o material exíguo disponível, nos faz estimar uma grande noção do quão importante e rica essa manifestação é para a população do Mato Grosso e do Brasil.

Ao colocarmos esse tipo de manifestação como o tema central de pesquisa, estaremos colocando em evidencia uma população muitas vezes não reconhecida dentro do nosso próprio país.

Como muitas das nossas danças folclóricas, enquanto universidade e o nosso papel social, não podemos deixar cair no esquecimento. Quando nos lembramos desse tipo de manifestação, lembramos-nos de um povo, de uma história, de uma parte de nós.

Como a pesquisa está em processo, enquanto pesquisadores temos o dever de respeitar nossos sujeitos de pesquisa e entender que esse tipo de manifestação, é muito mais do que uma simples dança, que ela carrega uma história, pessoas que acreditam nela, contudo a pesquisa ainda esta sendo feita a partir de fontes já publicadas.

Entender que é papel da universidade, especialmente pública, aproximar-se de temas desta natureza, reconhecendo, valorizando e registrando os saberes populares, com vistas ao fortalecimento da cultura nacional, respeitando as características e peculiaridades inerentes ao povo brasileiro, em sua ampla diversidade e riqueza.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Folclore*. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A, 1984.

BURKE, Peter. *A cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo. São Paulo: Cia da Letras, 1989.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Ed. Global. 1980.

CERBINO, Ana Beatriz. História da Dança: considerações sobre uma questão sensível. In: *Lições de Dança 5***.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Teoria da história e a reabilitação da oralidade: convergência de um processo. Pesquisa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura(auto)biográfica*: fundamentos e metodologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. *Danças Folclóricas Brasileiras*. 3. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1973.

KLINTOWITZ, Jacob. *Máscaras Brasileiras*. São Paulo: Rhodia S. A,1986.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. *Dança Popular*: espetáculo e devoção. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2011.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 5ª ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

SANTOS, Shaiane Beatriz dos. DESVENDANDO A DANÇA DOS MASCARADOS DE POCONÉ. *Revista Seminário de História da Arte*. Pelotas. Volume 01, Nº 07, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/13486/8256>. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

Dissertações e Teses

AMARAL, Ivoneides Maria Batista do. A performance cultural na dança dos mascarados. 2015, 122 f. Dissertação (Estudos de Cultura Contemporânea)- Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

FIGUEIREDO, Bruna; FIGUEIREDO, Jessyé; OYADOMARI, Luciana. Dança dos mascarados: um atrativo turístico em potencial na região do Pantanal. Multitemas, n. 27, 2016.

HOFFMANN, Carmen Anita. A trajetória histórica do curso de dança da UNICRUZ: 1998-2010. 2015, 217f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

Depoimento

GRANDE, João. Entrevista concedida a Shaiane Beatriz dos Santos. Pelotas, 16 de junho de 2017

Sites

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pocone/panorama > Acesso em 18 de setembro de 2018.

SANTANA, Ana Lucia. História das mascaras. Info Escola, 2018 <https://www.infoescola.com/artes/historia-das-mascaras/> Acesso em 15 de fevereiro de 2018

Dança dos Mascarados: uma das manifestações culturais mais antigas do Mato Grosso. Brasil imperdível, 2011. Disponível em: <brasilimperdivel.tur.br/danca-dos-mascarados-pocone/> Acesso em 18 de setembro de 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A educação musical e o Pibid: um Estudo de Caso sobre o subprojeto música da UERGS

Guilherme Ramos (Uergs)
Romeu Riffatti (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)
Sita Mara Lopes Sant'Anna (Uergs)

Resumo: A presente comunicação é oriunda da pesquisa que investigou os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial de licenciandos em Música, da UERGS, que participaram do Subprojeto Música nos anos de 2017 e 2018. A metodologia teve por base a pesquisa documental, sendo os documentos analisados com base na análise de conteúdo (MORAES, 1999). O referencial teórico analítico adotado na presente pesquisa foram os conceitos e as perspectivas de Educação Musical Kraemer (2000) e Jorgensen (1997, 2003). Foram adotados como referenciais teóricos conceitos do paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 2000), bases filosóficas e abordagem dialética da Educação Musical Transformadora (JORGENSEN, 1997, 2003); epistemologia da Educação Musical (KRAEMER, 2000), o trabalho docente como profissão de interações humanas (TARDIFF; LESSARD, 2014), bem como os saberes docentes colocados (TARDIF, 2014).

Palavras-Chave: Educação Musical; Pibid; Formação Inicial.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), política educacional voltada para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores na Educação Básica, concede bolsas para os alunos dos cursos de licenciatura, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos promovem a inserção dos estudantes no âmbito escolar, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas.

O Pibid tem sido um dos programas de mais importância para a educação Brasileira; por meio do mesmo é que se aproximaram as universidades de escolas

públicas e promoveram-se as transformações. Conforme Silva, Gonçalves e Paniágua (2017):

> A importância do PIBID é visível, pois além de incentivar a iniciação a docência aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teórica aprendida na universidade em prática vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública. Desta maneira o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos. (SILVA; GOLÇALVES; PANIÁGUA, 2017, p. 6).

Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) também se observa a importância do programa de iniciação à docência para a formação de estudantes da licenciatura em Música. Desde o ano de 2014, a partir da submissão do projeto institucional e subprojeto específico ao Edital n.º 061/2013/CAPES, estudantes do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, localizado na cidade de Montenegro/RS, têm tido a oportunidade de participar do Pibid, a partir das ações propostas no Subprojeto Música. Observa-se que o subprojeto vem proporcionando momentos de integração, aprendizados e desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais implementadas na escola na qual as atividades são desenvolvidas.

Partindo do que as pesquisas têm revelado, bem como o trabalho desenvolvido no Subprojeto Música, na unidade da Uergs, em Montenegro/RS, surgiram questionamentos: Qual a relação entre o planejamento do Subprojeto Música e o aprendizado da docência específica em Música? Qual contribuição do Subprojeto Música, do Pibid, para a formação inicial de estudantes da licenciatura em Música? Quais os impactos dos conhecimentos oriundos das pesquisas dos bolsistas de iniciação científica participantes do grupo de pesquisa?

Partindo destes questionamentos, o objetivo deste projeto foi investigar a contribuição do Subprojeto Música, do Pibid, da Uergs, para a formação inicial dos estudantes de licenciatura em Música.

Referencial Teórico

Foram adotados como referenciais teóricos conceitos do paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 2000), bases filosóficas e abordagem dialética da Educação Musical Transformadora (JORGENSEN, 1997, 2003); epistemologia da Educação Musical (KRAEMER, 2000), o trabalho docente como profissão de interações humanas (TARDIFF; LESSARD, 2014), bem como os saberes docentes colocados (TARDIF, 2014).

A atividade docente, na perspectiva do professor reflexivo, tem como base a epistemologia da prática (conhecimento na ação) e a reflexão gerada na/da prática (reflexão na ação, e reflexão sobre a ação). Schön (1987, 2000) caracteriza o "conhecimento-na-ação" (Konowlwdge-in-action) como um "conhecer-na-ação" (knowing-in-action) consciente. O "conhecimento-na-ação" é o saber-fazer, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer. Esse conhecimento é refletido ao mesmo tempo em que a ação caracteriza o que Schön denomina reflexão-na-ação (reflection-in-action), que é uma reflexão dentro do "presente-da-ação", que é consciente e que pode ou não ser explicitada. Isto significa entender a reflexão-na-ação como um processo que pode acompanhar uma situação prolongada e vinculada à duração do curso (uma inovação metodológica por exemplo). A outra dimensão importante neste estudo é a reflexão-sobre-a-ação. Segundo Schön, a reflexão-sobre-a-ação pode ser anterior ou posterior à ação e propicia uma análise crítica distanciada e sistematizada sobre as características e o processo de ação.

Jorgensen (1997) apresenta as bases filosóficas sobre as quais constrói sua noção de Educação Musical. Segundo a autora, a Educação Musical "é uma colagem de crenças e práticas", e se dá de acordo com o conceito da autora de "mundos musicais", que possuem seus "valores, normas, crenças e expectativas" (p. 66). Posteriormente, Jorgensen (2003) traz o conceito de dialética para se pensar a forma como a Educação Musical ocorrerá na prática, a partir de diferentes significados musicais; ela trata a partir de diferentes práticas de educadores e artistas, trazendo a Educação Musical como um acontecimento que ocorre de diferentes formas, em diferentes contextos, em contraponto a uma universalidade teórico e prática de Música e Educação Musical.

Kraemer (2000) trata da Educação Musical, denominando-a pedagogia da música, sendo um imbricamento entre disciplinas e discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Ele salienta que a particularidade da área em relação às demais disciplinas se dá neste imbricamento disciplinar. O autor descreve os lugares em que a pedagogia da música origina-se, bem como quem dela se ocupa. Em sua análise, esclarece que a pedagogia da música se ocupa com as relações entre pessoa(s) e música(s), dividindo seu objeto de estudo com as ciências humanas. Para o autor, a particularidade do saber pedagógico-musical está "no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais" (KRAEMER, 2000, p. 66).

Tardif e Lessard (2014) elaboram uma análise da docência como profissão centrada nas interações humanas. Os autores analisam a partir de investigações empreendidas em sistemas de ensino, elucidando a partir de um "trabalho codificado" proposto pelo sistema de ensino e a flexibilidade com que este trabalho é desenvolvido a partir da particularidade de dar-se na interação com um grupo de indivíduos.

Metodologia

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se por meio da pesquisa documental, balizada pelas proposições de Silva *et al* (2009) e Ludke e André (1986). Os documentos coletados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Moraes (1999).

Resultados e Análise dos Dados

As categorias relativas aos impactos produzidos pelo Pibid subprojeto Música da UERGS na formação de professores oriundas do processo de pesquisa são: apropriações do espaço escolar, planejamentos do grupo de pesquisa, práticas pedagógico-musicais, pesquisas desenvolvidas e aprendizagem da língua portuguesa.

As categorias foram construídas com base nos referenciais teóricos adotados na pesquisa e nos documentos analisados. As perspectivas teóricas de Educação Musical, trazidas por Kraemer (2000) e Jorgensen (1997, 2003), transversalizadas às noções de saberes docentes (TARDIF, 2014), e a constituição de uma teoria da docência como profissão baseada em interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2014), possibilitaram a teorização a partir destas categorias da construção da docência específica em música, oportunizada pelo Subprojeto. A forma integrada através da qual se efetivou aprendizagem e a prática pedagógico musical dentro do subprojeto ilustra a construção de uma docência de forma cíclica.

Na perspectiva apresentada, os pibidianos se apropriam da docência, a partir de procedimentos diversos, incluindo teoria e prática; algumas vezes, a prática auxiliou na compreensão da teoria pedagógico-musical, e vice-versa. Neste sentido, as teorias sobre o paradigma do professor reflexivo (SCHÖN; 1987, 2000) auxiliaram no entendimento destas relações de construção da docência em música, e como

estas categorias não estão isoladas da aprendizagem, mas apresentam especificidades do trabalho pedagógico musical.

São apresentados, a seguir, os dados originados em suas categorias, juntamente com a análise à luz do referencial teórico.

Apropriações do Espaço Escolar

Esta categoria apresenta as “diferentes formas de apropriação e estudo do contexto escolar no qual se inseriu o Pibid” (CADERNO DE CATEGORIAS, 2018, p. 3). A apropriação de contexto e entendimento da identidade escolar mostrou-se primordial para o funcionamento adequado das atividades, uma vez que as mesmas foram construídas com ênfase nas necessidades da escola, e considerando-se limitações, sejam pela falta de espaço, material didático, instrumentos e, até mesmo, profissionais. Tais inserções ocorreram compreendendo as necessidades previstas no projeto político-pedagógico em comunhão com as diferentes dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical (KRAEMER, 2000), tornando as prioridades do projeto adaptativas às diferentes áreas do conhecimento ligadas às atividades na escola. Assim, as peculiaridades da transmissão e apropriação de Música ligam-se às necessidades do contexto, estando em sintonia com prerrogativas de Jorgensen (2003) sobre as práticas presentes nos contextos escolares, que ocorrem de modos diferentes, conforme os contextos nos quais estão inseridas. A autora defende que as práticas de educação musical devem considerar o contexto cultural das escolas, que foi possibilitado no Subprojeto, durante a apropriação do espaço escolar.

As observações foram registradas forma semiestruturada e transcritas em portfólios virtuais; neste material são descritos conhecimentos e reflexões produzidos na inserção na escola. Muitos dos relatos registrados apontam a identificação do licenciando com pequenos detalhes que compõem a escola, tais

como disposição e organização da sala de aula, interações entre os estudantes, forma como a turma reage aos diferentes conteúdos, além de reflexões sobre os momentos em que se deparam com uma situação cotidiana dos alunos que o remete à lembranças do seu próprio período como aluno de ensino fundamental.

Estes processos reflexivos traduzem-se pela reflexão-na-ação proposta por Schön (1987, 2000), caracterizada pela reflexão dentro do "presente-da-ação" consciente que pode ou não ser explicitada. Isto significa entender a reflexão-na-ação como um processo que pode acompanhar uma situação escolar, transformando-a numa reflexiva contínua inerente à reflexão-na-ação, de forma que seja feita de maneira consciente nos momentos de prática.

Planejamentos do Grupo de Pesquisa

Esta categoria refere-se às atividades e aprendizagens relativas e oriundas dos planejamentos, as quais "foram desenvolvidas tanto em momentos coletivos, quanto individuais" (CADERNO DE CATEGORIAS, 2018, p. 6).

Durante o Subprojeto, os bolsistas participaram de diversas reuniões que ocorreram com uma periodicidade semanal no espaço da Uergs, e foram dedicadas a atividades como leituras, organização e participação em eventos científicos, e planejamentos das atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas. Estas reuniões coletivas entre os bolsistas, supervisão e coordenação compuseram a relação de proximidade entre as atividades planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas na escola, de forma que estes procedimentos permitiram a interação entre todos os envolvidos, contribuindo muito com o trabalho.

Os diálogos e trocas de informações durante as reuniões caracterizam o pensamento de Schön (1987, 2000) referente à reflexão-sobre-a-ação, pois propiciaram aos licenciandos uma análise crítica distanciada e sistematizada sobre as características e o processo de ação. Para Schön (1987, 2000), deve-se refletir-

sobre-a-ação num pensamento retrospectivo sobre o que foi feito, para identificar como o conhecer-na-ação pode ter contribuído para alguma prática que teve resultados inesperados.

Conforme Jorgensen (2003) uma Educação Musical Transformadora pode realizar-se a partir da relação dialética da aproximação dos processos pedagógicos musicais aos significados musicais dos alunos e professores, estabelecendo um diálogo entre estudantes, professores e o restante da estrutura escolar envolvida nestes processos. Assim, as discussões coletivas realizadas propiciaram aos pibidianos vivenciarem a docência musical, considerando as transformações que ocorrem com os alunos inseridos nestas transformações sociais e a relevância disto para suas práticas.

Práticas Pedagógico-Musicais

Esta categoria refere-se às práticas de ensino dos pibidianos, como oficinas, que foram a "principal forma de intervenção pedagógico-musical no ambiente escolar" (CADERNO DE CATEGORIAS, 2018, p. 8). Foi quando as salas de aula tornam-se espaços da prática e de aplicação docente dos conceitos trabalhados.

As oficinas de musicalização buscaram a transmissão e apropriação do conhecimento musical, através de atividades lúdicas de exploração de diferentes sons e espaços. Esta abordagem foi ao encontro do conceito de Educação Musical como um processo que não se dá apenas nos conhecimentos musicológicos, mas no encontro de dimensões culturais, filosóficas, sociais e outras do ser humano em um objeto estético musical (KRAEMER, 2000). As oficinas de instrumentos específicos também tiveram ampla procura pelos alunos da escola, sendo desenvolvidas aulas práticas de violão, piano, flauta-doce, escaleta e prática vocal, tendo como foco o ensino do instrumento musical e o fazer musical aplicado, considerando-se formas mais adequadas de manuseio dos instrumentos musicais.

As grandes incertezas apresentadas pelos estudantes perante suas respectivas ações no âmbito escolar e os desafios que surgiram ao longo destas experiências foram constatados na análise dos materiais produzidos pelos pibidianos. Conforme Gatti (2014), isso significa compreender as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura vem deixando lacunas para o desenvolvimento da atividade docente. Portanto, este processo pode ser fundamentado em Schön (1987, 2000), que propõe três diferentes dimensões do pensamento reflexivo: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre ação que, ao serem implementadas nas práticas docentes, subsidiam as alternativas às dificuldades encontradas no decorrer da atividade, por meio de uma análise cíclica de suas próprias reflexões realizadas em diferentes tempos e espaços.

Pesquisas Desenvolvidas

Fazem parte desta categoria pesquisas “desenvolvidas pelos bolsistas e a relação entre os conhecimentos oriundos das mesmas e a constituição da sua docência em música” (CADERNO DE CATEGORIAS, 2018, p. 11). Todos os bolsistas foram incumbidos no Subprojeto a desenvolver projetos de pesquisa-ação, constituindo-os professores-pesquisadores.

Percebe-se, a partir desta categoria, que os pibidianos, de acordo com a temática e a forma integrada como desenvolveram as atividades de pesquisa e ensino no subprojeto, construíram sua prática pedagógico-musical como reflexo de um imbricamento entre planejamentos flexíveis, pesquisa, prática e construção de conhecimento pedagógico musical, a partir destes processos de transmissão e apropriação de Música. Estas pesquisas possibilitaram a construção de conhecimentos a partir da realidade escolar, indo ao encontro das proposições de

Kraemer (2000), que sugere um olhar sobre relações entre pessoas e músicas, e a construção de conhecimentos a partir disto. Do mesmo modo, observou-se o que propõe Schön (1987), como a construção de uma racionalidade prática.

Aprendizagem da Língua Portuguesa

Esta categoria inclui as aprendizagens dos pibidianos "relativas ao desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade" (CADERNO DE CATEGORIAS, 2018, p. 10). Durante o subprojeto, os pibidinos exercitaram a escrita, o que ficou explicitado em seus portfólios, material que gerou publicações para divulgação dos resultados de suas práticas e pesquisas-ação. Foram, também, realizadas leituras dirigidas, individuais e coletivas; comunicações orais dos trabalhos em eventos científicos; bem como os bolsistas participaram também de projetos de extensão desenvolvidos no subprojeto e voltados ao aumento de índices de leitura. Entende-se que a leitura pode ser potencializada dentro do subprojeto como dimensão essencial da formação de professores, de forma que os pibidianos possam se apropriar de temáticas pertinentes ao campo da Educação Musical, transversalizando-as às suas práticas.

Conclusões

Após a realização da pesquisa que teve por objetivo investigar a contribuição do Subprojeto Música, do Pibid, da Uergs, para a formação inicial dos estudantes de licenciatura em Música, constatou-se que o Programa potencializou o aprendizado da docência em música.

Sobre a relação entre o planejamento do Subprojeto Música e o aprendizado da docência específica em Música constatou-se que eles se encontram interligados,

uma vez que o projeto auxilia as necessidades dos pibidianos durante suas inserções iniciais enquanto promove transformações diretamente no contexto escolar. As atividades do subprojeto são sistemáticas e respeitam uma ordem cronológica que se adapta ao cotidiano da escola e busca instigar o estudante na construção de seu saber docente, desde os aspectos iniciais referentes à leitura do projeto político-pedagógico, às atividades de apropriação de referenciais teóricos, pelos momentos de prática nos quais o estudante encontra-se atuando na escola de maneira mais efetiva, e, por fim, na publicação dos resultados finais.

As reflexões e debates realizados individualmente e com o grupo de pesquisa contribuíram, assim, na percepção das necessidades e possibilidades da inserção da Música na escola, bem como na construção de estratégias para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, a pesquisa-ação utilizada no projeto possibilitou a criação de um olhar crítico e atento às atividades realizadas e aos resultados alcançados.

Quanto à contribuição do Subprojeto Música, do Pibid, para a formação inicial de estudantes da licenciatura em Música, constatou-se que os mesmos descobriram novos espaços escolares e a partir da análise desses contextos, junto das leituras e orientações, e elaboraram planos de ação capazes de transversalizar os conhecimentos pedagógico-musicais aos da comunidade escolar. Os pibidianos puderam, então, construir-se como professores de música na prática, e não apenas a partir da apropriação de conhecimentos teóricos em um processo cíclico.

Assim os licenciandos realizaram estudos aprofundados, exerceram a docência específica em música, constituíram-se como docentes na prática e, a partir disto, constituíram conhecimentos específicos da Educação Musical. Os bolsistas tiveram espaço para construir de forma reflexiva sua docência em Música, escreveram sobre o espaço escolar e se apropriaram deste. Todas as vivências propiciadas pelo Pibid contribuíram para a formação inicial dos licenciandos em Música da Uergs.

Acerca dos impactos dos conhecimentos oriundos das pesquisas dos bolsistas de iniciação científica participantes do grupo de pesquisa, percebeu-se que todas as temáticas investigadas e, também, as pesquisas sobre os impactos do programa puderam ser compartilhadas e integrar o planejamento de atividades pedagógico musicais dos Pibidianos, bem como auxiliar na elaboração de seus próprios projetos de pesquisa futuramente a partir das problemáticas cotidianas do ambiente escolar.

Ao final desta pesquisa reitera-se a importância do Pibid, não somente como política pública, mas a relevância do programa como um dos eixos integrantes da formação continuada de docentes.

Referências

GATTI, Bernardete A. *et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).* São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.

JACKSON, Ronie Sá-Silva; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Centro de Memória da Amazônia: *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.* v. 1 n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em 20 set. 2018.

JORGENSEN, Estelle R. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

____. *Transforming music education.* Bloomington: Indiana University Press, 2003.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Porto Alegre*: Em Pauta*. v. 11, n. 16/17, abr./nov. p. 50-73, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Porto Alegre: *Educação,* ano XXII, n. 37, p. 7-31, mar. 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

____. *Educating the reflective practitioner*: toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: *Jossey-Bass Inc.*,1987.

SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para formação docente. *3º EMiCult* – Encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura. Ago. 2017, Santo Ângelo. p. 1-11. Disponível em: <http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em 20 set. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e a formação profissional***.** 17ª Ed. Petrópolis, RJ: *Vozes*, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**.** 9ª Ed. Petrópolis, RJ: *Vozes*, 2014.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A Exclusão de Deficientes na Escola Regular

Iury de Mello Araujo (UERGS)[1]
Carmen Lúcia Capra (UERGS)[2]

Resumo: Aborda a exclusão de pessoas com deficiência das instituições de ensino regular. Constitui um levantamento quanto à atual forma de referência aos mesmos, utilizando dados do levantamento realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Organizações das Nações Unidas (ONU). Os dados são articulados à descrição de momentos históricos bem como a observações vinculadas ao referencial teórico. Conclui que as pessoas com deficiência, embora tenham assegurados seus direitos à educação por meio de leis presentes na constituição brasileira, são excluídas da mesma. Demonstra-se que não bastar ser garantido na legislação o direito a educação de pessoas com deficiência para que a inclusão se efetue, são necessárias modificações importantes no ambiente escolar e nos sistemas de ensino, assim como na ideia que a sociedade ainda tem desses indivíduos.

Palavras-chave: pessoas com deficiência; exclusão; escola regular.

A partir da realização de dois estágios docentes em artes visuais e a participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-UERGS, são tecidas considerações sobre a inserção de pessoas com deficiência na escola regular. Como ponto de partida, é necessário primeiramente pensar sobre as formas de remeter-se aos alunos e às pessoas frequentemente intituladas com o eufemismo *necessidades especiais,* um termo tão pejorativo quanto *aleijado, defeituoso, incapacitado* ou *inválido,* isso para citar apenas alguns dos rótulos mais comuns dados a pessoas fora de padrões ditos como normais até os anos 80. Tais termos ainda persistem em nossos dias, refletindo a ideia que a sociedade têm desses indivíduos. Ou seja, antes de ser pessoa existe, uma diferenciação.

Pensando a respeito da terminologia sobre a deficiência, somente em 1981 passou-se a incluir a palavra “pessoa” quando da referência a alguém com deficiência (SASSAKI, s/d, Doc. Eletrônico), de modo que a palavra “deficiente” tem

1 Aluno da Graduação em Artes Visuais: licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
2 Orientadora de estágio na Graduação em Artes Visuais: licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

a função de adjetivo, isto é, “pessoa deficiente”. Aos poucos, a expressão ganhou uma nova adjetivação, ficando “pessoa portadora de deficiência”, resumida à sigla “PPD” e também reduzida à “portadora de deficiência”, o que traz de novo a negação, ainda que de forma velada ou desmedida, de que é uma PESSOA, independente da deficiência estar em evidência ou não. Recentemente, o termo tido como o menos depreciativo é “pessoa com deficiência”, também resumido a uma sigla “PCD”. É importante considerar que:

> Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). (SASSAKI, s/d, Doc. Eletrônico).

Para entender o que caracteriza uma pessoa como sendo deficiente, podemos nos apoiar no decreto nº 3.298 de 1999, que conceitua a deficiência física como:

> Art. 4ª: Deficiência Física: alteração completa ou parcial em uma ou mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentado sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, membros com deformidades congênitas ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, p.23).

Cabe salientar que a deficiência não pode ser classificada em um único gênero, pois um “tipo” de deficiência apresenta ramificações e essas podem apresentar-se em diferentes “graus”. Dessa forma, constitui deficiência qualquer comprometimento da mobilidade e ou coordenação motora, seja parcial ou total, independente da causa, lesões neurológicas, ortopédicas, neuromuscular, congênita, etc. Cada caso interfere de diferentes formas na vida do indivíduo, por exemplo; lentidão no desenvolvimento mental, a limitação no campo visual, a audição comprometida:

A maioria das referências quanto ao número de pessoas com deficiência existente em uma determinada cidade ou região cita a estimativa de 10% da população geral e indica como fonte dessa a estatística da Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a Organizações das Nações Unidas (ONU) (SASSAKI, 1998).

A desinformação expressada em ignorância, negligência, superstição e medo (WERNECK, 1997) ainda são fatores que interferem na inclusão. O que novamente acaba por evidenciar que, embora existam muitos estudos e pesquisas envolvendo a educação de pessoas com deficiência, esse trabalho não chega ou chega de forma limitada à comunidade.

> Apesar de aceita no Brasil e no mundo, a estimativa de 10%[da população] utilizada sozinha não constitui uma base suficiente para avaliar a realidade e gravidade de algumas situações que envolvem a questão da deficiência, referindo-se às condições lastimáveis em que um grande número de pessoas vive e devido às inúmeras barreiras físicas e sociais que dificultam sua inclusão e participação na sociedade. (KASPER, LOCH, PEREIRA, 2008, p. 234).

Existem diferentes graus de dificuldades impostas por deficiências, sendo legítimo e necessário o ensino de algumas pessoas em casa ou hospitais. Mas outras vezes, sob as mais variadas justificativas por parte dos familiares, é reproduzida a ideia socialmente posta de que pessoas com deficiência são incapazes, frágeis, sempre estão em apuros e dependem de alguém para tudo. Não se trata de negar que a deficiência existe ou que não existem dificuldades impostas a partir da deficiência, mas sim a compreensão de que antes de qualquer adjetivo vem à pessoa, como qualquer outro ela é um ser de deveres e direitos, sendo sua deficiência apenas uma das suas características. Entendemos com Cohen (Doc. Eletrônico), que a deficiência não existe em termos absolutos, apenas em relação a certas atividades, pois as situações da vida são de grandes e pequenas dimensões para as quais cada pessoa encontra-se mais ou menos deficiente ou preparado.

Perguntamos: será que as pessoas com deficiência estão de fato incluídas no viver em sociedade e como se dá a sua inclusão no ambiente escolar? Antes, diferencia-se a integração da inclusão, pois, na primeira, tudo depende do aluno e ele é quem tem que adaptar-se, buscando alternativas para integrar-se. Em contrapartida, na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência. Não bastando a garantia da legislação do direito à educação de pessoas com deficiência para que a inclusão exista, são necessárias modificações importantes no ambiente escolar, assim como nos sistemas de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio-econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade. (BUENO, 1998 apud PEREIRA, 2009).

Inclusão é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos de que antes não faziam parte. A definição de qualquer dicionário parece servir de orientação para as escolas na forma de incluir alunos em seu espaço, porém sem antes refletir sobre as necessidades daquelas pessoas, dessa forma não sendo compatíveis com as diretrizes estabelecidas pela Lei 13.146/2015, que prevê “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O primeiro ponto que evidencia a exclusão de alunos com deficiência é a infraestrutura das escolas, com impedimentos ao acesso das pessoas que sofrem de qualquer limitação física, assim como a falta de equipamentos adequados. Tais carências não chegam a ser novidade quando se trata de escolas públicas, mas tornam-se um problema ainda mais gritante quando a constituição federal 1988 diz que o artigo 227 no parágrafo 1º, inciso II, prevê a criação de programas de prevenção, integração dos adolescentes portadores de deficiência bem como a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Uma conclusão apressada do que foi exposto pode levar à compreensão de que as leis determinam a criação de um ensino transversal por meio de instituições de educação especial, como APAE, AACD e afins. Porém, essas instituições deveriam servir apenas de complemento à educação regular e não como substitutas. Significaria que todas as escolas regulares da rede pública e privada devem providenciar as medidas necessárias para propiciar educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis de ensino. Na teoria, incluiriam alunos com deficiência, mas não só esses, devendo ser contemplados todos os alunos que possuem alguma dificuldade em aprender, como dito antes, obrigando-se a ser um complemento à escola regular.

Com a intenção de definir como deve funcionar a educação especial, um documento posterior à LDB, o Parecer no 17, de 3 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação em 15 de agosto de 2001, concebe a educação especial como “o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos. Apesar disso, dados do censo de 2000, do IBGE, apontam que 70% dos alunos com deficiência do Brasil estão em classes especiais. As instituições não-governamentais, como a Apae (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) ou o Instituto Pestalozzi, atendem 47% desses alunos registrados no campo da educação especial. Embora seja assegurado pelas leis citadas e exista toda uma série de mobilizações para garantir que esses direitos sejam exercidos, o que de fato encontramos são escolas com inúmeras barreiras arquitetônicas e sem os suportes necessários. Daí que:

> Refletir sobre a educação inclusiva é mais que uma questão jurídica, fundamental a interpelação entre teoria e prática na ação docente, no sentido de garantir de fato a entrada, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência em seu processo de escolarização, nesse sentido para a efetivação da inclusão escolar. (UNESCO,1994).

Isso leva a outros dois pontos: a falta de profissionais especializados para educar e cuidar do desenvolvimento desses cidadãos e a insegurança que parte

tanto dos Professores que julgam-se incapazes, como também, ocorre pelos cuidadores ou responsáveis legais que os julgam despreparados. Seria necessário uma especialização e ou um curso complementar para professores(as)?

O ministério da Educação oferece material didático e diz oferecer apoio técnico, porém é no processo e na vivência com os alunos com deficiência que a qualificação do professor se dá. Portanto, é necessária a presença desses em sala de aula e não de forma teórica. Não que o docente deva “vestir uma capa vermelha” e pretender dar conta de tudo o que acontece dentro do ambiente escolar, mas as escolas têm autonomia para encontrar modos de atender ao que é necessário desde o projeto pedagógico. Incluir é a melhor forma de acabar com o preconceito, pois os alunos deficientes são responsabilidade de todos os educadores e não somente dos profissionais capacitados e interessados na Educação de pessoas com deficiência.

Também é fundamental ouvir ou perceber a pessoa que, como um objeto sem vontades, acaba sendo movido e inserido de um lugar a outro sem que tenha seu espaço e oportunidade de expressar-se, algo fundamental que muitas vezes é negado à pessoa com deficiência, afinal todos julgam saber o que é melhor para ela. Segundo a UNESCO (1994), a origem do conceito de Escola Inclusiva deu-se em decorrência de uma concepção comum que condiz com a responsabilidade de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, inclusive aquelas com desvantagens severas. As crianças devem aprender juntas e tal consenso concebe as diferenças como condição humana, ao passo que tenta adequar a aprendizagem às necessidades da criança em respeito à sua dignidade.

Por outro lado, é necessário ponderar que existem diferentes casos e cada um deve ser avaliado antes de o indivíduo simplesmente ser inserido no ambiente escolar, tendo em vista que, por vezes, é inviável construir a estrutura hospitalar necessária a quem tem essa necessidade. Nesses casos, a educação especial pode ser prestada em classes especiais ou em instituições especializadas, já que aí existe uma grande dificuldade de inserir a pessoa portadora de deficiência na rede regular. Em tal situação, não estaria – ainda que não intencionada – uma prática

segregatória, sendo negadas as possibilidades de exercer a cidadania e friccionar as relações que já estão postas, tanto aos grupos que se não adaptam, quantos aos que encontram outros ajustes? Será o caso de alocar esses sujeitos para escolas especiais?

Atualmente, o tradicional público de escolas especiais compreende alunos que têm deficiência com altíssimo nível de severidade e com níveis menos graves de comprometimento. Neste último caso, não há como justificar a sua permanência nessas escolas. Contudo, adverte-se:

> o cenário apresenta aspectos ainda mais preocupantes: acontece de as classes e escolas especiais receberem também alunos sem qualquer tipo de deficiência, expulsos, oficial ou oficiosamente, das salas de aula comuns por apresentarem algum "problema" considerado incompatível com a rotina dessas salas. (VIVARTA, 2003, p. 57).

A complexidade que envolve a inclusão produz outros problemas, por um lado jamais haverá inclusão se a sociedade sentir-se no direito de escolher quais os deficientes que poderão ser incluídos. Por outro, é preciso dar espaço às pessoas, pois sabem do que precisam, de suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Não basta apenas ouvi-los, mas é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de pensar a inclusão. Werneck (1997, p. 58) alerta que "Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não".

Dessa forma, é notável a ampla disposição legal quanto o direito à educação das pessoas com deficiência, mas o que presenciamos é a inoperatividade das normas na prática, assim como muitos discursos carregado de boas intenções. Um passo importante quando se trata de inclusão é aplicação de tudo o que já é assegurado por lei. Da forma que normalmente acontece, a exclusão é reforçada. Quando se insere um indivíduo que necessita de rampas de acesso, por

exemplo, em uma escola que oferece laboratório de informática, auditório, salão de eventos, nos segundo e terceiro piso, que tipo de inclusão está sendo oferecida?

A maioria das instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, parecem promover somente a integração e não a inclusão e acabam gerando diversas situações de constrangimento e humilhação, assim como impedimentos a esses possíveis alunos. Concluímos que as instituições não estão suficientemente preparadas para educar esses alunos e atuam na exclusão dos mesmos.

Referências:

BRASIL. *Constituição de República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Vade Mecum Saraira. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 04 de jul. 2018.

_____. *Lei n. 7.853* de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm> Acesso em 05 de jul. 2018.

_____. *Decreto nº 3.956,* de 8 de outubro de 2001. Disponível em:<http://www.planto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em 13 de maio de 2013.

_____. *Decreto nº 6.571*, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.Acesso em: 07 jul.2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. *Lei 13.146/2015.* Dispõe sobre Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [s.n.], Brasília, 2015. Documento não paginado. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PEREIRA, Marilú M, Inclusão Escolar: Um Desafio entre o Ideal e o Real, www.webartigo.com/authors/2009/ acesso em: 10 de maio de 2018.

COHEN, Regina. *Estratégias para a Promoção dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência.* Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/def/artigo37.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

GOULART, Leandro Henrique Simões; MACIEL, Saint-Clair Guilherme Campos. Estado Democrático de Direito e o acesso à educação para pessoas portadoras de deficiência. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4149, 10 nov. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29974>. Acesso em: 17 jul. 2018.

KASPER, Andrea de Aguiar; LOCH, Márcia do Valle Pereira; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. *Educ. rev.,* Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Set. 2018.

ONU. Organizações das Nações Unidas. *Convenção sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência.* Disponível em:<http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/consenção.pdf> Acesso em 23 de jun. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como falar sobre as pessoas com deficiência*. s/d Disponível em <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 20 set. 2018.

UNESCO.Declaração de Salamanca sobre Princípios. Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

VIVARTA, Veet (Coordenação). *Diversidade – Mídia e Deficiência*. Editora: Banco do Brasil. Edição: 2003.

_____. *Quantas pessoas têm deficiência?* Instituto Intereamericano del niño. 1998. Disponível em <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura6_disc.UT1.pdf>. Acesso em 20 set. 2018.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.* Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997. Disponível em:<//https://pt.scribd.com/document/337007695/Ninguem-Mais-Vai-Ser-Bonzinho-Na-Sociedade-Inclusiva-Claudia-Werneck>.acesso em 02 de jul. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pesquisa com Trabalho Prático Comentado

EDITORA DA FUNDARTE



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Pesquisa sonora e composição com sons do cotidiano: alguns relatos

Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)
Henrique Pellin (Uergs)
Ana Maria Bueno Accorsi (Uergs)

Resumo: Diversas transformações tecnológicas fizeram com que a paisagem sonora mundial fosse se modificando ao longo dos anos. A Música, como representação do mundo, acaba por refletir o devir, apropriando-se do novo universo de sons e silêncios, gerando novas formas de ouvir e pensar Música. Desde o início do Século XX, sons considerados ruídos passaram a ser integrados às novas sonoridades, abraçando as transformações mundiais. Nesse sentido, surgiram alguns questionamentos: Quais sons e objetos do cotidiano podem ser utilizados para fins músico-composicionais? Como os sons e os objetos do cotidiano podem ser organizados com vistas à construção de uma composição musical? Esta pesquisa, portanto, objetivou investigar sons do cotidiano com vistas à elaboração de composições musicais. A metodologia incluiu as seguintes etapas: exploração e coleta de sons do cotidiano, organização dos sons do cotidiano por categorias sonoras, análise dos sons em relação às categorias, planejamento de composições musicais a partir dos sons coletados no cotidiano, elaboração das composições musicais, apresentações das composições musicais. Como resultados constatou-se que toda a sorte de sonoridades pode ser utilizada para fins músico-composicionais. Além disso, foram elaboradas nove composições musicais concretas/mistas, concretas e eletroacústicas, respondendo ao questionamento sobre como os sons do cotidiano podem ser organizados para a elaboração composicional, alcançando-se, portanto, o objetivo da pesquisa. Como desdobramentos encontra-se em fase de elaboração a construção de uma proposta pedagógico-musical baseada na composição com sons do cotidiano da cidade de Montenegro/RS, a fim de ser desenvolvida em escolas públicas da cidade. Do mesmo modo, está em fase de finalização a elaboração de artigos científicos sobre Música e Estética, a fim de serem submetidos aos periódicos da área. Por fim, pretende-se organizar a curadoria de uma exposição músico-visual, para o ano de 2019, a partir dos sons e imagens coletados em Montenegro/RS, bem como das composições resultantes desta investigação.

Palavras-Chave: Música; Composição; Paisagem Sonora; Educação Musical.

Introdução

Diversas transformações ocorridas nos espaços onde se dá a vida e a relação entre os seres humanos fizeram com que a paisagem sonora mundial fosse se modificando ao longo dos séculos. A música, como representação do mundo, acaba por refletir o devir, apropriando-se do novo universo de sons e silêncios, gerando novas formas de ouvir, fazer e pensar Música.

Por isso, desde o início do Século XX, sons considerados ruídos ou não musicais passaram a influenciar e a integrar composições musicais. Entende-se, então, que a música, por ser mimética, é uma representação de ideias, alegrias, sofrimentos, paixões, medos. É representação da vida, do cotidiano.

Compreendido esse panorama que perdura na atualidade, surgiram alguns questionamentos impulsionadores da pesquisa: Quais sons do cotidiano podem ser utilizados para fins músico-composicionais? Como os sons do cotidiano podem ser organizados com vistas à construção de composições musicais? Esta pesquisa objetivou investigar sons do cotidiano com vistas à elaboração de composições musicais.

Metodologia

A metodologia incluiu a exploração e coleta de sons do cotidiano, organização dos sons do cotidiano por categorias sonoras, análise dos sons em relação às categorias, planejamento de composições musicais a partir dos sons coletados no cotidiano, elaboração das composições musicais e apresentações das composições musicais.

Referencial Teórico

O referencial teórico encontra-se fundamentado no conceito de paisagem sonora, de Schafer (1997, 1991, 1977), utilizando-se outros pesquisadores que investigaram a temática. Além do conceito de paisagem sonora, utilizou-se o conceito de mimese, com vistas à construção final do trabalho, qual seja, a trajetória rumo à elaboração da composição musical.

Paisagem Sonora

O conceito de paisagem sonora teve origem e definiu-se através do grupo de trabalho dirigido por Schafer que, em conjunto com outros investigadores, fundou o *World Forum for Acoustic Ecology* e, mais tarde, o *World Sounscape Project.* Estes grupos foram responsáveis pela publicação de alguns dos documentos mais relevantes relativos ao estudo de Paisagens Sonoras e Ecologia Acústica.

Mimese

Mimese, ou mimésis é um termo grego crítico e filosófico que pode abarcar vários significados, tais como imitação, representação, mímica, imitatio, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu. É uma figura retórica que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem. Imitação verossímil da natureza que constitui, segundo a estética aristotélica e clássica, o fundamento de toda a arte.

O termo surgiu com Platão que tentou definir o vocábulo em seus diálogos, em "a mais completa discussão acerca da natureza da arte que recebemos do mundo antigo", porém não consegue um sentido fixo para a palavra. Aristóteles, em “A Arte Poética”, irá tratar como temática principal de sua obra, e atribui à mimese dois significados: o da imitação e o da emulação.

Apesar de a utilização do conceito de mimese ocorrer muito frequentemente relacionado ao Teatro, as demais artes também têm utilizado com vistas ao processo artístico.

A mimese pode ser entendida em um sentido mais amplo. Na visão de Emmerson (1986), a ideia de mimesis aplicada à música está fundamentada na tentativa, por parte do compositor, de “associar ou evocar imagens na mente do ouvinte” (p. 17), prática esta que entra em sintonia com o conceito aristotélico de “memória”.

Opta-se, para esta pesquisa, com vistas à composição musical pela escuta mimética na qual, conforme Villena (2013), os

> sons são integrados a uma experiência humana global, uma forma de escuta atenta à recriação musical dos fenômenos do cotidiano, através da interpretação de configurações (gestalten) nas interações sonoras que recebemos dos entornos – configurações estas que permitem uma reorganização do mundo. Esta intenção expressiva, parte do anseio de resgatar uma escuta ancestral, presente em diversas culturas antigas, em que através do som o ser humano procurava "dialogar" com o meio ambiente. Um anseio de que o público estabeleça vínculos entre o que vê no palco e o que vive no seu dia-a-dia em um jogo de retroalimentação dessas experiências: a audição das peças modifica a forma de escuta dos entornos, a escuta dos entornos enriquece a apreciação musical. Portanto, a escuta mimética atende à necessidade de integrar a arte com a vida, apontando aquele universo próprio da percepção das crianças, para as quais, como diria Murray Schafer "arte é vida e vida é arte". (VILLENA, 2013, p. 30).

Resultados

Após todo o trabalho de coleta e análise dos sons gravados na cidade de Montenegro, foram elaboradas diversas composições musicais, as quais foram organizadas, com vistas a uma apresentação musical, ocorrida no segundo semestre de 2018.

As composições foram elaboradas tendo como base processos de criação, tendo como inspiração a música concreta e aleatória. Vale salientar, também, que essas criações tiveram a contribuição de integrantes do Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços", que também participaram na *performance* artística.

Pretende-se, para o próximo ano, realizar outras apresentações musicais convidando, inclusive, escolas e a comunidade montenegrina.

Ao finalizar esta pesquisa, podem ser vislumbrados desdobramentos pedagógico-musicais, considerando-se a potência da inserção de atividades

criativas e composicionais na sala de aula. Estas possibilidades serão foco do próximo projeto de pesquisa.

Referências

EMMERSON, Simon. *The language of electroacustic music.* London: The Macmillan Press Ltd, 1986.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

___. *The tuning of the world.* Toronto: The Canadian Publishers, 1977.

VILLENA, Marcelo Ricardo. *Paisagens sonoras instrumentais:* um processo compositivo através da mímesis de sonoridades ambientais. Paraná: Dissertação de Metsrado. Universidade Federal do Paraná. Departamento de Artes. Curso de Pós-Graduação em Música. 2013.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Ponto cego: um olhar sobre a pesquisa em dança a partir de um ponto

Rita Silva Bruço [1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Orientadora – Profa. Ma. Kátia Salib Deffaci [2]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este texto visa reunir algumas considerações acerca da metodologia utilizada na elaboração do projeto de pesquisa em dança *PONTO CEGO: dramaturgia em dança-teatro dos afetos significantes na poética do "entre",* apresentado no componente curricular de Pesquisa em Dança do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em julho do corrente ano. O objetivo do trabalho foi estruturar o projeto, o que foi possível, por meio da bricolagem que reuniu cartografia e coreografia num método que evidenciou o processo para a sua elaboração.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa em dança; Cartografia dos afetos; Dança-teatro.

"[...] quando eu fico cego é aí que a obra se faz. O processo de criação é este enfrentamento desencontrado entre caos e ordem, entre desequilíbrio e equilíbrio."

Sandra Rey (2012, p. 88)

O rastro de cientificismo positivista – definição da ordem do objetivo – percebido no meio acadêmico, faz com que a arte se interrogue sobre metodologias de pesquisa que evidenciem a essência subjetiva desta área de conhecimento. Ou, porque somos processados pela obra, que inicia *em nós* antes mesmo de começar; ou porque, a partir disso, atribuímos significados aos nossos processos tornando-os visíveis e compreensíveis após termos experimentado a intermitência de seu fluxo, ou... etc. Cortar, fragmentar, determinar... estabelecendo "os dados da pesquisa", parece uma tarefa inglória – e, ousaria dizer, inútil – quando se objetiva pesquisar em arte[3]. Pensar num método de pesquisa que dê conta de dialogar com as exigências da academia e que possa, como afirma Marilia Velardi (2018, p. 52), "[...] criar caminhos particulares que nos permitam percursos e encontros locais,

[1] Graduanda do Curso de Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.
[2] Professora Assistente na Graduação em Dança: Licenciatura/UERGS; Doutoranda em Educação-Laborarte/UNICAMP; Mestra em Artes Cênicas/UFGRS; Bacharel e Licenciada em Dança/UNICAMP.
[3] Pesquisa em arte são as pesquisas relacionadas à criação artística, empreendidas por um artista, que se desenvolvem visando como resultante final a produção de uma obra de arte, conforme define Silvio Zamboni (2006, p. 7).

experiências construídas por pessoas que a presentificam, sob epistemologias criadas ali, com base naquilo que se é", seria mais do que identificar um método, seria reconhecê-lo enquanto potência em si.

O processo do projeto PONTO CEGO [...] teve a duração de três meses, com cerca de doze encontros entre conversas e práticas diversas, com a participação de dois bailarinos intérpretes criadores, uma vez que me coloquei na condução como dramaturgista que tecia a rede das relações de sentido que nos atravessaram. Na última etapa, em junho/2018, houveram quatro encontros com outros dez bailarinos, cujo resultado em improvisação estruturada[4], foi encenado na Mostra de Dança UERGS/2018, com o título Dez(ato)[5].

"O artista envolvido no clima da produção da obra, passa a acreditar que o mundo está voltado para sua necessidade naquele momento; assim, **o olhar do artista transforma tudo para seu interesse** [...]" (SALLES, 2004, p. 35, grifo nosso) e, foi reconhecendo e transformando, que o método adotado para o projeto se efetivou como uma *"carto-coreo-grafia".* A *carto*grafia, como aponta Souza (2016) "é, antes de tudo, uma atitude a ser praticada e experienciada no processo de pesquisar". Enquanto método de pesquisa, foi pensada por Giles Deleuze e Félix Guattari na década de 1960 para o estudo da produção de subjetividades, cujas noções são reconstituídas e reconstruídas, sendo concebidas como devires em movimento em meio à multiplicidade, compondo paisagens e territórios diversos. (ROLNIK, 1986; idem, 1989). Conforme aponta Souza (2016, p. 813):

> A cartografia se opõe à política cognitiva-cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades.

Cartografar é, então, estar aberto ao que nos é familiar, tanto quanto ao que nos é estranho, num aprendizado que se dá na tessitura dos encontros. Encontros

[4] Improvisação estruturada é uma forma de composição em dança onde a movimentação não segue uma rígida determinação prévia, onde os bailarinos intérpretes criadores escolhem os movimentos que estiverem relacionados com a sua experiência no "aqui e agora".
[5] Fotos e vídeo disponíveis em: <http://ritaguerrars.46graus.com/movimentomovement/dezato/>.

entre subjetividades que são, ao mesmo tempo, singulares e coletivas em suas formas e forças, onde, como nota Costa (2014, p. 67):

> [...] os saberes exclusivos de cada área são sempre insuficientes [...] Como o que se passa entre é o mais interessante, resta ao cartógrafo estar suficientemente poroso a estas microssensibilidades que se instauram nas zonas fronteiriças.

O que nos remete ao que escapa, porque se ressignifica nas relações e torna possível "[...] encontrar um estilo original para expressar e falar do corpo, com enfoque no indivíduo. Isto só vai ser possível com a troca de fora para dentro e de dentro para fora. Descobrir pelo movimento corporal a si mesmo e ao outro sem dicotomia." (SANTOS, 2002, p. 32)

Coreo[6] e dança estão historicamente imbricadas no senso comum, onde utiliza-se o termo coreografia como sinônimo de obra de dança. Neste sentido, acolhi o que o comum tem de senso e trabalhei com pressupostos da dança-teatro como explicita Sousa (2007, p. 38 apud MÜLLER, 1993, p. 54): "O Tanztheater[7] baseia-se na sinceridade do que o coreógrafo quer dizer [...]. No palco não serão apresentadas histórias prontas, e sim imagens, pensamentos, sensações." Bausch acreditava que:

> É preciso encontrar uma linguagem com palavras, com imagens, movimentos, estados de ânimo, que faça pressentir algo que está sempre presente. Esse é um saber bastante preciso. Nossos sentimentos, todos eles, são muito precisos, mas é um processo muito, muito difícil torná-los visíveis. (BAUSCH, Pina. In: CYPRIANO, 2005, p. 27)

Inspirada na coreógrafa alemã Pina Bausch, a *grafia* no método adotado, trouxe a escrita para além do símbolo gráfico (letra), levando-a para o corpo, transformando-o e sendo transformada em signo[8].

Neste caso a *carto-coreo-grafia*, foi uma espécie de bricolagem que tornou possível estruturar os conceitos operacionais do projeto de pesquisa, como nota Sandra Rey (2008, p. 10):

> [...] durante o processo, os procedimentos instauram conceitos e, por sua vez, a pesquisa no campo conceitual pode alterar os procedimentos. E o

[6] Coreo: prefixo de coreografia, palavra de origem grega χορογραφία, onde χορο (coreo) significa dançar e γραφία (grafia) significa escrever.
[7] Tanztheater – do alemão: tanz (dança), theater (teatro).
[8] Signo como qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo.

> processo da obra passa a constituir-se, então, por essa alternância entre prática e teoria, por esse vaivém entre ações e conceitos.

Um processo, onde escrita e dança atuem como uma única expressão, manifesta em duas dimensões, articulando conceitos operacionais que agem como ferramenta adjacente, onde elaboram-se ou deslocam-se significados já conhecidos. Aportando um referencial teórico que:

> [...] busca respostas para o porquê de fazer isto ou aquilo, especula sobre as implicações daquilo que estou fazendo com o que já foi feito. Estabelece relações com a história da arte e com a produção contemporânea. Questiona em que sentido o que eu faço afirma, em que sentido rompe com a tradição e operacionaliza conceitos para investigar campos de conhecimento interdisciplinares [...] tendo o cuidado e a capacidade de entender estes conceitos em profundidade em seu contexto; e ao transpô-los para nossa prática, estabelecer sim, as aproximações, mas também os distanciamentos. (REY, 2012, p. 85)

Percebo, assim, que a resultante – e quem sabe o resultado? – do projeto de pesquisa *PONTO CEGO: dramaturgia em dança-teatro dos afetos significantes na poética do "entre"* seja, então, esta *carto-coreo-grafia* realizada estabelecendo um viés dramatúrgico, que dialoga com Sousa (2007, p. 95) quando entende que "[...] a dramaturgia seja o processo desenvolvido ao longo de toda a criação da coreografia. Dramaturgia não como comumente encontramos a sua definição no dicionário, referindo-se às regras, à doutrina, ou à teoria da arte dramática."

Para os positivistas de plantão, um pouco do que atravessa nossos processos: "Em um único gesto, a dúvida substitui a certeza. Nenhuma teoria, método, forma de análise de dados, discurso, gênero ou tradição goza de uma afirmação geral e universal, como um 'direito' ou privilégio de conhecimento autorizado." (DENZIN, 2016, p. 59 apud RICHARDSON, 2000, p. 928, tradução nossa) e que isto também nos sirva de argumento para que, parafraseando Velardi (2018, p. 53): "Façamos aquilo que, como pessoas criadoras de formas de pensar o mundo, nos permita resgatar a humanidade nas pesquisas sobre as vidas e seus fluxos. Senão resgatar, radicalmente, instaurar."

Referências

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV,* Santa Maria, v. 7, n. 2, 2014. p. 66-77. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1>. Acesso em: 14 set. 2018.

CYPRIANO, Fábio. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

DENZIN, Norman K. Re-leyendo Performance, Praxis y Política. *Revista de Investigacion Cualitativa da International Association of Qualitative Inquiry,* Illinois, EUA, v. 1, n. 1, 2016. 22 p. Disponível em: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/18/10>. Acesso em: 15 jun. 2018.

REY, Sandra. A dimensão crítica dos escritos de artistas na arte contemporânea. *Pós:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, 2008. 8 p. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/2/1>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. *Porto Arte*: Revista de Artes Visuais PPGAV UFRGS, v. 7, n. 13, 2012. 15 p. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27713/16324>. Acesso em: 19 set. 2018.

ROLNIK, S.; GUATTARI, F. *Micropolítica. Cartografias do desejo.* Petrópolis: Vozes, 1986.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo.* 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística.* 3. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança – arte – educação.* Salvador: EDUFBA, 2002.

SOUSA, S. P. *Rastros do Tanztheater no processo criativo de es-boço: espetáculo cênico com alunos do instituto de artes da Unicamp*. 2007. 214 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, Campinas, 2007.

SOUZA, Severino Ramos Lima; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... In: CONGRESSO IBERO- AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5, 2016, Porto, PT. *Anais...* Porto: CIAIQ, 2016. p. 811-820.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. *Revista Moringa:* Artes do Espetáculo, João Pessoa, v. 9, n. 1, 2018. 12 p. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/40646/20300>. Acesso em: 14 set. 2018.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Resquícios remanescentes em processos de transmissão; um caminho de Caminhos (1998/2017)

Ma. Luiza Banov - ECA/USP
Profa. Dra. Sayonara Pereira - ECA/USP

Resumo: É possível afirmar que a dança transita corporalmente pela história. As grafias do movimento se deslocam no tempo e espaço de corpo a corpo, e neste sentido arquivos testemunhos e principalmente a oralidade corporal são elementos fundamentais para sua existência. O presente texto refere-se a um recorte, da pesquisa de Doutorado em andamento no PPGAC-ECA-USP denominada "*Grafias da dança em deslocamento: memória transmissão e experiência*" orientada pela Profa. Dra. Sayonara Pereira. Assim elaboramos reflexões relativas ao processo de transmissão da obra cênica Caminhos (1998), que foi criada e dançada pela coreógrafa Sayonara Pereira (1960), transmitida à bailarina e doutoranda Luiza Banov (1985) no ano de 2017.

Palavras Chave: Transmissão; Memória; Dança em deslocamento.

Notas da experiência

Em meados de novembro de 2016 recebo uma ligação pela noite. Era a Sayô... ela queria fazer um convite... Na verdade era um convite muito especial, profundo e singelo ao mesmo tempo.
..poderíamos remontar ***Caminhos?***
O momento havia chegado!
(Diário de pesquisa, 2017)

Dos acasos dos acontecimentos, nada eu conhecia daquela professora que nos daria a disciplina Tópicos Especiais no segundo ano de minha graduação na UNICAMP, em 2004. Havia apenas ouvido seu nome... Sayonara. Nome diferente, não estava esperando nada, apesar na origem nipônica de seu nome, revelo que o mesmo não me deu nenhuma pista.

Assim, treze anos se passaram desde nosso primeiro encontro, e ao longo destes anos muitos momentos se tornam memórias. Este encontro permitiu-me aprofundar a compreensão da dança moderna a qual até aquele momento não

havia tido contato direto. A professora em questão havia passado 19 anos de sua vida no berço da dança moderna alemã, em Essen, Alemanha. Esses dezenove anos eram meus exatos anos de vida, e, portanto, foi uma grande oportunidade para minha formação, em dança, estar próxima de uma artista a qual muito tinha/tem para compartilhar.

Em sua dança havia uma simplicidade complexa, algo que eu jamais havia visto. Era uma bailarina de 40 anos o que era quase inimaginável para os padrões interioranos de minha formação em dança. Aquele tempo de vida me tocou profundamente. Que belo ver memórias dançantes no corpo de uma mulher.

Cada gesto era carregado de espaços, encontros, desencontros, ilusões, alegrias, medos, vida. Sim, a cada gesto tudo isso, ou nada disso podia vir à tona; seus gestos se constituíam destas memórias... memórias estas que somente aquele corpo havia conhecido.

O espectador de fato não podia ter acesso àquelas memórias, mesmo que por algum motivo soubesse algo da vida daquela que dançava, jamais teria “experimentado” aquela vida, e jamais experimentará.

Cada vida é unicamente de quem a possui, e esta unicidade é que torna tão belo o corpo de quem dança, com gestos carregados de sentidos únicos. Poderia eu dançar assim? Seria possível carregar-me de vida para preencher a dança de sentido? O meu encontro com aquela dança reverbera até os dias de hoje em minha trajetória como artista e pesquisadora, seria isto tradução, transmissão, traição, tradição?

Notas sobre Caminhos

A obra **Caminhos (1998-2017)** concebida e dançada originalmente pela artista Sayonara Pereira, em Essen, Alemanha, onde a autora viveu entre 1985 e 2004, nos apresenta um horizonte reflexivo em torno dos processos de deslocamentos e criação da dança no tempo/espaço de nossa sociedade.

Enfatizamos ainda o fato desta obra ter sido criada por uma artista brasileira na Europa.

Tradicionalmente, a Alemanha é o país responsável pelo movimento do *Tanztheater* [1] que foi derivado das buscas modernas pelos artistas da dança que por lá viviam. Evidentemente a obra **Caminhos** carrega consigo heranças deste período, e a possibilidade de trazê-la à cena novamente em 2017 oportunizou atualiza-la, bem como apresentar resquícios remanescentes do *Tanztheater* para o tempo atual.

A peça, solo, retrata as memórias de uma mulher que vive sua terceira década, guiada por imagens, vozes e ritmos provenientes de diferentes culturas, incluindo os de sua terra natal, o Brasil. Especialmente a trilha sonora traz composições ou interpretações simbólicas de Elis Regina Villa Lobos e Marlos Nobre.

A composição das cenas passa por diferentes estações, atmosferas, culturas. Hora a intérprete está em lugares que parecem mais ritualizados, hora em lugares mais reconhecíveis. O figurino se transforma em cenário, e a iluminação procura dialogar com as movimentações da intérprete. Todos estes elementos juntos tecem a construção de uma dramaturgia corporal para a peça.

A obra coreográfica carrega consigo seus próprios acentos, erros de linguagens, gírias e sotaque, próprios de sua composição. Revisitar estes espaços requer praticamente uma “regressão”, uma mudança de planos que permitem ao artista e ao espectador criar, recriar mundos próprios, sistemas e texturas inerentes a determinados trabalhos. A atmosfera de cada criação seria assim a verdadeira essência de um trabalho, o que o torna genuíno e não simplesmente uma reprodução de movimentos coreografados.

---

1 *Tanztheater* - Em língua alemã a palavra é constituída por duas outras: dança e teatro, contudo, não significa necessariamente uma história dramática contada pelo movimento, com enredo, começo, meio e fim, e sim o surgimento de um novo estilo e forma de dançar, no qual seus precursores foram além das formas clássicas da dança, buscando movimentos no cotidiano das pessoas e transformando-os em poesia. O movimento nasceu nos anos 1930 e seu criador foi Kurt Jooss (1901-1979).

Foi a possibilidade de revisitar o passado e (re)significá-lo também, que instigou a reconstrução. Além do mais, corpos diferentes podem dialogar com o material da obra de maneira própria o que faz deste processo de passagem não a reconstrução de um “original”, ou então citação da obra, mas um dinâmico e tênue diálogo entre passado, presente e futuro. O diálogo ao qual nos referimos pode ser também encontrado entre espectador e artista, criador e interprete entre tantos outros que poderíamos discutir.

Conhecimentos esquecidos fazem do corpo sua morada, assim, para que o outro possa te ver em uma mesma perspectiva é necessário que as partes estejam presente no mesmo espaço/tempo.

Consideramos, ao nos debruçarmos no processo de **Caminhos**, apresentado no presente texto, de forma consciente e teórica, que sua construção teve início no ano de 2004, quando foi inaugurada a parceria de trabalho e afetiva das pesquisadoras Sayonara Pereira e Luiza Banov, e somente pelo trajeto percorrido tornou-se possível chegar a esta resultante. O processo de transmissão da obra, entretanto, foi realizado entre o período de janeiro e setembro de 2017, e aconteceu em dias espaçados de acordo com as agendas possíveis. Em média, os encontros aconteceram a cada quinze dias e tiveram três horas de duração. Na sala de ensaio o vídeo foi, inicialmente, norteador para a reconstrução das células coreográficas e a partir do encontro dos passos e o tempo dos gestos a artista criadora foi revisitando os lugares de sua criação, reestabelecendo suas conexões íntimas com o gesto o que possibilitou referências poéticas para a nova interprete se apropriar das cenas.

As sequencias coreográficas foram minuciosamente mantidas a partir do estudo das dinâmicas específicas de cada proposta, ainda assim, durante os ensaios, novas possibilidades surgiram, outras foram atualizadas.

Ao longo dos ensaios a autora/coreógrafa, somava aos elementos de sua memória, os arquivos de suas anotações do caderno de campo criativo, e do vídeo, de forma que eu, enquanto nova interprete, me sentisse muito a vontade para dialogar com o material. Além disso, não havia uma exigência inicial de

precisão/perfeição, e sim com abertura para que o trabalho pudesse decantar no novo corpo, espaço e tempo. É revelador o quanto cada ensaio e encontro com as grafias desta peça possibilitaram me conectar e compreender seus caminhos.

A musicalidade e precisão dos gestos são marcantes durante todos os quarenta minutos de atuação, é necessário estar com o ouvido "ligado", com os poros abertos e com o corpo afinado, para que não se perca o gesto, a intensão, o coração da obra. A todo momento, como interprete, era levada a dialogar com os espaços propostos e criados pela autora. **Caminhos** é uma obra viva, é como uma conversa na qual a escuta e a fala são igualmente necessárias.

Compreendemos, portanto, a proposta prática desta ação como uma transmissão de conhecimento, um rito de passagem, como se o novo interprete fosse autorizado a apropriar-se daquela história a ser contada, da oralidade, do entendimento de uma história corporal, permitindo a atualização do passado para novos encontros, e quem sabe assim passar adiante suas impressões.

Consideramos que a encenação e re-montagem permitiram uma atualização de Caminhos 1998/2017, aglutinando à obra um novo significado, um novo olhar, assim como nos aponta Camargo, ao dizer que "...o repertório, ao ser reencenado, passa sempre por uma atualização, decorrente do processo de corporificação..." (CAMARGO, 2013, 55).

Referências

CAMARGO, Andréia. *A não história da dança ou a historiografia dos restos.* In: Coleção corpo e cena. (org. Lenira Rengel e Karin Thrall). Vol.5. Guararema, SP: Anadarco, 2013.

LUNAY, Isabelle. *A elaboração da memória na dança contemporânea e a arte da citação.* Bienal SESC de Dança, 2009.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

SERTÃOSÓ: E se movimento escorre o que a palavra não dá conta?

Maicon Freitas de Abreu
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Sílvia da Silva Lopes
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Giuliano Souza Andreoli
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este texto apresenta fragmentos da pesquisa “E se do movimento escorre o que a palavra não dá conta?” que investiga como pode se dar a atuação de um diretor, instigado pela problematização das normas de gênero na concepção de uma obra em Dança, buscando não reforçar os papéis preestabelecidos socialmente aos corpos dançantes no cotidiano, por conta de seus gêneros. Através do processo de criação da obra “SERTÃOSÓ”, requisito avaliativo da disciplina de Introdução à Coreografia, ministrada pela Professora Sílvia da Silva Lopes no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na unidade de Montenegro, deu-se início a esta investigação que buscou até o momento identificar estratégias de abordagem das questões de gênero na Dança, tratando o tema como reflexão transversal no processo de criação ao invés de motivação central do mesmo, conforme as demandas emergentes na relação entre mediador e dançantes/alunos.

Palavras-chave*:* gênero; direção; dança.

INTRODUÇÃO

Das experiências vividas na Dança, onde muitas vezes se reforçam os comportamentos impostos culturalmente pelas normas de gênero, surge a necessidade de pesquisar de que forma essas normas regulam os processos de criação em dança e como é possível exercitar um olhar de diretor/coreógrafo/professor atento para essas questões, com potencial de provocação, reflexões e debates ao invés da simples reprodução desses padrões. Um fator bastante instigante, que deve ser considerado antes mesmo das escolhas artísticas dos corpos dos intérpretes, é a escolha do diretor/coreógrafo/professor em reproduzir esses padrões a partir de obras compostas de papéis cênicos determinados pelo gênero. O termo "gênero" refere-se à construção cultural de significados, símbolos e normas que dão origem às “masculinidades” e “feminilidades” (SCOTT, 1995; BUTLER, 2010; LOURO, 2007). A partir das

experiências de debate e reflexão sobre gênero, juntamente com os processos de criação em dança no espaço acadêmico, surgiram questionamentos sobre quão decisivas podem ser essas normas de gênero em um processo de criação em Dança, mesmo quando o gênero não é uma preocupação na concepção da obra. Quão consciente é, ou não, a naturalização desses padrões dos corpos? Porque eu escolho atuar como diretor e produzir nestas formas de Dança que reforçam essas normas?

Essas observações ocorreram durante a concepção da obra intitulada SERTÃOSÓ, na qual os corpos criadores dançantes compunham movimentações, através de jogos e improvisações, tendo como referência simbólica e dramatúrgica a seca do sertão nordestino. Durante o processo, tanto no planejamento dos encontros quanto na prática em sala, foram surgindo algumas estratégias no intuito de não reforçar os padrões de gênero exercidos nos corpos criadores dançantes. Tive o cuidado de não usar características humanas como motivações para o movimento, tais como memórias ou emoções, mas sim metáforas com elementos da natureza ao substituindo as palavras corpo, pessoa, sujeito. Além disso, utilizei técnicas de contato-improvisação como base para a criação. Também foram usadas outros métodos e ferramentas para a criação e estruturação dos movimentos do corpo para a cena, onde os dançantes teriam que responder as tarefas com seus repertórios motores. Exemplo: Deslocamento pela sala, de um lado ao outro, com dois movimentos em oito tempos, transitando entre nível alto e baixo. Assim como alterações de ritmo e melodia, fluxo, tempo, peso e equilíbrio.

Em um dos exercícios, ainda no primeiro encontro, os corpos criadores dançantes, entregues ao chão, iam desmembrando as partes do corpo e construindo a imagem de partículas de água, que se entregavam para o chão escorrendo até o centro da terra e se juntando novamente, formando agora uma grande bolha de água, na qual as partículas se movimentam possibilitando deslocamento, nas direções e velocidades já visitadas no início do encontro. A partir daí, não foi usado mais a palavra “corpo” para sugerir as motivações de movimentos, no intuito de se

desfazer temporariamente da imagem de figura humana. Após o exercício, foram feitos pelos corpos, registros escritos sobre o encontro.

O segundo encontro contou com a presença de mais quatro participantes, que contribuiriam para os exercícios daquele dia, entre eles exercícios em dupla, como contato-improvisação, já que esta prática não é uma técnica codificada e permitia que cada corpo contribuísse de sua forma. Segundo Leite (2005, p.91), ao criar a técnica, Steve Paxton empenhava-se também em encontrar a igualdade nos papéis de homens e mulheres na dança, considerando isso um importante valor social a ser integrado ao movimento e expresso nas performances.

Os corpos criadores dançantes também iniciaram a prática do segundo encontro entregues ao chão, como no anterior, se desfazendo novamente da imagem de corpo humano, formado desta vez a imagem de grãos de terra que juntavam-se, moviam-se e ajeitavam-se para que fosse possível formar um bloco de terra seca que, aos poucos, ia tomando forma de uns do três objetos espalhados na sala, galhos secos, uma bacia e uma carcaça de gado. A proposta era inicialmente que cada dançante escolhesse um desses elementos para que seu bloco de terra tomasse forma, alguns corpos experimentaram as três formas até encontrar o seu objeto escolhido e, passavam então, a se deslocar e explorar esse espaço imaginário, descobrindo cores, texturas e temperaturas desse lugar imaginário, até se depararem com os outros corpos, o que acabou antecipando espontaneamente o contato-improvisação previsto para outro momento do mesmo encontro. Para finalizar, eles deveriam selecionar os movimentos mais relevantes e que trouxessem mais memórias possíveis da experiência vivida, como um diário de imagens[1] onde as memórias eram escritas com movimentos.

O terceiro encontro iniciou a partir dos repertórios criados anteriormente, primeiro retomando esses movimentos, em seguida formando duplas de diálogo entre os repertórios, o que resultou em sequências com contribuições dessas

[1] Sequência Daiani. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=0BxlJrUP166CKbFhqY3NNRWpMcDg

conversas, podendo formar duas novas sequências individuais ou uma nova sequência em dupla[2]. A partir desse repertório foi nascendo o que iria de fato para a cena. Como em um jogo de perguntas e respostas as sequências iam se adaptando em níveis, velocidades, direções e interferência dos elementos cênicos, respondendo ao que era solicitado.

Além disso, os corpos criadores dançantes eram convidados durante o processo a transitarem entre os olhares de dançantes, diretor e público, contribuindo com questionamentos e sugestões, teórico, prático e visuais. Assim como a contribuição de um dos corpos criadores dançantes, que questionou a escolha estética da nudez, gerando assim alguns debates como, por exemplo, os motivos de usar ou não a nudez, o fato do peito despido ser questionado apenas nos corpos do gênero feminino e a funcionalidade de algum outro figurino que priorizasse a cobertura dos corpos ao invés da concepção da obra. Em outra fala, um dos corpos dançantes relatou perceber apenas no momento de “vestir” o figurino que, enquanto deixava seu corpo ser coberto pelo barro com o auxílio dos outros corpos, sentia seu peito ser tocado e “vestido” com a mesma intenção e importância que seu pé ou qualquer outra parte do corpo.

De pés descalços, com mamilos e sobrancelhas cobertos por fita bege, o figurino e maquiagem foram compostos por argila seca, que cobria de forma não linear os corpos em cena, representando características físicas desse lugar de onde foram trazidas as vivências desses dançantes. Por baixo, um short na cor nude, que desempenha somente a função de neutralizar visualmente os órgãos genitais, sem desempenhar qualquer outra função, como a de representar ou afirmar algum significado. Para experimentação do figurino e maquiagem foi realizada uma prática, onde os bailarinos cobriam uns aos outros com a argila e em seguida retomavam e experimentavam suas movimentações a partir da respiração e deslocamentos pelo

[2] Sequencia em Dupla. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=0BxlJrUP166CKZm42alZNWEJVbUE

espaço, o que resultou em registro fotográfico[3] que foi usado como material de divulgação[4] do processo.

Na continuidade desta pesquisa, estão previstos momentos de atenção a outros olhares para além da relação do diretor com os corpos criadores dançantes, como a relação entre esses corpos e o público. Para concluir, ressalto que é de vital importância o trabalho com questões de gênero para ampliar a prática da dança e levar à reflexão de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade (MARQUES, 2003, P. 37) A partir desta pesquisa, tenho a intenção de contribuir para o uso do conceito e da variável de gênero como tema da obra artística, como uma reflexão intrínseca à obra, sem que necessariamente esta temática seja colocada de forma literal ou óbvia, como um convite ou um repelente ao público em potencial.

REFERÊNCIAS

FERNADES, Ciane. *O corpo em movimento:* o sistema Laban / Bartenieff na formações pesquisa em artes cênicas. 2ª edição – São Paulo: Annablume, 2006.

LEITE. Fernanda Hubner de Carvalho. *Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança.* Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.89-110, maio/agosto de 2005.

MARQUES. Isabel A*. Dançando na escola* / Isabel A. Marques – São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. *Metodologia para o ensino da dança:* luxo ou necessidade? In: Lições de dança 4. Rio de Janeiro. UniverCidade Editora, 2003.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica.* Educação & Realidade, v.lS, n.2, jul./dez. 1990.

[3] Imagem IMG_5818. Disponível em:
https://drive.google.com/open?id=0BxlJrUP166CKQWU5QzU3d0FYRkE

[4] Imagem IMG_5839. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1orDJconu7pKACeMafZw7wr15XbQklDQj/view?usp=sharing

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos:* a dança na escola. Cadernos CEDES, Campinas, v.53, p.69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Dançando na Chuva... e no chão de cimento.* In: Ferreira Sueli (org). O ensino das Artes: construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2001.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Transmissibilidade(s): atualização do passado ao encontro de novos Caminho(s)

Profa. Dra. Sayonara Pereira - ECA/USP

Resumo: É possível pensar que a transmissão de uma obra cênica seja comparável a um tipo de "história corpo- oral", pela fluidez de sua forma de apreensão, por ser trazida do passado e repassada para intérpretes da contemporaneidade. O presente texto refere-se a um recorte, da pesquisa em andamento que está sendo realizada no grupo de pesquisa LAPETT-ECA-USP (Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tanz Theatralidades da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo) através do processo de transmissão da obra cênica CAMINHOS (1998), que foi criada e dançada pela coreógrafa Sayonara Pereira (1960), transmitido à bailarina e doutoranda do PPGAC-ECA-USP Luiza Banov (1985). Na pesquisa pretende-se discutir, as relações que se estabelecem entre autor-intérprete original e o novo intérprete, e as possíveis atualizações. Autores como BAUSCH (2016), KLEIN (2017) e PEREIRA (2018) oferecem suporte a pesquisa.

Palavras – Chave: Transmissibilidade; Coreografia; Autor-intérprete

Introdução-CAMINHOS (1998-2017)

> *Eu somente posso procurar mostrar, procurar dizer e procurar encontrar o que está perto de meu coração. Isto é o decisivo: O que se quer dizer. Eu acho bem difícil, que alguém consiga formular corretamente, ou pressinta, o que é, e ainda consiga sem palavras se fazer compreendido através de ações. Essas são sempre coisas onde pressente-se muito mais o que está por trás. Entretanto isso é algo absolutamente concreto. É a única medida que se tem: para alcançar o que se procura, e para dar origem a alguma forma.*
> *Pina Bausch* [1]

Quando em 1998 depois de ter criado os solos SAUDADES (1996) e PULS (1997) seria natural seguir com novas criações. E assim veio o terceiro solo criado por mim CAMINHOS, no idioma alemão *weg*, que teve o início de sua criação em outubro de 1997 em Essen, e estreou em maio de 1998 na Fabrik Heeder – em Krefeld - ambas cidades localizadas na Alemanha.

1 BAUSCH, Pina. Tanz ist die einzig wirkliche Sprache. Interview mit Norbert Servos, 16 februar 1990-p. 304-306- IN: O-Ton Pina Bausch -Interviews und Reden 01- Editions.pinabausch.org -2016-p. 137. (Tradução da autora).

Vendo o material da época concluo que a nova peça queria falar de esperança, em um primeiro momento. Ou ainda esperança, vozes e ritmos, memórias que já estavam inscritas no meu corpo havia muito tempo.

A metodologia de criação, a partir do olhar que tenho no presente dos meus próprios trabalhos, me apresenta, como uma coreógrafa que se inspira por músicas e por imagens. E, mais precisamente nos últimos anos, por ter tido oportunidade de trabalhar com grupos me deixo inspirar muito pelo movimento dos corpos dos artistas, pelas suas histórias e partes de suas biografias.

A peça CAMINHOS 1998 apresentava uma artista brasileira que vivia fora de sua pátria há 13 anos, naquela ocasião, com suas memórias e vivências, e que estava friccionando fatos de sua história com as vivências e estados que ia passando.

Em 2016 foi apresentando o vídeo da peça CAMINHOS, para os nossos estudantes da USP, e um colega me disse após assistir o vídeo: *É muito forte a peça. Gostei! Parece uma mulher que está no exílio recordando fatos de sua vida*. Aquela consideração me pegou em cheio, e me deu "coragem" de querer transmitir CAMINHOS para uma intérprete que pudesse se interessar pela empreitada.

Os significantes temas que tenho trabalhado, nos últimos 20 anos, são as memórias gravadas e inscritas no corpo do *atorbailarino* [2], fatos de sua biografia, o processo criativo de obras cênicas com temáticas contemporâneas, e a análise de gestuais, em associação com elementos encontrados no Tanztheater.

Sobre transmitir

É possível pensar que a transmissão de uma obra cênica seja comparável a um tipo de "história corpo-oral", pela fluidez de sua forma de apreensão. Por ser trazida do passado por um profissional autorizado e especializado, ou pelo próprio autor da obra que irá (re) estudar e (re) passar a obra para a intérprete escolhida.

2 ***Atorbailarino***: terminologia usada por Sayonara Pereira, para nomear seus intérpretes, que eram estudantes de Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas da USP, que se iniciavam pelos caminhos da dança, a partir da peça Momento(s) de Silêncio (2011), primeiro espetáculo criado com os integrantes do Lapett.

Desta forma podemos dizer que transmitir uma coreografia valoriza, também, o lado histórico, possibilitando que uma obra criada há muitos ou há alguns anos seja revisitada, reestudada, e trazida à cena. O fato desta obra ser dançada por outro corpo, é uma maneira de rejuvenescimento, de atualização, de encontrar outros acentos e ter a possibilidade de impactar novamente tanto o corpo da jovem bailarina que apreende a obra, quanto o público que terá a chance de assistir ao vivo uma obra que foi criada talvez antes do nascimento de alguns.

O campo de ação da história oral tem sido definido como “técnica”, “ferramenta”, “metodologia”, e até “saber”. O que nos parece pertinente na especificidade da palavra “saber”, aplicada dentro da história oral, é a busca para que sejam estabelecidos valores e um conjunto de procedimentos que a qualifiquem como matéria do tempo presente, tendo como seus objetos o estudo da memória e da identidade.

Neste sentido, compreendemos que a fragilidade e dinamicidade dos processos referentes às passagens destes saberes, no campo da dança, fazem com que os mesmos não se findem em reconstruções ou obrigatoriamente na transferência de um “original”.

A pesquisadora Gabriele Klein (2017) discorre sobre o tema pontuando que:

> Transmitir não é apenas a transferência do mesmo item ou conteúdo. Em vez disso, a transmissão é um processo de tradução exposto à relação paradoxal de identidade e diferença: a transferência deve transmitir o idêntico, mas isso só pode ser alcançado através da produção simultânea de diferença – e é precisamente essa tensão entre identidade e diferença que torna a transmissão cultural e artisticamente relevante. [3]

Sobre transmitir CAMINHOS

Conheci Luiza Banov, na ocasião com 19 anos, em 2004, durante meus estudos de pós-graduação na UNICAMP, e deste então temos tido uma parceria profissional, que se mistura com laços de amizade, afetividade, ao longo dos últimos

3 KLEIN, Gabriele. Tanz weitergeben. Tradierung und Übersetzung der Choreografien von Pina Bausch – 2017 - pg. 67. (Tradução da autora)

14 anos. Sua vivacidade sempre me conectou, são fragmentos de juventude misturados com a carreira de profissional cênica, pesquisadora, diretora de núcleo de pesquisa e mãe. Tudo isto em uma pessoa só.



Figura 1 - Ensaio CAMINHOS (1998-2017) com Sayonara Pereira e Luiza Banov
Foto: Nanah D'Luize – 2017

Durante o processo de transmissão a bailarina veio compondo, criando, recriando, atualizando de forma dinâmica e instável em diferentes fluxos, as cenas originais da peça CAMINHOS. Seus movimentos eram atravessados e ao mesmo tempo se renovavam, através de um conhecimento que nós chamaríamos de intuitivo, que se dá no fazer e através do corpo. Tentamos nos esquivar de separações ou comparações entre o que foi e o que estava sendo, entre forma e conteúdo, essência ou existência; e, no entanto, sua dança nos traz sempre novas imagens, saberes, sabores e singularidade própria.

Para o profissional de dança, grande parte do conhecimento que ele irá adquirir ao longo de toda a sua vida é passado corpo a corpo e depois é experimentado "na pele", quase como um patrimônio cultural-imaterial que comporta valores das tradições e costumes herdados de diferentes culturas, do passado, reapropriando-os no presente. Heranças estas que muitas vezes não são tocadas, mas sentidas com o coração e se encontram no imaginário das pessoas.

Se a dança que praticamos, que traz influências dos ensinamentos por nós recebidos dos mestres alemães[4], e não é primariamente definida através da técnica, do mesmo modo a reconstrução não será alcançada meramente através da restauração dos movimentos, direções no espaço, dinâmicas e frases. Adicionalmente, também acreditamos que certa conscientização, uma atitude em relação aos movimentos, e certa variedade de experiência devam ser despertadas para que o intérprete continue encontrando novos caminhos que atualizarão e ressignificarão a sua dança *ade infinito*.

Referências

BAUSCH, Pina. Tanz ist die einzig wirkliche Sprache. IN: O-Ton Pina Bausch - Interviews und Reden 01- Wädenswil- Germany, NIMBUS- Kunst u Bücher- Editions. pinabausch.org -2016.

KLEIN, Gabriele. Tanz weitergeben. Tradierung und Übersetzung der Choreografien von Pina Bausch – In: KLEIN, Gabriele; Göbel Hanna Katharina (eds.) Performance und Praxis – Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag, Bielefeld: Transcript Verlag 2017 – p.63-85, p. 67.

PEREIRA, Sayonara. O Teatro da Experiência coreografado por Pina Bausch - Dossiê Pina Bausch –Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 487-521. jul./set. 2018 -E-ISSN 2237-2660 - Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2237-266076215

4 Sayonara Pereira realizou grande parte de sua formação e especialização em dança na Alemanha, entre 1985 e 2004. Estudou em grandes centros de artes como a Folkwang Hochschule de Essen, a Hochschule Für Musik und Tanz- Köln, e no Tanztheater Christine Brunel, sempre sob os ensinamentos de mestres da Modern German Dance.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A forma informa: o corpo no protagonismo do ensino e aprendizagem

Débora Duarte Campos. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Orientadora: Silvia da Silva Lopes[1]

Resumo: A pesquisa intitulada "A Forma Informa" trata da temática do corpo e do aprendizado na dança. O projeto acontece a partir de reflexão sobre o quanto nossos corpos são atravessados por pressões estéticas, e como esta opressão influencia nas nossas práticas artísticas. Em contrapartida, como podemos criar a partir do corpo e sua diversidade. Ela também apresenta um diálogo entre corpos, linhas e desenhos que representam está ampla diversidade de formas. O projeto traz esta necessidade de maior representatividade possível, para que, nesta tentativa, os bailarinos que fogem do padrão estabelecido pelas grandes mídias, se sintam à vontade com a dança, com o ensino da arte e com seu corpo, o que ele representa e significa dentro da nossa sociedade. Um corpo negro significa diversas representações, ancestralidade, resistência e preconceitos da nossa história. Um corpo gordo não ter acesso, representa passar com dificuldade em lugares como a roleta dos transportes públicos, cadeiras de sala de aula com tamanhos padronizados, carrega olhares de reprovação, um corpo feminino foi por muitos anos um tabu, a história da mulher na sociedade nos mostra que o corpo nunca foi dela, até hoje no Brasil precisamos de autorização do marido para fazer a cirurgia laqueadura para não ter mais filhos, assim como os seios femininos que ainda são tidos como proibidos de serem expostos. Nossas formas, representam e informam como somos, nossas curvas e linhas dialogam com o mundo externo. O corpo fala.

Palavras Chaves: Corpo; Ensino; Arte; Forma.

A pesquisa originou-se no componente curricular do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, chamado introdução à coreografia, onde deveríamos apresentar uma coreografia embasada nos teóricos da dança. O tema desta pesquisa em dança foi a criação, onde o foco da obra é o corpo e suas formas. Assim perguntei-me, o que o meu corpo representa quando dança, na sociedade em que vivemos?

O objetivo geral deste projeto foi potencializar a representação de diversos corpos. Onde criar, ensinar e aprender seja a partir da forma que temos e não dá busca por uma forma corporal ideal.

[1] Sílvia da Silva Lopes. Professora e Coordenadora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Montenegro. Coordenadora do Programa Institucional Brasileiro de iniciação à Docência(PIBID), núcleo Dança e Música. Mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS. Especialista em Fisiologia do Movimente pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de janeiro. Graduada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre (IPA). Atua nas áreas: Metodologia do Ensino da Dança, Técnicas Corporais e Criação.

Partiu da minha inquietação com a pressão estética dentro da dança, onde nos deparamos com corpos em sua maioria, magros, altos e brancos. Chamei colegas artistas que compartilhavam desta mesma inquietação, questionar o padrão corporal pré-estabelecido na cena da dança e potencializar as diferenças e formas corporais, afim de resultar em uma obra que representasse a todos e todas.

Realizei dez encontros durante o processo criativo, que foi dividido em duas fases. A primeira fase foi a coleta de materiais, através de vídeos assistidos, roda de conversa e questionários que registrei das reflexões do elenco. E a outra fase foi transformar as reflexões em dança a partir de jogos, tarefas e sequências coreográficas.

No primeiro encontro me inspirei em alguns dos processos de criação da Pina Bausch, ela foi uma grande catalisadora, ela primeiro sugeria temas, depois selecionava partes do que acontecia ao seu redor dando-lhes forma: elaborava uma montagem. Como aparece no artigo “A construção poética de Pina Baush” escrito por Solange Caldeira, o que mais interessava para a Pina eram as relações entre os seres humanos. A partir desta inspiração passei a observar, selecionar e montar os pedaços, então, apresentei um vídeo que tratava sobre a temática que iria trabalhar, sobre as representações do corpo na sociedade. O vídeo era da Nataly Neri uma mulher negra, que é criadora de conteúdo para internet, trabalha na empresa Youtube e é estudante de ciências sociais. Após o vídeo propus um questionário de três perguntas para eles(as): O que o seu corpo significa na sociedade em que vivemos? Defina em palavras o que é o seu corpo, você mudaria algo nele e porquê?

A partir das respostas as essas perguntas, pedi para que pensassem em ações que representassem o estado de seus corpos no dia a dia, como o corpo estava ao acordar, ao longo do dia, até aquele momento. Entrei então nas experimentações prática, onde primeiro eles(as) falavam em voz alta sobre as ações corporais do seu cotidiano, e depois passavam as ações para o corpo, até se transformarem em movimentos dançados.

A coreografia resultante desta pesquisa é composta por experiências transformadas em improvisações, que são selecionadas e depois resultam na

montagem da mesma. Durante o processo de criação, as palavras de representação social e identidade foram surgindo, pela ampla diversidade do elenco, corpos diversos, etnias e gêneros. Estas questões foram de extrema importância para que chegássemos no objetivo que tínhamos com este projeto.

Nestes primeiros encontros utilizei outros conhecimentos do tanztheater “O incerto no tanztheater de Bausch é o corpo humano concreto, um corpo que tem qualidades específicas e uma história pessoal, mas um corpo que também está escrevendo sobre algo, e escreve sobre representações sociais de gênero, raça e classe” (BIRRINGER, Johannes.p.86. 1986).

Com todo este processo, os bailarinos(as) entenderam o que e como seus corpos representam na sociedade onde vivem. Encerramos com um debate e então, passamos para a segunda parte onde gravamos um curto vídeo que eles dançam nus, expressando todos os significados que encontraram de seus corpos reproduzindo em formas e movimentos. Cada bailarino intérprete criador, carrega consigo uma vivência dentro e fora da dança e uma linguagem corporal. Eu quis que eles apresentassem essas linguagens no processo coreográfico.

Minha vivência como bailarina foi a partir das técnicas codificadas, mas como diretora me desafio ir além da reprodução automatizada, acredito que criar através de uma técnica codificada compreensível e didática se torna uma forma de criação em dança, mais ampla, sem ignorar os conhecimentos que os bailarinos trazem consigo.

Em contrapartida em um dos ensaios criamos uma partitura de movimento no nível baixo desconstruindo movimentos codificados das danças urbanas, que é a técnica mais latente de todos do elenco. Desta forma potencializamos a vivência de cada bailarino(a).

Lambert aponta os caminhos de uma ação prática corporal para a criação em dança voltada a renovação de sentido; uma ação que não se prende ao já estabelecido, mas que eclode de uma experiência vivida de percepções e investigações, nascida nas profundezas do artista, e articulada, no corpo, em ações expressivas gestos, movimentos, formas, texturas, espaços, tempos, dinâmicas ou intensidades.

> A criação surge aqui como um devir de expressão, uma necessidade poética que se dá por uma linguagem artística, na qual meu papel é estabelecer relações vivas e desafiantes com as temáticas de trabalho que proponho, com as pessoas e com os contextos. (LAMBERT. 2010).

Em todos os momentos do processo trabalhei enquanto diretora o projetar, executar e analisar, as tarefas que levava para o elenco. No término de cada ensai, conversávamos, mesmo que de maneira informal ou fora da sala de ensaio, para eu saber como eles estavam se sentido e se estavam conseguindo se expressar da melhor forma. Foi desta maneira que consegui montar estratégias para chegar no objetivo que gostaria e passar para a próxima fase do projeto que foi ligar todo este material recolhido das reflexões deles, e as vivências do corpo de cada um, como dramaturgia da coreografia.

Nesta nova fase de transformar os questionamentos e vivências individuais, na coreografia que conversasse com as danças urbanas. Levei as formas geométricas que poderíamos reproduzir através do corpo, neste ensaio pedi que fosse apenas um trio de bailarinos, este trio já tinha contato com um estilo das danças urbanas chamada Tutting que é um estilo totalmente baseado em geometria, padrões e ângulos e pontes com os braços, como se estivesse construindo quebra-cabeças ou caixas e há um número infinito de padrões que pode se criar. Propus uma imagem de três bailarinos formando um desenho geométrico e a partir desta imagens começamos a criar outros movimentos que nos levassem a outras formas, cada bailarino(a) sugeriu uma forma, e fomos criando até se tornar uma partitura de movimentos coreográficos.

Estas linhas, curvas e desenhos seguiram em os ensaios para criar este diálogo entre formais corporais e geométricas, representações que dialogam com o social e com o artístico.
Depois dos desenhos geométricos, falamos novamente sobre as formas dos corpos e levamos a atenção para cada parte do corpo, através de jogos e brincadeiras. Uma das tarefas que virou cena, foi aquele em que eu anunciava uma parte do corpo especifica, como por exemplo o cotovelo, e todos tinham que se conectar dançando e improvisando através do cotovelo.

Esta tarefa fundamentada por Anna Halprin “Com o seu método de improvisação estruturada, passa a vislumbrar um corpo que explora e expande suas possibilidades mediante a descoberta da ordem natural e harmônica de elementos independentes, que constituem a composição em dança, que se relacionam por caminhos imprevisíveis” (MUNIZ. p 70. 2011).

Estes procedimentos de criação, fizeram com que eu, como diretora, colocasse o foco no corpo quando ensino e aprendo dança, todo corpo pode dançar. A qualidade da técnica em dança, depende de um treinamento e não de uma forma específica corporal. Foi com estás reflexões que criamos a coreografia A Forma Informa.

O elenco relatou o quanto se aproximou do seu corpo, durante o processo, e como eles(as) se sentiram representados no resultado da coreografia.

Com isto, concluo que alcancei meu objetivo enquanto idealizadora do projeto, que foi levar representação das diversas formas corporais, que informa seus múltiplos significados dentro da sociedade em que vivemos.

Referencias

CALDEIRA, Solange. A construção poética de Pina Bausch. *Revista Poiésis*, n 16, p.118-131, Dez de 2010.

MUNIZ, Zila. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. *Revista O teatro transcende do departamento de arte*, CCE da FURB, n 2, p.63-80 de 2011.

LAMBERT, Marisa. Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação: o sistema Laban/Barteieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. *Tese* apresentada ao Programa de Pós Graduação no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, de 2010.

NEDER, Fernando. Contato Improvisação: origens, influências e evolução - Gens, fluências e tons. Trabalho desenvolvido para a disciplina "Evolução da Dança", UNIRIO-CLA, 2005: Rio de Janeiro.

SIMAS, Joseani e GUIMARÃES, Adriana. Ballet Clássico e transtornos alimentares. *Revista da Educação Física* da Universidade Estadual de Maringá. n 2, p.119-126 de 2002.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Narrativas sobre a mulher negra e sua permanência na Dança

Gabriela Souza da Rosa (Rita Léndé)- UERGS
Prof. Ma. Kátia Salib Deffaci-Orientadora -UERGS

Resumo:A presente Pesquisa com Trabalho Prático Comentado procura revisitar e expor, através de um trecho da peça *Id.Percursos* de minha autoria. Sobre questões que incidem sobre o corpo e a figura da mulher negra que utiliza do corpo como ferramenta de diálogo e produção de conhecimento através do gesto dançado. A pesquisa tem a intenção de promover problematizações acerca da corporalidade da mulher negra contemporânea, através de signos, gestos dançados, sons ressoados pela voz em transversalidades sobre gênero, raça e classe. Espera se reler um corpo preto descolonizado para fins em resposta sobre a decolonização do corpo preto e feminino.

Palavras Chave: Mulher Negra; Narrativas Contemporâneas; Descolonização.

O corpo da mulher negra ainda que território de si mesma, é colonizado, invadido, invalidado, agredido, violado, invisibilizado, morto e apagado diariamente na rotina da sociedade brasileira através das estratégias da cultura dominante. A expectativa lógica impelida sobre corpo negro é a de uma história que caduca no racismo, em que o corpo da mulher negra é preterido de nossa sociedade. Tornando seu corpo um campo diretamente ligado ao estigma social da folclorização, do fetiche e da hipersexualização, é desenvolvido um desvalor sobre a cultura que lhe é própria. Dessa maneira, o corpo da mulher negra se transforma em uma não-possibilidade de desvelamento sobre si mesma. Em outras palavras para a mulher negra, é dada a impossibilidade de desconstruir a própria narrativa que lhe é imposta e conferida por uma estrutura social - permeada de padrões hegemônicos, cis-hétero-branco normativos. Esse processo todo, por fim, acaba criando barreiras estruturais e existenciais complexas, e nesse trabalho objetiva-se localizar o impeditivo específico sobre as práticas de corpo performativas da cena e sob a criação de narrativas para a crítica em dança feita por mulheres negras na contemporaneidade brasileira. Essa crítica aponta para o uso do corpo como criação, interlocução, educação, desconstrução, pesquisa e resgate de sua própria história. Destacando-se como uma possibilidade o diálogo com tudo que lhe atravessa culturalmente através de sua ancestralidade, alimentando a alma da

própria existência no presente. Como uma maneira de fortalecer e discorrer com aquilo que vem antes, com aquilo que faz com que sua trajetória seja permeada pela continuidade dentro de valores civilizatórios que lhe conferem, enquanto figura humana e negra de uma diáspora africana atravessa por um corpo atlântico, de um corpo em hiato.

> A minha negritude é parte da minha identidade como ser humano, e minha expressão e desenvolvimento na dança é o resultado da minha experiência total como homem. È simplesmente uma questão do que precede no ato criativo: se é a minha total experiência como ser vivente, ou se aquelas experiências as quais eu considero relevantes para minha negritude. (SANTOS, 2006, p.32)

A partir disso o objetivo é tornar o movimento da mulher negra uma chave para contar história, como uma chave para verter uma nova narrativa que brota de si mesma, enquanto semente de pele escura. Com isso vê-se a possibilidade de abertura e dialogo através do gesto. Com o gesto, o objetivo é catalisar através do corpo as problematizações acerca de si e o que lhe cerca, o que lhe representa e o que repele a história desse corpo. Surge então a questão que reflete de maneira instigante com o passar dos tempos, com o passar dos anos: o que faz uma mulher negra, tornar-se livre para ocupar a si mesma, na cena da dança, frente as imposições que impedem que sua vida seja dada a uma não facilidade constante, localizando a liberdade como algo que finda na própria cinesfera[1]. No sentido de criar e ser arte, como colaboradora do seu próprio processo existencial, artístico, humano, social e cultural, busca-se desenvolver narrativas e estratégias no locus artístico negro, descolonizando os processos de criação em dança através desta performance.

[1] Cinesfera, conceito de Laban para tratar da esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente. Esta esfera cerca o corpo esteja ele em movimento ou em imobilidade, e se mantém constante em relação ao corpo, sendo 'carregada' pelo corpo quando este se move.



Processo de Criação de Id.Percursos

Venho desenvolvendo desde de 2014 um solo intitulado Id.Percursos, onde atualmente pesquiso questões relacionadas às artes do gesto, às artes visuais, em formas dançadas e performadas pelo protagonismo de mulheres negras como: Inaicyra Santos, Luciane Ramos, Michelle Matiuzzi, Rosana Paulino e Renata Felinto, o que abarca desde a dança coreografada em grupos de Dança Afro até as mulheres negras que performam e visualizam artisticamente para problematizar sua existência de maneira reflexiva. O solo que desenvolvo, versa sobre a construção da identidade da mulher negra pautada sobre o racismo, sexismo e o machismo brasileiro. O diálogo/questão da montagem está permeado a partir da minha visão e questionamento que se atenta para o lugar das mulheres negras na dança. Onde estamos localizadas, qual lugar nos é dado, como somos vistas, como nos enxergamos? A mulher negra que utiliza o gesto através da arte do próprio corpo para dialogar possibilidades de narrativas de si e do mundo é passível de ser algo que não seja somente o que a cultura hegemônica e eurocêntrica diz? Como *descolonizar* o corpo da mulher negra na dança para torna-lo um gatilho *decolonizado*? A partir dessas questões, o descobrir-se enquanto negra eclodiu dançando, produzindo, atuando, dialogando e articulando em cena. Percebo com isso, a importância em subverter a ordem imposta sobre o corpo da "mulher negra que dança", e escolho então protagonizar um solo que aborde sobre o percurso da mulher negra na sociedade a partir de uma vasta visão sobre questões a serem repensadas e descolonizadas através do gesto, criando então com isso possibilidades de diálogo e reflexão sobre a montagem Id.Percursos. A peça fala sobre a importância em dialogar de frente com o corpo de uma mulher negra que partilha a própria voz como uma pluma afiada na garganta ocular daquele que a vê com o olhar inflamado e a sente através da própria extensão. O figurino que foi idealizado por mim é um conjunto que habita o corpo e acolhe o gesto, sem marcar o corpo muito revelando o movimento, dos pés, da cabeça, braços e tronco. A movimentação é baseada em técnicas de dança contemporânea de matriz africana,

dialogados com gestos do cotidiano e dos cultos de matriz africana de maneira improvisada.

> O corpo é um espaço socialmente informado, que assume repertórios de movimentos e se define como um lugar de produção de conhecimentos. A dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros. (LODY, SABINO, 2011, p.16)

A trilha sonora foi pensada e criada pelo meu olhar enquanto diretora-bailarina/pesquisadora, pensando caminhos sobre uma encruzilhada social sobre o corpo da mulher negra que dança, entre sambas de gafieira, batuques e sons da natureza. O texto foi desenvolvido baseado na minha narrativa enquanto pesquisadora da Dança e expressão negra feita por mulheres negras. No decorrer da peça trago cantos, frases, poesias e ressonâncias vocais, para criar performatividade, permeadas por falas pontuais paro mesmo propósito para dialogar com o público.

> As genealogias da performance apóiam se na concepção dos movimentos expressivos como reservas mnemônicas, incluindo movimentos padronizados, rememorados pelo corpo, movimentos residuais retidos implicitamente em imagens ou palavras (ou no silêncio entre elas), movimentos imaginários fabulados pela mente, não anteriores à linguagem, mas constitutivos da linguagem, um ensaio psíquico para ações físicas retiradas do repertório que a cultura provê. (ROACH, p.66)

Uma viajem que leva o espectador a mergulhar junto do corpo da mulher negra que está em cena. Em todas as vezes que apresentei a montagem Id.Percursos, vi-me diante de momentos e situações completamente diferentes umas das outras. Pois a Peça/Performance (que é a maneira como venho enxergando e expondo o meu trabalho), dialogam com o que o espaço/tempo e o tipo de evento em que sou convidada a compor, e que por conta desses eventos a narrativa seja transversalizada, mesmo com as cenas sendo previamente ensaiadas e marcadas através de um pensamento linear coreográfico. Vejo-me plena em cada

momento que tenho a oportunidade em aterrar a peça na minha alma enquanto artista, principalmente quando compreendo que fazer história é estar em movimento, fazer história é estar dançando, atuando, fazer história recriada é gerar possibilidades para si e para aquele que contempla assistindo as próprias camadas de existência enquanto expectador.

Referências

MARTINS, Leda Maria. *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória*. Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/UFSM. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, letras n°26, 2003.

ROACH, Joseph, PARKER, Andrew, SEDGWICK, Eve. *Culture and performance in the circum – Atlantic world; Performativity and performance*. New York and London, Routledge, 1995.

SABINO, Jorge e RAUL, Lody. *Danças de Matriz Africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. *Corpo e Ancestralidade: uma proposta de dança-arte –educação*. 2° Edição. São Paulo: Terceira Margem, 2006.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Oficina de teatro: um espaço de/para/em construção

Rita de Cássia Schell Réus[1]

Resumo: Este estudo aborda práticas teatrais aplicadas na oficina de teatro, na Escola SESI Montenegro. Se propõe a pensar *como transformar este em um espaço de criação e reflexão.* Relata a metodologia empregada na oficina para introduzir fundamentos básicos das artes cênicas e conduzir os participantes na construção da montagem de uma leitura encenada. As reflexões propostas têm suporte nas pesquisas de Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Peter Brook.

Palavras chaves: Oficina de teatro; Teatro na escola; Jogo.

Este texto apresenta um estudo sobre as práticas aplicadas na oficina de teatro, na Escola SESI Montenegro[2]. Em um espaço que objetiva proporcionar aos alunos de diferentes turmas a oportunidade de ampliar sua vivência teatral. Com vistas a uma proposta de construção de um lugar em que os participantes possam exercitar sua autonomia por meio da elaboração cênica. Sendo assim, como transformar este em um espaço de criação e reflexão?

Em um panorama mais amplo é possível determinar que este é um lugar de aproximação entre a linguagem teatral, diferentes textos e manifestações artísticas. Partindo do entendimento de que

> [...] uma das perspectivas das oficinas consiste em definir, em cada circunstância, formas de "apresentação" que diversificam os rituais de acordo com os objetivos estabelecidos com o grupo. Mais vale exibir um exercício que se apresenta como tal e tende ao espetáculo, do que uma representação ambiciosa demais que esbarra no ridículo [...] (RYNGAERT, 2009, p.31)

Portanto a oficina mais do que pretender chegar a um produto visa expandir as potencialidades criativas dos estudantes por meio das atividades teatrais.

---

[1] Rita Réus é professora de teatro, atriz, diretora e mestranda em Processos e Manifestações Culturais/ Feevale.

[2] Escola SESI de Ensino Médio Montenegro. R. Campos Neto, 455 - Senai, Montenegro - RS. Inaugurada em fevereiro de 2017.

Partindo da concepção de que o teatro é uma das expressões artísticas mais acessíveis por contar com uma ferramenta de trabalho disponível a qualquer indivíduo, o corpo. Este sendo um corpo convidado ao estado de jogo, pois ao jogar

> Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. (SPOLIN, 1987, p.6)

O jogar nesse sentido está vinculado às atividades lúdicas, jogos teatrais e dramáticos, técnicas de percepção corporal e espacial, práticas teatrais que introduzem fundamentos básicos das artes cênicas. A metodologia empregada na oficina está organizada para conduzir os participantes de modo fluído, onde as atividades se inter-relacionam servindo de base uma para a outra, da seguinte forma:

a) Momento 1- Aquecimento: exercícios de respiração, corpo e voz, relação com espaço e o outro;

b) Momento 2- Expressão corporal: pesquisa do repertório de movimentos com exercícios de expressão corporal e vocal, jogos teatrais e dramáticos, em dupla e em grupo, seleção/ criação de textos e/ou imagens;

c) Momento 3- composição de cenas;

d) Momento 4- Compartilhamento: Encerramento do encontro, espaço para que cada participante fale sobre sua percepção de como está sendo o processo e como se percebe dentro dele.

A oficina acontece nas sextas-feiras à tarde das 14h15 às 16h, é aberta para todos os alunos interessados. No ano de 2017 possuía um outro formato com horário reduzido, passando a ter este molde em março de 2018. Nas primeiras semanas a oficina teve uma ótima adesão chegando a ter um total de 23

participantes. Contudo, a instituição oferta outras atividades e depois de um momento de experimentação alguns optaram por outras oficinas. Além disso, este é o único turno da semana em que os alunos têm a possibilidade de ter livre, pois a escola é de turno integral.

As atividades propostas foram direcionadas para proporcionar o desenvolvimento da autonomia, partindo da reflexão crítica sobre o processo criativo, a relação com as ideias individuais e coletivas, unindo para elaboração de uma montagem cênica. Buscando priorizar a escuta do grupo, com exercícios que estimulam a concentração, a presença e a percepção do espaço e do outro, pois

> A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da plateia. Estar alerta é uma forma de sustentação do outro, qualquer que seja a estética da representação. (RYNGAERT, 2009, p.56)

Depois de algumas semanas de experimentação surgiu a possibilidade que criássemos algo para mostrar na semana literária. O grupo de trabalho mudava aula a aula, alguns vinham em um dia e no outro não. No entanto, a proposta de elaborar uma leitura encenada suscitou o comprometimento de oito alunas. Elas queriam encenar Shakespeare, mais precisamente, Romeu e Julieta. Então resolvemos iniciar esse processo de montagem a partir da criação de um roteiro. Este foi empregado como ponto de partida, uma referência para que as alunas começassem a criar. Quanto a criação de roteiro Jean-Pierre Ryngaert diz que:

> Na tradição de improvisação com roteiro, os jogadores inventam, em linhas gerais, uma narrativa prévia tentam jogar. O roteiro dá segurança para aqueles que se sentem paralisados pela improvisação sem nenhum ponto de referência e faz parte das propostas mínimas de ponto de partida da improvisação. (*op. cit*, 2009, p.115)

Apesar de contarmos com uma história amplamente conhecida, para que o grupo tivesse apropriação dela e a torna-se a sua versão da história foram necessários encontros extras além dos já previstos na oficina. Aos poucos por meio

dos exercícios e do compartilhamento de ideias escolhemos as cenas que acreditávamos serem fundantes da narrativa. Nossa versão de Romeu e Julieta, conta com oito adolescentes que ora são narradoras, ora são personagens. Seus personagens não são fixos, elas são tanto o 'nobre Romeu' quanto 'a bela Julieta'. Utilizam poucos acessórios: bastões, uma capa, máscaras e coroas de flores. Para ambientar as cenas criamos uma trilha selecionada, na operação de som o único menino participante. Na semana literária realizamos duas apresentações na escola. A recepção dos demais alunos foi muito positiva e até emocionada. Ainda realizamos apresentações para os pais no mês de maio e para um grupo de alunos da Escola Municipal José Pedro Steigleder[3], em junho.

Entretanto, a criação desta montagem é apenas um recorte do trabalho desenvolvido na oficina é sim uma obra resultante de um processo que vale por si mesmo, de um estudo que passa pelos corpos e mentes dos participantes que corrompe estruturas das narrativas habituais e cria novos espaços de interação e possibilidades de ver uma história que pode ter sido contada por Shakespeare há alguns séculos, mas que pode também dizer da nossa vontade de criação, do nosso desejo de expressão. A oficina não pretende formar atores, almeja construir espaço de trocas e reflexões e permitir que o teatro possa ser simplesmente o que é: arte. Que dispense a necessidade de explicá-lo, que seja possível vivenciar suas práticas e dar vida e pulso ao encontro, ao entre, àquilo que só se pode perceber, mas não tocar. Criar uma tessitura entre atores e espectadores, para elaborar uma trama construindo pontes entre nós, como somos habitualmente em condições normais, trazendo conosco nosso mundinho de todo o dia, e um mundo invisível que só pode se revelar quando a insuficiência da percepção ordinária é substituída por outro tipo de consciência cuja a qualidade é infinitamente mais aguda. (BROOK, 2002)

[3] Escola Municipal José Pedro Steigleder. Rua Campos Neto, 665 - Timbaúva, Montenegro-RS.



Referências

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1987.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Relato de Experiência

EDITORA DA FUNDARTE



Dança como meio de manifestação política

Ramon de Oliveira Granado (UFPEL)
Andrisa Kemel Zanella (UFPEL)

Resumo: Este estudo teve como impulsionador temático as manifestações políticas ocorridas no ano de 2016 no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nosso objetivo foi trazer reflexões, através de experiências, pessoais e de outros artistas, de possíveis formas de manifestação artística de Dança.

Palavras-chave: dança; política; arte.

Introdução

Em meio à crise política em que se encontrava (se encontra) o país (Brasil), mais específico no ano de 2016, iniciou-se na Universidade Federal de Pelotas séries de ocupações[1], realizadas por alunos, em prédios da Instituição. Dentro deste quadro de prédios ocupados encontrava-se o Centro de Artes, local onde realizo 90% das disciplinas curriculares obrigatórias do curso de Dança-Licenciatura. O movimento neste, foi denominado “Ocupa CeArte” e contava com alunos dos cursos de Música, Cinema, Teatro, Artes Visuais, Design Digital, Dança dentre outros.

Mesmo sem pautas de reivindicações estruturadas, inicialmente, eles conquistaram o cancelamento temporário das aulas, que segundo palavras dos integrantes “se não parar com as aulas, isso será uma hospedagem e não ocupação”. Neste meio tempo, organizaram atividades culturais e com apoio de alguns professores conseguiram a abertura ao público de algumas disciplinas.

Segundo Almada em sua dissertação de mestrado que trata do tema de Resistência, Ocupação e Criminalização:

> A incapacidade de abertura de negociação por parte das Reitorias e dos governantes com o movimento possibilita uma atitude não esperada, não inscrita através das organizações tradicionais do movimento estudantil e que, por seu carácter não institucionalizado, apanha a todos de surpresa, numa atitude drástica, mas não violenta – atitude que enuncia a respiração dos estudantes mediante a apatia estabelecida (ALMADA, 2009, p. 93).

[1] Ato de apoderar-se de algo ou de invadir uma propriedade.

Com isso, podemos através desse trecho, compreender e refletir, sutilmente, os dois lados da moeda, do porquê se dá uma ocupação e ainda podemos analisar se o movimento realmente condiz com um ato democrático, organizado e não violento.

A Dança para a Manifestação Política

Com toda essa informação de acontecimentos políticos acontecendo e conectado às reflexões da disciplina de História e Teoria da Dança III, ministrada no curso de Dança UFPEL, e que trata do período pós-moderno, estudamos que:

> Das transformações ocorridas nesse período na dança e no teatro, a intenção de negar e derrubar os paradigmas da modernidade surge, entre outros fatores, com a experiência de rompimento entre o artificial e o real, entre espaço do palco e da plateia, entre o criador e o intérprete, entre o processo e a obra, entre o cotidiano e a cena (MUNIZ, 2011, p. 64).

Surgiu daí o questionamento: será que criações artísticas (coreografias, encenações, músicas etc) como forma de protesto não chamariam mais atenção da comunidade e entorno para juntos reivindicar as possíveis pautas levantadas no "Ocupa CeArte", já que boa parte dos envolvidos serão futuros arte/educadores?

Pesquisando sobre artistas que através da dança manifestaram suas angustias e pensamentos contrários a momentos políticos no Brasil, através de criações artísticas, encontramos informações sobre Lia Robatto[2] e o Grupo Experimental de Dança[3] que realizou seu posicionamento no período da ditadura.

> A intimidação do regime contra as artes provocou em Lia Robatto um estímulo para se buscar vias alternativas de expressão. "*De que forma driblara ditadura, os interditos da ditadura [...]?*" A partir de então, necessariamente, o olhar sobre o fazer artístico ganhava nova conotação, o

[2] Lia Carvalho Robatto nasceu em São Paulo e iniciou seus estudos de dança por meio do balé clássico. Tais ensinamentos foram promovidos pela Escola Municipal de Balé e pela Academia de Ballet Alina Biernaka nos anos de 1949 a 1951. Em 1952, conheceu Yanka Rudzka, frequentando seus cursos de dança expressiva na Sociedade Pró-Arte Moderna (SPAM) e no Museu de Arte de São Paulo até 1956. (ARAÚJO, 2012, p.110)

[3] O Grupo Experimental de Dança (GED) foi criado e se desenvolveu, não a partir de um projeto prévio, mas pela escuta sensível de cada inquietação temática, estética ou política de Lia Robatto e tantos colaboradores e parceiros. Numa lógica de existência curiosamente espontânea e militante, a dança do GED fez arte, política e história. (ARAÚJO, 2012, p. 129)

> sentido de questionar e subverter estava articulado diretamente à necessidade de expressar-se livremente. O posicionamento político questionador passou a existir, porém estritamente ligado ao próprio fazer artístico. A contestação não passava pelo viés do ato político panfletário ou partidário, mas pela necessidade de apresentar novas proposições estéticas para suas criações (ARAÚJO, 2012, p. 114).

Ainda segundo Araújo em entrevista realizada com Lia Robatto ela diz que em sua criação artística não seria falado sobre ditadura: "Eu falava contra posturas reacionárias, sobre rigidez, sobre padrões estabelecidos, sobre preconceitos. Enfim, sobre o conservadorismo que atrasa, que amarra, sobre a limitação da liberdade" (2012, p. 115).

Em suas criações/experimentações ela e seu grupo tinham a intenção de impactar o ambiente cultural em que viviam, levando consigo alguns traços da Dança Pós-Moderna:

> É possível perceber na estrutura do trabalho do GED princípios básicos do movimento hippie e da resistência política estudantil: o estabelecimento da coletividade como pilar da criação; a alteridade; e o espaço democrático refletido na ausência de hierarquia autoritária (ARAÚJO, 2012, p. 142).

Em entrevista dada para a WebTV UFBA (Universidade Federal da Bahia)[4] Lia relata sobre o *Espetáculo Mobil(iz)ação* de 1978 realizado no Teatro Castro Alves, onde as cenas ocorriam nos corredores, camarins, salas e na plateia, contando com um elenco de 80 artistas (bailarinos, atores e músicos). Todo canto tinha um cenário que representava a pressão que o artista sofria por ser censurado e a falta de liberdade de expressão causados pela ditadura, utilizavam arames farpados, placas impedindo a passagem etc. Neste período:

> O recurso mais eficiente para uma convivência tranquila com o sistema era a ambiguidade e a subjetividade da dança. A ausência de perspicácia na interpretação intelectual das mostras coreográficas pelos censores delineava um espaço ímpar de expressividade entre a dança produzida por Lia Robatto e a sociedade, proporcionando espaços instantâneos de encontro, diálogo e fruição estética (ARAÚJO, 2012, p. 120).

[4] Link da entrevista de Lia Robatto para o canal da TV Universitária da UFBA no You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=X9c2ehnPWU0>

A dança, então, encontra sua maneira de não se calar mesmo em meios drásticos como o de uma ditadura, de forma artística, reflexiva e organizada. Sendo assim, podemos observar que existem artistas que conseguem articular outros meios para expor suas reivindicações sem adentrar o espaço, pensamento e ideologia do outro.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Dança da UFPel

No ano de 2015, mesmo não tendo conhecimento ainda sobre tais leituras, participamos/organizamos uma manifestação artística na luta pela manutenção do PIBID, denominado #somostodospibid e #ficapibid, que se encaixou nesses padrões o qual falamos aqui.

Neste evento, iniciamos a mobilização com uma performance cênica, onde apresentamos um texto que escrevemos, visando chamar atenção para situação atual, apontando o questionamento de: “Cadê a Pátria Educadora?”[5]

> *Não quero perder essa indignação: Eu sou professor! A sala de aula é meu lugar político e é lá que eu vou conscientizar sobre essa barbárie. Mais educação! Mais diálogo, Mais dança. Não a escolarização, sim a educação reflexiva! Por mais arte nas Escolas. Por uma educação melhor! Pibid na Escola! Lutamos pelo seu direito a educação. Cadê a Pátria Educadora? A união faz a força! Pibid não é qualquer coisa! (texto falado)*

Para tal, criamos e ensaiamos a apresentação (Fig. 1) anteriormente, utilizamos objeto cênico (elástico) para enfatizar corporalmente nossa união e inquietação naquele momento, o que resultou em um trabalho artístico impactante, reflexivo e educativo.

[5] Referência a logomarca do Governo Federal naquele período.

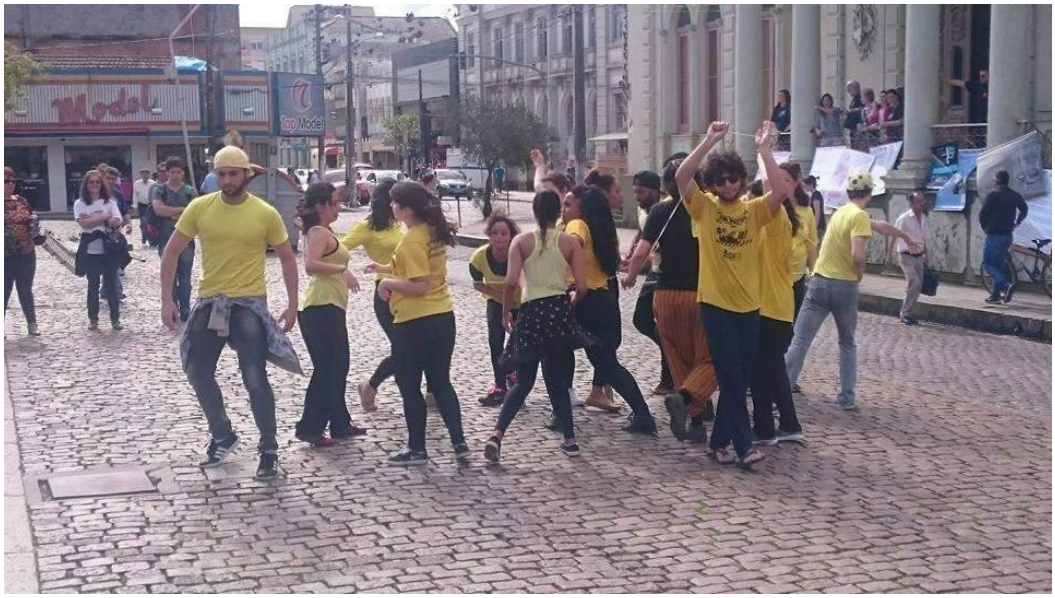


Figura 1- Foto da apresentação realizada pelo Pibid Dança UFPEL no centro da cidade de Pelotas.

Considerações finais

Realmente é difícil compreender o espaço do outro, principalmente quando nos remetemos as visões políticas. Mas assim como Lia Robatto e o PIBID Dança da UFPel acreditamos que o artista tem que usar o que ele faz de melhor para se expressar, seja o momento que for. A arte da Dança, como todas as outras, pelo que observamos na leitura, tem o poder de impactar. E porque não dizer também, influenciar aquele que frui?

O corpo é a maior arma[6] articuladora e influenciadora, de um artista da dança. Devemos usá-lo, então, de forma respeitosa para si e para o outro, buscando a criatividade como ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Pablo Emanuel Romero. *Resistência, Ocupação e Criminalização*: O Movimento Estudantil nas Greves das Universidades Paulistas em 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

[6] Definição: *fig.* qualquer argumento que se use, ou que estrategicamente se guarde, para tentar vencer ou defender-se numa discussão, debate etc.

ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de. Lia Robatto e o Grupo Experimental de *Dança:* estratégias poéticas em tempos de ditadura. Salvador: EDUFBA, 2012. 218 p.

MUNIZ, Zilá. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. *Revista "O Teatro Transcende"*– CCE da FURB –Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011.



De galinha do mato à Aracuã

Juliana de Castro Vianna Dapper

Resumo: O presente relato de experiências apresenta um projeto desenvolvido com vinte e um alunos pertencentes a uma turma multisseriada de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da zona rural de Montenegro–RS. O trabalho originou-se a partir da observação de uma estranha ave no pátio da escola, que inicialmente foi nomeada de *galinha do mato.* A partir das inquietações dos alunos acerca da ave, atividades artístico-pedagógicas, entre outras foram desenvolvidas, incluindo uma pesquisa de iniciação científica, que resultou na identificação da ave como Aracuã. Ampliando o trabalho de pesquisa, iniciou-se um fazer artístico aliado a desdobramentos de ideias, gerando construções sobre artes visuais contemplando especificamente a fotografia e educação musical envolvendo o tema *galinha*.

Palavras-chave: Artes visuais; Educação Musical; Aracuã.

Introdução

O projeto intitulado “De Galinha do Mato à Aracuã” foi desenvolvido com uma turma multisseriada contendo vinte e um alunos de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I no ano de 2017 em uma escola municipal da zona rural de Montenegro-RS.

O projeto aconteceu a partir de uma observação realizada por um aluno a uma ave estranha que pousou em uma árvore localizada no pátio da escola. Ao avistá-la, imediatamente correu para sala de aula relatando que tinha uma galinha muito estranha no pátio da escola. De imediato, eu e as crianças demonstramos interesse pelo fato relatado pelo aluno e nos deslocamos para o pátio para ver a tal galinha.

Ao avistar a ave observei que os alunos ficaram muito curiosos e interessados. Era uma ave diferente, de cor marrom e seu pio possuía um som peculiar sendo muito parecida com uma galinha. Destaco que, durante a observação, os alunos diziam que só podia ser uma galinha do mato, referência que me chamou a atenção e ao questioná-los o porquê, um dos alunos disse: *quando a gente não sabe o que é dizemos que é do mato, assim como cachorro do mato, gato do mato, e agora, galinha do mato.*

A partir daquele dia, os comentários e suposições sobre “galinha do mato” eram diários, nesse sentido propus aos alunos uma investigação sobre a tal galinha. Acreditando que a educação tem um papel fundamental na vida das crianças e que a pesquisa é uma boa ferramenta para alavancar a curiosidade do estudante, fazendo com que o conhecimento seja construído de forma participativa e interativa, onde todos os envolvidos sejam protagonistas de sua ação pedagógica, em conjunto com os alunos organizei um projeto de pesquisa sobre galinhas que chegou a ser apresentado em uma Feira de Iniciação Científica de escolas municipais.

No decorrer do projeto, e a partir de algumas suposições e descobertas dos alunos, alguns desdobramentos foram surgindo e enriquecendo cada vez mais a investigação. Para Rocha (2008, p. 47) “os projetos pedagógicos deixam de ser apenas **para** as crianças, para serem definidos a partir das crianças e **com** elas”, quando pensados a partir de uma situação que seja do interesse de todos.

Nesse sentido, o projeto envolveu questões de pesquisa desde a conceituação e o significado da palavra galinha, atividades pedagógico artísticas envolvendo a família, a visitação em um galinheiro próximo a escola, música e artes visuais, bem como a socialização da ação com a comunidade escolar.

No decorrer da pesquisa, as famílias auxiliaram contribuindo com o seu conhecimento sobre as galinhas e suas diferentes espécies, tais como: galinha caipira, galinha da granja, galinha d’angola, galinha do mato, galinha francesa e galinha garnisé. A partir de imagens encontradas e observadas em sites específicos sobre aves, chegamos à conclusão que nenhuma galinha se assemelhava aquela que avistamos na árvore da escola.

Após a observação das imagens os alunos levantaram um novo questionamento, se aquela ave que tinham visto colocava ovos como as outras. Logo um dos alunos disse: *Sim. Se é galinha bota ovo.* Mas como seria o ovo da galinha do mato?

Novamente propus aos alunos que perguntassem aos pais se sabiam algo sobre esta diferente ave, porém não obtivemos respostas conclusivas.

Como atividade subsequente, assistimos ao filme “A fuga das galinhas”, com o objetivo de verificar se encontrávamos informações sobre a galinha vista. Depois de apreciar o filme os alunos listaram as suas impressões e observações colocando: *as pessoas matam as galinhas que não botam ovos; as galinhas da granja não voam; somente as galinhas livres voam.* Então, concluíram que a ave avistada era livre porque voava. Dois dias passados, um aluno, muito eufórico, chegou à escola dizendo que tinha descoberto com seu pai que a ave que tínhamos visto era um Aracuã. Com esta descoberta, a pesquisa tomou forma a partir de desdobramentos envolvendo várias atividades. Relato a seguir as mais significativas de acordo com a turma.

Desdobramentos

O primeiro desdobramento ocorreu a partir de uma apreciação musical que contemplou vários sons de galinhas e Aracuã. Sobre a importância de realizar atividades que envolvam a escuta, Brito (2003, p. 187) contribui ao dizer que “escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro”. Durante a atividade pude observar a ave e o interesse dos alunos ao escutar o pio do Aracuã, som este que permeava o cotidiano dos alunos, mas não sabiam até então que advinha desta ave.

Outra atividade proposta foi visita a um morador do bairro que possuía um grande galinheiro com diversas espécies de galinhas. Nesta visita, os alunos puderam ter um próximo contato com as galinhas e também esclarecer várias dúvidas acerca das galinhas e do Aracuã. Neste dia, conversando com o dono do galinheiro descobriram que o Aracuã também colocava ovos.

Em outro momento, levei para a sala de aula imagens de obras dos artistas Salvador Dali, Tarsila do Amaral e Febergé que retratam o ovo em suas produções artísticas. No decorrer desta atividade, conversamos sobre a questão da imagem na arte como forma de expressão e criação de uma ideia ou emoção traduzida pelos

artistas através das suas obras, e principalmente instigá-los a atribuir sentido ao que observavam. Nesse sentido, Pillar (2002) diz que:

> O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é um dado real, mas aquilo que se consegue captar experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é um dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. (PILLAR, 2002, p. 74).

Dentro desta proposta, utilizando a fotografia como expressão de arte, os alunos apreciaram duas exposições em espaços culturais na cidade de Montenegro/RS. Na Estação da Cultura visitamos a exposição " Clic, um olhar sob a fotografia" e na Galeria de Arte Loíde Schwambach "Através da imagem: fotografia, acervo, coleção". Na segunda exposição os alunos participaram de uma mediação, onde puderam refletir sobre o papel da fotografia na arte, bem como produzir imagens que contavam histórias. Foi um momento muito significativo e de muita produção, pois perceberam que as imagens revelam histórias, e ao mesmo tempo, foi um dispositivo para que criassem suas próprias histórias.

Dentro da perspectiva da arte através da fotografia convidei uma fotógrafa profissional para conversar com os alunos sobre esta arte. Especialista em *New Born*, explicou aos alunos que, anterior à realização da imagem que faz dos bebês, ela conversa com a mãe para saber da sua história, e assim planejar as fotografias para que cada imagem fotografada represente um fato, uma história.

A partir das atividades de visita em exposições sobre fotografias e a conversa com a fotógrafa, pedi aos alunos que pesquisassem e coletassem diferentes tipos de ovos de aves para que pudessem fotografar.

Observando os ovos e pensando no conhecimento adquirido propus que escolhessem alguns ovos e pensassem em uma história para fotografar. Como cenário para as fotografias, utilizamos o pátio da escola. Os alunos puderam escolher o local e o melhor ângulo para produzir suas fotografias. Nesta atividade, cada aluno fotografou utilizando o meu celular. Depois da imagem revelada

escreveram a história. Foi um trabalho belíssimo, cheio de significados, construções, reflexões e muito aprendizado.

Considerações finais

Planejar e propor um projeto a partir do interesse dos alunos, e com eles, foi uma oportunidade singular em minha docência. Os desdobramentos aliados a atividades envolvendo música e artes visuais, entre outras, possibilitaram a apropriação e construção de conhecimentos até então exclusos na vida dos alunos.

As vivências resultantes da observação foram: escuta, pesquisa e apreciação artística se traduziram nas imagens produzidas e em histórias. Esse material foi exposto à comunidade escolar em forma de exposição na entrega de avaliação final dos alunos. As famílias ficaram encantadas com o trabalho.

Referências:

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71- 82.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala*: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Desvendando “Caminhos”

Pesquisa do fazer teatral, do personagem caricato da contação de histórias ao personagem de cena.

Neiva Azevedo
RENASCENÇA CIA. DE TEATRO

Resumo: Este trabalho dedica-se a pesquisa do fazer teatral, trabalho do ator, da dramaturgia e as características que envolvem esse formato em que plateia, enredo e personagem se fundem para reflexão de um tema de relevância social: agressão a mulheres e moradoras de rua. Aqui se tem a pretensão de, através da participação, instigar o espectador a uma reflexão sobre sua real interferência ou não nesse problema. Parte-se das questões básicas de o quê, por que, quando, onde e pra quê para se chegar ao momento da atuação. No desenrolar do trabalho percebemos uma nova visão do fazer teatral a qual se está aprofundando.

Palavras-chave: Ator. Personagem. Contação. Roteiro. Cena.

INTRODUÇÃO

Tudo teve início com uma personagem de contação de histórias, uma velhinha que relembra os contos de fadas e dialoga com seus ouvintes sobre as possibilidades que eles veem de acontecer o que a história sugere. Depois de várias apresentações surge a necessidade de se fazer esse formato da contação numa peça teatral. Afinal, tudo começa pelo que somos, e como podemos fazer a diferença e quem sabe a transformação da atitude de uma sociedade visivelmente atormentada e quanto nos importamos com essa humanidade, esses pensamentos filosóficos me impulsionaram a realizar este trabalho.

O tema perpassa por pesquisa sobre as agressões domésticas sofridas pelas mulheres segundo estatísticas elevam o Brasil ao quinto lugar no ranking mundial, com mais de oitenta mil denuncias em quatro meses no ano de dois mil e dezoito, isso apenas reportando a violência física sem mencionar as violências psíquicas sofridas. Desse grupo de mulheres agredidas em torno de cinquenta por cento permanecem na relação e destas, cinco por cento acabam mortas, vinte por cento

pedem auxílio a órgãos públicos e privados, dez por cento voltam para suas famílias de origem e dez por cento se entregam às ruas.

Esses dados alarmantes não podem apenas serem visitados, tem de ser repassados, analisados e questionados e é exatamente isso que a peça Caminhos pretende.

Obviamente que o assunto surgiu de um encontro entre uma moradora de rua da cidade de Montenegro comigo. Ela estava sempre rodeada de cães e gatos, também de rua, que ela adotava, cuidava e amava. Sempre podia ser encontrada nas imediações do Hospital Montenegro, com várias caixas de papelão que eram as camas dos bichinhos, os bichos ao seu redor, sacolas e um sorriso. Certo dia desapareceu.

Passaram-se semanas e a esquina estava deserta, nada de gatos, cachorros e aquela senhora, até que em certo momento ela reaparece, sozinha. Pede-me um café e então conversamos. De imediato me avisa que não diga para o dono do estabelecimento que o café era para ela, pois segundo seu relato, ele servia frio e sem açúcar. Vi-lhe o café, um sanduiche e então ouvi a sua história.

Passei outros tantos dias pelo local e sempre lhe comprava o café e conversávamos. Ao ser questionada sobre os animais relatou que ao ser levada pela "assistência" a separaram de seus amigos e que nunca mais os viu. Uma lágrima pretende rolar rosto abaixo, mas imediatamente se refaz e num ímpeto de brabeza revela: "Nunca fiz mal a ninguém, gosto de viver aqui, esse é meu cantinho, só queria levar minha vida aqui, não sei por que as pessoas se incomodam tanto com isso... (sorri) acho que é inveja".

Essa frase precisava ser reverberada e então surge aqui o desejo de dize-la de forma artística e poética, para que tocasse fundo os corações assim como essa mulher tocou o meu.

Depois disso disparei a visualizar relatos de moradores de rua, suas queixas, suas histórias, até me deparar com o vídeo de uma mulher moradora de rua no youtube que divide sua tenda com sete cachorros, é auxiliada por transeuntes, fala espanhol e conhece o castelo de Gaudi em Barcelona. Gaudi era um arquiteto do século XIX que vivia em Barcelona. Esse vídeo foi fantástico, desfez todo e qualquer

resquício de preconceito que ainda me sobrava, então tive a certeza. Quero falar sobre isso, quero dizer essas coisas e criar sobressaltos, quero quebrar paradigmas e transpassar conceitos.

Assim transcorreram 12 meses de pesquisas em vídeos, textos, reportagens e entrevistas com moradores de rua, terapeuta e pessoas da Assistência Social. Depois disso me encontrei com Everton Santos, ator, professor e diretor da Cia Renascença de Teatro, lhe falei do meu desejo e assim começamos os primeiros passos para a construção do espetáculo.

CAPÍTILO I

FORMATANDO

Busco então a doçura do personagem da vovó que conta histórias, sua força, sabedoria simples de quem viveu e começo a criar o perfil da nova personagem que pretende contar a sua história.

A história de Pedra é um relato que poderia ter sido feito por inúmeras mulheres de rua ou de casas de acolhimento. A história surgiu após uma vasta pesquisa sobre mulheres moradoras de rua que foi ampliada para os casos de abuso feminino da infância a fase adulta. Na peça Caminhos, a pesquisa de campo concentrou-se em conversas e observações de mulheres moradoras de rua, em vídeos e conversas com mulheres que sofreram abusos domésticos, leitura de textos e artigos sobre ambos os casos. Foi um processo de dois anos de coleta. Além disso, para que se possa ambientar esse personagem, se fez necessário que ela tenha uma história desde o nascimento até o ponto da encenação pois é frequente a recorrência de abusos sofridos na infância que lhes levaram a escolher parceiros também abusivos.

Observemos os dados como o trazido pela Data Folha (órgão de dados estatísticos), mais de 500 mulheres são agredidas por hora no Brasil, esse dado foi motivador para que essas agressões, as quaisninguém fala, ninguém ouve e ninguém vê, se tornassem públicas. Segundo Samira Bueno, diretora executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública "Somos uma sociedade em que a violência muitas vezes regula as relações íntimas, que aposta na violência como um

mecanismo de resolução de conflitos. Por isso números tão altos de mulheres que sofrem violência física, porque isso faz parte do cotidiano e desde muito cedo".
Outro dado trágico e pouco divulgado é o número de estupros sofridos por mulheres moradoras de rua, o fato por si só é revoltante, mas mais revoltante é a total falta de atendimento a elas, algumas são meninas e ainda pode-se citar que a grande maioria delas saem de casa para viver na rua justamente para fugir do abuso infringido no lar.
A história de vida da personagem:
BIOGRAFIA
NOME: Pedrolina Andrade Machado e Silva
ESTADO CIVIL: ?
Data de nascimento: 21/10/1925
Apelido: Pedra

Pedra nasceu em um vilarejo no interior do Rio Grande do Sul, era a 5ª filha do casal Marcelina e Delíbio Andrade que tiveram 8 filhos vivos e 3 que morreram de Amarelão ou tuberculose na infância. Seus pais eram proprietários de uma atafona e dela tiravam o sustento da família.

A casa construída com troncos e barro era caiada de branco, sem assoalho na cozinha e na sala. Em frente uma varanda larga e próxima de uma figueira centenária cujos galhos, em dias de temporal desarrumava as telhas, obrigando Seu Delíbio e os filhos homens mais velhos a perderem o dia de trabalho na atafona ou na roça para arrumar o telhado.

Marcelina auxiliava na atafona, mas sua rotina estava mais para as lides domésticas. Muito caprichosa gostava de arrumar a casa. Costurava cortinas a mão e bordava lençóis. Nos panos de enxugar a louça prendia rendas de crochê e se orgulhava de sua habilidade.

Pedra sentia pena da mãe e por vezes fica braba com ela como no dia em que depois de limpar a pia da cozinha, Seu Delíbio chegou com um punhado de peixes e os largou para que Marcelina limpasse. Era de chorar ver aqueles peixes sujos e fedidos em cima da pia limpinha. Pedra viu os olhos da mãe ficarem

mareados de lágrimas e a confrontou. Como podia permitir tamanho desrespeito? Ela não entendia. Nesses momentos corria para a coxilha e ficava lá vendo o sol se por no horizonte pensando em quão injusta era a vida das mulheres.

A medida que ia crescendo ela pouco a pouco se distanciando das tradições da família. Guardava mágoa do pai que a tirou da escola, não entendia porque sua mãe se submetia as humilhações que Seu Delíbio a fazia passar. Mas a tardinha a mãe lhe chamava e ambas sentavam-se na varanda e saboreavam um gostoso e quente chá, quando Pedra queria falar sobre os maus tratos que a mãe sofria essa lhe fazia um gesto de silêncio e com um sorriso meigo dizia: “na hora do chá não se fala de problemas, só amenidades”.

Alguns anos depois Pedra foi a um casamento e lá conheceu Anacleto. Jovem bonito, cabelos ruivos, olhos verdes e dentes muito brancos. De imediato se apaixonou e sob os protestos do pai meses depois se casou. Foram morar junto com a mãe dele, uma senhora viúva com sérios problemas na coluna, muito ciumenta e possessiva. Foram dias difíceis. Pedra sentia-se uma doméstica na casa e seu marido parecia não se importar que sua mãe tratasse Pedra dessa forma. Sua única distração era um gato pardo que entrava sorrateiramente na cozinha vez ou outra.
Alguns anos depois a sogra morre e então Pedra e Anacleto vão morar em Porto Alegre. Ele caixeiro viajante era sovina e controlador. Certa vez chegou bêbado em casa, tinha sido demitido. Quando Pedra quis ralhar com ele viu apenas descer sobre seu rosto uma mão grande e dedos compridos. Nunca mais atreveu-se a dizer nada quando o via naquele estado.

Anacleto começou a viver de bar em bar, de rodas de pôquer e sinuca. Certa vez recebeu muito dinheiro no jogo e teve de fugir por ter sido uma vitória suja, que ele havia roubado no jogo. Então ele e Pedra foram para Europa. Anacleto havia sabido dos cassinos e queria experimentar seu método por lá. Pedra maravilhou-se com tudo, mas na viagem de volta ficou muito enjoada. Apesar de Anacleto não permitir que ela saísse sozinha, enquanto ele dormia numa manhã ensolarada ela foi ao médico. Lá o doutor lhe confirmou as suspeitas de uma gravidez. Feliz saiu do consultório e sentou-se na praça saboreando o momento. Conversou com um poeta que morava próximo e estava tão feliz que se esqueceu da hora.

Ao chegar a casa afobada deparou-se com Anacleto no corredor. Não teve tempo de dizer nada. Ele a agrediu e ela caiu no chão e então um violento pontapé em seu ventre termina com o sonho da maternidade. Ele sai e bate a porta. Ela se levanta, percebe o sangue escorrendo e sabe, tudo acabou. Ergue a cabeça, lembra-se da mãe, toma um banho, arruma seus poucos pertences e vai embora. Para onde? Não importava. Só queria estar longe dele.

Depois parti para pesquisa de imagens:











26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA











CAPÍTULO II

O ROTEIRO:

O roteiro foi sendo construído à medida que a mensagem precisava ser anunciada até o momento em que ela apresenta a realidade. Basicamente é poesia em forma de teatro, em forma de ações e filosofia nas palavras. As ideias centrais foram:

"Nada daquilo que está visível é o que parece. Nem a vida, nem o destino. Toda trajetória traz surpresas e convívio, esperança, medo e solidão. Os caminhos que trilhamos são nossos caminhos e por eles desbravamos o mundo... As pedras? Bem as pedras podem servir para erguer castelos de sonhos ou pesadelos. Tudo passa... As horas, os dias, a felicidade. O que fica? As lembranças que se transformam em histórias, músicas de uma vivência. Os fios do destino se cruzam e formam pontos e é nessa malha que nos protegemos junto com o envolvente aroma do chá e a companhia eterna daqueles que se foram.

Senhora moradora de rua demonstra que as aparências nem sempre falam da realidade de uma pessoa. Por trás de farrapos pode haver alguém culto, sensível que assim se apresenta por um revés do destino.

Ela guarda consigo doces e amargas lembranças. Dá conselhos junto a um chá formal. Fala de regras sociais. Instiga e questiona. O que fica é a certeza de que não deve haver arrependimentos, que as escolhas sempre nos levam a um aprendizado.

Quanto ao amor? Bem, amar o semelhante é fácil, o difícil é amar o estranho, o bizarro, o incomum."

Sendo assim, um dos objetivos desse roteiro é chamar a atenção dos presentes sobre as agressões sociais, mais precisamente as agressões sofridas pelas mulheres e as consequências de uma vida vivida na rua, para uma reflexão e discussão sobre o assunto.

CAPÍTULO III

TRABALHO DO ATOR

Começamos o trabalho utilizando o método de jogo improvisacional de Viola Spolin, Em uma realidade altamente individualista e segregacionista, o teatro alimenta outros valores e se esforça em manter viva a importância do trabalho coletivo. O Método Spolin pretende desenvolver a autonomia dos "jogadores" e a atitude de colaboração entre o grupo. Esse desenvolvimento é crucial para o formato de apresentação que se pretendia não um monólogo, mas sim um diálogo colaborativo com a plateia.

Como na contação de histórias a personagem tem de traduzir sua história, para tanto buscou-se um corpo que passasse o cansaço, o peso das dores psíquicas que carrega e ao mesmo tempo a doçura escondida mas não totalmente aniquilada.

Buscando um corpo para personagem:

Características: velha, cansada da vida, energia física, astúcia, satírica, traumas presente nas ações, provocativa, sarcástica.

Estudo:

Bufão: Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa: "Bufo³,8. m. A personagem de teatro encarregada de fazer rir o público, com momices, esgares etc.; adj. burlesco." (FERREIRA, 1969, p.196)

A relação com o ato de bufar faz sentido quando se trata de bufões, pois de certa forma ele bufa suas indignações perante a hipocrisia social e, apesar de ser bobalhão, é um ser inteligente que reflete o mundo à sua volta. Além disso, ele carrega consigo, principalmente no seu estado físico, o peso do preconceito humano e zomba dele, porque é a partir dos olhos discriminadores das pessoas sobre a sua forma corporal que ele faz as suas críticas e despeja no público toda a sua graça e todo o seu discernimento. Mas não só caretas, trejeitos, zombarias podem definir a preciosidade que é o bufo ou o bufão, este personagem tão peculiar e grandioso. Através da sua mente apurada, seu sarcasmo e sua paródia, ele revela e aponta a verdadeira face da humanidade, aquela que todos nós fazemos questão de esconder da sociedade, ele vem e nos mostra.

Corpo:

A ideia aqui é buscar um corpo curvo, demonstrando o peso da vida vivida, porém com gestos amplos como se quisesse sair desse corpo, mas que logo se retrai como punição por tentar mudar. Mãos são ágeis e curvas... Pés retos e chatos. A distorção se dá através do pescoço que é extremamente ágil. Pernas levemente flexionadas com joelhos para dentro. Apesar da aparência grotesca a personagem é capaz de gesto suave, de falas educadas entremeadas por atos quase animalescos.

Máscara:

Arcada inferior deslocada para frente, dando a impressão de não haver dentes na parte superior. Lábio superior mole. Os olhos se alternam entre finos e arregalados. Sobrancelhas franzidas ou distencionadas.

A personagem não é um bufão clássico, se inspira nele. A ideia é falar das desventuras da vida cotidiana, o irônico fica a encargo do sarcástico. A intenção não é fazer rir, a não ser que o riso leve a plateia a outro estado.

Busquei os conhecimentos de Augusto Boal que entendia que o teatro é uma forma de expressão e comunicação que deveria ser apropriada por não atores, como instrumento político para reflexão e transformação social. A sua proposta trouxe para cena o não ator, transformou o espectador passivo em sujeito da atuação. Roteiriza coletivamente os problemas políticos e sociais do grupo social, para discuti-los estética e politicamente, para possíveis ações coletivas. Os quatro pilares de sua prática teatral são assim sintetizados: a) conhecimento do corpo; b) o corpo expressivo; c) o teatro como expressão: produção de roteiro (expectador e ator); teatro-imagem; teatro debate; d) por último, teatro como discurso: jornal, invisível, fotonovela etc.

Mas como chegar a um corpo que transmite e emana emoções?

Para dar início a essa resposta vamos nos reportar a Lola Brickman: "Para ir ao encontro da linguagem do corpo é preciso desenvolver as possibilidades do movimento corporal, que exige a descoberta do próprio corpo, percebendo seus aspectos físicos, psíquicos e suas inter-relações".

Conforme a natureza e a função que apresentam, podemos distinguir diferentes tipos de códigos corporais:

- Primeiro: os substitutos da linguagem articulada, gestos e mímicas suprem os sons. Exemplo: linguagem dos surdos-mudos, dos trapistas e dos boookmakers, etc.
- Segundo: os auxiliares da linguagem articulada, gestos e movimentos corporais acompanham a fala;

O estudo dos auxiliares da linguagem articulada deu origem a três disciplinas:
Cinésia: estudo dos gestos e mímicas;
Proxênica: estudo das posições do corpo num espaço cultural (abraço, posição num cortejo);
Prosódica: estudo das entonações e variações por meio das quais se exprimem os sentimentos e intenções dos interlocutores (gritos, lágrimas e risos).

Desde a antiguidade, a análise do caráter pela morfologia tem dado origem à constituição de estruturas de signos em oposição: testa/queixo, largo/estreito, etc. Estruturas que são investidas de conteúdo psíquico correspondente: testa "inteligência"/queixo "vitalidade", onde testa larga "grande inteligência", queixo estreito "vitalidade reduzida", etc. Aristóteles imaginava relações entre o homem e o animal, onde o indivíduo que tivesse cara de raposa, ou pescoço de touro, partilharia com esses animais certos traços de caráter (astúcia, obstinação, etc.). Na mesma época, Camper definiu a noção de ângulo facial como medida da inteligência, enquanto Gall inventava a frenologia; o estudo do caráter a partir da forma do crânio.

Partindo de critérios psicanalíticos, alguns distinguem: os dependentes, os inibidos, os desregrados, etc. Todos esses sistemas são "sistemáticos", ou seja, constituem classes a partir de combinações de pequeno número de traços críticos básicos.

Para que haja comunicação, é necessário apenas que o receptor entenda a mensagem do emissor. Isto pode acontecer consciente ou inconscientemente, no silêncio de um simples gesto.

Para o indivíduo se autoconstruir ele precisa ser sujeito de sua ação, princípio dinâmico de todo desenvolvimento, e só tem significado quando de comunica com o mundo. Para a construção da personalidade, este indivíduo deve assegurar e assumir as informações de suas interações com o meio.

"A psicologia do conhecimento nos ensinou que a ação permite apreender, reconhecer e construir a realidade do mundo material, a realidade dos objetos e do espaço." (Pierre Vayer 1982)

Os autores do livro "VotreCorps Parle" elaboraram uma simbólica, onde o Boi corresponde ao abdômen à vida instintiva e vegetativa; o Leão ao tórax e à vida emocional; a Águia, à cabeça e à vida mental.

Em nossa cabeça encontram-se os três animais:

- Boi, representado pela boca que absorve os alimentos;
- Leão, representado pelo nariz que supre os pulmões de oxigênio;
- Águia, representada pelos olhos que são o reflexo da alma.

Esses três níveis da estrutura corporal estão relacionados com o rosto por meio das aberturas (boca, nariz, olhos), e é por intermédio delas que as faculdades correspondentes vão manifestar-se.

Os três estágios do nosso rosto são divididos em três partes:

IDÉIAS MENTALISMO
AFEIÇÕES DINAMISMO
INSTINTOS VITALIDADE

Aqui também cabe reportar a Joaquim Gama (A abordagem didática da alegoria. São Paulo: USP. ProfessorConferencista, ECA/USP.) já que o personagem tem intenção de ensinar e atuar junto de seus espectadores. Cria-se, assim, um jogo de imagens com o espectador capaz de mobilizar seus pensamentos a partir de uma série de percepções sensoriais, envolvendo formas de olhar para a obra.

O uso da alegoria seria, portanto, imprescindível por parte do ator que pretende inserir o público não só na história como na atuação em si. Vale ratificar que o ensinamento contido na alegoria surge como uma charada, como algo a ser desvelado.

De acordo com as propostas pedagógicas e estéticas de Brecht, o modelo de ação trouxe para os atuantes, por intermédio da imitação crítica, a possibilidade de se confrontar com os conteúdos das imagens e a investigação de um teatro pautado nos gestos e no estranhamento. Cabe dizer que a imagem como modelo de ação tornou um meio de educação e, concomitantemente, permitiu colocar em prática

proposições cênicas contemporâneas pautadas em novos meios de produção e em novas formas de fazer teatro.

A proposta do modelo de ação, preconizado por Brecht, possui estreita relação com a alegoria. Isso nos leva a afirmar que tanto na alegoria como no modelode ação, o que está em pauta é a capacidade de gerar comportamento eatitude social (KOUDELA, 1996). O ensinamento deve ser desvelado e ao serdesvelado ressurgirá como novo conhecimento. Foi nessa direção que a leiturada alegoria ou do jogo com o modelo de ação trouxe novas significações.

CAPÍTULO IV

A CENA

Nos alimentamos das ideias propostas por Jerzi Grotowski em seu “Teatro Pobre” buscando um teatro mais ritualístico, para poucas pessoas.

Segundo Grotowski, o fundamental no teatro é o trabalho com a plateia, não os cenários e os figurinos, iluminação, etc. Estas são apenas armadilhas, se elas podem ajudar a experiência teatral são desnecessárias ao significado central que o teatro pode gerar. Apesar de concordarmos com essa ideia levantamos a questão: E se tudo estiver dialogando com público e atriz?

Assim sendo elaboramos as seguintes ideias:

O CENÁRIO

Na encenação teatral, é a forma dada ao espaço cênico, ou seja, o arranjo dado à CENA, através da linguagem visual, pictórica e arquitetural. O conceito de cenário tem variado de acordo com a estrutura do PALCO e as convenções do espetáculo de diferentes épocas. No TEATRO GREGO e no TEATRO ROMANO, por exemplo, o conceito de cenário era irrelevante, sendo o frontispício da "SKENÉ" a ambientação permanente para todos os textos. No TEATRO MEDIEVAL, em função do sistema de palcos móveis, geralmente construídos sobre carretas, os cenários passaram a ser elaborados de materiais perecíveis, tais como tecido ou madeira. No TEATRO ELISABETANO passou a vigorar novamente a ideia do palco como uma estrutura fixa, ou seja, uma construção de madeira que servia de fundo para os vários ambientes, estes caracterizados por elementos cênicos portáteis. Em

1545, é publicado o Tratado de Arquitetura, de SebastianoSerlio (1475 - 1554), cujo volume segundo trata da questão da perspectiva teatral, inclusive com instruções práticas para a pintura de diferentes tipos de TELÃO. (...)

Considerando que a intenção da peça Caminhos é o total foco no ator, em suas ações e falas o cenário vem apenas para reforçar essas ações. Tudo que está ali faz parte do diálogo, não são ambientações, são frases não ditas e imóveis que traduzem as ações desenvolvidas.

O FIGURINO

Assim como o cenário o figurino, na peça Caminhos, representa a pele, o estado de espírito da personagem. A personalidade pretendida apresenta-se na maneira de vestir e de locomover com aquela determinada roupagem, transformando-a em um ser humano duplo.

A ILUMINAÇÃO

Ela é variável já que a peça não necessita de lugar específico, nem horário. Pode ocorrer na rua, numa sala, durante o dia ou a noite. Mas se o ambiente for escuro se utilizará de iluminação apenas para uma melhor visualização.

CAPÍTULO V
TEORIZANDO

Caminhos é uma peça em constante pesquisa, considerando seus aspectos peculiares e a ausência de local específico para apresentação. Também é peculiar a forma como o espectador sente-se impulsionado a participar da cena. Pesquisou-se assim vários teóricos, atores, dramaturgos, diretores dentro da história do teatro no mundo.

Descobrimos que Caminhos muito tem da commedia dell'arteque foi uma forma de teatro popular que aparece no século XV, na Itália, e se desenvolve posteriormente na França, permanecendo até o século XVIII, quando da reforma goldoniana da comédia.

A “commedia dell'arte” veio se opor à “comédia erudita”, também sendo chamada de commedia all'improviso e commedia a Soggetto.

Suas apresentações eram realizadas nas ruas e praças públicas. As companhias eram itinerantes e possuíam uma estrutura de esquema familiar. Ao chegarem a cada cidade, pediam permissão para se apresentar nas suas carroças ou em pequenos palcos improvisados. Os atores seguiam apenas um roteiro simplificado (canovaccio) e tinham total liberdade para improvisar e interagir com o público.

As encenações baseavam-se na criação coletiva. Os atores apoiavam-se num esquema orientador e improvisavam os diálogos e a ação, deixando-se levar ao sabor da inspiração do momento, criando o tão desejado efeito humorístico. Eventualmente, as soluções para determinadas situações foram sendo interiorizadas e memorizadas, pelo que os atores se limitavam a acrescentar pormenores que o acaso suscitava.

De Tchékhov, o sentido de tragédia silenciosa, uma atmosfera de tristeza difusa, às vezes revestida de ironia e até mesmo humor, até quando transmite uma sensação sufocante de falta de perspectiva, de “beco sem saída”, de fim de uma era.Suas histórias “ficcionais” respiram realidade, seus personagens palpitam de vida, revelando-se ao leitor em cada fala, em cada gesto, em cada situação aparentemente banal, mostrada sem um só efeito supérfluo, exposta com uma economia de palavras diretamente proporcional à riqueza e à profundidade do seu conteúdo humano – emocional, psicológico, social.

Do teatro do Absurdo de Beckett, cujo tema é a solidão do homem, une a comicidade ao trágico em um enredo fantasioso e surrealista onde as improvisações conduzem a cena - ritmada pelas ideias de acaso e espontaneidade - em contextos variados, com isso, borra deliberadamente as fronteiras entre arte e vida.

Traz ainda sinais do teatro Psicológico principalmente quando Stanislávsky diz: "O ator tem de dominar a biografia total do personagem". Segundo ele, a emoção independe da vontade, o ator deve convencer o espectador da realidade do que imaginou para realização do espetáculo; mostrar o que o personagem quer, o que pensa, para que vive; revelar o rico e complicado mundo interior do homem.

Há traços do teatro Didático de Brecht quando busca tratar de assuntos de relevância social na pretensão de acordar o público e o fazer agir diante das fragilidades de uma sociedade desigual.

Traz aspectos do Teatro do Oprimido de Boal no que busca a transformação da realidade através do diálogo, estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores e atores.

Ainda ousa buscar suporte filosófico em Derrida, para quem a desconstrução é algo inerente no mundo. No entanto, a desconstrução não é uma destruição, se aproximando muito mais de uma espécie de desmontagem de certas engrenagens que não estão mais funcionando. E em Nietzsche que pretendeu ser o grande "desmascarador" de todos os preconceitos e ilusões do gênero humano, aquele que ousa olhar, sem temor, aquilo que se esconde por trás de valores universalmente aceitos, por trás das grandes e pequenas verdades.

É nessa colcha de retalhos onde há a não linearidade e onde há existência de elementos simbólicos que se monta o espetáculo Caminhos e é nesse formato que pretende compartilhar ideias, transcender o espaço físico, o espaço tempo e quebrar todas as barreiras entre público plateia de forma a trazer uma mensagem clara que seja não somente participativa, mas vivenciada por aqueles que assistem.

Referências:

https://youtu.be/n63UNlTOg_c

VAYER, Pierre & TOULOUSE, Pierre. *Linguagem Corporal*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1982, 1ª edição.

BRIKMAN, Lola. *A Linguagem do Movimento Corporal*. São Paulo, Summus Editorial, 1989, 1ª edição.

GAMA, Joaquim Cesar Moreira. *A abordagem estética e pedagógica do teatro de figuras alegóricas:* Chamas na Penugem. Tese de doutoradoapresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade São Paulo –ECA/USP. Orientação Profa. Dra. Ingrid DormienKoudela. São Paulo:ECA/USP, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo, Hucitec, 2006

PUPO, Maria Lúcia. “Sinais de teatro-escola”, Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, No 52, Nov. 2006, pp 109-115.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Dicionário de uma experiência de coisificação da cor

Mayra Corrêa Marques[1] (UERGS)
Carmen Lúcia Capra[2] (UERGS)

Resumo: O ensaio a seguir trata de uma reflexão sobre o Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, componente obrigatório do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Será apresentado um glossário de palavras criado a partir da experiência de estágio em artes visuais ocorrida no segundo semestre de 2017, em uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola situada na cidade de Montenegro-RS. Por fim, serão feitas algumas considerações finais sobre o estágio docente.

Palavras-chave: Experiência docente; Cor; Glossário.

O ensaio a seguir trata de uma reflexão sobre o Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, componente obrigatório do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul[3]. O projeto desenvolvido no estágio intitulou-se “Cor-coisa e Cor-compartilhamento” e teve como principais objetivos compreender a cor como um fenômeno cultural e investigar a sua presença em diferentes artefatos visuais. O texto não segue à risca as normas de escrita acadêmica prescritas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), ao invés disso optei por redigi-lo como um glossário[4], pois esse formato é o que melhor contempla o que a experiência de estar na escola mobiliza em mim. Dessa forma, construo o meu raciocínio através de um inventário de palavras, retiradas dos planos e relatos de aula, que adquiriram novos sentidos após o estágio docente.

A (ação coisificar) – É possível construir conhecimento sobre Cor transformando-a em uma “coisa”, em referência a Masschelein e Simons (2014a, p. 163), algo que

[1] Acadêmica da Graduação em Artes Visuais: licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e integrante da Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach – FUNDARTE.
[2] Professora doutora e coordenadora de curso da Graduação em Artes Visuais: licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.
[3] Sob orientação da Prof. Carmen Lúcia Capra.
[4] A ideia de criar um glossário foi inspirada no livro Dicionário das ideias feitas em educação, de autoria de Sandra Mara Corazza e Julio Groppa Aquino (2011).

está à disposição de todos para uso livre, sem necessariamente abordar conceitos de difícil compreensão presentes em livros clássicos como “Da cor à cor inexistente”, de Israel Pedrosa. Para coisificar a cor, podemos colorir a escola, criar cores que não existem e até cores com sabores. “Coisas novas fazem nós nos sentirmos novos.” (TURMA 82, 2017).

Apavorada – Sensação constante durante os primeiros dias do estágio. “Tu vai ficar apavorada conosco”, disseram os alunos.

Artefatos visuais – A aula de Artes não precisa se restringir àqueles objetos considerados “obras de arte”. Qualquer artefato visual pode ser referência, desde o moletom que eu estava vestindo na hora da aula até o slogan de uma propaganda publicitária. Segundo Hernández (2007), o estudo da cultura visual é uma perspectiva cuja intenção é a de propor nexos entre problemas, lugares e tempos, cuja finalidade é a de opor-se tanto ao potencial etnocentrista e unidirecional dos enfoques que continuam presentes nas concepções dominantes sobre as matérias, como ao modo como tais concepções aparecem nos livros-texto e nas propostas e práticas da sala de aula.

Aproximação – Ficar escondida atrás da mesa da professora propondo os trabalhos, assistindo e monitorando a turma é muito mais cômodo, afinal, muitas vezes temos medo de que vire uma bagunça. No entanto, fazer junto com os alunos pode ser uma forma de estreitar as nossas relações. Assim que houve uma aproximação maior entre nós também nos aproximamos mais da Cor. Além disso, é muito mais divertido quando estamos expostos juntos.

Avaliação – É algo delicado. Existem coisas que nos escapam e são muito difíceis de serem mensuradas através de uma nota. Pensemos: Quantos A’s cabem em um A?

Cor – Existem muitas cores nomeadas com nomes de coisas, como o laranja, por exemplo. “Não acredito de todo na possibilidade de um discurso científico e unívoco sobre a cor, unicamente fundado nas leis da física, da química e da matemática. Para mim, uma cor que não é vista é uma cor que não existe.”

(PASTOUREAU,1997, p.15). A cor precisa tornar-se real, ser uma coisa, um bem comum, um saber disponível a todos e todas.

Criar – Desconhecer, redescobrir, recriar. Segundo Mosé (2013, p. 83), o aprender deve ser vinculado ao criar.

Datrige K. (cor) – É uma cor criada e nomeada pelos alunos. Nasceu a partir da sensação de tocar em um bicho de pelúcia, possui um tom rosado e sabor de água do mar.

Escol(h)a – A Arte com A maiúsculo, a galeria de arte e suas vernissages são enaltecidas enquanto a escola é o lugar da precariedade, da desmotivação e do tédio. Sempre é uma surpresa quando falo que faço Licenciatura em Artes Visuais para ser professor(a) e não artista. Pasmem: a escola pode ser uma escolha e não uma segunda opção.

Erro – "Tudo o que se opõe a determinado regime de verdade" (CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 50). O erro não é necessariamente algo negativo.

Empatia – Ter empatia por aqueles corpos que estão conosco naquele momento talvez seja tão (ou mais) importante do que ter um plano de aula bem escrito e detalhado.

Fazer junto – Produzir prática e pensamento vivo.

Gesento (cor) – É uma cor criada e nomeada pelos alunos. Nasceu a partir da sensação de "gelar" ao sentir um objeto sem saber o que é, possui tom azulado e um sabor muito doce, que remete a um remédio.

Instalação – Uma forma de socializar a Cor com a comunidade escolar.

Imprevisibilidade – A imprevisibilidade faz parte do fazer docente e talvez esse seja um dos motivos que faz essa profissão ser tão encantadora.

Jogo – Que tal jogar STOP com cores? Lembrete: pensar bem antes de propor um jogo que estimule a competição.

Massa – "A aula foi massa." (TURMA 82, 2017).

Mural – Uma forma de materializar, costurar e tornar fixas as criações de cada aula.

Merenda – A hora mais esperada da manhã, só não perde para o recreio.



Medo – Algumas noites em claro e um frio na barriga constante de ter vinte e nove rostos nos olhando por dois períodos de aula.

Negociar – Estar na escola é deparar-se com constantes negociações.

Paredes de tijolos aparentes – Revestimento de um espaço de vida. Cheio de marcas: escritas, intempéries do tempo e o tal do espelho de classe.

Plano de aula – Não é uma receita e a nossa prática pode estar muito distante do que nós acreditamos teoricamente.

Processo – Geralmente é mais rico do que o resultado final.

Presença – Uma presença no presente: para os alunos estarem presentes, nós temos que estar presentes.

Quanta paciência – "Tu teve muita paciência conosco. Todo mundo diz que a gente é a pior turma." (TURMA 82, 2017)

Relex (cor) – É uma cor criada e nomeada pelos alunos. Nasceu a partir da sensação de leveza e tranquilidade ao sentir um objeto sem saber o que é, possui tom esverdeado e um sabor agridoce.

Reinventar – As cores, atribuir novos sentidos, reinventar a escola.

Sinestesia – Sentir a textura, o gosto e o cheiro das cores.

Sabor – A docência é uma bala vermelha com gosto de limão.

Tempo – Em sua origem, o termo "escola" é derivado de "*skholé*", que significa tempo livre em latim. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.9) Esse tempo já é destinado, capitalizado e até pode passar voando quando estamos na escola.

Trindade meu deus, espírito santo e capeta (cor) – É uma cor criada e nomeada pelos alunos. Nasceu a partir de uma aluna gritando "meu deus" ao sentir um objeto sem saber o que é, possui uma mistura de cores roxa e vermelha e sabores doces e salgados.

União – Marca do açúcar que usamos para adoçar as nossas cores. União entre nós. União que adoçou a docência.

Verdade – A verdade é produto de acordos, é uma ficção (MOSÉ, 2013, p. 79)**.** "A sora fez a gente questionar verdades", disse uma aluna.

Vertoxo (cor) – É uma cor criada e nomeada pelos alunos. Nasceu a partir da agonia, profundidade e desespero causadas pela sensação de sentir um objeto sem saber o que é, possui uma mistura de cores verde e roxa e sabor muito doce.

Criar um glossário permitiu que eu inventariasse os novos sentidos que todas essas palavras adquiriram após o estágio. Compartilho, também, algumas das referências entrelaçadas ao fazer docente, assim como as angústias, encantos e todas as "coisas" que ganharam vida com essa experiência: nomenclaturas de cores, novas cores, bordões e a ressignificação de alguns conceitos tão recorrentes no campo da educação. Finalizo essa escrita transbordando vontade de docência.

Referências

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Editora Autêntica, 2014a.

_____. *Em defesa da escola – Uma questão pública*. Editora Autêntica, 2014b.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

PASTOUREAU, Michel. *Dicionário das Cores do Nosso Tempo. Simbólica e sociedade.* Lisboa: Editorial Estampa.1997.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). *Dicionário das ideias feitas em educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Docência em Dança na Educação Básica: Corpo que não sabe que sabe e reflexões sobre a formação docente na Licenciatura em Dança

Débora Souto Allemand
(UFRGS)
Josiane Franken Corrêa
(UFRGS/UFPel)

Resumo: O texto é um relato de experiência dialogado, no qual duas professoras licenciadas em Dança discutem suas vivências em instituições de Educação Básica. Com a ideia de simular uma conversa informal no *whatsapp*, algo muito recorrente na relação entre as autoras, foi criado um documento na ferramenta *Google Drive,* que possibilita a escrita simultânea de textos por parte de duas ou mais pessoas. Esta metodologia levou a escrita para dois caminhos: a parte inicial, que tece considerações acerca das potencialidades e dos desafios no ensino de dança na escola e a parte final, que fala sobre lacunas da formação de licenciados em dança.

Palavras-chave: Dança na Escola; Professor(a) de Dança; Formação de professores de Dança.

Chamamento Inicial

"Alô, alô! Planeta terra chamando! Planeta terra chamando! Alô! Essa é mais uma edição do diário de bordo de professoras de dança, falando diretamente do mundo da escola… onde tudo pode acontecer!"[1]

Diálogo

Débora: Vamos fazer um texto sobre dança na escola para o evento da FUNDARTE?

Josiane: A gente conversa tanto sobre isso, quem sabe então a gente faz um texto dialogado, como nossas conversas do *whatsapp*?

Débora: Boa! Podemos, então, nos apresentar, pra contextualizar. Oi, eu sou a Débora, atuo como professora de dança em duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas (RS), onde comecei a trabalhar como contratada três meses antes de escrever este texto. Antes disso, fui professora substituta no curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, onde fui colega da Josi, que aliás,

[1] Inspirado no seriado Mundo da Lua, produzido pela TV Cultura na década de 1990. Em todos os episódios, Lucas Silva e Silva fazia uma chamada em seu gravador de voz, onde inventava histórias a partir de como gostaria que as coisas acontecessem em sua vida.

eu já conhecia por ela ter sido minha professora na Graduação. No momento, estou cursando o Doutorado em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde desenvolvo uma pesquisa sobre dança, cidade e docência que, cruzada às vivências que tenho tido como professora na escola ultimamente, me estimula a refletir sobre minhas experiências criativo-pedagógicas em diferentes ambientes.

Josiane: E eu sou a Josiane. Antes de ser professora universitária, atuei como professora de dança na Educação Básica em cinco instituições, duas privadas e três públicas (uma delas foi por conta da pesquisa de Mestrado, ou seja, uma inserção com outra finalidade, mas desempenhando o mesmo trabalho). Nesse caminho, somei cerca de oito anos de atuação como professora de Dança em escolas de ensino formal. Atualmente sou professora no Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e desenvolvo minha pesquisa de Doutorado, também, no PPGAC da UFRGS, tendo a docência em Dança na Escola como temática principal.

Débora: Como podemos começar o diálogo?

Josiane: Naquele livro sobre Dança e Educação do Seminário de Joinville[2], os autores escreveram os textos a partir de uma pergunta. Que tal seguirmos esta ideia? Me faz uma pergunta.

Débora: Josi, como tu consegue manter a tua criação artística em dança fazendo uma tese e dando aula?

Josiane: Sério? Tu vais começar por isso?

Débora: Ué, pra mim a questão da professora-improvisadora tem muito a ver com esse ambiente escolar, que é uma coisa que me “chocou” quando eu comecei. As professoras estão lá trabalhando 40 horas com várias crianças que não ouvem o que elas estão falando e aí a gente entra “fresquinha”, com pique de fazer tudo diferente e parece que as colegas se viram contra a gente, sabe? E eu acho que dar aula é uma criação.

Josiane: ...que cada um deveria assumir a sua própria condição autoral de criar e dar aula, inclusive os professores que não são de Artes, né!? Tá… então são vários

[2] TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

assuntos. Um primeiro pensamento que me ocorre é que, apesar do sistema escolar não ser uma "novidade social", o professor licenciado em Dança, ao ocupar uma vaga no componente curricular Arte, inicia uma prática "nova" no contexto da escola. Em relação às colegas, eu penso que pode existir uma lacuna formativa (na verdade, existem muitas, tanto nos Cursos de Pedagogia, como nas Licenciaturas, de modo mais amplo), que tem relação com o não reconhecimento do corpo como produtor de saberes[3]. Na medida em que alguém entra na escola e passa a reconhecer o corpo dos educandos de outra forma, acaba gerando desconfiança. Nem sempre é por mal, os olhares tortos são, na sua maioria, por ignorância. Quando ignoram algo que não sabem e, também, que tem medo de saber... E o medo, o medo trava tudo. Muitas vezes é o que impede a dialogicidade entre os professores...

Déborane: O que aconteceu comigo uma vez, acho que umas três semanas depois que eu tinha começado a trabalhar, foi que os alunos estavam fazendo as atividades em meio às classes e tal - porque eu percebi que quando arrastava todas as classes eles ficavam muito agitados e parecia que estavam na hora do recreio, não sabiam "se comportar como numa aula *normal*" - e um aluno, daqueles mais inquietos, estava correndo dentro da sala, e acabou derrubando uma garrafinha de plástico com água de uma das colegas. E quebrou a garrafa, molhou tudo e tal. Aí naquela função de: pega pano, xinga o aluno, tenta fazer com que o resto da turma siga trabalhando… passou a orientadora educacional e viu a cena, aquela aula "bagunçada", afinal, os alunos não estavam sentados copiando do quadro [...]. Enfim, depois disso eu fui chamada pelas gestoras da escola, que solicitaram que eu desse aula de artes visuais, porque era o que constava como Ensino de Arte no regimento da escola. Sim, parecia a representação dos textos da Márcia Strazzacappa, me senti a própria "pesquisada"[4]. *Bueno*, isso tudo pra dizer que não, a gente não sabe como entrar na escola, ou eu que não soube. A gente não sabe

[3] Ver mais sobre em: MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

[4] Ver mais sobre em: STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... E no chão de cimento**.** In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

começar a partir da estrutura da escola, porque a gente só sabe como é a estrutura depois que a gente começa. E acaba que as aulas de artes visuais já são algo conhecido, porque por mais que se faça "sujeira", os alunos ainda estão sentados, cada um na sua classe. E é aí que entra a ignorância das colegas e gestoras sobre a importância do corpo como possibilidade de aprendizagem.

Josiora: Sim, mais uma vez a ignorância. A escola parece ignorar, até mesmo, que a legislação educacional muda[5], quem dera não ignorar o *boom* de Cursos de Licenciatura em Dança que tivemos depois dos anos 2000[6]. O que agrava a situação é que elas, gestoras e colegas, não tiveram dança na escola, isso me faz pensar que com as próximas gerações poderá ser mais fácil. Mas será? Em uma das escolas que já trabalhei, lembro de ficarem passando na porta da sala para espiar o que eu estava fazendo. Um dia cobraram o ensino de artes visuais - isso é muito recorrente e, previsível! No outro dia eu cheguei com a LDB, os Parâmetros Curriculares[7] e o Edital do Concurso, para tentar contextualizar porque havia aquela função - professora de dança - no ambiente escolar. Professora de Dança não! Professora Licenciada em Dança.

Déjora: Então, falta conhecimento mesmo, de várias instâncias, sobre o que é a dança na escola e sobre as atualizações das leis também. Mas é ilusão pensar que as pessoas vão se atualizar sobre todas as Áreas, até porque, voltando ao ponto inicial da nossa conversa, a comunidade escolar tem muitos "pepinos" pra resolver e pouco tempo pra lazer, pra ler, pra criar. O que fica como conclusão, pra mim, é que é nosso papel "abrir as brechas" para que a dança esteja na escola da melhor maneira possível. Eu disse NÃO quando me pediram pra dar aula de artes visuais, é uma escolha política. É difícil começar, em qualquer Área, em qualquer criação, em

[5] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil foi implementada pela primeira vez em 1961, sofrendo consideráveis modificações em 1971, 1996 e 2016. É possível acessar a versão de 2016, em que o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, se torna obrigatório no Ensino de Artes, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>

[6] A discussão sobre a ampliação dos Cursos Superiores de Dança no Brasil pode ser conferida em: ROCHA, Thereza (Org.). **Graduações em dança no Brasil**: o que será que será? Organização: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha. Joinville: Nova Letra, 2016.

[7] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

qualquer espaço. Mas depois que o "buraco na grade" está aberto, é "só passar" e, seguir semeando o caminho.

Josidé: É bom não esquecer também que a dança já estava na escola antes mesmo de ser cogitada para fazer parte da disciplina de Ensino de Arte. A diferença agora é que a entrada da professora de Dança é oficial e, sendo oficial, não aceitar o ensino de dança com suas especificidades é descumprir o que está posto na legislação. Isso não torna o trabalho docente menos complexo ou menos desafiador, mas possibilita uma forma de legitimação. Ensinar dança no currículo não é uma ideia que partiu "daquela" professora (*fresquinha*, como tu dissestes no início) que defende a relevância em trabalhar a criação de movimentos, potencializando a bagagem corporal e cultural dos estudantes nas suas aulas. É uma ideia que representa um movimento que envolve a luta de pesquisadores, gestores públicos e arte-educadores, mesmo que a comunidade escolar não esteja ciente disso. Ainda estamos longe de ocupar as instituições escolares e concretizar o que temos idealizado há tanto tempo. Mas estamos tentando, em diferentes frentes, com diversas estratégias. Em algum momento, será impossível ignorar a dança como construção de conhecimento e acesso ao mundo sensível, na escola de Educação Básica brasileira. Muitos pesquisadores lutaram antes de nós e, ainda, muitos lutarão depois. Muitos professores entrarão nas salas de aula. Alguns irão desistir, outros permanecerão. A única "certeza" que carrego, por já ter dado aula em escola e por estar pesquisando a prática de outras professoras inseridas em instituições escolares, é que a docência em dança na Educação Básica é factível. Com a possibilidade de pesquisar o trabalho desenvolvido pelos professores que atuaram em instituições de Educação Básica e, principalmente, investigar a atuação dos professores que ainda estão na escola, conseguiremos organizar, na Graduação, um ensino mais coerente com a realidade, visto que os Cursos de Licenciatura em Dança surgiram bem antes de a lei nos incluir como uma das quatro linguagens da arte como disciplina obrigatória na escola. Eu realmente acredito que mudanças positivas estão ocorrendo, nesse momento, em termos de repensar os currículos da Graduação para qualificar a formação docente dos professores de Dança.

Débora: Eu acho que tem uma confusão da forma como a gente dá aula pra licenciandos em dança e da forma como a gente vai dar aula na escola. Porque, pelo menos pra mim, o curso de dança da UFPel foi encantador no sentido da liberdade que a gente tem pra aprender, onde [a maioria] [d]as professoras entende que cada corpo vai ter um tempo de aprendizado diferente do outro e que cada um vai aprender dentro dos seus limites. Essa "liberdade" eu faço em comparação com o ensino que eu tive no curso de Arquitetura, no qual também me formei, onde existe um conteúdo que tem que ser aprendido e todos os alunos têm que sair "iguais", com um mesmo nível de conhecimento. Aí a gente - ou eu - chega na escola com essa ideia romântica de respeitar as diferenças e isso, muitas vezes, não funciona, seja por causa do sistema ou por causa da precarização do trabalho das professoras, enfim, porque é uma realidade diferente da realidade da Universidade. Ou seja, por mais que a gente tenha muitos momentos de inserção na escola durante a graduação (e aí tu pode falar melhor que eu), a gente não conhece a realidade porque nós sempre somos os estagiários, o pessoal da universidade, aqueles que vieram dar oficina…

Prof Josi: Eu acredito que o ensino de dança pode chegar na escola e, mesmo com a dureza do sistema, valorizar as diferenças, mas também não tenho a visão romantizada de que o diploma de licenciado em dança é garantia para isso. O que eu mais tenho me preocupado, ultimamente, é em investigar modos de diminuir essa distância entre Universidade e Escola. Pra mim, algo a ser melhorado na Graduação é o entendimento da transposição didática. Transpor didaticamente um conteúdo é analisar de que maneira aquele conhecimento é adequado, coerente, faz sentido para determinado público. O reduto da Universidade, que instiga a exploração de si mesmo, como tu disse, nem sempre instiga esse autoconhecimento na relação com o outro[8]. Em síntese, existem lacunas formativas que, sim, só poderão ser preenchidas no exercício da docência. E é bom lembrar, formação não é um

[8] Ver mais sobre em: NAVAS, Cássia. A arte da dança na universidade pública contemporânea. In: **Arte Contemporânea e suas interfaces.** V. 1. p. 99-105. 2006, São Paulo: Museu de Arte Contemporânea/Universidade de São Paulo.

processo com início, meio e fim[9]. Mas, em se tratando de formação acadêmica, alguns aspectos podem ser revistos para qualificar a preparação docente, porque nem Estágios, nem PIBID[10], nem inserções na escola com projetos de Extensão darão conta, isolados, desse quesito. É uma compreensão que ainda estamos gerando, mas que, certamente, envolve o curso do início ao fim.

Tia Débora: É uma criação como professoras que a gente tem que fazer… inventar essas pontes entre a universidade e a escola. Por isso que eu volto lá na minha pergunta inicial sobre a criação artística da professora de arte, como manter? Isso não é novo, a Márcia Strazzacappa e a Isabel Marques já falam isso há mais de uma década. Tá, eu tô bem tocada por essa questão da criação porque tenho pensado sobre isso, sobre como a aula é uma criação e uma atenção constante, assim como a criação em dança. E mais, a criação só pode ser feita fazendo. Assim como a criação do formato desse texto só pôde acontecer no caminho da escritura, porque a gente não sabia onde que esse diálogo ia dar e nem que a gente ia escrever 3 mil palavras tão rápido. É que é sobre a nossa vida que a gente está falando né, não é algo que está fora de nós. Nós somos a teoria e a prática juntas, nossa prática é uma teoria e nossa teoria é uma prática.

Sôra Josiane: Não é? Então, quando falamos da atuação do profissional formado em Dança, precisamos levar em consideração que, o sucesso ou o fracasso no ambiente profissional é resultado de uma série de relações, que partem da individualidade do professor e do reflexo dela no modo como ele encara cada conflito no seu meio de atuação. Ou seja, não dá para responsabilizar apenas a Universidade pelo "resultado" de uma prática docente. De qualquer modo (e como o nosso foco, nesse momento, é o período da formação inicial), existem questões que podem ser trabalhadas na Graduação, diminuindo assim o "choque de realidade" que acontece na entrada do professor na escola. O embate sofrido pela falta de entendimento sobre os saberes docentes de um professor de dança, por parte da

---

[9] Sobre formação, ver: DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.

[10] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Saiba mais em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

escola e pela falta de preparo dos professores iniciantes para a solução de conflitos relacionados a esta falta de entendimento configura-se, na minha opinião, como um dos maiores motivos para o alto índice de desistência da profissão docente na nossa Área. Volto a dizer: o susto ao entrar na escola só poderá ser minimizado se as Licenciaturas estiverem acompanhando os professores que hoje estão atuando e que, por terem já passado por vários desafios, se viram obrigados a (muitas vezes para conseguir permanecer nos seus locais de trabalho) criar suas próprias, inovadoras e inusitadas estratégias de ensino. Este lento caminhar em direção a possibilidades de atuação mais concretas e coerentes com as realidades escolares, ainda tem relação com nossa recente história de ocupação das escolas brasileiras (de algumas poucas escolas brasileiras) com ensino de dança. Afinal, é bastante difícil, para um professor universitário, facilitar a aprendizagem de um saber que ele mesmo não construiu. Para além disso, ainda há o tímido interesse por parte dos futuros professores de Dança pela Licenciatura ou pelo que ela significa, já que muitos acadêmicos que ingressam em Cursos de Dança estão interessados mais na produção cênica e no ensino de dança em espaços não formais, do que na atuação docente na Educação Básica. Isso também se estende aos professores universitários que, na sua maioria, têm pouco interesse por pesquisar a dança no espaço escolar, o que também não incentiva os acadêmicos a fazerem o mesmo.

Prof de dançébora: Sim. Eu também acredito que é difícil de ensinar sobre algo que a gente não tenha vivenciado. Claro que cada pessoa aprende e ensina de um jeito, mas pra mim não tem outra opção se não o aprendizado na prática da dança, na prática do espaço da escola. Enfim, sei que essa dualidade teoria e prática já está bem “fora de moda”, mas tem essas duas materialidades diferentes, que se complementam, é claro. Porque a “prática” que fazemos só é possível a partir da teoria que somos e vice-versa.

Bailariane: Agora, sobre a criação da aula, conversando com as professoras que fazem parte da minha pesquisa, constatei que são as memórias de vivências acontecidas nos ambientes não formais de dança, que dão base, muitas vezes, ao seu fazer docente. Existe um imaginário do que é ser professor de dança que perpassa, “obviamente”, a criação artística e, por isso, são as experiências vividas

no espaço não formal, ainda, que dão sustentação para as suas invenções em sala de aula. Mesmo que não permaneçam dançando ou coreografando fora da escola, no ambiente escolar acabam dirigindo composições coreográficas e desempenhando outras atividades características do universo artístico, o que possibilita a expansão da criatividade, a manutenção dos seus saberes artísticos e, o estudo dos componentes envolvidos em uma produção cênica. Então considero que precisaríamos, além de aproximar a Universidade da Escola, possibilitar aos acadêmicos mais experiências artísticas na Graduação, mas com muito cuidado, para não reproduzir, apenas, o que já é possibilitado pelas academias e companhias de Dança. Eu ando "batendo nessa tecla", mas é essencial lembrar que a ação pedagógica, seja na Dança ou em outra Área de conhecimento não é gratuita, pois é sustentada por uma epistemologia que a embasa e impulsiona e refletir sobre este aspecto é um dos principais papeis da Licenciatura[11].

Sôra: Então gente, acho que, por enquanto, é isso. Podem guardar o material, porque falta 3 minutos pra dar o sinal e espaço na folha pra fazer um final.

[11] CORRÊA, Josiane Franken; MARTINS, Iassanã; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções pedagógicas e o ensino de dança na escola. **Revista da FUNDARTE**. Ano 17, n. 34. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, jul/dez 2017. Disponível em: < http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/456/584>



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Escola viva - arte em mosaico

Dilene Maciel Cezar

Professora de Arte na E. M. E. F. Duque de Caxias.

Resumo: Este trabalho relata a experiência realizada numa escola pública municipal, com o intuito de despertar no aluno um carinho maior pela escola, a estética, relacionando o cuidado com meio ambiente. Iniciou-se o trabalho com algumas dificuldades, mas, no decorrer do processo o grupo foi percebendo resultados e se engajando no projeto que foi necessário a ampliação dos trabalhos murais, durou aproximadamente dois anos até a conclusão. Outros espaços iam sendo desenhados e trabalhados, além de outros professores de outras disciplinas irem se agregando e contribuindo para o enriquecimento deste, em função do prazer revelado pelos alunos na execução do trabalho. O resultado foi uma escola mais atraente, agradável, colorida, isto é, uma Escola Viva. Professores, funcionários e comunidade satisfeitos. Percebemos alunos, pais, governo municipal e comunidade como um todo, apaixonados pelo processo e realizados com o resultado do projeto, sendo que foram concluídos oito painéis e alguns pilares expostos nas paredes da escola, juntamente com outras atividades desenvolvidas como resultado de trabalho a partir da criação e execução dos mosaicos. A alunos com autoestima bem mais elevada. O envolvimento de todos favoreceu a construção de um espaço escolar que se tornou um lugar bom de viver.

Palavras-chave: Reciclagem; autoestima; arte

Problematização

No poema de Paulo Freire, encontramos nossa primeira referência para refletir sobre a experiência realizada. Sabemos que o espaço da escola é um lugar carregado de subjetividades e escolhemos enfrentar uma das situações que mais desafiava nossa prática, ou seja, deixá-la mais atraente. Assim, a escola que Freire, apud, Machado (2011, p.1), descreve passou a ser também a escola que idealizamos através do Poema “Escola é...”

Concordamos que a escola tem que ser um ambiente acolhedor, cercada de gente que se gosta que se curta. Escola humanizada é aquela que agrega que encanta que consegue despertar emoções e descobrir talentos. Tem que ser colorida, ser quente, ter movimento. É o lugar onde incluímos.

Vivemos num mundo globalizado, onde prevalece o ‘ter’ sobre o ‘ser’. Os valores econômicos, bens materiais são enaltecidos através da mídia e da tecnologia, provocando o individualismo e o endeusamento do consumo. Nesse contexto, o ser humano que faz parte do todo, necessita de cuidados e também

precisa aprender a cuidar mais do planeta. Para nós educadores é fundamental despertar esse cuidado pela natureza e pelo meio ambiente. Despertar no educando a importância da convivência com toda a comunidade escolar, principalmente o respeito por si próprio. O fazer artístico está intrínseco com o cuidado ao meio ambiente, que é uma preocupação global, quanto à sua sustentabilidade de maneira atrativa.

O equilíbrio da natureza é essencial para nossa sobrevivência, para a vida na terra, e é nesse intuito que a escola procura despertar a consciência dos alunos quanto à preservação ecológica, formando cidadãos mais responsáveis. Portanto, valores tão importantes como o respeito à natureza, a solidariedade, a responsabilidade, a justiça, o diálogo e a amizade são construídos na escola. Estes elementos são essenciais para a formação pessoal e comunitária. Isto porque, segundo Freire (2000, p. 18), “não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de transformar gente, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”.

Nas aulas de Arte iniciamos esse projeto baseado no princípio que a educação é um processo contínuo e inacabado. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2000, p. 23), e ao apostar na importância de incluir os alunos na expressão de seus saberes, percebemos que nos surpreendem. Além de reconhecermos que o trabalho interdisciplinar também contribuiu, percebemos as mudanças nas relações entre os professores e alunos. Sendo assim, os campos dos saberes, em sua integralidade, devem ser articulados para promover a formação de cidadãos.

A ciência é realista, a Arte é transformadora, e o desenvolvimento desse projeto realizado na coletividade resultou em um belíssimo trabalho. Quando existe interação e comprometimento de uma forma respeitosa e afetiva, há então a superação de barreiras e a autoestima de todos é fortalecida.

O projeto nasceu após análise do ambiente escolar, que apontava para a necessidade de deixar as paredes da escola com melhor aspecto, e com intuito de colocar em prática o cuidado pelo meio ambiente, deixando-as mais atrativas.



Objetivo Geral

Embelezar e cuidar do ambiente escolar de uma forma criativa e ecológica.

Objetivos específicos

- ✓ Viabilizar a socialização e a integração da escola com a comunidade através da busca de materiais descartáveis.
- ✓ Reconhecimento da comunidade na importância do fazer arte na escola.
- ✓ Desenvolver no aluno cuidado no realizar as obras, proporcionando um belo acabamento.
- ✓ Proporcionar aos educandos momentos de aprendizagem ao transformarem o 'lixo," em arte.
- ✓ Valorização do ambiente escolar tornando-o mais bonito e prazeroso.
- ✓ Desenvolver o tema de maneira interdisciplinar abordando ética, cidadania, valores, qualidade de vida.
- ✓ Formar, criar consciência ecológica, preservação do bem público com a comunidade escolar.

Justificativa

O nosso projeto tem por princípio o embelezamento do ambiente escolar através da arte do mosaico paralelamente com o ensino teórico. Assim, conscientizando os alunos a construir uma prática social baseada na preservação do meio ambiente, cuidando da nossa escola, comunidade, não poluindo, reaproveitando o lixo, evitando o consumismo exagerado, efetivando ações, atividades de respeito e valorizando que é de todos.

Desenvolvimento

O projeto proporcionou o conhecimento da origem do mosaico até a técnica

propriamente dita. O uso de cores, o destaque das peças e o fazer corretamente viabilizou a ampliação dos conhecimentos sobre o universo artístico, a produção artística com os materiais que supostamente seriam lixo, associando com o embelezamento do ambiente e a autoestima.

Por intermédio das aulas teóricas e práticas de arte favoreceu que criassem projetos florais, investissem no reflorestamento, deixassem o meio ambiente mais limpo e cuidado, enfim a construção da cidadania. Uma construção onde prevaleceu a liberdade criativa e talento individual e coletivo. Esboços criados formaram as estampas das paredes da escola.

Quanto ao material utilizado fizeram a separação, limpeza, organização de cores e quebra das lajotas, após aplicação das peças nas paredes com argamassa e finalização das obras com rejunte.

Na disciplina de Matemática, identificaram o encontro das retas, semirretas, curvas de maneira prática. Através da disciplina de Educação Física identificou-se a motricidade ampla e fina, a conscientização de postura de maneira correta para efetivação do trabalho. Na atividade complementar na aula de arte trabalharam a criação de um teatro e rap sobre o mosaico.

Na Língua Portuguesa, foi trabalhado o texto narrativo, envolvendo os objetivos da criação do mosaico, passos para a construção e avaliação. Em Ciências foi realizada a reflexão sobre as condições atuais do meio ambiente, cuidados e preservação.

Através da Arte buscamos uma das formas mais completas de expressão, predominando o sentir, o perceber, o imaginar e o criar livremente, oportunizando novas descobertas. Na execução deste projeto, os alunos trabalharam em equipe e espírito de coleguismo, reconhecendo nas obras um ambiente belo e alegre, a partir do reaproveitamento de materiais. Oportunizamos ainda que adquirissem habilidades, mudassem comportamentos, construindo o conhecimento de forma prazerosa e transformadora.



Atividades Desenvolvidas

- ✓ Análise do ambiente escolar- alunos e professores.
- ✓ Conhecimento da origem do mosaico e técnica empregada.
- ✓ Estudo das obras de artistas brasileiros.
- ✓ Preparação das paredes e materiais a serem utilizados.
- ✓ Criação de projetos florais.
- ✓ Trabalho interdisciplinar.
- ✓ Aplicação nas paredes e finalização das obras.
- ✓ Criação de um teatro e um rap sobre o trabalho desenvolvido.
- ✓ Apresentação do teatro e rap na praça do município.
- ✓ Apresentação do teatro e rap para comunidade escolar.
- ✓ Explanação do projeto no Fórum Paulo Freire – UNIJUI
- ✓ Apresentação do Rap na inauguração da ampliação da escola.
- ✓ Participação e apresentação deste Projeto no Concurso “Projeto Paulo Freire em Santa Rosa.”

Conclusão

O Projeto Escola Viva é resultado do trabalho idealizado nas aulas de arte, abraçado por um grupo de professores que apostou na capacidade dos alunos, envolvendo a comunidade, de modo que, se tornou um processo dinâmico e permanente. Sentimos no dia-a-dia da escola que não é mais possível parar. Construímos o que Arroyo (1986, capa), denomina “de uma escola carente a uma escola possível”. Uma escola possível com mais dinamicidade, participação, alegria e um espaço bom de ficar. Um desafio que nos mobilizou para a busca incessante do belo, da aprendizagem e da vida.



Referências

ARROYO, Miguel. *Da escola carente a escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 120p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). *Autonomia da escola*: princípios e propostas. 4. Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001, 166p. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

MACHADO, João Luís Almeida. *Escola é lugar de gente*. Disponível < http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1600



Estágio Supervisionado em Dança II : corpo, forma e registro

Marina da Rocha Sobrosa – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)
Aline da Silva Pinto – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

E-mail: marinasobrosa@hotmail.com; aspinto@hotmail.com.

Resumo: O presente texto tem por objetivo relatar as experiências de estágio, desenvolvidas numa escola de ensino médio, em São Leopoldo/RS, no primeiro semestre de 2018, com estudantes do 3º ano do ensino médio, entre as faixas etárias de 16 e 19 anos. O objetivo geral foi conhecer os princípios básicos do movimento. Além de explorar as possibilidades de movimento por meio da inter-relação espaço, expressividade, corpo e forma. Na busca por um repertório pessoal. A escolha do tema se deu com base nas informações obtidas no Plano Político Pedagógico e no material didático utilizado pela escola. O conteúdo destinado ao terceiro ano tratava sobre "As formas e os conteúdos da arte", com questões sobre espaço, tempo e luz na perspectiva das artes visuais. Até este período, boa parte dos estudantes, não tiveram contato com dança na escola. Para isso, desenvolveu-se um plano de unidade capaz de abordar os conteúdos necessários para se iniciar um diálogo sobre dança, como também, cumprir as demandas previstas pela instituição de ensino. Acreditasse que por meio do estudo do corpo, foi possível estabelecer um diálogo sobre arte e ensino, e também, transformar esses corpos em formação, em corpos políticos, que serão capazes de, segundo CLARK, DAY E GREER (1987, p.180), "[...] discutir e avaliar arte como adultos informados [...]", mas também, "[...] capazes de entender trabalhos de arte não familiares ou incomuns, incluindo a arte contemporânea ou a arte de outras culturas" (apud MARQUES, 2011, p.40). Podendo ressignificar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Palavras –chaves: Espaço do corpo; Harmonia espacial; Ensino da Dança.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O bloco de conteúdos, destinados aos 20 encontros deste estágio, seguiu com o título "Corpo, Forma e Registro". Nele foram abordados os conteúdos do corpo, da expressividade, da percepção e das sensações corpóreas, do espaço, da forma, da tridimensionalidade e bidimensionalidade, registro, mas também, dos vários pontos de vista de uma mesma questão: o corpo no espaço escolar. A partir das sensações cinestésicas, foi construído um trabalho de escuta e percepção do corpo nas relações com o espaço físico e com o espaço social. Onde desenvolveram-se alguns debates sobre a habitação destes espaços, o tempo que se permanece e o que se faz com o corpo nos espaços de convivência. Todas as atividades práticas foram registradas em diário de bordo.

As propostas metodológicas seguiram a lógica de incluir a todos, levando em consideração suas capacidades e não suas limitações. Nesta turma havia um aluno com Síndrome de Asperger e este recebia acompanhamento da escola em período extra classe - local denominado como sala de recursos - além do atendimento com terapeutas. Sua forma de avaliação em alguns aspectos foi diferenciada, pois este ainda possuía dificuldades com a leitura e escrita.

Para as abordagens pedagógicas, Marques já nos diz sobre a dança, que "[...] a educação através da arte pode ir além do universo pessoal, subjetivo e emocional do aluno: ela pode abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural daquele em toda sua diversidade e complexidade" (2011, p. 46). Para isso, acreditasse que as ações em sala de aula devem culminar em práticas que incluam pessoas e contextos, nas suas diferentes especificidades. Buscando um ensino que possibilite a produção ou construção de conhecimento (FREIRE,1996), confluindo num ambiente de relação entre os indivíduos e seu meio.

Em alguns momentos procurou-se promover o diálogo e análise sobre as situações do cotidiano que atravessam o corpo e, também, a influência dos diferentes espaços em suas ações. Nos primeiros encontros do estágio, os estudantes foram relutantes em modificar o formato tradicional de ensino, mas de acordo com alguns relatos do diário de bordo, logo que perceberam que as aulas de dança ocorreriam a partir de abordagens diferentes, começaram a confiar e se permitir experimentar. É evidente que a vergonha inicial do corpo não diminuiu por completo, no entanto, diminuiu significativamente o *bullying*, que já não fora praticado com tanta frequência nos momentos de práticas corporais. O questionamento sobre a escolha das práticas corporais fora constante durante todo o período, pois até o momento, para eles dança significava corpos em alta performance, que executam técnicas codificadas e posteriormente apresentam a um público.

A área da dança caminha em busca do pertencimento ao espaço escolar, seja em relação às disposições nas leis vigentes, ou na sua aplicação enquanto área de conhecimento básica. A sua valorização e afirmação depende do trabalho

desenvolvido por profissionais formados em Dança nestes espaços de ensino. Afirmamos sua potência nos diálogos, verbais e não verbais, do corpo e das abordagens pedagógicas que lhe servem, que defendem um espaço de fala, de escuta. Com a inspiração de trabalhos como o de Ciane Fernandes, por meio do sistema Laban/Bartenieff, onde

> [...] o dançarino-ator descobre suas tendências ou preferências de movimento, aprende a valorizá-las, mas também expandi-las, enfrentando limitações e preconceitos quanto a sua auto-imagem, num constante processo de autodesafio e descoberta do movimento nas artes e na vida. (2006, p.37).

Portando, acreditasse que por meio da prática e estudo do corpo, é possível estabelecer diálogo e transformar os corpos em formação em corpos políticos, que serão capazes de, segundo CLARK, DAY E GREER (1987, p.180), "[...] discutir e avaliar arte como adultos informados [...]", mas também, "[...] capazes de entender trabalhos de arte não familiares ou incomuns, incluindo a arte contemporânea ou a arte de outras culturas" (apud MARQUES, 2011, p.40). Podendo levar consigo o trabalho desenvolvido em sala de aula, para outros momentos de seu cotidiano. Como uma forma de enxergar e (re)existir no mundo.

Finalizou-se este estágio com a consciência de que dentro das possibilidades de atuação cabíveis a condição de graduanda, buscou-se, primordialmente, estabelecer um ambiente de diálogo e escuta. Já aos profissionais da educação, em meio as reformulações na construção da sociedade, mostra-se importante revisar os modos de ensino, buscar estar atentos(as) aos diálogos com a gestão escolar e as prioridades educacionais de cada aluno, enquanto indivíduos singulares, que necessitam de diferentes abordagens metodológicas. Portanto, esperasse encontrar novos caminhos de entendimento nas experiências a seguir, para estar em constante renovação das formas de pensar e repensar o ensino da dança na escola.

Referências

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban / Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2ª edição – São Paulo: Annablume, 2006.

FERRARI, S.S.U., et al. *Arte por toda parte: volume único*. - 2.ed. - São Paulo: FTD, 2016.

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

LUMARE, Alessandro; LOBEFARO, Simona. *Segni Mossi: Laboratorio di danza-disegno.* Disponível em : <http://www.segnimossi.net/en/>. Acesso em: 31 de agosto de 2016.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. – 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel A*. Linguagem da dança: arte e ensino*. Isabel A. Marques. – 1 ed. – São Paulo: Digitexto, 2010.

RENGEL, L, MOMMENSOHN, M. *O corpo e o conhecimento: dança educativa*. *Série Idéias*, p 99–109.1992.

SILVA, Nereide Siqueira Campos da. *O TEMPO EM ARISTÓTELES*. Revista Pandora Brasil. [acesso em 03 de dezembro de 2017]. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/aristoteles/nereide.htm>.

WACHOWICZ, Fatima. *O TREINAMENTO VIEWPOINTS Uma Prática Que Amplia a Atenção.* Revista Eletrônica MAPA D2 - Mapa e Programa de Artes em Dança (e Performance) Digital, Salvador, jun. 2016; 3(1): 103-112



Eu no mundo: experiências pedagógicas sobre o tema meio ambiente vivenciada por bebês.

Lucélia Aparecida Essvein[1]

Resumo: o presente relato de experiências aborda uma prática pedagógica realizada com cinco bebês entre oito meses e um ano de idade, alunos de uma Instituição de Educação Infantil localizada em Vendinha no município de Triunfo –RS. A partir do tema meio ambiente objetivei proporcionar aos bebês a experimentação e o contato com elementos da natureza entrelaçando-os com a poesia, a música, o movimento, a linguagem, a cultura e a natureza por meio da interdisciplinaridade.
Palavras-chave: experimentação; interdisciplinaridade; bebês.

Introdução

A partir do projeto pedagógico, que é proposto anualmente pela Instituição e intitulado “Quem ama cuida”, neste ano de 2018 toda a escola se envolveu em desenvolver atividades relacionadas ao tema: Meio Ambiente. As atividades ocorreram conjuntamente com o dia mundial do meio ambiente, instituído em 05 de junho. As experiências, a seguir relatadas, oportunizaram aos bebês, o contato, o manuseio, a exploração e a apreciação de alguns objetos, plantas e sementes capazes de serem percebidas através da textura, do som que produz e da coloração que cada material possuía de maneira interdisciplinar.

A forma como as crianças percebem o mundo é totalmente distinta do modo com nós, adultos, o vemos. Os bebês utilizam, principalmente, os cinco sentidos para descobrir o novo, fazer relações e assim, interagir com a imensidão de coisas capazes de serem assimiladas e conhecidas.

Somente com um olhar atento do docente a cada pequena manifestação realizada pelos bebês é possível observar suas conquistas e limitações frente a aos materiais e/ou situações que o fazer pedagógico oportuniza e contribui para a aquisição de novas relações e saberes. Uma proposta pedagógica que enlaça o tema meio ambiente com outras temáticas amplia a percepção de ser e estar no

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS; Pós-graduada em Gestão Escolar pela Uninter. Atualmente é docente na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, no município de Triunfo-RS.

mundo. O Módulo 1 referente a publicação do MEC/SEB (2012) reforça esta opinião quando diz que:

> Nos tempos atuais, a educação deve agregar as questões da diversidade, da sustentabilidade e da biodiversidade do país. Com sua floresta, matas, praias, plantações, montanhas, pequenos bairros e grandes cidades, o país produz uma invulgar cultura lúdica (...) A infância, a criança e o brinquedo são temas importantes para nossas reflexões. O bebê ingressa na creche, cresce e vai embora, sua infância é passageira. Se não garantirmos a qualidade da experiência de cada criança no seu curto espaço de tempo vivenciado na creche, deixaremos de cumprir o nosso papel ético, social e educativo. (MEC/SEB, 2012, p. 59).

Folhas, sementes e chocalhos

Oportunizar o contato e a exploração dos bebês com esse material foi uma experiência muito significante tanto para mim como educadora, quanto para os bebês. Pude observar que estes elementos, vindo da natureza, despertam imensamente a curiosidade das crianças em explorar, manusear e conhecer. Para os bebês, esta experimentação contribuiu, para que aquisição de novas descobertas, conexões, sons, texturas entre tantas outras aprendizagens e relações fossem estabelecidas e tecidas nestas atividades, por meio do manuseio e da exploração.

O educador, principalmente que está veiculado a educação infantil, necessita estar atento às singelas conquistas, as limitações e as potencialidades específicas de cada criança a fim de desenvolver integralmente os educandos. O pedagogo deve ser o mediador das múltiplas possibilidades de aprendizagem, o orientador das descobertas e o incentivador da autonomia. Hoppe e Wolffenbüttel (2014) ilustram este pensamento da seguinte forma:

> O professor ou professora que assume a responsabilidade de preparar crianças pequenas para o Ensino Fundamental nos anos da Educação Infantil tem a tarefa de fundamentar a noção de conhecimentos de diferentes disciplinas de um modo integrado e único para cada criança. Para tanto, precisa conhecer ou ter noções básicas sobre o desenvolvimento biológico, psíquico e cognitivo, juntamente com questões éticas religiosas, econômicas, étnicas, além de noções fundamentais em disciplinas básicas como matemática, linguística, ciências naturais, história entre outras; e precisa também conhecer sobre a vida e costumes de seus pequenos

> alunos. A criança pequena ingressa na escola e traz consigo um a bagagem cultural e um modo de aprender próprios que devem ser valorizados e integrados ao modo de ensinar do professor. Assim, a formação do professor de Educação Infantil exige um pensamento transdisciplinar que se constrói no cotidiano de seu ofício e integra cuidados, proteção e ensino de um modo aberto, dinâmico e inovador. (HOPPE; WOLFFENBÜTTEL, 2014, p. 24-5).

De acordo com o pensamento das autoras, tive o cuidado de separar os materiais: folhas verdes e secas, de tamanhos variados e algumas com texturas mais salientes. Já as sementes, foram escolhidas enfocando a coloração, a textura, o formato e o timbre que produziam dentro das garrafas pet de 600 ml, para realizar a confecção dos chocalhos. As músicas para apreciação sonora, também passaram por meu processo de seleção, em que letra, ritmo e melodia buscavam a ampliação do repertório sonoro dos bebês. Nesse sentido, Ortiz e Carvalho (2012) contribuem ao dizer que:

> Cada brinquedo, cada modo de brincar, cada música ou personagem com o qual a criança interage, faz parte de um determinado contexto cultural. Bebê é bebê em qualquer parte do mundo, mas em cada um desses lugares há uma cultura específica, uma sociedade com suas características. Todos os bebês têm um adulto ao seu lado que dele se ocupa, todos podem vir a se arrastar ou engatinhar livremente pelos espaços, todos começam suas explorações levando objetos à boca, porém, que objetos são esses e o que significam nesse contexto? E os lugares? (ORTIZ, CARVALHO, 2012, p. 112).

A autora traz à cena, o questionamento a cerca de que materiais os bebês têm acesso, que oportunidades são oferecidas para explorarem elementos diversificados e encontrados na natureza. A semente do abacate, por exemplo, foi um elemento que os bebês puderam manusear arremessar e sentir sua textura. Destaco que esta atividade proporcionou muita atenção dos bebês, uma vez que descobriram algo novo. As folhas secas aos serem manuseadas produziram sons que também despertou o interesse das crianças.

Após a atividade de experimentação e manuseio, algumas sementes foram colocadas em garrafinhas pet com o objetivo de confeccionar chocalhos bem vedados para assegurar a exploração livre realizada pelas crianças.

Referente ao dia do meio ambiente, ainda utilizei como um fundo musical do cotidiano da sala de aula as músicas: “Planeta Azul” de Chitãozinho e Xororó e “De gotinha em Gotinha” do grupo Palavra Cantada. Considero este momento destinado a apreciação musical, atividade em que os bebês foram estimulados ouvir e reproduzir movimentos corporais realizados por mim por meio da imitação.

Como atividade plástica, oportunizei aos bebês a impressão da pontinha do dedo para representar a gotinha de chuva. Ademais, a colocação de tinta guache azul nas mãos das crianças para que pudesse observar o resultado do movimento de sua mão sobre o papel através da pintura.

Poesia e conchas marinhas

Apresentar para os bebês a poesia “Água” de Célia Ávila foi um desafio e, ao mesmo tempo, um deleite. Oportunizei um breve contato dos bebês com a água, através de um pequeno recipiente. O líquido morno despertou a vontade das crianças permanecerem com suas mãos na água. Em outra oportunidade, dentro da proposta “o autor presente” a poetiza visitou nossa sala, nesta ocasião as crianças escutaram a fala da autora e, em seguida, se divertiram dando banho em uma boneca. Foi um momento único. De acordo com Ponso (2008):

> A contação de histórias na educação infantil é sempre um momento significativo de aprendizado na turma. Através a expressão corporal, da interpretação e da técnica vocal, a forma de contar a história torna-se envolvente, cativante e emocionante para as crianças, incentivando-as à leitura e estimulando a imaginação. As crianças participam do enredo da história a ponto de imaginarem-se os próprios personagens. O exercício de envolver os alunos na história e proporcionar atividades de desenho, teatro e música sobre o livro complementam a contação. (PONSO, 2008, p.24)

Para reiterar a sugestão da autora, no dia seguinte levei para os bebês conchinhas marinhas com tamanhos, formas e colorações variadas onde puderam manusear livremente. Após a exploração, as arremessavam pela sala e engatinhavam para pegar e novamente as arremeter. Estas experiências

enriquecem culturalmente e inserem os bebês no mundo do qual fazemos parte enquanto seres humanos.

Considerações finais

Ter oportunizado esta experiência tão singular com a minha turma de bebês foi um momento de múltiplos saberes. Desde a pesquisa até a reflexão sobre os registros oriundos das observações, das experimentações realizadas pelos bebês pude ponderar e refletir sobre a importância do olhar do docente frente as proposições pedagógicas realizadas por mim.

Nesse sentido, considero que o educador deve ir além do básico, pesquisa e propostas alicerçadas as potencialidades coletivas e individuais das crianças exigem formação continuada do professor para que este perceba a riqueza das respostas e aprendizagens singulares e significativas expressas e impressas pelos bebês.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:* manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

HOPPE, Martha Marlene Wankler; WOLFFENBÜTTEL, Cristina. *Educação e interdisciplinaridade:* perspectivas para a formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2014.

ORTIZ, Cisele. CARVALHO. Maria Teresa Venceslau de. *Interações:* ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo*: ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulinas, 2008.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Experiências de mediação na Galeria de Arte Loide Schwambach em 2018

Jéssica R. Pinheiro
Patriciane T. Born
FUNDARTE

Mayra C. Marques
UERGS

Resumo: Este relato visa primeiramente apresentar a Galeria de Arte Loide Schwambach – FUNDARTE e sua Rede de Mediadores, composta por professoras da instituição e acadêmicos da UERGS, explicitando seu objetivo de existência e trabalho, bem como os procedimentos tomados para a realização das mediações e ações educativas. Num segundo momento, relataremos experiências de mediação em três exposições de arte ocorridas na Galeria, no primeiro semestre de 2018: *Salas – Edição 2, #instabilidade e Anatomias Híbridas: Inventando Eus*.

Palavras-chave: mediação; exposições de arte; arte contemporânea.

A Galeria e a Rede de Mediadores

A inauguração da Galeria de Arte Loide Schwambach da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE foi realizada em 26 de setembro de 2002. Desde 2003, acontecem regularmente exposições de arte, tanto de artistas iniciantes quanto de artistas com longa trajetória, mediante seleção por edital e/ou por convite da própria instituição, visando fomentar, estimular, difundir e valorizar produções artísticas contemporâneas.

A galeria leva o nome da artista Loide Schwambach, que tem em seu currículo grandes exposições e várias participações em salões de arte renomados, como o Salão do Paraná. É natural de Passo Fundo, mas, mesmo assim, é considerada montenegrina, pelo tempo em que aqui reside e por toda a sua trajetória como professora de artes nas escolas da cidade, como também na FUNDARTE, onde mantém um atelier de ensino de procedimentos artísticos.

Algum tempo após a inauguração da galeria, percebeu-se a necessidade de estreitar a relação entre o público e as exposições, transformando-a em um espaço educativo que promova troca, reflexão e construção de saberes. Assim, o projeto

Rede de Mediadores foi criado em 2003, pela então coordenadora da galeria Eduarda Gonçalves, com o intuito de estender o diálogo com a arte contemporânea exposta na galeria aos estudantes de ensino público, privado e de projetos sociais, assim como à comunidade e aos alunos da FUNDARTE e da UERGS. Estimulando, assim, a frequentação e a fruição do público.

Desde então, ininterruptamente, a Rede de Mediadores vem atuando junto aos eventos promovidos pela Galeria; além de mediações e ações educativas no próprio espaço expositivo, ações pedagógicas são oferecidas em outros espaços, como oficinas de arte em escolas e eventos realizados por instituições parceiras.

A Rede de Mediadores tem como objetivo central desenvolver mediações e ações educativas nas exposições realizadas na Galeria. Para tanto, partimos do pressuposto de que “o processo de mediação há de ser provocativo, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação. Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (MARTINS, 2012, p. 29). Dessa maneira, através do ato de mediar, procura-se potencializar o encontro com a obra, acima de tudo, construir conhecimento em arte.

A investigação de meios adequados e instigantes para mediar uma exposição de arte contemporânea, bem como a promoção de discussões sobre a produção artística e o sistema das artes na contemporaneidade são igualmente propósitos da existência desse projeto.

Para tanto, a equipe da Rede efetua encontros semanais ou quinzenais para a discussão sobre arte, criação e processos educativos, nos quais são lidos e discutidos textos sobre as poéticas dos artistas expositores e sobre a mediação em si, assim como são planejadas as ações educativas para cada exposição.

A fim de evidenciar algumas estratégias de aproximação e ressignificação da experiência com a obra, relataremos brevemente três momentos de mediação em diferentes exposições, ocorridas na Galeria de Arte Loide Schwambach no primeiro semestre de 2018.

Mediação na exposição *Salas – Edição 2*

A exposição *Salas - Edição 2* foi organizada pelos professores da Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), sendo composta pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos de Artes Visuais da UERGS, que desenvolveram seus TCC's no segundo semestre de 2017. Além disso, simultaneamente à exposição, ocorreu um evento aberto ao público dentro da galeria de arte, onde alunos e professores tiveram a oportunidade de apresentar e dialogar sobre suas pesquisas, estágios e TCC's. A proposta da exposição consistiu em pensar todas as salas que um aluno de artes visuais circula ao longo da graduação, tais como as salas de aula, de exposição e de reunião.

Após estudar a poética dos artistas expositores e elaborar possíveis abordagens para as mediações e ações educativas, a Rede de Mediadores realizou quinze sessões de mediação do dia 05 de março a 12 de abril de 2018, totalizando, aproximadamente, 272 visitantes, conforme o caderno de registro de presenças e 63 pessoas atendidas em mediação.

Entre as diversas possibilidades de estratégias de mediação, foi proposta uma ação educativa baseada nas obras *Vitrine dos guardados* e *Caderneta dos guardados*, da artista Sandra Rhoden (Fig. 01). No processo de feitura dessa obra colaborativa, a artista foi até a casa de cada participante, perguntando primeiramente se poderia ver uma gaveta ou caixa de guardados, e se a pessoa gostaria de doar um desses objetos para compor a *Vitrine dos guardados*. Em seguida, os participantes eram convidados a narrar uma memória a partir do objeto que foi doado, relatos que compuseram a *Caderneta dos guardados*.

Durante as mediações, foi proposta a ação "sacola sensorial", uma sacola cheia de objetos com diferentes texturas, formas, cheiros e tamanhos, que circulava por todos os participantes da mediação. O objetivo era que eles tocassem em um objeto e, apenas a partir da sensação tátil, compartilhassem com o grupo uma memória que aquela sensação tivesse provocado. Ao final dos relatos de memórias,

o conteúdo da sacola era investigado e confrontado com as sensações provocadas pelos mesmos (Fig. 02).

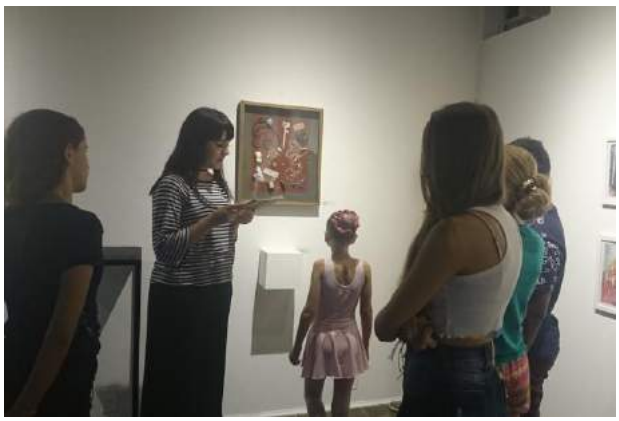




Fig. 01 e 02 – Obra *Vitrine dos guardados* e *Caderneta dos Guardados* / sacola sensorial, na mediação durante a exposição *Salas – Edição 2.*

Mediação na exposição *#instabilidade*

A exposição *#instabilidade*, do artista Uéslei Fagundes sob curadoria de Giane Bender, foi composta por pinturas a óleo em grandes dimensões, aberta a visitação na Galeria no período de 17 de abril a 17 de maio do presente ano. Através de fragmentos de memórias e histórias vividas pelo artista em suas viagens, ele propõe um jogo com elementos simbólicos provindos da tradição do Rio Grande do Sul e da contemporaneidade tecnológica, destacando a recorrência da palavra *#instabilidade* nos dias atuais. A exposição teve, aproximadamente, 453 visitantes e 24 sessões de mediação, totalizando um número de 273 pessoas atendidas.

Após planejar diferentes estratégias de mediação e ações educativas, a Rede de Mediadores elaborou um material educativo com fichas de fragmentos das pinturas, que foram utilizadas durante as mediações tanto para criar narrativas coletivas, quanto para localizar os fragmentos pertencentes às obras em um jogo (Fig. 03 e 04). Uma das ações educativas realizadas com estudantes nesta exposição foram experimentações de tintas óleo, diluentes e de suportes de algodão

cru para explorar o mesmo processo pictórico do artista (Fig. 05). Outra ação realizada, considerando as grandes dimensões e recorrências de determinadas figuras nas obras, foi a proposta de intervenção corporal dos visitantes frente às pinturas do artista, como se elas fossem uma espécie de cenário, além da contagem dos elementos mais recorrentes nas pinturas.





Fig. 03 e 04 – Estudantes realizando as propostas educativas na exposição *#instabilidade*.



Fig. 05 – Experimentação pictórica com tinta óleo.

Mediação na exposição *Anatomias Híbridas: Inventando Eus*

Formada por catorze desenhos em grande escala de nanquim sobre papel vegetal, a exposição “Anatomias Híbridas: Inventando Eus”, do artista Lutiere Dalla Valle com curadoria de Cristina Landerdahl, ocupou a Galeria entre 22 de maio e 22 de junho. O artista buscou colocar em questão noções de gênero, cultura e representação, expondo figuras que povoam mundos reais e imaginários, como seres mitológicos, por exemplo, além de investir em uma precisão e riqueza de detalhes nas composições (Fig. 06). A exposição teve, aproximadamente, 346 visitantes, sendo realizadas 27 sessões de mediação, totalizando um número de 164 pessoas atendidas em mediação.

Após dialogar sobre possíveis estratégias de mediação, a Rede de Mediadores produziu fichas com recortes das obras e um dado de seis faces, composto por fragmentos dos desenhos do artista (Fig. 07). Os materiais foram utilizados como dispositivos em um jogo para criar diferentes narrativas e composições visuais, em que os participantes da mediação puderam conhecer e experimentar papel Canson vegetal e canetas nanquim. Outra ação realizada com os recortes das obras foi o desafio de descobrir à qual obra aquele fragmento pertencia (Fig. 08).





Fig. 06 e 07 – Mediação na exposição *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* / jogos educativos produzidos para a mediação na exposição.



Fig. 08 – Ação educativa com o material produzido.

Ao acreditar que mediar é criar condições férteis para um pensamento ativo em lugar de uma apreciação passiva, a Rede de Mediadores buscou, nas ações relatadas, o envolvimento dos estudantes em novas produções de sentido no contexto expositivo, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações.

Como salienta Martins (2012, p. 30), mediar é ampliar as possibilidades de encontros sensíveis, abarcando outros pontos de vista, outros modos de olhar o que vemos. É essa ampliação que a Rede de Mediadores intenta a cada mediação, bem como provocar o reconhecimento de novas possibilidades de pensamento, para além de possíveis perspectivas cristalizadas, buscando um olhar mais aberto, mais amplo e mais profundo sobre os fazeres da arte e da vida.



Referências

CONVITE da exposição *#instabilidade*, do artista Uéslei Fagundes. Texto de curadoria: Giane Bender. Montenegro: FUNDARTE, 2018.

CONVITE da exposição coletiva *Salas – edição 2*. Texto de curadoria: Carmen Capra. Montenegro: FUNDARTE, 2018.

CONVITE da exposição *Anatomias Híbridas: Inventando Eus*, do artista Lutiere Dalla Valle. Texto de curadoria: Cristina Landerdahl. Montenegro: FUNDARTE, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa*. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.* – 2ª ed. – São Paulo: Intermeios, 2012.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Experimentos Coreográficos: relato sobre o estágio em dança no espaço não formal

Carolina Martins Portela – acadêmica do Curso de Dança Licenciatura da UFPel
Andrisa Kemel Zanella – profº do Curso de Dança Licenciatura da UFPel

Resumo: O presente texto caracteriza-se por ser um relato de experiência da prática realizada no Estágio em Dança II, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. A proposta teve duração de três meses e centrou-se em "Experimentos coreográficos", a partir da perspectiva colaborativa, em que os participantes eram intérpretes criadores. Em onze encontros foram abordados diversos conteúdos relacionados com criação coreográfica entre eles, a criação de figurinos, a composição coreográfica, a escolha do tema, edição da trilha sonora, experimentação cênica. Durante o estágio pude perceber que é possível criar e desdobrar as atividades, envolvendo os alunos colaborativamente em diferentes funções, fazendo com que eles sejam parte do processo, assim, demonstrando a sua importância no lugar de criação/experimentação.

Palavras – chaves: composição coreográfica; docência em dança; educação.

Os experimentos

O presente texto caracteriza-se por ser um relato de experiência da prática realizada no Estágio em Dança II, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Este estágio teve como foco a prática docente em espaços não formais de ensino. Para o estágio foram utilizados atividades de criação coreográfica colaborativa, experimentadas durante minha trajetória, antes e durante o ingresso na Universidade.

A proposta, teve duração de três meses, centrou-se em "Experimentos coreográficos", a partir da perspectiva colaborativa, vinculado ao Projeto de extensão Laboratório Coreográfico (COREOLAB)[1], com objetivos de criar sequências coreográficas a partir das experimentações em Dança; experienciar diversas possibilidades de criações coreográficas; explorar o repertório individual e coletivo; desenvolver capacidades criativas; estimular a memória corporal; criar e transformar sequências de movimentos; refletir sobre as possibilidades de criação.

[1] Caracteriza-se por oferecer oficinas de dança para a comunidade em geral, sob orientação dos professores do Curso, vinculados ao projeto.

Segundo Corrêa e Hoffmann (2014, p.104) “O termo coreografia, etimologicamente oriundo dos gregos e que significa, numa primeira conceituação, ‘descrever a dança’ [...]”, nesse caso foi escolhido descrever partindo de atividades já elaboradas e experimentadas em outras disciplinas do curso de Dança Licenciatura, registradas em diários de processos, relembradas e estruturadas para o Estágio em Dança II.

A turma iniciou com três alunos, dois do Curso de Dança Licenciatura da UFPel, e uma aluna da comunidade que já teve ligação com a dança em sua trajetória. No decorrer das as aulas duas alunas não conseguiram mais conciliar seus horários e desistiram de participar da turma, logo, outros dois alunos do Curso de Dança tiveram interesse em experimentar as aulas e assim concluímos a turma com três alunos do Curso de Dança Licenciatura.

A metodologia que predominou foi a colaborativa, onde estimulei os alunos a criarem suas sequências coreográficas a partir das atividades propostas, que foram sendo modificadas ao longo do processo.

Iniciando pelas criações individuais e coletivas os “Experimentos Coreográficos” possibilitaram momentos democráticos de criações artísticas. A partir desse entendimento, a composição coreográfica colaborativa, configurou-se “como uma negociação contínua, algo que mobiliza a turma e que necessita diálogo e respeito por parte de todos os envolvidos. Para o professor é desafiador, já que tens que dar voz aos participantes sem apagar a sua própria presença dentro de aula” (CORRÊA e HOFFMANN, 2014, p. 106).

Cabe ressaltar que “a composição coreográfica colaborativa pode ser relacionada com o perfil docente de professores que tem na sua prática influências da pedagogia relacional. [...]” (CORRÊA e HOFFMANN, 2014, p. 106). Sendo assim, o professor é um estimulador para as criações de seus alunos, ele instiga, provoca, problematiza, questiona as possibilidades. Podendo ter respostas coletivas e individuais, chegando a um resultado em comum entre todos os envolvidos.

O conteúdo principal dos Experimentos foi o improviso, mesmo que tenha como estímulo atividades planejadas, conforme Lobo e Navas (2008, p.120):

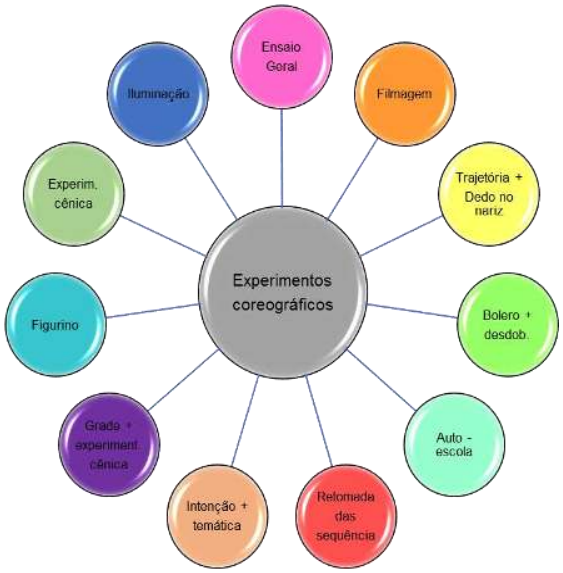
> No improviso, o imaginário criativo, corpo cênico e movimento estruturado acontecem simultaneamente, como o próprio ato de dançar. A improvisação em movimento é um fenômeno que acontece como resposta imediata aos estímulos.

Com o intuito de explorar o repertório corporal dos alunos, investigando outras possibilidades a partir das memórias e transformando atividades em experimentos coreográficos, ainda na ideia de trazer o acervo corporal para a sala de aula valorizando a movimentação, as autoras acima reforçam que "improvisamos a partir do que está inscrito no corpo pelas nossas percepções, sensações, memórias e por todo tipo de relações com o meio ambiente" (Lobo e Navas, 2008, p.119).

As aulas foram filmadas e em forma de relato no final de cada plano de aula. Ao final de cada aula aconteciam observações da estagiária e diálogo, onde os alunos percebiam as atividades desenvolvidas em aula e propuseram outros desdobramentos.

A prática: das atividades às criações

Trago a seguir a estrutura de como se desenvolveram as aulas e um breve relato dos experimentos.



Trajetória + Dedo no nariz = as atividades partiram da trajetória que os participantes fizeram até chegar ao local da aula, passando para uma folha de papel e após experimentando corporalmente, assim isolando uma parte do corpo, criando um desdobramento e duas sequências coreográficas.

Bolero + desconstrução = a terceira sequência coreográfica partiu de cinco passos do subgênero Bolero, após os participantes fizeram experimentações em outros espaços, assim quando retornaram para sala modificaram a sequência a partir dos impactos experimentados.

Auto - escola = Atividade do canal "Pedagogias Dançantes Possíveis"[2], surgiu mais uma sequência coreográfica, criando mais uma trajetória no espaço.

Retomada das sequências = Montamos um esquema em uma cartolina e canetas colorida, para os participantes memorizarem as sequências já realizadas.

Intenção + temática = Experimentação na chuva para colocar a intenção dos movimentos, relembrando as sequências.

Grade + experimentação cênica = Na atividade criamos a "grade", onde a partir de algumas ações de escolha individual, cada um escreveu 6 vezes em um papel a sua ação (inspirada na pergunta "O que você faz na chuva?"), então criamos uma grade com 5 sequências variadas incluindo PAUSA. No primeiro momento apareceu 3 vezes a ação pular, então trocamos por girar e acrescentamos em uma pular poça. Assim, ficou dinâmico e diferente.

Figurino = Após as experimentações, vimos vídeos sobre possibilidades com tecido de guarda – chuva, e algumas fotos procuradas na internet. Depois começamos a criar possibilidades, conversamos sobre ideias e iniciamos o corte e a costura.

Experimentação cênica = Exploramos o espaço cênico com figurino e adaptações para a filmagem.

---

[2] Para saber mais sobre o canal acessar: https://www.youtube.com/channel/UCKLJDytCd3rY_S4Tg3bOBow

Iluminação = Aquecimento já em cena, montagem de plano de luz, idealizando conforme a movimentação cênica. Após as experimentações ensaiamos a coreografia e a organização em cena dos participantes.

Ensaio Geral = Retornando do recesso relembramos e vimos os vídeos já filmados das aula anteriores, foi bem legal, pois os alunos tinham lembranças de algumas sequências e outras que eles nem lembravam.

Filmagem = Preparei um material (fichas) para “Mostra de estágio” e trouxe para os alunos olharem as atividades feitas em aula e mais algumas que programei e não foi executada nesse momento, mas fica o registro como possibilidade. Então os participantes acharam muito organizado e um deles já solicitou emprestado para inspiração em futuras atividades.

Foram onze encontros que abordaram diversos conteúdos relacionados com criação coreográfica entre eles, a criação de figurinos, a composição coreográfica, a escolha do tema, edição da trilha sonora, experimentação cênica. Em todas as atividades os participantes eram intérpretes criadores.

Considerações finais

Então... pensando que ao iniciar o estágio propus um desafio, onde ao revisitar atividades já propostas por outras pessoas em disciplinas e finalizadas, ainda montar uma coreografia como produto final do estágio, posso dizer que fui feliz nas escolhas. As atividades se desdobraram e surgiram diversas ideias partindo dos diálogos ao final das aulas, assim, como a atuação docente, que ao estimular os alunos a criarem suas partituras coreográficas não poderia impor mas propor outras possibilidades.

Hoje vejo as aulas de dança e diferentes espaços com outros olhos, penso que quando vim em busca de uma maneira de incluir todos os alunos no processo de criação, descubro que não existe uma maneira, mas sim diversas.

Ao concluir o Estágio em Dança II, pude perceber que é possível criar e desdobrar as atividades, envolvendo os alunos colaborativamente em diferentes

funções, não só como bailarinos, fazendo com que eles sejam parte do processo, assim, demonstrando a sua importância no lugar de criação/experimentação.

Partindo dessa experiência, sistematizei em fichas as atividades desenvolvidas, para desenvolver oficinas em diferentes espaços e compartilhamento com colegas, aproveitando para o Estágio supervisionado em Dança III (espaço formal - anos finais e ensino médio), onde a temática foi “Montagem de espetáculo” com a abordagem colaborativa, atividades experimentadas no Estágio II com alguns desdobramentos e outras atividades planejadas que não foram experimentadas.

Referências

CORRÊA, Josiane F. e HOFFMANN, Carmen A. A composição coreográfica nos processos de ensino e aprendizagem em dança. *Informe C3.* V.05. 2014. p. 102-116.

LOBO, Lenora e NAVAS, Cássia. *Arte da Composição: Teatro do Movimento:* Improvisação e pesquisa: levantamento de materiais e ideias de movimento. Brasília: LGE Editora, 2008. P. 119-125.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Leituras (e diálogos) *do drama contemporâneo*: espaços de troca sobre dramaturgia na universidade e na escola

Profa. Dra. Fernanda Vieira Fernandes
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre algumas ações do projeto de pesquisa *Leituras do drama contemporâneo*, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas sob a minha coordenação. O recorte implementado aqui toca nos espaços de diálogo sobre dramaturgia que o projeto proporcionou na universidade e em algumas escolas de Pelotas/RS, através da realização de leituras dramáticas dos textos teatrais investigados pelo grupo, seguidas por bate-papo com os espectadores. Inicialmente, serão fornecidas informações gerais sobre o projeto. Na sequência, destaco a potência dos momentos de troca das ações de leitura da pesquisa e sua relevância ao aproximar estudantes universitários e secundaristas à dramaturgia.

Palavras-chave: dramaturgia; leitura dramática; pesquisa.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo comentar sobre os momentos de troca que ocorrem durante as leituras dramáticas implementadas pelo projeto de pesquisa *Leituras do drama contemporâneo*, desenvolvido sob minha coordenação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) desde 2015 – atualmente, com a colaboração de sete discentes do curso de Teatro-Licenciatura. O projeto compõe o grupo de pesquisa intitulado *Teatro: histórias e dramaturgias* (GETHED), na linha de pesquisa *Dramaturgia: estudos e leituras*.

Focado na dramaturgia produzida a partir do final do século XX, o projeto prevê estudos de textos teóricos, peças teatrais e seus autores. Além das atividades restritas aos colaboradores, são realizadas leituras dramáticas públicas, visando expandir o alcance da pesquisa.

O recorte escolhido para este relato é o que diz respeito aos diálogos sobre dramaturgia que as leituras dramáticas (sempre seguidas por bate-papo com os espectadores) proporcionam. Tanto na universidade, quanto em algumas escolas de Pelotas/RS, a pesquisa vem instigando estudantes a conhecer a literatura dramática contemporânea e a refletir sobre ela.



***Leituras do drama contemporâneo*: apresentação do projeto**

A ideia inicial de criação do *Leituras do drama contemporâneo* surgiu a partir da minha observação em sala de aula e diálogo com estudantes do curso sobre seu contato com a dramaturgia contemporânea durante a sua formação. Muitos discentes desejavam conhecer mais autores e peças escritas na atualidade. Alguns alunos mencionavam também que tinham vontade de aprofundar seus estudos em dramaturgia – e, por conta disso, foram convidados a compor a formação inicial do grupo.

O objetivo era, portanto, atender em parte esta demanda, criando um espaço de leitura e discussão de textos teóricos sobre a literatura dramática contemporânea e investigando em peças teatrais escritas a partir do final de 1980 como se mostravam as características dessa dramaturgia. Conforme mencionado acima, para que os resultados não ficassem restritos ao pequeno grupo de colaboradores, propus aliar aos estudos, a realização de leituras dramáticas públicas e debates sobre autores e suas peças. As primeiras leituras foram todas em espaços da universidade. Porém, a partir de convites, passamos a ler também para estudantes de ensino médio de escolas da cidade.

Leituras dramáticas e bate-papo na universidade

Há alguns anos, antes mesmo de ingressar como docente da UFPel, me interesso por leitura dramática. Ao formular o referido projeto, percebi que podia aliar a pesquisa em dramaturgia com a produção de sessões de leitura dramática para os licenciandos em Teatro.

Entre os colaboradores a proposta foi muito bem aceita, apesar de desconhecida. Acostumados à leitura silenciosa ou à encenação de um texto, se viram frente à tarefa de limpar as ações que não fossem vocais. E, somado a isso, provocados à escuta. Em 2015, não produzimos nenhuma sessão de leitura pública. Começamos, entretanto, a praticar a leitura em voz alta entre nós, seja de textos teóricos ou teatrais.

Em 2016, realizamos a primeira leitura aberta: *Mosaico Koltès*. Foi a única vez que optamos por não trabalhar com um texto inteiro, mas sim com fragmentos

de peças de Bernard-Marie Koltès. Após a leitura, abrimos o diálogo com os sujeitos externos à pesquisa. Desde então tornou-se nossa prática comum falar sobre o autor e a peça, trazer apontamentos que convidam o público à reflexão sobre traços da dramaturgia contemporânea e, em especial, dar voz àqueles que nos assistem. O bate-papo se mostrou um espaço muito interessante para conversar sobre dramaturgia. Alunos (e egressos) do curso de Teatro, professores e público em geral se mostravam atentos à escuta durante a leitura e, posteriormente, enriqueciam nossa pesquisa com suas observações.

Desde 2016 já fizemos a leitura de onze peças (de diferentes autores) na universidade, sempre abrindo esse instante de troca. Mais do que ler e incentivar o olhar para a dramaturgia contemporânea, pretendemos conversar sobre ela – ou seja, ler e escutar. No final de 2017 começamos a instigar que os espectadores escrevam sobre suas impressões, inicialmente adotando cartazes que ficavam afixados na saída dos locais de leitura e, agora, em um caderno que circula entre os presentes.

Em julho de 2017, ampliamos a proposta do diálogo para além das trocas entre leitores e espectadores, trazendo até a UFPel o dramaturgo gaúcho Diones Camargo. Durante alguns meses, debruçamo-nos no estudo de algumas de suas peças (gentilmente enviadas por ele ao grupo). Escolhemos ler a inédita *F.R.A.M.E.S.* (2016). Contando com a presença de todas as turmas do curso, realizamos a leitura e proporcionamos um bate-papo com Diones sobre a experiência de ser dramaturgo no Rio Grande do Sul, sobre o desenvolvimento da sua escrita e sobre as dificuldades que a profissão tem. Esse diálogo extraclasse sobre dramaturgia na universidade foi especial para todos os presentes.

No mês de novembro de 2018, teremos novo momento como esse, dessa vez com Francisco Gick e a leitura da peça *Ramal 340: sobre a migração das sardinhas ou porque as pessoas simplesmente vão embora* (2014-2015).

Leituras dramáticas e bate-papo na escola

Em outubro de 2016, após a leitura de *Música para cortar os pulsos: monólogos sentimentais para corações juvenis* (2010), de Rafael Gomes, fomos

convidados a ler o texto na Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe para todas as turmas da instituição (do 1º ao 3º ano).

A apreensão inicial que o coletivo sentiu por estar se desafiando a ler para adolescentes, logo deu lugar ao prazer de perceber o envolvimento de todos. Na troca de ideias ao final da leitura muitas foram as perguntas que os secundaristas fizeram, variando entre os temas do texto dramático, da leitura e de questões profissionais relativas ao teatro. Levar a dramaturgia para a escola e dialogar sobre ela interessou ao nosso grupo. A experiência nos mostrou que poderíamos avançar em ações semelhantes, expandindo o alcance da pesquisa e aproximando a universidade da escola, local onde muitos dos discentes atuarão futuramente.

Desde então já executamos seis leituras para turmas de ensino médio em quatro escolas diferentes (SESI, IFSul Pelotas, EEEM Félix da Cunha e EEEM Nossa Senhora de Lourdes). Além da peça de Gomes, lemos *Alguém acaba de morrer lá fora* (2012), de Jô Bilac. Algumas das leituras estavam aliadas aos estágios curriculares dos colaboradores da pesquisa, que se valeram da leitura dramática no seu trabalho.

Ingressamos, assim, em um universo que pouco contato tem com dramaturgia e que, contudo, se mostrou aberto a dialogar sobre ela e querer conhecê-la. Além da roda de conversa, sempre pedimos que professores e estudantes escrevam livremente sobre a sua experiência, o que enriquece nosso material de pesquisa.

Considerações finais

A leitura dramática como eixo da pesquisa foi ganhando força a cada ano de desenvolvimento do projeto. O que a princípio era apenas uma pequena parte do escopo de ações que previámos, cresceu gradativamente, se mostrando uma alternativa profícua para apresentar a estudantes universitários e secundaristas autores e textos teatrais, provocando o diálogo sobre dramaturgia fora da sala de aula. Na escola, levamos um outro tipo de literatura (a dramática) que os estudantes praticamente nunca acessam. Na universidade, percebo nos discentes que participam das ações uma vontade posterior de ler o texto, ou de ler outros textos do

mesmo autor – o que me parece um grande avanço, haja visto que a maioria dos alunos não têm o hábito da leitura e conhecem poucas peças teatrais.

O ato de leitura em voz alta, escuta e diálogo tem me motivado a pensar cada vez mais sobre o ensino de dramaturgia e sobre a potência da troca e compartilhamento que estes momentos trazem aos sujeitos, com desdobramentos da pesquisa em atual planejamento para os próximos anos, abarcando ainda extensão e ensino.

Referências

BILAC, J. *Alguém acaba de morrer lá fora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

CAMARGO, D. *F.R.A.M.E.S.* Porto Alegre: 2016. 45p. Arquivo pessoal do autor.

FERNANDES, F.V. *Leituras do drama contemporâneo*. Grupo de estudos em Teatro: Histórias e Dramaturgias (GETHED). Pró-Reitoria de pesquisa UFPEL, 2016.

GICK, F. *Ramal 340:* sobre a migração das sardinhas ou porque as pessoas simplesmente vão embora. Porto Alegre: 2014-2015. 45p. Disponível em: < https://coletivoerratica.files.wordpress.com/2016/03/ramal340_30ago2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

GOMES, R. *Música para cortar os pulsos:* Monólogos sentimentais para corações juvenis. São Paulo: Leya, 2012.

VIDOR, H. B. *Leitura e Teatro:* aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo-Florianópolis: Hucitec Editora-Fapesc, 2016.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Linguagens Comunicativas: Visual, textual e áudio visual

Eriel Leite Lahn
Colégio Estadual Imigrante Caxias do Sul/RS

Resumo: O projeto - Linguagens Comunicativas: Visual, textual e áudio visual - visa discutir e analisar diversos temas e tem como objetivo possibilitar aos alunos comunicarem-se por meio das linguagens visual, textual e de áudio, vivenciando seus próprios desafios e compreensões. Com um olhar por meio da Arte, o trabalho teve seu desenvolvimento com os discentes do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Imigrante, do turno da manhã, visando relacionar os conteúdos da Arte como a linguagem, a tecnologia e também a arte contemporânea por meio dos indivíduos entre si. A partir desse contexto, os alunos fizeram vários questionamentos com a real influência que o meio exerce sobre a sociedade na qual eles vivem e a efetiva participação sobre as construções de aprendizagem humana, que estimulam os indivíduos para a reflexão. Foram elaboradas atividades que permitirão aos alunos comparar e opinar sobre as várias possiblidades das linguagens nos ambientes formais e informais, adequando o projeto para a linguagem audiovisual, utilizando de técnicas distintas: roteiros para a criação ou retratação de histórias atrativas e informativas com a finalidade de atuações surpreendentes e uma pós-produção de bom nível. Durante a fase de captação de imagens, o espaço escolar e extraescolar foram palco para o recolhimento de materiais para o processo de produção dos curtas metragens e por fim, um relatório final, trazendo suas percepções positivas e negativas do trabalho, assim auxiliando para uma melhora na formatação pedagógica do projeto provocando uma experiência cinematográfica realizada pelos alunos.

Palavras-chave: Linguagens; Curta Metragem; Aprendizagem;

Introdução

O aluno precisa entender que o que está fazendo tem sentido, seja compatível com o seu tempo e esteja disponível para a sua participação. O aluno precisa do tempo para as provocações, interações e experimentos e o estabelecimento da sua presença no seu momento e lugar.

A busca da forma para cada indivíduo ter a compreensão é variada. É preciso unir seu conhecimento adquirido ao que vai ser informado, auxiliando em estratégias para sua compreensão, conforme afirma HERNÁNDEZ (2000):

> [...] o objetivo de toda a aprendizagem é estabelecer processos de inferências e transferências entre os conhecimentos que já se possui e os novos problemas-situações apresentados a quem aprende. Prawat (1989) sustenta que a capacidade de transferência (que se vincula com a compreensão) responde a dois fatores: a organização mental do conhecimento que o sujeito possui e o nível de autoconsciência que tem sobre seu próprio conhecimento. O conhecimento-base que possui, as estratégias que utiliza para aprender e sua disposição para a aprendizagem são as três fatores-chaves em torno dos quais se organiza a problemática da compreensão.

A preocupação com a compreensão é uma questão polêmica dentro do ensino, em todas as disciplinas; por isso, vejo a importância adaptação a tecnologia aplicada em sala de aula. Percebendo a geração digital com estratégia de ensino, verificando a sua utilização como ferramenta funcional dentro do ensino- aprendizagem.

As experiências ganham seu valor para essa preocupação, pois é próprio do ser humano recolher essas vivências e, de maneira consciente ou inconsciente, relacioná-las, para que recupere o sentido ou reconheça comparativos para si mesmo, na proposta de compreensão.

No ambiente escolar e atual, a tecnologia está, muitas vezes a frente de qualquer professor, de quaisquer disciplinas. Por isso, a importância das adaptações às ferramentas tecnológicas, é uma busca de estratégias que deve ser pensada como uma nova restruturação no sentido do professor e alunos em sala de aula.

Ao ver que as possibilidades de compreensão dentro do ensino-aprendizagem como uma estratégia que está sendo aplicada nas escolas, mas com algumas interrogações que variam da sua utilidade ou não dessa ferramenta tecnológica na aprendizagem.

O Projeto visou discutir e analisar diversos temas que foram apresentados durante a sua criação, e tem como objetivo possibilitar aos alunos a se comunicarem por meio das linguagens visual, textual e de áudio, vivenciando seus próprios desafios e compreensões.

Foram elaboradas atividades multidisciplinares que permitirão aos alunos a comparar e opinar sobre as várias possiblidades das linguagens nos ambientes: formais e informais. Este projeto aplicado nas aulas de Arte projetou o envolvimento dos grupos desde a concepção até a pós-produção.

I Etapas do Trabalho

Para adequar o projeto para a linguagem audiovisual, utilizamos de técnicas distintas durante a fase de captação de imagens, a biblioteca foi o espaço de apreciação desse material realizado durante as aulas de artes. A seguir a sequência das técnicas e das atividades realizadas durante as aulas.

II Pré-Produção

A primeira etapa da fase de Pré-produção foi a definição das responsabilidades de cada participante do projeto.

Os próprios alunos tomaram as decisões em relação as responsabilidades de cada um dentro do projeto. Essa abordagem faz parte da metodologia pedagógica da própria instituição de ensino, que instiga os alunos a trabalharem em grupo e respeitarem hierarquia dentro da sua própria convivência.

A segunda etapa da fase: pré-produção, foi escolher o gênero fictício a ser desenvolvido, os alunos terão alguns momentos de Brainstorming para desenvolverem ideias para o projeto. Os principais temas em discussão foram aqueles que abordados, tanto nos curtas que foram mostrados em sala de aula, como as próprias experiências deles na etapa de captação de imagens do cotidiano escolar e seus próprios anseios e interesses.

A partir da escolha do gênero, partimos para a confecção do roteiro, devido aos interesses de cada grupo, que foram mediadas nas aulas passadas.

A montagem do roteiro será caracterizada pelo tripé: ideias, conceitos e personagens. O próximo passo foi esboçar um enredo com ação e personagens bem bolados que prendam a atenção das pessoas. O desfecho do curta foi criar um final memorável, geralmente chocante, para entreter o telespectador e causar reflexão. Não resolver o conflito de forma óbvia, foi o objetivo principal para os grupos. Vindo de encontro com os conceitos de arte contemporânea apresentado no processo do projeto. Por fim fizemos os devidos ajustes, críticas e sugestões para finalizarmos a etapa de pré-produção do projeto.

III Produção

Com as definições de papeis e funções dessa etapa organizada, os alunos partiram para à direção, foi orientado todo o processo de passagem de texto com os atores, para acertarem o que tiver faltando.

Quando houve entrevistas, os alunos explicaram sobre o que será falado e discutido para que estejam alinhados sobre o roteiro a ser gravado.

Toda a gravação foi realizada com os seus aparelhos celulares, tomando o cuidado para os equipamentos que possuam a mesma qualidade de som e imagem. A produção teve no máximo 10 minutos com: créditos, filmagem e making of.

VI Pós-Produção

Após a realização das gravações, os alunos fizeram as edições de acordo com as ferramentas editoriais que melhor se adequarem. Essa etapa foi feita também fora do ambiente escolar.

V Monitoramento e Avaliação:

A avaliação foi através do objetivo do projeto desenvolvido com os alunos. Foi necessário entender as dificuldades e necessidades que os alunos tiveram para que se avalie seu desempenho e compreensão do assunto abordado.

Creio que fui também avaliado com sua proposta, tal qual o aluno, pois a troca de um para outro é de forma desafiadora, professor estimula o aluno com base dos conhecimentos já adquiridos e propõe compreensão, ligado a uma avaliação. Afirma HERNÁNDEZ, (2000, p. 148):

> A avaliação permite, por um lado, obter evidências sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação que foi apresentada ou estudada em sala de aula; por outro lado, a avaliação está vinculada à promoção dos estudantes (de um ciclo, de um nível de ensino a outro).

Verifiquei o êxito do aluno e também seu trabalho como progresso. De forma resumida no conhecimento almejado nas propostas, percebendo as dificuldades e problemas estratégicos educativos, avaliando o alcance da aprendizagem que se foi proposta.

Assim, a organização do método avaliativo é pensada de forma que todos poderiam ser avaliados sobre o que foi construído como conhecimento no decorrer do projeto, mesmo que seja necessário propor notas ou conceitos, entretanto o objetivo principal de toda a avaliação é tomar consciência do seu aprendizado adquirido.

VI Encerramento:

Nessa fase, os vídeos serão entregues e poderão ser assistidos com as turmas, para que possam apreciar seu trabalho. Após realizar um feedback com os estudantes, colher percepções, dificuldades, realizações, toda uma análise do processo.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, Maria D.C.; *Tecnologia e Práticas Educativas: O Projeto Mundo do Saber.* Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária. Americana, 2012. Disponível em: Acesso em: 20 novembro 2017.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo : Martins Fontes, 4º edição1991.

ALEGRIA, J. *"Dinâmica da produção colaborativa de audiovisuais".* In: CARRARA, A. R.; GARCIA, M. (Org.). Cultura, educação e Comunidade. São Paulo: CENPEC, 2008. pp. 62-73.



Projeto de Linguagens Comunicativas

Tema	Atividade	Responsável	Aula	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Linguagem visual	Explanação aos alunos por meio de leituras de imagens, pintura, fotografia e desenhos voltados para a arte contemporânea. Solicitando a percepção e interpretação de início, meio e fim. Significados e/ou mensagens transmitida pelas imagens. Sensações e clareza sobre a ideia.	Todos alunos	1º								
Linguagem visual	Captação de imagens com os celulares: os alunos terão que sair da sala de aula para registrar um fato com no mínimo três fotos que propuserem um diálogo visual com início, meio e fim. Podendo ser trabalhado com efeitos do Photoshop e GIMP na sua produção.	Todos alunos	2º								
Linguagem Textual	Observar reportagens de jornais escritos, aspirando perceberem como é apresentada a produção de notícias . Os alunos individualmente irão descrever sobre a notícia ou foto escolhida, por meio de redação narrativa ou dissertativa.	Todos alunos	3º								
Linguagem Áudiovisual	Os alunos terão uma breve explicação para a produção de um Curta Metragem, tendo como referência todo o processo anterior, o principal objetivo será a elaboração de um vídeo de até dez minutos com roteiro produzido colaborativamente.	Todos alunos	4º								
Curtas metragens	Os alunos assistirão alguns curtas metragens e discutirão sobre corte de câmeras, mensagens passadas por eles, interpretação, clareza entre outros aspectos	Todos alunos	5º								
Roteiro	Serão entregues alguns roteiros para que os alunos possam visualizar formatos e elementos importantes que deverão fazer parte do roteiro final	Todos alunos	6º								
Ensaios e Gravações	Nos ensaios caberão aos alunos trazerem roupas e acessórios para preparem as gravações. Será solicitado um pré- roteiro avaliativo, para visualizar o andamento do projeto.	Todos alunos	7º a 10º								
Módulo de edição	Fase de edição de vídeos e preparo pós produção. Para edição dos vídeos, serão utilizadas as ferramentas/softwares: LIGHTWORDS e MOVIE MAKER.	Todos alunos	11º								
Entrega	Serão entregues os vídeos finalizados e editados e os roteiros finais de cada grupo, após essa tarefa será realizada uma pequena celebração para ouvir o feedback sobre o projeto.	Todos alunos	12º								
Exibição	Será realizada a exibição dos curtas metragens no pátio do colégio com todos os grupos envolvidos. A direção da escola e a supervisão também irão comparecer para assistir e avaliar, ficando a cargo deles escolher o melhor curta por turma para uma premiação simbólica.	Todos alunos	13º								

Cronograma de execução do projeto



O cotidiano como disparador de processos de criação e ação artísticas: Chá de Arte

Lúcia Jacinta da Silva Backes – UERGS-Montenegro/RS; Universidade Feevale/RS
Tatiane dos Passos de Oliveira – EMEF Ana Beatriz Lemos-Montenegro/RS

Resumo: Relato de uma experiência sobre a arte imbricada com a vida na perspectiva de Joseph Beuys e Kurt Schwitters a partir de uma discussão de Tessler (1996). O objeto da descrição do relato de experiência é o *Projeto Chá de Arte* que se caracteriza como espaço em que se propõem temáticas que abrangem diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, sociais e culturais que falam do cotidiano por meio das linguagens musical e artística visual. O projeto atinge pessoas de todas as idades e não necessariamente ligadas ao chamado circuito artístico. Com o intuito de refletir questões cotidianas, desacomodar o pensamento e despertar curiosidades são levadas proposições que exploram trabalhos de artistas contemporâneos que investigam o fazer cotidiano como disparador de seus processos de criação e ação artísticas.

Palavras-chave: Cotidiano; Arte e vida; Criação artística.

Introdução

A arte faz parte da vida e com ela se mistura. Quando vivenciamos arte então? Pode-se dizer, sempre, pois a arte é o cotidiano, é a relação humana com seus dizeres, fazeres, pensares, é o construir social, cultural, político, econômico, moral, ético. “[...] Ela não se faz de forma isolada, está diretamente ligada ao contexto em que é produzida; [...] é o espelho da sociedade” (ZAGONEL, 2008, p. 37). No entanto, a arte quando pensada e discutida nessa dimensão parece não ser arte, pois por muito tempo ela tem sido mais conhecida pelo viés da pintura, do desenho, da escultura... Mas a arte não se limita apenas a estes fragmentos. A arte é um espectro infinito de possibilidades que propõe conhecimentos, que coloca as pessoas diante delas mesmas, com suas bagagens existenciais, de ordem material objetiva e subjetiva.

Entre o que arte possibilita, ganha relevância o ato de se tomar distância do comum, do que é palpável, do que está posto. Sejam discursos, objetos, pensamentos, comportamentos que pretendem ser verdadeiros. Talvez por não se proporcionar tempo e espaço para se pensar sobre pretensas “verdades”, não é

visto como alguma coisa que possa ser reflexiva, no sentido de falar sobre, questionar-se como, onde, quem assim estabeleceu certas “verdades”. Nisso pode estar um jeito diferente de pensar a arte e uma de suas marcas.

Nessa perspectiva, questionamentos despontam: é possível outro(s)olhar(res) sobre a arte? Qual(is)olhar(res), como construir esse(s) olhar(res)? Desmistificar o senso comum do que é ou não é arte. Deparar-se com a arte pode ser a maneira despretensiosa presente em suas dimensões que apontam para a existência, dúvidas e provocações. Uma maneira que se mostra original e ao mesmo tempo profunda por trazer à tona reflexões, sentidos, sentimentos, impressões, memórias e imagens tão próximas daquilo que se tem contato cotidianamente; o que se vivencia todos os dias e que serve como construção identitária (HALL, 2005).

Partindo disso, entra-se em sintonia com a visão de arte de Joseph Beuys e Kurt Schwitters, discutida por Tessler (1996). Dois artistas que imbricam seus trabalhos artísticos e a vida. A vida é a sua própria arte. E a arte sua vida ou a vida. Isso se torna mais compreensível quando Tessler (1996) traz uma descrição de como se pode pensar Beuys: "aquele que desejou ampliar o conceito de arte, distanciando-se de preconceitos e utilizando-se de toda sorte de materiais disponíveis no universo cotidiano para a configuração de algumas de suas ideias" (TESSLER, 1996, p. 59). A partir dessa ampliação do conceito de arte desejado por Beuys, pensa-se, ainda, que há possibilidade de incluir elementos que dizem respeito à vida como parte de materiais do universo do cotidiano na construção de ideias, na constituição de uma produção artística. Assim, permite-se o olhar diante de objetos, fatos, pensamentos, imagens, memórias, a reflexão que tal ação provoca para, dessa forma, transformar-se em arte. Tomando o fio arte numa amálgama com a vida, vê-se a junção do pensamento de Kurt Schwitters que Tessler (1996) sinaliza numa direção semelhante à visão de Beuys. Este artista tem a arte também como o que é e faz parte da vida. O que está ao redor, a paisagem, as ruas, os prédios, o movimento urbano, tudo isso entra na arte de Schwitters, misturam-se com a leitura

do olhar sensível, descobrindo uma expressão de arte visível, seja num objeto, numa palavra ou numa circunstância. "Para ele, tudo deve se inscrever nesse processo de criação, sob a fórmula: arte = vida = arte" (TESSLER, 1996, p. 62).

Este entrelaçamento vida e arte, arte e vida está entre as possibilidades de como se pode perceber o papel da arte na vida das pessoas, no cotidiano, na sociedade, mostrando-se como forma de construção/aquisição de conhecimento. Ficar diante do que é visto e por meio do exercício de pensar e transformá-lo em arte tem-se um processo de criação artística, logo, tem-se conhecimento. E a arte é “uma importante fonte de conhecimento” (ZAGONEL, 2008, p. 38). Um conhecer-se como pessoa e um conhecer o contexto em que se está inserido.

Nesse viés, pensa-se que o conhecimento perpassa uma experimentação estética. A estética que “faz uma reflexão sobre a arte a partir de uma experiência vivida” (ZAGONEL, 2008, p. 43). Esta que pode ser constituída por meio de relações sociais, tais como encontros em que o motivo seja falar da vida, da arte, da arte que é a vida. E assim, pensou-se o Projeto Chá de Arte iniciado no ano de 2015.

O cotidiano em/na arte

O Chá de Arte é um projeto realizado semestralmente com o propósito de atingir pessoas de todas as idades e que não estejam necessariamente ligadas ao chamado circuito artístico. Com o intuito de refletir questões cotidianas, desacomodar o pensamento e despertar curiosidades exploram-se trabalhos de artistas contemporâneos que investigam o fazer cotidiano como disparador de seus processos de criação e ação artísticas. Dessa forma, o Chá de Arte se mostra um espaço e tempo que possibilita ampliar o olhar dos participantes, entendendo arte e vida de forma indissociável, utilizando-se de referenciais artísticos interligados a um tema previamente selecionado.

As temáticas são utilizadas como disparadores de questões para serem refletidas, buscando articulação entre as linguagens artísticas da Música, das Artes Visuais, da Literatura e outras.

Além de músicas, textos e imagens utilizadas como disparadores de ideias, ações práticas são propostas com o objetivo de refletir fazeres cotidianos, propondo um olhar atento e sensível às práticas automatizadas no dia a dia.

O Projeto Chá de Arte, a Música e Artes Visuais em diálogo com diferentes linguagens artísticas, surge como uma proposta de discussão e reflexão sobre diversidade cultural. Daí as temáticas que abrangem diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, sociais e culturais que falam do cotidiano, da vida de cada um/a e de todas as pessoas. Contar, expor, relatar, trocar palavras para dizer o que e como se vive ganha uma configuração sem forma visível, tátil; a vida, assim, revela-se num nível subjetivo, porém, pode resultar em prática concreta. Aquela do falar de si e do escutar o outro. O que, de certa forma, aumenta a percepção do que é olhar para si e para o outro, maior compreensão do que significam as diferenças e uma visão de mundo mais ampla distanciando-se de ideias que se pretendem fixas.

Nessa perspectiva, o Projeto Chá de Arte, através da junção de ações práticas com um tema, cria uma atmosfera de expressividade em que olhares distintos sobre a discussão proposta constituem-se numa interpretação, ao mesmo tempo, singular e plural, entendendo-se uma aproximação daquilo que traz Foucault (1992) sobre a escrita de si. Um momento em que se fica diante de alguém e se é instigado a falar de si/escrever algo, criar uma obra. A proposta pode gerar receio, incerteza, dúvida, pois dá vistas ao que está em cada um como ser cultural. A esfera confortável desestabiliza-se. Talvez pelo fato das pessoas se verem frente a uma temática provocativa e geradora de tensão por diferentes razões ou por perceberem-se distante de uma dimensão que permita olhar o que conduz o movimento humano. Ambas as circunstâncias convergem a um pensar sentidos para o viver.

Considerações Finais

Ver-se e ver o outro na sua forma de estar no mundo, conhecer mais o contexto em que se está inserido, como proposto no Chá de Arte é perceber-se parte de um todo que se mostra ora mais tenso, ora mais propenso ao campo do possível, abrindo possibilidades de compreensão das relações humanas em suas diferenças culturais, por meio da construção de conhecimento, do pensamento e das perspectivas de transformação dos contextos humanos.

Referências

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992, p.129-160.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

TESSLER, Elida. Formas e formulações possíveis entre a arte e a vida: Joseph Beuys e Kurt Schwitters*. Porto Arte.* Porto Alegre, v. 7, n. 11, p. 57-67, mai. 1996.

ZAGONEL, Bernadete. *Artes na educação escolar.* Curitiba: Ibpex, 2008.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

O encontro do artista com o docente

Uma história de 30 anos junto ao Renascença Cia de Teatro

Everton Santos
RENASCENÇA CIA. DE TEATRO

Resumo: O relato apresenta resumidamente a trajetória de 30 anos do autor como fundador, diretor, ator, oficineiro e coordenador do Renascença Cia de Teatro, grupo artístico independente composto por arte-educadores, artistas, professores e estudantes, com sede em Montenegro/RS. Aborda principalmente a origem de seu encontro com o teatro a partir da escola Polivalente de Montenegro, suas experiências iniciais vividas com a equipe, as expectativas, superações e os desafios ao longo dessa caminhada. Traz reflexões sobre a importância da formação artística e a qualificação profissional.

.

Palavras-chave: Teatro. Formação. Arte-Educador.

INTRODUÇÃO

A minha relação com o teatro começou no início do ano letivo de 1983, como estudante da sétima série da Escola Estadual Dr. Paulo Ribeiro Campos de Montenegro – mais conhecida como Polivalente, colégio de primeiro grau na época, localizado na periferia da cidade. Os professores Jaime Zancket de História e Ana Maria Muller de Língua Portuguesa realizaram um trabalho conjunto envolvendo a construção de dois espetáculos mitológicos pelos alunos em cada semestre. Na época, o mais próximo que a biblioteca da escola tinha como material de dramaturgia era um livro de telenovela no qual me baseei para fazer a estrutura dos diálogos e das cenas. Apesar dessas dificuldades, ambos os espetáculos tiveram êxito, tendo significativa repercussão que levou a Direção do colégio me propor organizar e dirigir um grupo escolar de teatro para realizar montagens aos eventos da escola. E assim foi.

Ampliaram-se as atividades extracurriculares e multidisciplinares. Todo esse movimento, somado às oportunidades que a escola me proporcionou como bolsa de estudos no Conservatório de Música de Montenegro (hoje Fundarte) e os meus primeiros cursos de teatro, refletiram consideravelmente no meu rendimento escolar e na minha postura no dia a dia. O colégio não estava me educando, estava me

formando cidadão, marcando não apenas a minha vida, como também a dos colegas da época, os quais até hoje relembram com muita propriedade o período considerado “de ouro” que lá tivemos e o quanto alterou nossas visões de mundo.

Superações e certezas a partir das dificuldades

Ao trocar de colégio, começando o segundo grau, estranhei bastante a falta de atividades artísticas e extracurriculares que não eram estimuladas pelo novo educandário. O meu rendimento escolar não foi o mesmo. Mas continuei fazendo cursos de teatro, estimulado pela experiência no Polivalente, mantendo contato com os parceiros do antigo grupo de teatro escolar. Nesse período precisava começar a refletir no que gostaria de trabalhar e começava a amadurecer a intenção a possibilidade do teatro de alguma forma ser meu caminho.

Chegando no meu último ano de colégio, em 1987, reuni alguns dos antigos colegas do Polivalente para realizarmos uma montagem para a formatura daquele ano. Tivemos a permissão da Direção da escola, apesar de não demonstrar muito interesse. Começamos a trabalhar em junho para apresentar em dezembro. Os ensaios aconteciam no palco do Centro Cultural da cidade e mergulhamos na construção e produção do espetáculo. Montamos “Pialo de Sangue”, peça de minha autoria baseada em composição homônima do músico Raul Elwanger. Faltando um mês para a apresentação verifiquei com a Direção da escola como funcionariam os protocolos e me pediram para definirmos na semana da formatura. Seguimos ensaiando. Na semana da formatura retornei à Direção que, surpreendentemente, decidiu censurar o espetáculo com o argumento de que não acreditavam que levaríamos esta ideia à diante. Não aceitei a negativa considerando a permissão dada até aquele momento, bem como todo o envolvimento gerado. Apesar da falta de incentivo da escola e da tentativa de censura, a peça aconteceu como queríamos e presenciei novamente significativa repercussão entre os estudantes, alguns professores e familiares dos formandos que demonstraram apoio e satisfação pela forma artística da formatura do ano de 1987.

No dia seguinte, no Centro Cultural, enquanto recolhíamos os materiais da apresentação, três colegas disseram que tinham um assunto importante. Já me assustei: “Outro problema com a Direção?”. Mas logo um alívio: pediram a continuidade do trabalho para a formação de um grupo de teatro da cidade. Era o que eu aguardava. Nesse dia conversamos longamente, revendo todos os acontecidos e, principalmente, analisando os enfrentamentos e dificuldades que iríamos encontrar. Não poderíamos ser apenas sonhadores, tínhamos o compromisso de fazer acontecer. Acontecer de uma forma organizada. Dava-se o primeiro passo para a criação do Renascença...

A criação do Renascença

Retomamos os ensaios em janeiro de 1988. A época marcava um momento de estagnação dos movimentos artísticos independentes em Montenegro. No Brasil era o início da abertura democrática com o primeiro governo civil após a ditadura militar, porém enfrentando forte crise econômica e alto grau de desemprego (nada muito diferente da atualidade). Fazer teatro era uma loucura e viver dele era quase uma utopia. Quem desejasse seguir na carreira artística era aconselhado a se mudar para a capital ou procurar outros centros metropolitanos. Esta era a “cultura do pensamento”... Diante desse contexto, como fazer dar certo um grupo de teatro do interior gaúcho aspirar a profissionalização? Teríamos que quebrar paradigmas. Novas formas de encarar situações eram necessárias. E talvez, compreender o teatro como possibilidade de renda sob outro prisma que não fosse apenas e tão somente o entendimento de que a manutenção profissional se daria a partir de atuações em espetáculos, poderia significar uma revisão do ponto de vista quanto à forma de se re-posicionar de maneira estratégica no mercado de trabalho.

Aos 5 de março de 1988 então surgia o Grupo Teatral Renascença, formado por sete egressos e estudantes do ensino médio, com o objetivo de retomar o movimento do teatro em Montenegro e com a meta de atingir a profissionalização através da formação teatral de nossos integrantes. Reapresentamos o espetáculo

"Pialo de Sangue" no Centro Cultural de Montenegro (hoje Teatro Roberto Cardona). Passado a estreia veio a pergunta: "Como um grupo de jovens se aventurando no teatro achava que poderia se profissionalizar desenvolvendo um trabalho em Montenegro?". Mas sabíamos que não estávamos nos aventurando e sim buscando um espaço para firmar nosso trabalho.

Novos rumos e estratégias

Dirigindo, atuando e coordenando o Renascença foi que iniciei meus estudos e pesquisas na área teatral, numa forma autodidata, buscando aprofundamento em leituras, seminários, cursos e oficinas que surgiam tanto na cidade como pelo Estado. Buscava fundamentos técnicos para melhor qualificação de nosso trabalho. Esta caminhada fez com que me aproximação das escolas me proporcionando atendimento com oficinas e projetos extracurriculares.

Ao longo do tempo, passando por tantas constituições de equipe, os integrantes que começaram a fazer parte do Renascença eram aqueles que almejavam o teatro como profissão, fosse como artista ou como docente. Todos ainda tinham outros vínculos de trabalho fora das arte, mas não deixando de desenvolver as atividades em nossa equipe de forma focada e com rigor ético e artístico. A cidade começava a ver o teatro como possibilidade de emprego passando a respeitar nosso trabalho. E para a felicidade dos grupos artísticos de Montenegro, nos anos 2000 é implantada a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em nossa cidade, conveniada com a Fundarte. Era o que a arte precisava.

Enfim a Universidade

Em 2004 passei no vestibular... Após minha entrada na graduação de Teatro na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, polo dos cursos de licenciatura em artes na cidade de Montenegro, comecei a ver a possibilidades com a docência. Este polo, dentro da formação de licenciatura, possui um programa

curricular híbrido entre atividades teóricas e práticas, procurando contemplar a visão tanto do artista como do futuro docente. Tem-se a concepção de que este acadêmico necessita o exercício da prática artística para ampliar seu conhecimento, oportunizando melhor domínio quanto às especificidades da sua área e o seu trato no campo do ensino. O currículo inicial da UERGS se construiu sob o conceito de formação de um artista-professor (ou professor-artista), idealizando um projeto que atendesse às questões práticas integradas às questões teóricas de forma equilibrada. Por estabelecer esta aproximação entre arte e docência, que me interessei e me encontrei nesta instituição.

Confesso que, no início, buscava principalmente uma qualificação artística, sem muito interesse em lecionar, e aproveitar a bagagem pedagógica que me oportunizaria melhor condição como diretor e ator do Renascença e na orientação das oficinas nas escolas. No entanto, estimulado pelos procedimentos da própria universidade, comecei a perceber que os princípios artísticos não deveriam estar distantes dos princípios educativos do docente, pois assim encontraria bases para uma estruturação adequada de processos de trabalho convergentes à construção de conhecimento tanto no espaço de ensaio como na sala de aula. Os aspectos intrínsecos à arte teatral não são dissociados do caráter formador empregado na educação. Tomar o próprio teatro como referencial de ensino significava compreender que “escola e teatro são a mesma coisa”, como diz Copeau (ICLE, 2002, p. 33, apud COPEAU). E desta forma as perspectivas profissionais tomariam amplitude.

Conforme Icle (2002):

> O teatro, como linguagem artística, é idêntico, nos seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já prevêem uma adaptação de procedimentos a cada um. O teatro, em qualquer contexto, poderia assegurar ao indivíduo e ao grupo a possibilidade de um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, na iminência de ser o resultado da interação de princípios comuns em realidades particulares. (ICLE, 2002. p. 34)

Conclusão

Reanalisando minha trajetória mais artística do que pedagógica e minhas experiências extracurriculares no âmbito escolar, percebo que, para uma articulação equilibrada nos processos tanto no direcionamento do grupo de atores do Renascença como no ensino do teatro na escola, é necessário buscar a qualificação para favorecer um profissional que estará preparado para desafios. Friso que a pretensão deste relato não é encontrar soluções específicas, mas absorver as questões e canalizá-las para obter reações necessárias. Favorecer o diálogo entre a postura do artista, a postura do docente ou a postura de outra função dentro do teatro é dirimir resistências que limitam o processo formador do profissional de teatro e suas perspectivas diante do mercado de trabalho. Creio que a diferença do trabalho realizado no teatro está no contexto de cada um e na forma de se colocar diante de sua função e profissão. E tais alternativas fizeram com que hoje o Renascença Cia. de Teatro esteja formado por arte-educadores que vivem do teatro, atuando, lecionando ou produzindo com a mesma responsabilidade.

Referências

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. Campinas: Unicamp, 1995.

DUARTE JUNIOR, João Francisco*. Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969.* São Paulo: Perspectiva: SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

HOUAISS, Antônio; Villar, Mauro de Salles. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.



ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

OIDA, Yoshi*. O ator invisível*. Pinheiros: Beca Produções Culturais, 2001.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STANISLAVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CABRAL, João Francisco Pereira. *Dialética*; Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/filosofia/dialetica.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.



O ensino coletivo de violino no curso de música da escola municipal de Arte Educação da cidade de Campo Bom/RS

Prof° Jhonas Cunha da Silva[1]
Escola de Arte Educação - Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Campo Bom/RS

Resumo: Este relato tem como finalidade apresentar a experiência docente e como se desenvolve na prática o ensino coletivo instrumental no "curso de violino da escola de arte educação - EAE", um projeto de contraturno escolar oferecido na Escola de Arte Educação da cidade de Campo Bom/RS. O projeto tem por objetivo qualificar os alunos, visando a musicalização e como objetivos específicos desenvolver a percepção musical, propor atividades que desenvolvam habilidades de coordenação motora, de concentração e de atenção e vivenciar padrões musicais a partir de sons e da prática instrumental. A oficina é dividida em 3 módulos (nível básico, intermediário e avançado) sendo que, os módulos são oferecidos semanalmente aos alunos da rede particular e pública de ensino do município de Campo Bom – RS, com aulas em grupos de até oito integrantes. Espera-se que este relato traga subsídios para refletirmos sobre a relevância do ensino e prática instrumental, de priorizarmos os projetos na área de música e de enfatizarmos a necessidade de um professor crítico e reflexivo sobre sua prática docente.

Palavras – chave: Prática instrumental; violino; educação musical.

Introdução

Muito se discute sobre a influência do ensino da música, a importância da música para formação do indivíduo e o papel do professor (ILARI, beatriz ; MATEIRO, Tereza; (Org.), p.14). Com a educação musical em retorno às escolas públicas brasileiras (Lei nº 11.769) e com a possibilidade de aprender mais sobre música aperfeiçoando as técnicas específicas deste universo de aprendizagens, o curso de Violino tem a intenção de reforçar estes conhecimentos e permitir com que o discente desenvolva-se de maneira plena. Cada aluno tem esta possibilidade de desenvolvimento, pois como diz o educador Shinichi Suzuki " O início de qualquer aprendizado é vagaroso... mas devagar se chega a uma grande capacidade. " Com pensamento semelhante para o aprendizado e ensino, as aulas de violino baseiam-se em paciência e repetição.

[1] Graduado em Educação Artística/Licenciatura Música, pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), conclusãoem 2008. Formado no Curso de extensão em Arranjo. Instrumental (Faculdades EST). Formação prática instrumental: Viola Clássica (Jonas Góes/SP) e Violino (Berenice Liedik/SP e Samuel Krahembuhl/SP), Violoncelo (Bianca D'avila do Prado/RS), Regência Orquestral e Coral (Jetro Meira de Oliveira/SP), arranjo e composição no UNASP (Lineu Formighieri Soares);

Oportunizar o ensino da música, especificamente o ensino do violino, além de benefícios relacionados às habilidades de tocar o instrumento, possibilita o crescimento emocional, cognitivo e social do indivíduo.

As diversas reflexões nos levam a pensar sobre a prática musical e sua função prática na vida do aluno de música, que está sendo enriquecido pela sua experiência com o aprendizado.

Reforço que o presente trabalho se apresenta como um relato de experiência baseado na atuação que obtive como professor do “Curso de Violino” da Escola de Arte Educação onde trabalho desde 2011 até o presente momento.

Contextualização, objetivos e metodologias

O curso de violino faz parte da grade de cursos oferecidos pela escola de Arte Educação, que tem sede no município de Campo Bom/RS e existe a mais de duas décadas. O projeto de violino, especificamente, iniciou-se em 2011 e teve a elaboração de um plano de curso estruturado. Fomos ao longo dos anos aperfeiçoando a metodologia e através das práticas conseguimos chegar perto de uma prática eficiente.

A aula tem por objetivo qualificar os alunos, visando a musicalização e como objetivos específicos desenvolver a percepção musical, propor atividades que desenvolvam habilidades de coordenação motora, de concentração e de atenção e vivenciar padrões musicais a partir de sons e da prática instrumental.

Funciona em 3 módulos (nível básico, intermediário e avançado) sendo que, os módulos são oferecidos semanalmente aos alunos da rede particular e pública de ensino do município, com aulas em grupos de até oito integrantes.

Análise e discussões: O processo de aprimoramento do curso

Inicialmente não fazia-se nivelamento, pois a grande maioria dos alunos não tinha conhecimentos prévios do instrumento, nem se quer conhecia a linguagem musical. Foi observado que no decorrer do segundo ano do curso em funcionamento, houve a necessidade de acomodar os alunos que estavam com o conhecimento do ano anterior e até mesmo os altas habilidades - aqueles alunos

que assimilaram mais depressa os conteúdos e tinham resposta mais rápida aos desafios de aprendizagem.

Observação, pesquisa e muita troca de experiência foram importantes para acertar em uma maneira de avaliar o aluno adequadamente (SWANWICK, Keith. p. 81) e chegarmos a ideia de um sistema de nivelamento, proporcionando aos alunos, em diferentes níveis, um melhor aproveitamento no estágio de desenvolvimento. Basicamente o nivelamento baseia-se na experiência, desenvolvimento individual e tempo de estudo do instrumento, com o objetivo de encaixar o aluno em um nível correspondente ao seu avanço, funcionando da seguinte forma: No nível (I) BÁSICO o aluno não tem necessidade de conhecimento prévio do instrumento. No nível (II, III e IV) INTERMEDIÁRIO - O aluno deverá ter concluído as etapas anteriores e é muito importante, para esta etapa, que o aluno tenha desenvolvido o hábito do estudo semanal organizado. Trabalha-se a leitura de partitura de forma gradual. Já nas etapas finais, a aula de nível (V e VI) AVANÇADO a produção do som no instrumento (timbre, articulação, afinação, entonação e refinamento), com qualidade, é focada desde a primeira aula. As Trocas de posição e as cordas duplas são priorizadas. Vibrato também é visado nesse módulo. Terá como desafio leituras a primeira vista para melhorar sua apreciação musical e repertório camerístico erudito, voltado a interpretação de grandes obras musicais para o instrumento:
Concertos, Duetos, Trios, Sonatas, Suítes, sinfonias, etc.

Quanto ao funcionamento das aulas, semanalmente são 50 minutos de prática do instrumento onde o aluno pratica o (A) repertório técnico – este mais associado a exercícios de repetição, digitação e treinos de arcadas e escalas. E junto tem o (B) Repertório Musical – o aluno tocará e interpretará as mais belas e conhecidas melodias para violino, em seus diferentes níveis de dificuldade. (C)
Repertório Livre – Composições próprias dos alunos e arranjos da escola, dando um aspecto mais criativo e livre para a aula.

Paralelo a prática em sala aula, semanalmente, é oportunizado aos estudantes a participação em grupos, o que estimula a aprendizagem (PAPALIA E DIANE, 2000, p. 283), apresentação em saraus e recitais promovidos pela escola de artes. Para exemplo, temos na escola o grupo de violinos (formada de violinistas de todos os

níveis) e a camerata EAE (aberta para alunos a partir do nível II e com indicação do professor), além de grupos menores como quartetos e trios.

Conclusão:

Para um processo de aprendizagem com suas complexidades e peculiaridades, acredito que este período, de aproximadamente sete anos, ainda seja pouco para trazermos uma análise conclusiva de seus resultados. No entanto é fato observar-se um impacto social considerável em nossa cidade, observado pelo interesse e procura pelo curso no decorrer deste período, sendo, a cada ano mais acentuado. Não foi investigado para precisar em números e dados mas, como um agente ativo neste processo, tenho tido imensa felicidade nas vivências e experiências positivas que o curso de violino trouxe para nossa escola.

Ainda existem muitos detalhes e funcionalidades que podem ser otimizados, sendo um deles, formas de atrair mais jovens para o estudo de instrumentos musicais eruditos. Isso de nada desanima, pelo contrário, traz mais vontade de seguir em frente e fazer a diferença. Neste tempo se faz significativa as palavras de Shinichi Suzuki: “ Não tenho dúvidas de que as pessoas nascem com diferenças hereditárias fisiológicas , mas acredito que as habilidades de uma pessoa crescer e se desenvolver dependendo do estímulo de fora. ”

Referências:

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de Música, Propostas para pensar e agir*. São Paulo: Moderna,
2003.

ILARI, beatriz ; MATEIRO, Tereza; (Org.*). Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, PR: IBPEX,
2011.

PAPALIA; DIANE, E. *Desenvolvimento Humano*, Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas
Sul, 2000.



SUZUKI, Shinichi. Educação é Amor: Um novo método de educação. Tradução de Anne Corinna
Gotiber, 2° ed. Santa Maria, RS: Pallotti, 1994.
SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.
CÂMARA DOS DEPUTADOS, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em
< http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-10
2349-pl.htm l > Acesso em: setembro de 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

O Teatro como prática pedagógica

Jocteel Jonatas de SALLES[1]; Marli Susana Carrard SITTA[2].
[1.] Discente do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, bolsista de extensão. UERGS;
[2.] Professora orientadora. Unidade em Montenegro. UERGS.
E-mails: jocteelsalles@gmail.com, marlisitta@yahoo.com.br

Resumo: A proposta apresentada neste projeto de extensão *Teatro e suas abordagens pedagógicas* vem a partir das aulas de Metodologia e Prática do Ensino de Teatro, nas quais focamos algumas abordagens metodológicas para o ensino do teatro na educação básica e a partir delas vamos para a sala de aula em algumas escolas de Montenegro e constatamos a dificuldade de fazer os alunos dessas escolas compreenderem a importância do teatro como área do conhecimento. Um dos maiores motivos para a falta de compreensão é por quase nunca terem tido contato com esse conhecimento em sua vida escolar, entendemos então que deveríamos fazer algo a mais na tentativa de mudar este quadro. Estar mais próximo dos professores das escolas, agentes diretos do processo de ensino e aprendizagem, poderia contribuir para atingirmos este objetivo. Acreditamos que com esse projeto trabalhando algumas abordagens metodológicas teatrais e suas implicações pedagógicas e de concepção poderemos aproximar a linguagem teatral dos espaços das escolas da educação básica.

Palavras – chave: Teatro; Pedagogia do Teatro; Escola.

O presente trabalho é um projeto de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Elaborado a partir do interesse de alguns estudantes do Componente Curricular Metodologia e Prática do Ensino de Teatro do Curso de Licenciatura em Teatro da unidade em Montenegro em ampliar o conhecimento na área da pedagogia teatral. Com o principal objetivo de vivenciar algumas abordagens do teatro para o seu ensino em sala de aula para além da academia, o projeto propôs um encontro mensal de maio a novembro, totalizando oito encontros, tendo como público alvo discentes dos cursos de Artes da unidade em Montenegro e dos cursos de Pedagogia da UERGS, bem como, professores e estudantes da área interessados. As atividades desenvolvidas em cada encontro são ministradas pelo aluno bolsista Jocteel Jonatas de Salles, sob a orientação da professora Marli Susana Carrard Sitta. Até o momento aconteceram cinco encontros nas dependências da Estação da Cultura de Montenegro, nos quais um número médio de quinze a vinte participantes vivenciaram algumas das metodologias do teatro na

educação, dentre elas, o drama como método de ensino de Beatriz Cabral; o jogo dramático e teatral de Olga Reverbel; o jogo dramáticode Peter Slade; o jogo dramático de Jean Pierre Ryngaert; a improvisação para o teatro de Viola Spolin; o teatro do oprimido de Augusto Boal; e o teatro épico de Bertold Brecht.

Todos os autores citados propõem direta ou indiretamente algumas metodologias para o ensino do teatro, como poderemos ver a seguir.

Slade (1978) entende que o jogo infantil é uma forma de arte por direito próprio, através da qual a criança exprime as suas necessidades emocionais, numa catarse propiciada pelo drama em que se envolve. “O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de "nutrição" e não é o mesmo que interferência”. (SLADE, 1978, p.18).

Reverbel traz uma perspectiva mais prática dos jogos dramáticos e propõe vários jogos em seus livros *Jogos teatrais na escola* (1998b) e *Um caminho do teatro na escola* (1998a).

Cabral (2006) apresenta o drama como método de ensino expondo a sua possibilidade de uso tanto como eixo curricular quanto como ferramenta de ensino. Traz sua conceituação, explica e exemplifica seus principais conceitos e expõe experiências de utilização do método. A realização cênica surge no próprio jogo.

Ryngaert (2009), ainda em se tratando do jogo dramático, ressalta a importância da criação de um espaço de jogo, pois é no seu o interior que a capacidade de jogo se desenvolve. O jogo contribui para flexibilizar as reações, diminuir as defesas, multiplicar as relações. No campo do teatro o jogo torna-se um recurso contra a rotina das encenações e técnicas enrijecidas, potente por isso no campo da educação.

Spolin (1979), sai um pouco do jogo dramático e propõe o jogo teatral lembrando que ele possui a fisicalização, que, inspirada no método das ações físicas de Constantin Stanislávski, se caracteriza como um instrumento metodológico muito eficaz, pois busca encorajar a liberdade de expressão física dos participantes.

A abordagem de Boal (1998), vê o teatro como uma ferramenta de mudança social, um teatro engajado politicamente. Ele propõe um teatro que serve para discutir de forma crítica e participativa as opressões vividas no cotidiano, mostrando assim o lado da moeda que hegemonicamente fica virado para baixo. Inspira que dar aula de teatro pode ser uma forma de gerar olhares, entre os alunos e dos alunos para essas situações de opressões vividas no cotidiano, dando então voz para os oprimidos. O autor afirma que "O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação". (2000, p. 27).

Por fim, Brecht (2005), evoca um teatro de posicionamento crítico, reflexão e análise por parte dos espectadores. De postura política o Teatro Épico e as Peças Didáticas de Brecht evidenciam a atuação que dialoga com uma ação transformadora. Do estranhamento/distanciamento surge o espírito crítico do espectador, capaz de analisar e criticar a vida social.

Segundo a Professora Mestre Juliana Cavassin (2008), a importância da presença do teatro em todos os níveis do processo educativo e não apenas nos cursos superiores é capaz de possibilitar uma experiência educativa integradora incluindo a aprendizagem da relação arte/vida. São necessárias ações que fortaleçam a área como conhecimento e que efetivem as contribuições cognitivas, sociais e psicológicas que o teatro tem a oferecer. Na escola, o foco do teatro não reside tanto na aquisição de saberes ou superação de limites, mas principalmente na possibilidade de prazer no ato de criação que ele pode trazer. Numa grade curricular abarrotada das mais diversas disciplinas, o Teatro, por sua natureza lúdica, possibilita a expressividade, a integração, a comunicação e a alegria que pode advir de todas estas atividades. A educação pela arte visa estimular o comportamento criativo, desenvolvendo senso artístico e crítico, sob forma de expressão e comunicação artística de uma linguagem inerente ao homem, porém precisa ser estimulada. É no campo da formação continuada de professores que o Projeto TAP - Teatro e Suas Abordagens Pedagógicas - vem atuando para uma consciência da importância do teatro em todos os níveis da educação básica, em

busca do diálogo, da ética, da liberdade e da transformação individual e social. O projeto além de trazer conhecimento na área, tem despertado alguns de seus participantes a se interessarem pelo o curso de Graduação em Teatro Licenciatura da UERGS, por meio do ingresso de diplomados no programa da Mobilidade Acadêmica Externa. Estudantes de outros cursos têm relatado e mostrado seus experimentos de aprendizado com os alunos nas escolas de Montenegro e em projetos sociais na região de Porto Alegre. Como previsto nas ações do projeto, foi participado do V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas em Florianópolis, o que aprofundou ainda mais a temática do trabalho. O processo com foco na vivência de metodologias para o ensino do teatro e na partilha de experiências prossegue com debates sobre o papel e o espaço do teatro na escola e na comunidade, avaliando e construindo conhecimento.

Referências

CAVASSIN, Juliana. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.* R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008.Encontrado em: file:///C:/Users/Win10/Desktop/Marli/Extensão/2018/Teatro%20na%20sala%20de%20aula/planejamento%20encontros/Perspectivas%20para%20o%20teatro%20na%20educação...Huliana%20Cavassin.pdf. Acesso em: 18/09/2018.

BOAL, Augusto. *Jogos para atore e não-atores.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

___. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino.* São Paulo: Hucitec, 2006.

REVERBEL, Olga. *Um Caminho do Teatro na escola.* São Paulo: Spione, 1998a.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar representar:* práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. *O Jogo dramático infantil.* São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1979.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Programa Educavídeo: arte e cinema na educação escolar

Thayse Ludwig Martins- Prefeitura Municipal de Gramado
Amanda Menger - Prefeitura Municipal de Gramado

Resumo: Este artigo apresenta o processo de produção de um curta-metragem realizado por alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Gramado na Serra Gaúcha, dentro do Programa Municipal Escola de Cinema Educavídeo. O curta intitula-se Valentim e apresenta as referências visuais dos estudantes inseridos nessa produção, reforçando a necessidade da criação de espaços para os adolescentes se expressarem. A proposta está inserida nas discussões atuais sobre ensino das Artes Visuais, cultura visual e o uso de tecnologias digitais na educação, visando ressaltar a importância dos programas municipais que incentivam a cultura nos processos de ensino.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cinema; Produção Audiovisual.

Aprendizagens significativas

Em tempos de crise na educação e principalmente na arte projetos e programas que valorizam essa área do conhecimento necessitam de continuidade e de reconhecimento. Uma educação cada vez mais voltada para o mercado de trabalho e ainda com pouca atuação dos estudantes em seus processos formativos se faz presente em muitos locais de ensino, e encontrar fissuras nessas estruturas que impedem a autonomia de criação e expressão dos jovens é fundamental para uma aprendizagem significativa. Sendo assim o relato a seguir apresenta as etapas de produção do curta-metragem “Valentim” realizado por estudantes da rede municipal de ensino de Gramado no Rio Grande do Sul, participantes do programa Educavídeo.

O Programa Educavídeo

O Programa Municipal Escola de Cinema Educavídeo surgiu após a realização de uma oficina do projeto “Laboratório”, do Instituto Claro. A atividade fazia parte do Festival Claro Curtas, que incentivava a produção de vídeos por professores e seus alunos. A oficina foi realizada em Santa Maria, Porto Alegre e também em Gramado. Na região serrana, participaram professores e 23 alunos. O resultado foi a

produção de quatro curtas-metragens: “Futebol”, “O outro lado”, “Imaginário e Realidade” e “Volta e Meia” (TRAJETÓRIA, 2016).

A partir de 2012, o Educavídeo tornou-se um projeto, sendo realizado a partir de núcleos nas escolas. Ao longo dos anos, a organização foi sendo aprimorada. Através do projeto do Festival de Cinema de Gramado, via Secretaria Municipal de Turismo e depois GramadoTur, profissionais de cinema foram contratados para ministrar oficinas para alunos e professores e também para acompanhar as gravações dos filmes. As produções passaram a contar com equipamentos mais sofisticados, e desde 2014, elas fazem parte da programação oficial do Festival de Gramado (DEZ CURTAS..., 2014). Em 2016, o Educavídeo se tornou um programa com o decreto de 20 de julho de 2016, assinado pelo então prefeito Nestor Tissot (EMOÇÃO MARCA..., 2016).

Em 2017 o programa foi contemplado com cerca de R$ 560 mil em equipamentos. O investimento veio a partir de uma parceria estabelecida entre o município e o Ministério da Cultura, por meio da Secretaria de Audiovisual (SAVI). Os recursos são provenientes do projeto “Olhar Brasil”, que prevê a criação de um Núcleo de Produção Audiovisual no município (CONFIRMADA A VINDA..., 2017).

Atualmente o Educavídeo conta com quatro turmas e cerca de 75 alunos. Até agosto de 2018, o programa produziu 63 obras audiovisuais, sendo dois médias-metragens (um de ficção e outro documentário) e uma websérie.

Contexto da turma

A turma é integrada por estudantes do nível iniciante e intermediário, e as aulas ocorrem uma vez por semana na escola municipal de ensino fundamental Mosés Bezzi localizada no bairro Várzea Grande, o local situa-se no início de município, sendo mais afastado do centro de Gramado. Os alunos possuem idade variada entre doze e quinze anos e oriundos de contextos sociais diversos.

Da imaginação para as telas

Ao longo das aulas do programa são realizadas propostas diversas que proporcionam aos alunos maior domínio de conceitos teóricos e técnicos vinculados às produções audiovisuais, como história do cinema, produção de roteiros, planos e enquadramentos da imagem, aspectos específicos da fotografia, direção, produção e direção de arte. Essa aprendizagem é a base para suas criações uma vez que eles atuam em todas as etapas da produção, contando com o apoio pedagógico das professoras responsáveis.

Após o aprofundamento dos conteúdos e revisão dos mesmos, os alunos iniciam a escrita de roteiro para a produção de um curta-metragem, diversas são as metodologias possíveis para esse processo criativo. No caso específico do curta "Valentim", a sinopse e, posteriormente, o roteiro surgiram de um exercício de leitura de imagem, em que os estudantes divididos em grupos deveriam elaborar sinopses utilizando imagens da cultura visual previamente selecionadas pela professora, como referência. A leitura coletiva das imagens evidenciou a bagagem sociocultural da turma e seus interesses, assim como afirma Analice Dutra Pillar (2012, p.81)

> O sentido vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação.

Durante a realização da proposta surgiu um forte desejo em inserir na história elaborada, memes da internet, situações, e gírias que fazem parte da realidade desses adolescentes. Sendo assim as estudantes responsáveis pelo roteiro criaram uma história misturando as imagens anteriormente trabalhadas, aspectos de ficção e frases retiradas de memes. Percebe-se assim a necessidade desses jovens em expressarem suas ideias por meio das linguagens que lhes são comuns e atrativas. Conforme afirma Pillar (2012, p.78) é papel da Arte na educação proporcionar aos estudantes meios de expressar o modo como enxergam o mundo, dando forma e colorido ao que antes pertencia somente ao domínio da imaginação e da percepção.

Após a elaboração do roteiro as gravações foram realizadas na escola municipal Mosés Bezzi, e na casa de uma das estudantes. Ao todo foram quatro dias de gravação, em que os alunos puderam vivenciar as responsabilidades que envolvem cada etapa desse tipo de trabalho.



***Figura 1**: Gravações do curta-metragem Valentim*

O Curta

Ao mesclar conteúdos da realidade deles e da contemporaneidade os estudantes produziram um curta com estilo peculiar, unindo humor, ficção, suspense e linguagem informal, deixando transparecer na tela suas referências pessoais. Assim como em outras linguagens artísticas Maria Heloísa Ferraz (2010, p.94) aponta que o cinema apresenta a visão pessoal e os traços subjetivos e objetivos da equipe realizadora. Os adolescentes conseguem se identificar com o conteúdo produzido e olhar de maneira crítica para o fruto de sua criação, percebe-se um ciclo de aprendizagem que inclui a contextualização, produção, a apreciação e posteriormente uma análise crítica tanto da criação quanto do processo de criativo.

A proposta do programa fomenta o desenvolvimento cultural dos estudantes, permite que os adolescentes se identifiquem com as áreas de atuação que envolvem a realização de produções audiovisuais, e busquem se aprofundar na área de maior interesse, uma vez que podem seguir no programa Educavídeo até concluírem o Ensino Médio. Aos estudantes é oportunizado criar com liberdade suas produ-

ções, que posteriormente são exibidas para a comunidade escolar e há cinco anos participam da programação do Festival de Cinema de Gramado, onde os participantes do programa são valorizados pela prefeitura, secretaria de educação e pela comunidade em geral.



Figura 2: *Noite do Educavídeo no 46º Festival de Cinema de Gramado*

A importância desse programa se dá na valorização da cultura e das produções dos educandos da rede municipal. Permitir que crianças e adolescentes exponham seus interesses, e desenvolvam seu potencial, através de uma linguagem artística é enriquecedor não só para os participantes do programa Educavídeo, rede de ensino municipal, mas principalmente para a cidade que investe em cultura e educação.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012

CONFIRMADA A VINDA de equipamentos para o Educavideo. *Prefeitura Municipal de Gramado.* Disponível em: http://www.gramado.rs.gov.br/noticia/1280/confirmada-vinda-de-equipamentos-para-o-educavideo. Acesso em 27 set.2017.



DEZ CURTAS do Educavideo serão lançados no Festival de Cinema. *Rádio Gramado News.* Disponível em: http://www.radiogramadonews.com.br/dez-curtas-do-educavideo-serao-lancados-no-festival-de-cinema/. Acesso em 25 set.2017.

EMOÇÃO MARCA sessão do Educavideo em Gramado. *Gramado Site.* Publicado em 26 ago.2016. Disponível em: https://www.gramadosite.com.br/noticias/autor:GramadoSite/id:299361. Acesso em 25 set.2017.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de. FUSARI, Maria F. de Rezende. *Arte na educação escolar.* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAJETÓRIA Educavideo Gramado. *Gramado em Foco.* 29 ago.2016. Disponível em: http://www.gramadoenfoco.com.br/gramado/2016/08/29/educavideo-de-gramado/. Acesso em: 25 set.2017.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Projeto de incentivo à leitura criando histórias e personagens com alunos do curso normal para aplicação no ensino fundamental

Sônia Regina Schiavo Seide[1]
Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima e no Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu

Resumo: Transformar as práticas de ensino é um dos grandes desafios da educação. Introduzir novas práticas e projetos possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento e auxilia na construção de aulas mais dinâmicas e interativas. Pensando nisso, foi desenvolvido, com alunos do curso normal, um projeto de incentivo à leitura, integrado entre as disciplinas de Arte e Português. Buscando desenvolver a criação de personagens a partir do desenho, a criação de história em quadrinhos, a confecção do personagem em 3D, a escrita de um livro de história infantil e o desenvolvimento de um teatro. Após os processos de criação e desenvolvimento, essas atividades são aplicadas com alunos do ensino fundamental e educação infantil, como prática pedagógica da disciplina de Didática da Arte do Curso Normal. Através desse projeto os alunos conseguem melhorar as habilidades de docência, entender como desenvolver e planejar aulas, principalmente envolvendo a disciplina de Arte conseguindo assim integrar teoria e prática. A aplicação do projeto, com os alunos do ensino fundamental e educação infantil, estimula o gosto pela leitura e proporciona uma construção do conhecimento de forma mais lúdica e interativa.

Palavras-chave: educação; incentivo à leitura; artes integradas.

Introdução

A mudança na educação começa no processo de formação inicial dos professores. Melhorar as práticas de ensino e didática podem transformar a forma como a construção do conhecimento ocorre. É preciso adaptar o conteúdo a formas mais dinâmicas e que possibilitem despertar o interesse do aluno.

Fischer (1992, p.43), destaca que “é através da interação com o meio, a partir da curiosidade aguçada, que a criança vai fazendo relações entre sua vida, sua história e a vida dos outros e a história coletiva”. Pensando nisso, é necessário queos alunos desenvolvam significado para aquilo que estão estudando a partir de práticas voltadas a sua realidade.

---

[1] Pós-graduada em Arte, Educação e Empreendimentos, e graduada em Artes Visuais pela Fundação Educacional Machado de Assis. Professora e Orientadora de estágio do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, e professora do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, no município de Santa Rosa, RS

Quando o aluno não encontra significado aquilo que está aprendendo, o ensino perde o sentindo. Gadotti (1995, p.87) afirma que:

> o aluno perde o interesse diante de disciplinas que nada têm a ver com a sua vida, com suas preocupações. Decora muitas vezes aquilo que precisa saber (de forma forçada) para prestar exames e concursos. Passadas as provas tudo cai no esquecimento.

Por esse viés, práticas que desenvolvam a construção do conhecimento de forma integrada e divertida, onde o aluno consiga aprender através da ludicidade e não apenas pela obrigação, mostram-se promissoras na atualidade. Entretanto para que o conhecimento seja construído pelo aluno é necessário que ele tenha interesse e curiosidade. Segundo Freire, o conhecimento, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. (FREIRE, 1977, p. 27)

Pensando nisso, desenvolveu-se dois projetos buscando incentivar o ensino de Arte desde a educação infantil. O primeiro projeto vem sendo desenvolvido, a mais de 7 anos, com alunos do 3º ano do Curso Normal, a partir da criação de histórias em quadrinhos. O objetivo desse projeto é desenvolver as habilidades criativas dos alunos e incentivar os processos de preparação de aulas de educação infantil e séries inicias do ensino fundamental voltados aa Artes Integradas.

E o segundo projeto é realizado em parceria com a disciplina de português, é chamado Criando Histórias, e vem sendo desenvolvido nos últimos três anos. É um projeto de incentivo à leitura, realizado com os alunos do 4º ano do Curso Normal. Esse projeto tem como objetivo desenvolver o interesse sobre a produção de livros infantis, conhecer os meios artísticos na produção de histórias, promover o gosto pela leitura e escrita, ampliar as habilidades artísticas de forma criativa e ainda fomentar o protagonismo na criação de histórias e na produção de livros, tornando os alunos mais confiantes na hora de entrar na sala de aula, para atuar como professores. Esse projeto também é desenvolvido com os alunos do aproveitamento

de estudos, alunos já formados no ensino médio, mas que buscam a formação em magistério.

Desenvolvimento das atividades

O processo de desenvolvimento de habilidades criativas inicia no 3º ano do curso normal. Nesse período os alunos iniciam os processos de pesquisa e criação em Arte. Inicialmente os alunos são instigados a desenvolver seus processos criativos sobre temas variados através de desenhos bidimensionais. Depois de desenvolver as habilidades artísticas, os alunos iniciam o processo de criação dos personagens que serão utilizados nas histórias e teatros.

Dando continuidade são desenvolvidas as histórias em quadrinho a partir dos personagens criados (Figura 1). Durante esse processo, os alunos criam a uma história com o personagem escolhido e desenvolvem a ilustração das mesmas. Fazendo uso de onomatopeias, diagramação e criação de cenários para a história.



Figura 1 – Exemplo de história em quadrinho criada pelos alunos.

Ao final desse processo, os alunos, são divididos em grupos e desenvolvem a criação e organização de uma peça teatral, utilizando-se dos personagens e histórias em quadrinho criadas anteriormente. Esse teatro é apresentado para os

alunos no ensino fundamental e educação infantil nas escolas da rede estadual e municipal de ensino.

No quarto ano, inicia-se a parceria com a disciplina de português, onde os alunos desenvolvem a criação e escrita das histórias e ilustração de livros infantis com temas previamente definidos. Sendo utilizado nos últimos anos temas como: inclusão, cultura afro-brasileira e etnias.

Inicialmente os alunos realizam pesquisas em livros infantis para analisar como as histórias e ilustrações são feitas para poderem desenvolver os seus trabalhos posteriormente.

Na disciplina de Didática da Arte, os alunos desenvolvem a criação dos personagens que protagonizam a história. Essa criação é feita inicialmente a partir de desenhos bidimensionais. Após a criação dos personagens os alunos escrevem a história, junto a disciplina de português. E então inicia o processo de ilustração dos livros infantis (Figura 2). Nesse momento os alunos criam cenários, escolhem a melhor forma de organizar o texto e imagens nas páginas do livro e fazem toda a confecção do mesmo. Em seguida, os alunos constroem o personagem principal das histórias de forma tridimensional.



Figura 2 – Livros feitos pelos alunos e seus personagens principais.

Como forma de apresentação do trabalho desenvolvido os alunos contam as histórias para os alunos da Educação infantil, apresentam para os alunos do ensino fundamental realizarem a leitura e expõem os livros para a comunidade escolar e posteriormente utilizam em sala de aula durante o estágio.

Considerações Finais

Os projetos proporcionaram aos futuros professores uma perspectiva de como utilizar diferentes instrumentos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Foi possível perceber uma melhora na postura profissional e a afirmação da identidade de professor.

Os livros confeccionados pelos estudantes são utilizados nos estágios e nas aulas desenvolvidas por eles. Esse projeto foi importante para incentivar os estudantes a ler mais e perceber que todos podem ser escritores, incentivando assim a criatividade e o protagonismo.

Referências

GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Desafio:* ensinando a partir da realidade. Revista do Professor, Porto Alegre, v. VIII, n. 32, p. 42-43, 1992.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (12ª Edição: 2002).



Projeto gincana cultural egípcia

Claudete Aime
Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris
Professora Especialista em Arte e Educação

Resumo: Este trabalho relata a experiência docente efetuada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, Santa Rosa, Rio Grande do Sul. A prática foi com as duas turmas dos oitavos anos, através do componente curricular de Arte. O relatório descreve que o projeto foi desenvolvido através de tarefas de uma gincana cultural sobre a história da arte egípcia com um conjunto de atividades articuladas, das quais visa contribuir para o desenvolvimento da criatividade, assim como das capacidades e competências dos alunos. O trabalho vai abordar todo o percurso da prática docente para atingir os objetivos propostos, desde apresentação do conteúdo teórico, quanto a confecção e criação de materiais para realização das tarefas da gincana. No final será apresentada uma reflexão e avaliação dos resultados sobre a experiência desenvolvida na escola.

Palavras-chave: Projeto arte; criatividade; gincana egípcia.

Justificativa

A gincana cultural egípcia foi realizada visando ampliar o conhecimento em Arte Egípcia, a fim de propagar sabedorias necessárias aos educandos dos oitavos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, de maneira lúdica e dinâmica sobre o conteúdo da arte egípcia, que pertence à arte antiga.

Características da arte egípcia, pintura, escultura, arquitetura, objetos em ouro, obras de arte. As artes no Egito Antigo estavam muito relacionadas com a vida religiosa. A maioria das estátuas, pinturas, monumentos e obras arquitetônicas estavam ligados, direta ou indiretamente, aos temas religiosos.

A escolha do trabalho se deu a partir da necessidade de ampliar o conhecimento dos educandos. Desta forma buscou-se envolver os alunos em tarefas diversas. A satisfação de vê-los aprender, compartilhar saberes e ao mesmo tempo divertir-se, traz um sentimento de dever cumprido.

O presente trabalho contribui com a aprendizagem dos alunos, pois foge do corriqueiro, de permanecer em sala de aula apenas aprendendo a teoria, e os leva a praticar ações do período da arte egípcia.

Objetivos

O principal objetivo do presente trabalho é compreender e sintetizar de diversas formas os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e artísticos da arte egípcia. Dessa forma, busca-se transmitir o conteúdo de modo que os alunos sintam prazer e interesse em aprender e realizar tal trabalho.

Analisar oportunidades de projetos cooperativos que necessitam de ajuda mútua.

Promover a integração das turmas e da comunidade escolar.

Conteúdos curriculares

Nessa gincana foram contemplados os seguintes componentes curriculares da arte egípcia:

- História
- Pintura
- Escultura
- Arquitetura
- Produção e leitura de poesias
- Escrita egípcia (Hieróglifo)
- Religião
- Dança e expressão corporal
- Música

Metodologia

No primeiro momento foi estudar o conteúdo de forma teórica e audiovisual sobre os aspectos gerais da arte egípcia, entre eles: desenhos e pinturas egípcias, esculturas e templos, literatura, poesia, música, escrita (hieróglifos), dança, religião, e o processo de mumificação.

Depois do estudo foi proposto aos alunos a gincana egípcia. As duas turmas dos oitavos anos aceitaram o desafio então foi explanado a forma de desenvolvimento da gincana.

A primeira tarefa foi escolher o nome para cada equipe e logo após criar o seu grito de guerra.

Os alunos construíram uma pirâmide com materiais alternativos como papel papelão, isopor, madeira, vidro, etc...

Encenaram uma mumificação com faixas.

Compuseram e recitaram poesia egípcia.

Responderam questões elaboradas sobre o conteúdo trabalhado em aulas sobre a arte egípcia.

Elegeram um casal egípcio, o qual se caracterizou e desfilou para a plateia e os jurados.

Cada equipe criou uma coreografia a partir de uma música egípcia.

Customizaram camisetas com o nome das equipes.

Confeccionaram a bandeira que representou a equipe.

Desenharam e pintaram uma imagem egípcia em cartolina.

As equipes tiveram o prazo de trinta dias para a elaboração das tarefas propostas, sendo que parte do período da aula de arte foi disponibilizado aos alunos e a professora os ajudou a realizar as tarefas propostas. Também os alunos demonstraram responsabilidade, empenho e dedicação, pois reuniam-se fora do horário de aula, para ensaios e concluir as tarefas.

Assim sendo, observando a data pré-agendada para o dia da gincana, onde foi convidada toda a comunidade escolar para assistir a apresentação das equipes, além da banca de jurados que avaliaram cada uma das tarefas solicitadas.

No dia da gincana, de forma muito organizada, cada equipe apresentou magnificamente as tarefas que foram desafiadas para a banca de jurados, composta por professores da escola, os quais avaliaram as duas equipes que apresentaram as tarefas.

Como premiação as equipes foram contempladas da seguinte forma: o primeiro lugar recebeu medalhas, lanches e passeio. O segundo lugar recebeu medalhas.

Avaliação

Durante a realização do trabalho as equipes envolveram-se totalmente de forma criativa e dinâmica, com o objetivo de inovar e dar o máximo para qualidade da gincana. Os alunos ao final da gincana sentem-se satisfeitos e agradecidos pela oportunidade de participar. Durante o desenvolvimento das atividades percebeu-se a felicidade dos envolvidos que conseguiram compreender o conteúdo e passaram esse conhecimento para toda a escola. Ressaltando que o convívio entre eles ao realizarem as tarefas em grupos foi de grandes aprendizagens, nas mais diversas áreas do conhecimento, e também aprenderam a serem responsáveis, criativos, desenvolvendo respeito e empatia por todos. Destacando que a apresentação no dia da gincana, a oralidade e a destreza dos movimentos encantaram a todos os presentes.

Auto avaliação

Durante o tempo em que foi desenvolvido esse trabalho, posso dizer que aprendo muito como professora, salientando que a criatividade, o respeito e entusiasmo fazem parte desse processo. Meu compromisso como professora de arte é trazer ao aluno o prazer e o encantamento de estudar, demonstrando que é possível ensinar a arte de forma lúdica e prazerosa em um formato dinâmico e diferente de ensinar que a gincana egípcia proporciona.

Referências

AVENTURAS NA HISTÓRIA FARAÓS. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CALABRIA, Carla Paula Brondi. *Arte, História e Produção*, 2: Arte Ocidental. São Paulo: FTD, 1997.

DOBERSTIN, Arnoldo. O Egito Antigo. 2010- http://www.pucrs.br/edipucrs/oegitoantigo.pdf- acesso em abril de 2018

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Editora Ática, 1994.

Anexos



Figura 1 avaliação escrita sobre os conhecimentos sobre a arte egípcia com os alunos do 8º ano 1



Figura 2 Avaliação escrita sobre conhecimentos sobre a arte egípcia com os alunos do 8º ano 2

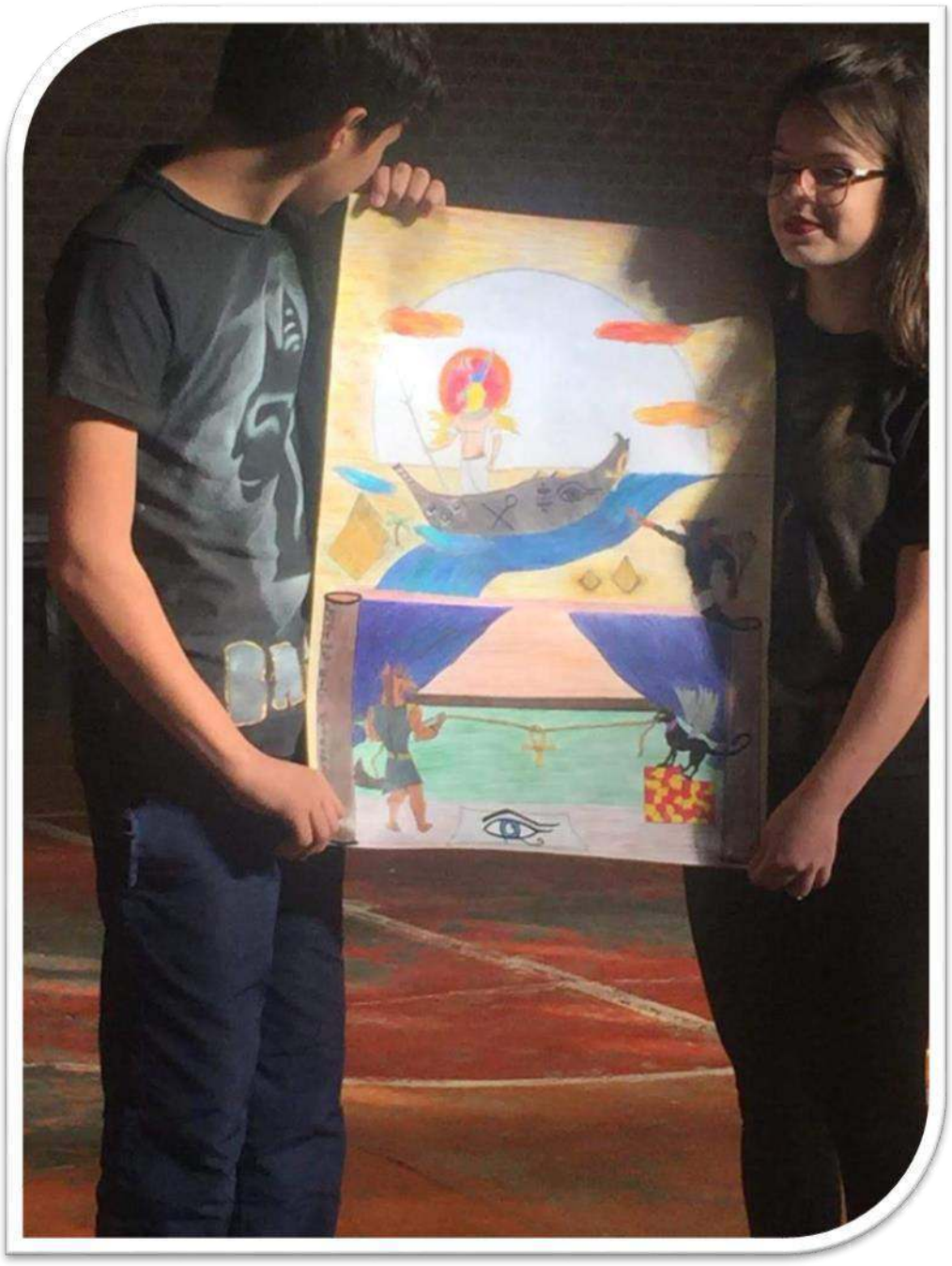


Figura 3 Desenho com representações egípcias do 8º ano 1



Figura 4 Desenho com representações egípcias 8º ano 2



Figura 5 Recitando da poesia sobre o Egito antigo desenvolvida pelo 8º ano 2



Figura 6 Desenvolvimento da cópia da mumificação, com competição de tempo



Figura 7 Conclusão da mumificação



Figura 8 Dança com música e passo egípcios 8º ano 1



Figura 9 Dança com música e passo egípcios 8º ano 2



Figura 10 Recriação de uma pirâmide egípcia 8º ano 2


SIS

Figura 11 Desenvolvimento de um sarcófago egípcio 8º ano 2



Figura 12 Desenvolvimento de um sarcófago egípcio 8º ano 1



Figura 13 Apresentação e narração da gincana



Figura 14 Grito e guerra 8º ano 2



Figura 15 Grito e guerra 8º ano 1



Figura 16 Apresentação do casal egípcio 8º ano 2

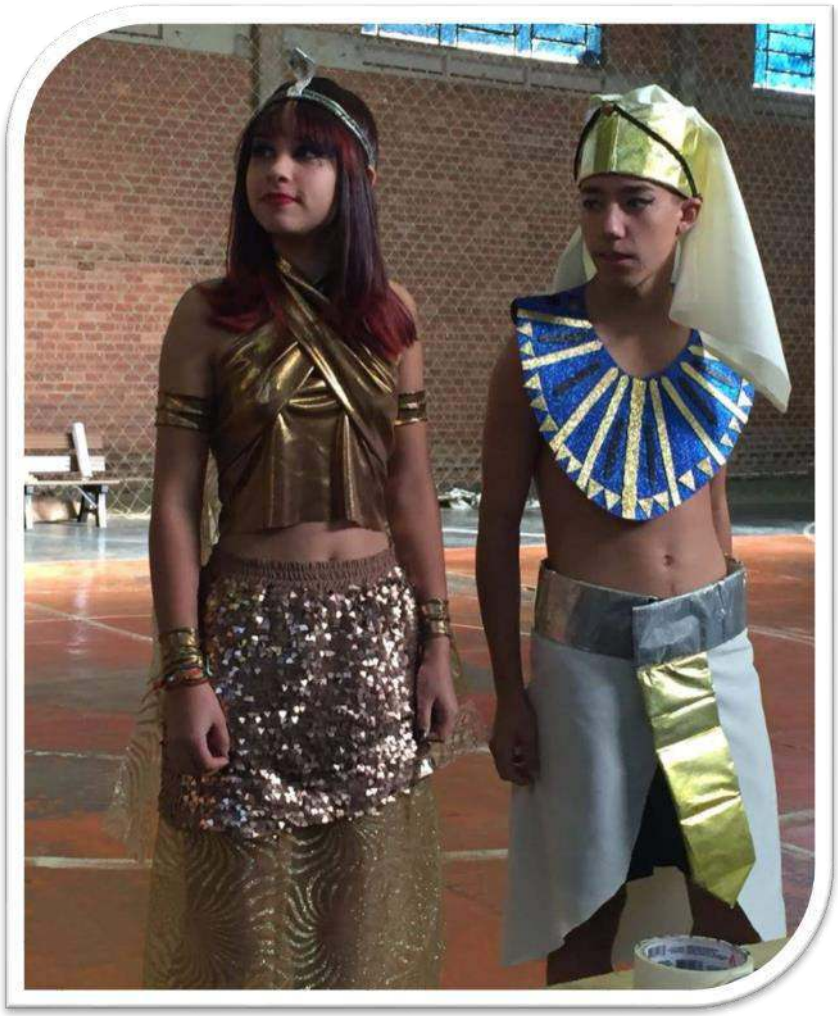


Figura 17 Apresentação do casal egípcio 8º ano 1



Figura 18 Equipe ISIS, turma do 8º ano 2



Figura 19 Equipe BASTET, turma do 8º ano 1



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Ressignificação dos resíduos urbanos por meio de obra coletiva

Vera Regina do Amaral
Professora de artes da rede municipal de ensino de Campo Bom -RS
Bolsista de Pesquisa na Universidade Feevale
Especialista: Arte Educação e Folclore pela Faculdade de Música Palestrina
Especialista: Estilismo de Calçados/graduação Artes Plásticas -UniversidadeFeevale

Resumo: O presente artigo tem como finalidade relatar a experiencia do uso de resíduos urbanos nas aulas de ABC das Artes, na Escola de Arte-Educação, Campo Bom, e o conceito de trabalho coletivo dos alunos durante o processo de criação das obras. A participação no projeto de pesquisa Arte e Tecnologia: interfaces híbridas da imagem entre mediações e remediações têm influenciado o planejamento, a prática docente e o trabalho autoral como artista visual, tangendo uma poética de interfaces teórico-prática apresentado neste relato.

Palavras-Chave: Resíduos urbanos; Arte; Escola de Arte-Educação.

Introdução

Os trabalhos apresentados nesse relato foram produzidos na Escola de Arte-Educação nos últimos dois anos, com alunos oriundos das escolas do município, na faixa etária de 5 a 10 anos. A construção do dragão, boneco gigante confeccionado para abertura da 30ª Feira do Livro de Campo Bom, feito de aproveitamento de fitas de vídeo cassete, tricotadas para usar como pele do animal, foi à inspiração que objetivou a prática coletiva aqui relatada. (Figuras: 1, 2 e 3). Contrapondo o individualismo, a competitividade exacerbada, a urgência de satisfação imediata, a dificuldade de lidar com a falta de limite, a ansiedade, são frutos de uma "modernidade líquida", como define sociólogo Zygmunt Bauman (ATUALIDADES 2017), foram os fatores desencadeantes do trabalho coletivo Circular e Tramas, aqui descritos.



Figura 1. Confecção do dragão.



Figura 2. Apresentação na 30ª Feira do Livro de Campo Bom



Figura 3. Transporte do dragão



Desenvolvimento

As obras Circular e Trama norteiam as questões da sustentabilidade, do uso de resíduos urbanos para realização de obras de arte. Como trabalhos coletivos tiveram um único processo formativo nos quais a quantidade reunida resultou nas tais obras. Cada aluno executou uma parte do todo sem identificação, marca individual, característica da arte contemporânea onde a obra objeto, categoria a qual esse trabalho se insere, não usa uma tela tradicional para fazer uma pintura, nem tinta e pincel. "Emprega qualquer objeto, material, matéria-prima pré-fabricada ou produto industrial, que são recriados, retificados e expostos como obra de arte. A atividade do artista desloca-se da manufatura da obra para o simples ato de escolher um objeto como suporte. Faz, geralmente, uma crítica radical ao cotidiano". (ENSINANDO ARTES VISUAIS, 2007).

O ready-made de Marcel Duchamp e Joana Vasconcelos foram referências usadas, bem como a pintura de Wassily Kandinsky, de arte abstrata. Na obra Circular foram utilizado 1300 círculos de couro natural e sintético sobre 650 potes de iogurte, coletados durante dois anos para serem reutilizados na proposta da imagem. Algumas questões foram suscitadas durante a execução: De que você se alimenta? O que te move? O que te impulsiona? O que te mantem?

Buscando a origem do resíduo que estávamos manuseando encontramos na história econômica da região do Vale do Sinos a qual começou com atividade pastoril , posteriormente com a indústria coureiro calçadista e seus derivados. A obra CIRCULAR tem componentes estruturais que remetem ao gado/couro, ao leite/iogurte, o círculo, as cores elementos estéticos da arte. A arte como alimento da alma, a carne, o leite, alimentos do corpo. Ambos os conceitos promovem o crescimento, a nutrição do corpo e do espírito. Volta, retorno, circulação sanguínea, pontos que se unem, vários são os conceitos que determinaram o título da obra. (Figuras: 4 e 5).



Figuras 4 e 5. Obra Circular exposta na Escola de Arte-Educação

A série Tramas foi feita com 180 embalagens tetra pak, segue o mesmo preceito da Obra Circular e serviu de aporte técnico para o estudo da arte têxtil. A tecelagem com tiras feitas das caixinhas de leite, embalagem tetra pak, além de compor o trabalho foi fundamental para o exercício das telas, dispensando o uso de teares para suporte da urdidura e trama, fios usados na confecção de tecidos feitos manualmente. Foram utilizadas tranças de tiras de couro intercaladas com as tiras de papel das embalagens. Esse material assim como o couro da obra Circular é de descarte das indústrias coureiro calçadistas desativadas na região por causa da crise econômica no país. Toda cadeia produtiva deste setor sofreu com a mesma situação, encerrando as atividades, como cartonagens, curtumes, empresas de componentes para calçados, entre outras.

Enquanto era feita a obra a seguinte questão foi levantada, como o leite que nutre o corpo a arte alimenta o espírito, tecendo o saber, incorporando a estética e o fazer expressivo, imprimindo uma significação poética ao trabalho. O descarte diário de tais embalagens avolumam em pouco tempo, isso determinou o tamanho do trabalho (3:50 mX1:50 m), para questionar o descarte de resíduos urbanos, fazendo uma crítica ao cotidiano, ao consumo, a sustentabilidade. (Figuras: 6, 7 e 8).







Foram levantadas as questões ecológicas, de consumo consciente, preservação da natureza, da economia dos bens materiais como água, energia, diminuição de poluentes. Árvores do parque que circunda o prédio da escola foram adotadas pelos alunos simbolicamente, como forma de cuidado, manutenção, preservação dos parques, florestas, da natureza.

Conclusão

As obras Circular e Tramas fazem parte da exposição Identidade, aberta para visitação no mês de setembro de 2018, na Galeria do Espaço Cultural Dr. Liberato em Campo Bom. A oportunidade de participar de uma exposição possibilitou maior visibilidade às produções realizadas na Escola de Arte-Educação, valorizando o ensino da arte no município. Além de sensibilizar maior número de pessoas para na questão da sustentabilidade através da ressignificação de resíduos no nosso cotidiano, a exemplo das obras de arte. Fomos para outros espaços, fora da sala de aula, da escola, criamos mais territorialidade para o fazer artístico cultural. Alguns dos alunos tiveram a aprendizagem da leitura de imagens antes mesmo da leitura das palavras. Podemos constatar habilidades adquiridas, como de recortar, tecer demonstrado um esmero técnico no todo das obras finalizadas e expostas na galeria. A arte pode ser contestadora, reflexiva, salvar, dar significado a vida.



Referências

Atualidade (2017). *Zygmunt Bauman: o pensamento do sociólogo da "modernidade líquida".* Disponível em:

https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/zygmunt-bauman-o-pensamento-do-sociologo-da-modernidade-liquida.htm?cmpid=copiaecola .

Acesso em: setemb. 2018

Ensinando artes visuais (2007). *Familiarizando-se com conceitos de arte contemporânea.* Disponível em: http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com/2007/08/familiarizando-se-com-conceitos-da-arte_2253.html. Acesso em: setemb. 2018



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Roda de viola música raiz sertaneja

PAULO VIANEI HAHN
GAMBIM
Professor de musica da Escola de Arte Educação de Campo Bom RS
Curso Técnico/EST São Leopoldo RS.
Graduando em Licenciatura em Musica/ UNIMES.

Resumo: Este artigo tem como finalidade relatar a experiência na formação do grupo de violas, música sertaneja raiz, da Escola de Arte Educação de Campo Bom. Com objetivo de aproximar a comunidade da escola, difundir e resgatar a memória da música raiz tanto vivenciada por nossos antepassados, para fomentar e representar o movimento da música se buscou na região: duplas, violeiros, gaiteiros, percussionista, baixista e cantores em vários pontos da cidade, que tocavam principalmente em bares; assim nasceu o grupo Raiz João de Barro. Dentro destes encontros, ensaios e apresentações, muitas vivências são partilhadas ajudando na autoestima de cada um. O grupo que há três anos se reúne semanalmente participa de mostra de viola e toca em vários eventos, em diferentes cidades.

Palavras-chave: viola caipira; música raiz; resgate.

A história se perde um pouco pelo meio do caminho, mas, sabe-se que a viola tomou a “forma” que tem hoje devido à miscigenação de cultura africana, indígena e portuguesa, presente em diversas manifestações do folclore brasileiro, como a Catira, fandango, folia de Reis, e outras pelo Brasil afora, conforme Araújo (1998).

Em certas regiões, por tradição, as violas carregam pequenos chocalhos feitos de guizo de cascavel, pois segundo a lenda, tem poder de proteção para a viola e o violeiro, conforme contam os violeiros mais antigos. Lembro que meu pai tinha um guizo que usava dento do violão e não gostava quando alguém tirava esse do lugar. Sant’Anna (2000, p.79) nos explica “música caipira” como “empática por natureza; nasce no calor existencial do povo. Os escritores de músicas e os cantadores, iletrados geralmente e autodidatas lhe dão forma, e a devolvem à própria identidade: o povo”.
Segundo Corrêa (2000), a riqueza deste instrumento está distribuída pelo país inteiro,

podendo ter variadas afinações e ritmos, como exemplo o cururu e as toadas.

Campo Bom tem um histórico cultural de um movimento de música sertaneja raiz. O Grupo João de Barro surge através de uma proposta da administração municipal de criar um grupo que representasse este estilo musical.

Apesar de meu pai ser violeiro, eu só tocava violão, mas aceitei o desafio de formar este grupo, mesmo tendo pouco conhecimento da técnica da viola.

Fui estudar buscar sua história e ainda estou aprendendo com os violeiros que já tem uma boa caminhada.

Primeiro passo foi ir a lugares como nos bares dos bairros para verificar onde tocavam. Conversando com alguns deles aceitaram a proposta de nos reunirmos e iniciarmos um grupo.

A partir deste primeiro contato o grupo começou a tomar forma, outros integrantes foram chegando e mais instrumentos foram acrescentados. Hoje o grupo conta com 20 integrantes, além dos violeiros e suas violas, contamos com um gaiteiro, um flautista e um percussionista, baixista e violões.

Os encontros, ensaios, acontecem na Escola de Arte e Educação (foto 1), uma vez por semana, com duração, em médio de duas horas. Nestes momentos descobrimos que muitos nunca haviam tocado em grupo, muito menos em um palco.
Iniciamos a atividade com os avisos de agendas, avaliação das apresentações, escolha e ensaio de repertório, prática de conjunto e ensaio do vocal.

A cada integrante novo que deseja entrar no grupo, é acolhido e auxiliado, sempre positivamente, passando o repertório e aumentando a confiança do novo integrante.

O Grupo de música Raiz João de Barro oportunizou aos violeiros e instrumentistas que se identificam com esse estilo musical a participar das atividades culturais da cidade (como o “Arraiá”, Seminário de Educação...), e, apresentações em

outros munícipios (Gramado, Canoas, Dois Irmãos), já tocaram na rádio da cidade, em feiras e na abertura do show dos Monarcas.

Também nos acompanha em todas as apresentações a Rainha dos Violeiros. Intitulada pelo grupo. Ela mesma conta em depoimento que a vida dela se transformou a partir deste momento, saindo da então depressão que a impedia de ser valorizada.

O grupo ainda não possui nenhuma "violeira", sendo então composta só por homens e meninos.

É gratificante ver que estes músicos que tocavam em seus bairros, isoladamente, hoje se sentem emocionados por serem aplaudidos nos palcos da vida. Não só uma função artística, mas também uma função social quando acolhe e valoriza cada um (foto 2).

A Escola de Arte e Secretaria de Cultura realiza a Mostra de Viola, de dois em dois anos, coordenado pelo Grupo João de Barro, para reviver aquelas músicas do tempo de nossos pais e avós que nos remetem a nostalgia, lembranças de bons tempos das rodas de viola em família. Um evento importante para todos nós, em que, também, arrecadamos alimentos que são doados para entidades de Assistência Social.

O bom é que as rodas de violas presentes em muitas famílias tem uma tradição que passa de pai para filho, no grupo temos exemplo disso, temos pais e filhos que tocam juntos, criando esse ambiente familiar que ajuda a manter a afetividade e a efetividade nas participações, o que vai além dos ensaios e apresentações. O grupo também faz serenatas na casa dos aniversariantes aumentando os vínculos de convivência.

Como os violeiros falam "cada membro que entra no grupo é uma nova amizade que se multiplica" no convívio com a comunidade, nas festas e nas apresentações.

O grupo está sempre aberto a parcerias. Na primeira mostra de viola surgiu a ideia de fazermos a encenação da música Couro de Boi (de Teddy Vieira e Palmeira),

logo então conversei com o professor Moacir do Grupo de teatro Arte e Vida da Escola de Arte Educação e eles toparam o desafio de encenar a música enquanto tocávamos. Foi muito emocionante ver as pessoas tocadas pela mensagem de palco, sensibilizadas pela atuação dos músicos e atores do grupo de teatro.

Outra parceria que surgiu, foi do grupo de canto de senhoras Nossas Vozes de Campo Bom, numa apresentação com o grupo João Barro com as músicas Chalana (de Mario Zan) e Menino da Porteira (de Teddy Vieira Luís Raimundo), ficou muito interessante juntar estes dois naipes, rendendo muitos aplausos, muitos elogios.

Hoje avaliando toda caminhada, estou muito feliz com os resultados deste trabalho como coordenador deste Grupo e sei que podemos melhorar ainda mais, como por exemplo, na pesquisa de novas músicas. Também queremos nos desafiar a ensaiar um sapateado a moda Catira.

Referências

ARAÙJO, Rui Torneze de. *Viola Caipira*. Estudo Dirigido. São Paulo. Ed. Irmãos Vitale S/A. SP 1998CORRÊA, Roberto. A Arte de Pontear Viola. Brasília /Curitiba :Edição do Autor. 2000SANT'ANNA, Ronildo. A Moda é Viola: ensaio do cantor caiprira. São Paulo. Ed. Unimar, 2000



Foto 1



Foto 2



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Territórios de criação em dança: Relações entre a universidade e a Escola de Samba Mirim Pica-pau do Loteamento Dunas

João Lucas da Cruz – Universidade de Pelotas - UFPel
Catia Carvalho – Universidade de Pelotas - UFPel

Resumo: O presente texto caracteriza-se por ser um relato de experiência da prática realizada no Projeto de extensão COREOLAB vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Esse trabalho se deu por uma parceria do projeto com a Escola de Samba Mirim Pica Pau, onde foi trabalhado criação em dança coreografando a comissão de frente da Escola com crianças de 7 a 12 anos da comunidade Dunas na cidade de Pelotas, comunidade essa vista como marginal, os encontros aconteceram na Associação dos Moradores do Bairro Dunas concretizando ainda mais a parceria com a universidade e o bairro, criando assim um vínculo com mais uma comunidade de Pelotas.

Palavras – chaves: composição coreográfica; comunidade; docência em dança.

Introdução

O Loteamento Dunas é um território situado no bairro Areal, habitado por aproximadamente 20 mil moradores. Em 1987 e 1988 foram então entregues como posse os lotes das 03 primeiras ruas, das 29 de hoje, mais a Rua 29 fundos, uma ocupação que ainda não possui as condições mínimas de ambiência urbana (água, luz, lotes e ruas bem definidos), sendo atualmente um dos locais mais desfavorecidos dentro do Loteamento Dunas. Nesse contexto, como na maioria dos espaços situados nas periferias da cidade de Pelotas – RS, concentra-se pessoas com debilidades de infra-estrutura e de acesso a uma qualidade de vida digna. São altos os índices de violências, agressões, homicídios, suicídios e acidentes. Faltam condições de lazer e de acesso à cultura. Há baixa escolaridade e a exclusão e a falta de oportunidades são explícitas. O crime organizado vem se estruturando, de forma arrojada. O tráfico de drogas atinge jovens, adolescentes crianças e adultos como usuários ou agentes de sua distribuição. Em contrapartida, dentro desse panorama, surgem vários grupos culturais que inventam mil formas de criar no cotidiano. A partir do envolvimento comunitário, constroem suas práticas, seus campos simbólicos, seus conhecimentos próprios. Percebe-se na trivialidade e nas

dificuldades desse viver, a constituição de sujeitos de muita inventividade artesanal, os quais criam condições de existência e fazem arte do que está ao seu alcance. Assim, destacamos a Escola de Samba Mirim Pica-Pau, um grupo cultural que vem construindo laços de pertencimento e alternativas de lazer e sociabilidade no contexto do bairro. O Bloco Carnavalesco Mirim Pica-Pau surge em 2009 no Dunas, primeiramente fundado como Bloco a Agremiação passou a categoria de Escola de Samba Mirim, devido o decreto da então Secretária de Projetos especiais Claudia Ferreira, que transformou a categoria Bloco Infantil em Grupo de acesso mirim. A entidade é dirigida por moradores do Bairro e redondezas, pessoas que tem o Carnaval como uma paixão, alguns já participaram de outras agremiações, como a Verde e Rosa Ramiro Barcelos outros se formaram dirigentes e carnavalescos, junto a Escola Mirim Pica-Pau.

Relações e diálogos entre universidade e comunidade...

A Universidade Federal atua no bairro com dois projetos de extensão vinculados ao curso de dança licenciatura, os projetos “Dança no bairro” e o “COREOLAB”, uma parceria que se estabelece com o objetivo de levar a arte como ferramenta do pensar através da dança. O Projeto Dança no Bairro se insere no Dunas a partir do diálogo e parceria com o CDD (Comitê de Desenvolvimento do Loteamento Dunas) mediante ações de educação em dança para a comunidade. Ele nasce com a proposta de democratizar a prática da dança em sua diversidade a partir de elementos estéticos da cultura local. Num primeiro momento esse projeto de extensão consolida um grupo de dança local, titulado Tropa da Dança, formado por crianças e jovens que praticam Funk e Dança de rua. E mais adiante, a partir da demanda colocada pela comunidade, passa a ampliar sua atuação com o Projeto Coreolab, para dar suporte artístico e pedagógico à Escola de Samba Mirim Picapau. O COREOLAB (Laboratório de Estudos Coreográficos), trata-se de um projeto onde os acadêmicos do curso de Dança-Licenciatura são orientados a refletir, questionar e aprimorar seus processos artísticos por meio de múltiplas possibilidades de criação e investigação, inscritas nos mais distintos gêneros de

dança e seus inúmeros entrecruzamentos. Os projetos de extensão possibilitam ao acadêmico a experiência importantíssima de ir a campo e pôr em prática os conteúdos que aprende em sala de aula, transformando-os quando em diálogos com outros públicos. Essa dimensão dialógica torna-se um princípio que interfere no modo de formação do docente que ensina ao mesmo tempo que aprende, fazendo revezamentos entre prática e teoria. É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontece por parte dos dois lados, benefícios. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, pois, tornase muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. Esse é o conceito básico de extensão. (Rodrigues,Prata,Batalha, 2013, p.142) Essa síntese do que é extensão que as autoras nos falam, demarca o papel dos projetos dentro da comunidade, seu êxito se dá pela cumplicidade entre a comunidade e a universidade.

Relatos de experiências docentes: processos de criação em danço com as crianças carnavalescas

A partir de um convite da Escola de Samba Pica-Pau para Catia Carvalho coordenadora do projeto Dança no bairro e também uma das coordenadoras do projeto COREOLAB surgiu a parceria dos projetos de extensão e da direção da entidade carnvalesca. E assim, através dos acadêmicos extensionistas vinculados aos projetos: Carolina Portela e João Cruz, começou-se um trabalho coreográfico para a comissão de frente. O interesse das crianças da comunidade foi se construindo ao longo do processo, o qual foi dinâmico e evolutivo. Assim, já com o samba enredo que seria usado para o desfile em mãos os professores/voluntários iniciaram a construção de uma coreografia que foi criada em dois ensaios, logo em seguida essa coreografia tomou corpo no corpo das meninas A organização das aulas foram aquecimento, montagem da coreografia e no final uma música para

descontração e dança livre. Iniciamos com 8 meninas, em seguida o mascote da escola começou a frequentar os ensaios, assim, colocamos uma participação do mascote na coreografia. No processo foram feitas mais duas reuniões para definição da data do desfile no bairro e a escolha do figurino, onde desenhei o modelo e junto com a professora coordenadora do projeto visitamos algumas lojas de tecido para orçamento, após informamos a direção da escola para a confecção dos mesmos. Foram feitas outras reuniões com a direção do bloco para pré determinado alguns objetivos, em reunião foi decidido que o bloco não participaria do carnaval de 2018 por estar em transição de bloco para escola de samba mirim, mas haveria um desfile especial na comunidade para os moradores fazendo com que todo trabalho até então não fosse perdido e que esta experiência seria um preparatório para a escola pensando no carnaval do próximo ano. O primeiro ciclo da parceria foi finalizado no dia vinte e cinco do mês de fevereiro, com o desfile no bairro, onde desfilaram 12 meninas participantes da comissão de frente e o mascote. Com o acompanhamento da corte, bateria e alguns foliões que irão compor o desfile.

Considerações finais

Para nós discentes vivenciar toda essa experiência é colocar em prática toda a pedagogia que aprendemos em sala de aula, mesmo se tratando de uma escola de samba, temos a extensão no sua mais pura essência, relativizar e conceituar autores nestes casos de atuação direta na comunidade é talvez o ato pedagógico mais difícil que possamos fazer, pois a extensão neste caso dos projetos COREOLAB e Dança no bairro que são de atividades diretas sem muita reunião dentro do projeto, teorizamos ali no ato direto com a atividade feita. Paulo Freire chama esse ato de práxis pedagógica, dizendo que teoria e prática andam lado a lado, esta ação possibilita ao educador refletir sobre a prática dele ali no ato sem levar para uma discussão mais formal. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Logo, para nós educadores da dança é um ato quase que costumeiro refletir e teorizar em aula durante e depois de cada atividade. Esse processo se desenvolveu a partir de ações para intervir

educativamente com organizações locais, criando redes de discussão e reflexão, buscando relações solidárias e dialógicas entre pessoas e grupos culturais na vivência das práticas da arte, da cultura e do lazer como alternativas de formação humana e de valorização da vida. De tal modo, procuramos potencializar as relações com as crianças e os jovens e do bairro para garantir o acesso aos conhecimentos em meio à diversidade cultural, aos espaços-tempos de lazer que proporcionam encontros e processos de socialização, à educação e à cultura, ao respeito e à liberdade de expressão, reconhecendo o outro como legítimo na convivência. Através desses territórios criados pela prática extensionista no bairro, a dança acontece como elemento aglutinador, onde a criação artística se torna viva num processo de uma coletividade. Nesse contexto, concebemos o campo da arte, da cultura e do lazer como ponte para a formação de novos espaços educativos construídos por meio das interações prazerosas, aquelas que movem os sujeitos a transformar o desejado em algo possível, fortalecendo seu poder de escolha, ampliando sua capacidade criativa e contribuindo para administrar os seus desafios cotidianos dentro de uma coletividade vivida. Através de práticas artístico-culturais, atividades lúdicas e de lazer, abrem-se espaços à elaboração de saberes, identificados com o ser e o viver, favoráveis à construção de uma sociedade mais justa, resgatando valores que respeitem as diversidades culturais (gênero, etnia, geração, religião, etc), estimulando as trocas solidárias, a integração social e o desenvolvimento de laços afetivos. As vivências lúdicas e artísticas ajudam assim, a tornar os espaços públicos no entorno de onde moramos enquanto campos de encontros, diálogos, de amizades, de experimentação, de sociabilidades, que afetam modos de existência e de conduta. Por isso, é importante operar com essas práticas culturais e os conhecimentos a partir delas produzidos, atribuindo significados entre quem conhece e aquilo que vai ser conhecido, para que cada pessoa se reconheça naquilo que faz, se sinta pertencente e acolhida em seu bairro, e que assim, crie condições de coletivamente construir uma comunidade que valoriza e luta pela vida sonhada.

Referências

CERTAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANCHUR, J; SURIANI, A.L.A; CUNHA, M.C.; *A CONTRIBUIÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE GRADUANDOS DE LICENCIATURAS.* Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa. v.9, n.2. p. 334-341, julho -dezembro 2013.

RODRIGUES, A.L.L; PRATA, M.S.; BATALHA, T.B.S.; *CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA SOCIEDADE*. Cadernos da graduação – Ciências Humanas e Sociais. Aracaju. v.1, n.16. p.141-148, março 2013.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Trajetórias de corpos em movimento: experiências corporais da rede Sesc/RS

Diewerson do Nascimento Raymundo
Arte/educador Sesc/Rs; mestrando em Educação Profissional pela UERGS

Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: o texto a seguir discorre sobre algumas vivências, estudos e aproximações que as Escolas de Educação Infantil e o Projeto Habilidades de Estudo da Rede Sesc/Rs localizadas em 21 cidades gaúchas têm realizado desde 2017 a partir do projeto *Trajetórias Corporais: compartilhando experiências sobre corpo e movimento,* otimizado pelo Departamento Regional do Sesc/RS no intuito de incentivar ações interdisciplinares entre pedagogos, educadores físicos e agentes culturais sobre a corporeidade e a importância de articular a linguagem da dança no cotidiano escolar. A instituição referida vem promovendo reflexões, formações presenciais e virtuais a fim de instigar seu grupo de educadores a criarem suas próprias práticas corporais fundamentadas pela brincadeira e pela ludicidade. As vivências são elaboradas através de proposições interdisciplinares atentas à diversidade de ritmos, corpos e narrativas que povoam os diferentes espaços educativos, respeitando as faixas etárias e especificidades dos grupos de crianças atendidas. Como ponto de partida buscamos apoio no trabalho dos grupos *Segni Mossi* (LUMARE;LOBEFARO, 201-?) e *Yoga dos Bichos* (GUIMARÃES, 201-?), buscando a proposição de exercícios que convidam adultos e crianças a experimentarem outras formas de se relacionar corporalmente consigo mesmos e com os outros através de jogos e brincadeiras que não estão pautadas na oralidade, mas sim, na comunicação não-verbal.

Palavras-chave: corpo em movimento; dança e teatro na escola; educação infantil

Corpo, sociedade e cultura

Ao longo da história da evolução humana a comunicação não-verbal desempenhou um papel determinante na interação e convivência dos ancestrais do homem contemporâneo. Os povos pré-históricos já se comunicavam com os coletivos através de gestos e ações corporais a fim de compartilharem suas experiências, expressar suas necessidades e divulgar o seu cotidiano. Gradualmente aquilo que era comunicado pelo gesto (imagem corporal) passou a ser organizado e representado nas paredes das cavernas através de pinturas e gravuras (imagem visual) que poderiam ser “lidas” por todos.

À luz de uma sociedade em que historicamente o corpo acabou sendo negado em detrimento da evolução intelectual sob amparo da moralidade (GIRARD;CHALVIN, 2001), faz-se cada vez mais necessário o resgate do

entendimento que com e pelo corpo se aprende, se ensina, se sente, se expressa, se cria, se brinca e se vive no coletivo.

A sociedade contemporânea acaba adotando um conjunto de regras e leis que padronizam os corpos a partir de moldes e formas pré-estabelecidas. Nessa ideia, há um significativo número de pessoas que sofrem de baixa-estima e têm dificuldades de perceber e aceitar seus corpos, visto que seus perfis não se enquadram nos modelos e padrões estabelecidos pelo ideal ditatorial de beleza que evocam, por exemplo, as grandes mídias e a moda. A identidade e individualidade é frequentemente negada para atender a coletividade de um padrão hegemônico, em sua maioria brancos, de cabelos lisos com aceso a água tratada e saneamento básico. A escultura urbana *Freedom (Figura 1)* criada pelo artista Frudakis nos faz refletir sobre essa questão, sugerindo o engessamento que os corpos sofreram (e ainda sofrem) ao longo dos anos, seja na sociedade de modo geral e nos próprios espaços educacionais. Nessa perspectiva corpos com dimensões e características completamente diferentes acabam sendo condenados a um molde comum.



Figura 1 - FREEDOM – Zenos Frudakis - Escultura em bronze. Filadélfia, Estados Unidos, 2001.

Condutas e comportamentos eram (e ainda são) moduladas para cada espaço. Criando-se com isso estereótipos de pessoas: o aluno que deve permanecer imóvel em sua carteira enquanto o professor literalmente despeja o conteúdo; a mulher que deve ser impecável em sua aparência e ser responsável pela casa; o homem que deve ser mecanicamente focado no trabalho para garantir sustento financeiro de sua

família, dentre tantos outros exemplos que poderiam ser citados. E a relação entre cultura e identidade na gestualidade como compõe com este cenário de imposições e formatações? Estão relacionadas com as experiências histórico-sociais que cada grupo étnico vivenciou na manutenção de sua cultura através do movimento. Sociedade e cultura são pontos que atravessam diretamente o comportamento corporal dos sujeitos. No dicionário de antropologia teatral *A arte secreta do ator* organizado por Eugênio Barba e Nicola Savarese (1995) há um capítulo dedicado somente a expressividade das mãos em diferentes culturas. Pensando sobre isso podemos fazer uma breve visualização mental das mãos nas culturas e na dança evidenciando diferentes significados: na dança indiana clássica, por exemplo, as mãos estão ativamente representando mudras variados; enquanto que no balé clássico as mãos assumem posições pontuais e dinâmicas que dão continuidade ao movimento dos braços do bailarino, já no flamenco assumem atitudes repletas de intenção. Tomando estas colocações cabe perguntar, por exemplo, qual o papel das mãos nos espaços educacionais? Assim como, podemos perguntar, o que o corpo é convidado a expressar quando estamos tratando destes espaços?

Corpos que contam histórias, que riscam e pintam o espaço

A proposição de pensar/vivenciar o compartilhamento de experiências entre corpo e movimento com grupos de crianças que participam de ações sistemáticas e educativas do Sesc/RS surgiu da necessidade de oportunizarmos espaços de diálogos e práticas inclusivas, refletindo sobre as diferentes trajetórias[1] desses corpos que circulam e interagem por diversos espaços, se comunicando e se relacionando com diferentes pares, grupos, culturas e idades. Surgiu assim o projeto *Trajetórias corporais: compartilhando experiências entre corpo e movimento*, que se desdobrou de norte a sul, de leste a oeste do Estado através de 21 cidades[2],

[1] A concepção de *trajetórias* na educação pelo movimento considera os diferentes percursos corporais, destacando que em nosso modo de pensar não existe um ponto de saída e chegada comum a todos, de que o gosto sobre um estilo de dança varia de acordo com a localidade e com a cultura que a criança acessa, destacando que as ações estão abertas às diferenças de opiniões e gestos produzidos tantos pelos educadores quanto pelas crianças durante o projeto.

[2] As cidades que participaram foram: Alegrete, Bagé, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Camaquã, Carazinho, Caxias do Sul, Chuí, Erechim, Ijuí, Lajeado, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Rio Grande,

apresentando um panorama bastante diverso das manifestações culturais que cada localidade acessa e produz.

É importante esclarecer que esse texto se restringe ao movimento e a corporeidade considerando as concepções dos pedagogos e educadores físicos que desenvolveram vivências interdisciplinares com crianças entre 3 a 12 anos, participantes da Rede Sesc/RS de Escolas de Educação Infantil e Projeto Habilidades de Estudo, respectivamente. Tendo em vista que as crianças ao brincarem e apropriarem-se do repertório corporal presente na cultura de suas comunidades, seja nos gestos cotidianos ou nas brincadeiras, jogos e danças, estarão construindo conhecimento por meio do movimento[3].

Entendendo a relação da musicalidade com a expressividade corporal e a gestualidade na dança, realizamos entre maio de 2017 até julho de 2018, um exercício de colocar uma lente de aumento nas ações que elencassem corpo e movimento, articulando ações interdisciplinares que pudessem contribuir de forma lúdica na proposição de jogos corporais, circuito de movimentos e jogos musicais. Por isso, na pretensão de ampliar o repertório gestual e apresentar outras possibilidades de movimento às crianças, nos apoiamos em Lumare e Lobefaro (201-?) no trabalho com *Segni Mossi*[4] , e na ação de Guimarães (201-?) com o *Yoga dos Bichos*[5] para criar a oficina *Histórias que o corpo conta*[6] *(RAYMUNDO, 2017)*. Nessa experiência sensório-corporal trabalhamos numa forma diferenciada de contar histórias, aproximando conceitos da dança e do teatro, tais como: foco e atenção, equilíbrio, apoios e alavancas, fluência, ritmo, velocidades, força e peso, na

---

Santa Cruz do Sul, Santa Maria, Santa Rosa, Santana do Livramento, Santo Ângelo, Tramandaí, Viamão

[3] SESC, 2015, p. 62

[4] É um projeto organizado pelos italianos Simona Lobefaro (coreógrafa) e Alessandro Lumare (artista visual), que pretende integrar numa mesma prática as linguagens corporais da Dança (Movimento) com os sinais gráficos do Desenho.

[5] Otimizado por João Guimarães também conhecido como JoãoCaré em 2004 a proposição do Yoga dos Bichos pretende estimular a prática da yoga com o público infantil (yogis) através de uma série de imagens que adapta os ássanas (posturas corporais do yoga) na corporeidade de animais. A criança é desafiada a reproduzir corporalmente a forma com que os animais se apresentam, adaptando na estrutura de seu próprio corpo a matriz do movimento proposta pelo animal.

[6] As ações inicias do projeto estão descritas na publicação da Revista EducaSesc (2017. P.33-35), disponível em: https://www.sesc-rs.com.br/educacao/revistaeducasesc . Acesso em: 15 de setembro de 2018.

transição de uma postura da yoga para outra, compondo uma narrativa de movimentos que correspondiam a estória criada coletivamente através do improviso com as crianças participantes. Paralelamente também exercitamos a relação entre corpo-espaço a partir de uma proposta de desenho e dança, em que o ato de desenhar convidava o movimento. Pensar que o papel, suporte normalmente utilizado para experimentações de desenho e pintura sobre as mesas, poderia ser apresentado as crianças em outras alturas, ângulos, gerando outras ações corporais durante a atividade trouxe inicialmente um desconforto para alguns educadores, haja visto que suscitava maior empenho e disponibilidade corporal dos adultos. A evolução do pensamento pedagógico ao compreender que as diferentes linguagens da criança que povoam o ambiente escolar convivem simultaneamente sem repartições numa mesma experiência, pode ser percebida no relato de experiência[7] produzido pelas cidades participantes. Em uma das atividades cobrirmos o chão com papel branco e convidamos as crianças para que atravessassem esse espaço equilibradas numa bola suíça e ainda deixassem marcas com giz carvão. Uma escola explica que "[...] é muito mais que ficar sentado pintando uma folha, [porém, percebe-se que] a criança é potente e podemos desafiá-la para aflorar sua criatividade através do movimento no espaço, dando sentido a isso". Nessa ação de desenhar com o corpo a criança está imprimindo uma série de marcas enquanto vivencia desafios motores que nos possibilitam observar sua relação com o próprio corpo, suas potencialidades e dificuldades, além de ressignificar a vivência do desenho na educação infantil através de uma proposta que faça sentindo às crianças.

Nesse sentido, a abordagem de trabalho do Sesc/Rs vem contribuindo para a criação de espaços de problematização sobre a importância de reconhecer-se a corporeidade no cotidiano do currículo como tema gerador de conhecimentos específicos a partir de uma linguagem própria[8]. Assim como a gramática na língua

[7] As falas destacadas como *Relato de experiência* correspondem as impressões, memórias e reflexões das cidades participantes do projeto.

[8] "Um corpo que se arrisca para alcançar objetos, um corpo que cai e levanta, um corpo que se desafia em todos os momentos, é o mesmo corpo que também comunica com autonomia". RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018.

portuguesa apresenta uma série de regramentos, e simbologias na efetivação e entendimento da língua, as artes em suas diferentes linguagens, são dotadas de códigos que auxiliam a prática, a fruição e a interpretação do que é produzido (MARQUES, 2010).

Algumas percepções das crianças sobre os significados que seus corpos expressavam ao movimentar-se precisam ser destacadas. O ato de arrastar-se no chão, por exemplo, para passar por um obstáculo, na leitura das crianças fez com que eles se lembrassem de atitudes corporais próprias dos militares. Ao "[...] organizar esconderijos e um brincar que sinalizava atividades militares, [as crianças] representavam simbolicamente em suas falas referências ao quartel do exército ao rastejarem entre os estepes".[9] Interessante que a cidade que produziu o relato possui uma representatividade considerável do exército, ou seja, as crianças observam cotidianamente a forma que o corpo militar assume, isso reforça o repertório gestual dessas crianças que evocam suas memórias corporais do lugar em que vivem durante as brincadeiras.

Fronteiras que se borram, conhecimentos que se somam

Percebe-se que a parceria estabelecida com os educadores físicos das academias através da Ginástica infantil[10] tem estimulado os pedagogos a compreenderem a importância de os adultos também participarem das atividades e se disponibilizarem corporalmente. O interesse da criança em brincar com o corpo é ampliado quando esta percebe que os adultos também estão brincando, e sobretudo, se divertindo.

> A aproximação das crianças com o Instrutor da Academia vem acontecendo de maneira natural neste cotidiano. Explorar com as crianças as possibilidades de movimento corporal é uma descoberta tanto do professor quando dos alunos, pois ao mesmo tempo em que o professor propõe ou executa um movimento, acaba aprendendo com as crianças outras formas de explorar. RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018

[9] RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018

[10] As atividades da ginástica infantil são planejadas pelos instrutores de academia junto às instrutoras pedagógicas, visando atender as várias dimensões do movimento infantil, correr, pular, rolar, girar, descer, dançar, rebolar enfim conhecer e se apropriar do corpo. RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018.

O que reforça o entendimento sobre o estado de jogo[11] necessário ao adulto enquanto participa ativamente da brincadeira. Sendo assim,

> [...] é preciso considerar o adulto enquanto parceiro dessa criança que brinca e explora o ambiente, um adulto também corpóreo e expressivo que se constitui [...] da experiência formativa em práticas pedagógicas que compreendam o corpo desarticulado do pensamento [racional]. RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018

> [Pois] Quando estamos inseridos no contexto [e] experimentamos as sensações de rolar, de pular, de gritar, de dançar e de sentir o próprio corpo, também conseguimos desenvolver isso de maneira mais familiarizada com as crianças. RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018.

Portanto, ao participar da ação o adulto percebe no próprio corpo os sinais e desejos de criar outras possibilidades que estimulem a vivência de experiências corporais e assim novas trajetórias vão se constituindo, evidentemente respeitando a complexidade e o desenvolvimento físico e cognitivo de cada faixa-etária. Porém, tal atitude evidencia a necessidade dos profissionais que atuam na escola com o movimento, de se retroalimentem constantemente de novos repertórios, reconhecendo a relevância do faz de conta no trabalho com crianças menores, e a de espaços mais desafiadores e esteticamente atrativos no trabalho com as crianças maiores. Contudo, “para que possamos questionar, repensar e compreender o que tem sido feito e o que se pode melhorar, superando as dificuldades encontradas no percurso”[12] é imprescindível que nos permitamos a também arriscar, a nos colocarmos em desequilíbrio, nos despojarmos do adultocentrismo e nos revestirmos dos encantos e imaginários infantis.

O que ficou na memória corporal?

Consideramos que a totalidade das vivências despertou um maior entrosamento entre as equipes de multiprofissionais que convivem com as crianças. Sem dúvida o apoio dos agentes de cultura foi importantíssimo na aproximação da escola com os corpos dançantes das localidades, possibilitando uma diversidade de

[11] No teatro, utiliza-se a expressão *estado de jogo* para se referir a uma qualidade corporal que o jogador/ator assume enquanto improvisa. O tônus e a atenção corporal estão ativos e disponíveis às situações propostas no jogo, podemos destacar que durante o brincar essas atitudes corporais também são evocadas.
[12] RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2018.

movimentos pelo Estado e o reconhecimento das características culturais de cada cidade na linguagem corporal.

Enquanto que na região norte e na serra as crianças maiores fizeram um resgate de brincadeiras e jogos de mãos, desafiando-se pela prática da yoga; na região metropolitana as crianças fruíram espetáculos de danças urbanas, interagindo entre dança e desenho; na região das missões os corpos pesquisaram o sertanejo de raíz, *reggaeton*, zumba, entre outros; na região da campanha as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre a capoeira e as danças tradicionais gaúchas, além do balé e jazz; já na região litoral e central, experimentou-se explorar a agilidade e flexibilidade da capoeira, a precisão e a densidade do movimento nas danças africanas, e por fim no extremo sul a capacidade de rebolar numa velocidade extracotidiana ao som dos candombes, da murga e das cumbias uruguaias. O encantamento e as novas experiências geradas a partir da dança e do movimento, na visão das escolas foram "[...] aprendizagens que nos permitiram conhecer e ampliar nossa relação com o outro, entendendo e contemplando aquilo que [nós] mesmos tínhamos a nos dizer e mostrar [...]"[13] de um modo que provavelmente não conseguiríamos significar pela verbalização.

Por fim, cabe destacar que o projeto cumpriu com seus propósitos educativos, instigando o resgate e a pesquisa de brincadeiras gestuais, tais como jogos de mãos, cantigas de roda, parlendas, etc. Possibilitou ao grupo de educadores entrar em contato com leituras técnicas e estudos voltados à especificidade do brincar corporal, do movimento e da dança na infância, tais como (ALMEIDA, 2016); (CAMARGO,2014); (MARQUES, 2010). A maior interatividade entre educadores físicos e pedagogos na elaboração de planejamentos e realização de práticas corporais às crianças; pensando desafios que atendessem cada grupo em suas especificidades proporcionou maior diálogo da Ginástica Infantil com as vivências e pesquisas desenvolvidas pelas crianças. Ampliou o entendimento dos educadores físicos sobre a importância da organização dos espaços com tecidos, luzes, aromas e demais elementos que sensorialmente instigassem as crianças a participar, efetivando uma didática de trabalho em consonância com o entendimento de

[13] Idem.

infância da instituição. Acreditamos que a valorização e aproximação das manifestações artísticas locais também merecem ser destacadas, pois oportunizaram às crianças e adultos momentos de fruição e aprendizagem dos signos e códigos que compõem a linguagem da dança além de compartilharem saberes com pessoas da comunidade. E assim criarem suas próprias trajetórias dançantes pelo mundo.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Que dança é essa?* Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

BARBA, Eugenio. SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator:* dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Editora Hucitec,1995.

CAMARGO, Daiana. *O brincar corporal na educação infantil:* reflexões sobreo educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FRUDAKIS, Zenos. *FREEDOM.* [Escultura em bronze]. Estados Unidos-Filadélfia, 2001.

GIRARD, V.; CHALVIN, M.J. *Um corpo para compreender e aprender*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino.* 1ª. São Paulo: Digitexto, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA. Registros de domínio interno, produzidos textualmente pelas cidades participantes do projeto. Rio Grande do Sul, 2018.

RAYMUNDO, Diewerson do N. Trajetórias corporais compartilhando experiências sobre corpo e movimento nos espaços educativos do Sesc/Rs *In Revista EducaSesc.* Porto Alegre: Pubblicato, 2017.P.33-35. Disponível em: https://www.sesc-rs.com.br/educacao/revistaeducasesc. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

SESC. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Sesc, 2015.

LUMARE, Alessandro; LOBEFARO, Simona. *Segni Mossi.* Web. Itália, 201-?. Disponível em: https://www.segnimossi.net/it. Acesso em 15 de setembro de 2018.

GUIMARÃES, João. *Yoga dos Bichos.* Web. São Paulo, 201-?. Disponível em: http://yogadosbichos.art.br Acesso em: 15 de setembro de 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Universo da dança: relato de uma experiência vivida

Robson Bordignon Pólvora – Centro de Artes//UFPel
Andrisa Kemel Zanella– Centro de Artes//UFPel

Resumo: Este trabalho busca dar visibilidade para a prática docente desenvolvida com os alunos do primeiro ano de uma escola pública do município de Pelotas-RS, no ano de 2017, a partir do projeto de ensino "Dançar através de brincadeiras e jogos". Como fontes basilares a fundamentar a discussão sobre dança, educação e escola destacam-se: Barbosa (1978), Marques (2012) e Cardozo e Vieira (2007). A proposta, inspirada no calendário escolar, valeu-se das vivências dos alunos, abordando a dança pelos elementos do imaginário infantil, ampliando o repertório artístico das crianças. Neste sentido, foi possível compreender que os processos de ensino e aprendizagem puderam oferecer resultados, tais quais adentravam a ampliação da imaginação, criatividade e exploração das capacidades corporais dos alunos, antes mesmo do término do período de estágio. Tal prática propiciou um vínculo amplo na relação professor/aluno, compreendendo que o ensino da dança pode ser uma via de mão dupla, onde os alunos experimentaram novas possibilidades, enquanto o estagiário reconheceu a importância de seu papel enquanto arte-educador.

Palavras-chaves: Dança; brincadeiras e jogos; Anos Iniciais.

1. Introdução

Este trabalho caracteriza-se por ser um relato de experiência da docência em dança com estudantes do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Pelotas\RS. A prática foi resultado do Estágio em Dança I, disciplina cursada no 5º semestre do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, momento de grande relevância em minha formação.

O projeto intitulado "Dançar através de brincadeiras e jogos" teve como objetivo inserir a dança no primeiro ano do Ensino Fundamental provindo da ludicidade como elemento a perpassar essa experiência e ampliar o repertório artístico da criança. A ideia surgiu durante o período de observação, quando acompanhei a MOBFOG[1] que estava sendo realizada na escola. A partir desta proposta, estabeleci vínculos artísticos entre brincadeiras cotidianas e elementos da dança, desenvolvi a apropriação da linguagem artística em detrimento às vivências

[1] A Mostra Brasileira de Foguetes é uma olimpíada experimental, pois consiste em construir e lançar, obliquamente, foguetes, a partir de uma base de lançamento, o mais distante possível. A MOBFOG é um evento aberto à participação de escolas públicas ou privadas, urbanas ou rurais. Disponível em: http://www.oba.org.br/site/?p=conteudo&pag=conteudo&idconteudo= 586&idcat=29&subcat=.

dos alunos ao estimular a criatividade e o imaginário, promovi novas experiências democratizadas com o coletivo, o que permitiu a reflexão sobre as brincadeiras e jogos relacionando às práticas vivenciadas e criando opções variadas de ensino de dança abordando seu reconhecimento pelos alunos. Devido a isso, pude observar os resultados do projeto no percurso do estágio e não somente ao finalizá-lo.

As aulas foram majoritariamente práticas, abordando elementos da dança. Condicionados a jogos e brincadeiras, teve o caráter instrutivo e visaram primordialmente às capacidades física, cognitiva e criativa dos alunos. As atividades foram desenvolvidas com linguagem apropriada, exemplificadas de forma com que abrangesse o entendimento de todos, dando atenção a elucidar as propostas partindo do universo infantil.

Relativizando à criação de protótipos de foguetes para a MOBFOG, as aulas de dança foram baseadas nesta ideia, sendo cada encontro uma viajem pelo "sistema espacial da Dança", onde os alunos visitavam planetas, caracterizados com alguns dos conteúdos desta linguagem artística, Para isso, o recurso didático foi elaborado com garrafas pets e materiais adquiridos pelo estagiário como, bolinhas de isopor, tinta guache, cola e emborrachado de EVA. Os elementos confeccionados aclararam o percurso do estágio, assim foram produzidas miniaturas de foguetes e planetas, permitindo mais dinamicidade nas aulas.

A partir das atividades propostas, a avaliação formativa foi utilizada para verificar o desenvolvimento dos alunos. Assim, foi baseado no resultado processual qualitativo decorrente das aulas, por isso, tratou-se de um *feedback* para o aluno e professor, permitindo o refinamento das práticas conforme necessário no decorrer do estágio.

Logo duas avaliações foram construídas:

a) A primeira tratou-se de um desenho a mão livre em que os alunos retrataram as percepções d os elementos que haviam conhecido durante as aulas e nas apresentações de dança[2] que assistiram.

[2] Coreografias apresentadas pela cadeira de Composição Coreográfica 2, respectiva ao quinto semestre do curso de Dança – Licenciatura da UFPel.

b) A segunda foi um jogo de perguntas e respostas onde a turma coletivamente buscava responder as questões.

Ambas foram pensadas para promover autonomia em responder e se expressar, permitindo acessar memórias e vivências das aulas.

O contexto em que o estágio foi desenvolvido permitiu o trabalho de diversas nuances artísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes esclarecem o quão importante é o ensino de dança na escola direcionando o aprendizado, incentivando a relações políticas, sociais e culturais em ambiente escolar, podendo trabalhar a dança com temas que envolvem a realidade dos alunos. Ou seja, foi ampliada a apropriação aos bens culturais artísticos das crianças, valorizou-se a identidade sociocultural, que além de tudo compõe o espaço educativo e foi aprimorada a capacidade expressiva corporal de cada um no decorrer das aulas.

Por ter sido desenvolvido atividades com brincadeiras foi preciso pesquisar seu conceito. Cardozo e Vieira caracterizam o brincar como “atividade lúdica não estruturada” (2007, p. 91), ou seja, um exercício prazeroso e sem níveis de complexidade. Esses autores, também nos informam que “a brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma” (2007, p.91). Considerando o ato de brincar, e por isso as brincadeiras em si, justifica-se assim, a importância da ludicidade no desenvolvimento de práticas de dança. Isabel Marques destaca a relevância do brincar, enquanto meio para a formação pessoal dos indivíduos, em suas palavras, “são os corpos socialmente constituídos e historicamente construídos que brincam e dançam e, ao mesmo tempo, são as brincadeiras e as danças que constituem e constroem nossos corpos” (MARQUES, 2012, p.33).

Em relação aos jogos, Cardozo e Vieira (2007, p. 92) trazem asserções de Brougère e Wajskop, os quais afirmam que os jogos, possuem regras, que já chegam prontas às crianças e servem para alcançar um objetivo, geralmente a vitória. Sendo assim, essa condição do jogo como uma atividade funcional, é de possuir utilidade, tal qual, respeitar as regras que conduzirão a um resultado final. No entanto, mesmo com essa fundamental diferença, a brincadeira e o jogo durante

o estágio cumpriram o mesmo papel, sendo ferramentas para ensinar dança de maneira divertida.

Desenvolver um trabalho em Dança se faz importante quando sabemos que em muitas realidades a escola é vista como um local que massifica corpos prendendo-os em suas cadeiras e mesas, restringindo o espaço de movimentação, assim resultando na não diversão. Pena, Bógea e Borges (2008, p. 30) trazem em seus estudos traços do panorama escolar onde destaca que “a rotina da escola demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente estabelecidos, onde não há lugar para o surgimento do novo.” O papel do estágio foi justamente o de trazer esse “*novo*” para a escola, mesmo que de forma sutil.

Este estágio propiciou um vínculo na relação professor/aluno, compreendendo que o ensino da dança pode ser uma via de mão dupla, onde os alunos experimentaram as possibilidades apresentadas a eles, enquanto eu, estagiário, reconheci a importância de meu papel enquanto educador. As práticas realizadas me permitiram adentrar um novo “universo”, e a partir das expectativas dos alunos muito brincadeiras e exercícios de outras disciplinas se tornaram material para desenvolver nossas aulas.

Pensando a partir das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes, pude criar e desenvolver as aulas com total êxito. As observações iniciais ofereceram subsídios para atender as especificidades previstas no projeto de estágio e abranger de maneira geral cada aluno, incluindo os que possuíam laudo médico.

No desenvolver das aulas foi notado que houve diferença na realidade dos alunos, pois os mesmos apresentavam formas variadas de se expressar, utilizando da Dança como forma pura de linguagem corporal.

Finalizo com o mesmo pensamento que eu tinha no início do período de estágio, pois essa vivência confirmou tudo o que eu pensava: “A arte de ser um Professor de Dança é um ciclo fechado. Não existe início, porque quando se percebe já estamos criando, e não existe final, pois a dança contagia, se expande e

foge do controle. Dancem todos os dias, é o que disse no final de todas as minhas aulas".

Referências

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil:* das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) - arte***.** Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento***.** Estudos e Pesquisas em Psicologia: UEJ: Rio de Janeiro, ano 7, n.01, 1°Semestre de 2007.

MARQUES, I. A. *Interações:* crianças, dança e escola. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2012. p. 15-70.

BÓGEA, I. C.; BORGES, L. P.; PENA, A. *Aconchegando o corpo na escola:* as perspectivas. In: BRASIL. O Corpo na escola. SALTO PARA O FUTURO. Ano XVII, Boletim 4. Brasília, MEC, 2008.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Vivências revisitadas: o instituto de letras e artes (1969-2010)

Rafaela Inácio Jaques, Universidade Federal de Pelotas
Priscilla Mont-Serrat, Universidade Federal de Pelotas
Úrsula Rosa da Silva, Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente texto trata do trabalho realizado dentro do projeto de pesquisa Revisitando o Instituto de Letras e Artes (1969-2010), trazendo a experiência de docentes que passaram pelo atual Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (RS), abordando histórias e buscando enfatizar práticas pedagógicas e cruzamentos entre vivências e o ensino da arte. O caráter biográfico é uma possibilidade de apresentar o processo de ensino a partir do olhar do professor, parte importante no processo de formação. O texto apresenta trechos de transcrição de entrevista do professor José Luiz de Pellegrin, afim de pontuar aspectos de sua vida que influenciaram em suas linhas de trabalho como docente.

Palavras-chave: ensino da arte; formação docente; artes

Esse escrito tem o propósito de ser um relato de experiência, que se desenvolve a partir do projeto Revisitando o Instituto de Letras e Artes (1969-2010), sob orientação da prof. dra. Úrsula Rosa da Silva, através da bolsa de iniciação científica CNPq. O projeto objetiva contextualizar historicamente e valorizar as histórias de vida e de ensino dos docentes dos cursos de artes da Universidade Federal de Pelotas. Pretendendo retomar a produção dos professores no sentido de trazer visibilidade para as suas concepções pedagógicas dentro do ensino superior.

A pesquisa se vale de referenciais teóricos como Marie-Christine Josso, que trabalha com o método biográfico, mostrando como as histórias de vida são fundamentais para a constituição do processo de formação. Na obra Experiências de Vida e Formação, ela apresenta alguns tópicos que desenvolveu em sua tese de doutoramento (publicada em 1991, com o título Caminhar para Si). Para Josso, o enfoque por histórias de vida tem dois objetivos: evidenciar o modo como o pesquisador modifica seu posicionamento ao se envolver e aprimorar a metodologia de pesquisa-formação vinculada a uma história de vida; e constituir um novo campo de reflexão, abrangendo a formação e a autoformação (2010, p. 31).

O texto apresenta esse encontro que acontece no dia 14 de junho de 2018, na sala da pintura do centro de artes (ufpel/pelotas), onde passei cerca de 2 horas ouvindo alguns dos acontecimentos mais marcantes na vida do professor José Luiz

de Pellegrin, com o qual tive a possibilidade de ter contato a partir das aulas de análise da produção artística. Nesse encontro, registrei o áudio do que foi dito por ele e posteriormente transcrevi a entrevista para elaborar um texto a partir da fala dele.

O processo de entrevista é uma parte importante da metodologia pois tem como objetivo evidenciar a trajetória de figuras importantes que atuam e atuaram em sala de aula e fora dela, fazendo parte da história do curso de artes visuais. É interessante também entender de que modos diferentes linhas de trabalhos são decorrência de experiências artísticas pessoais, a maneira como se estabelece a relação entre ser professor e ser artista e como tudo isso se mistura.

Inicialmente, ele contou sua experiência antes de entrar na universidade nos anos 70 como aluno, e a maneira como seu percurso foi permeado por atravessamentos e deslocamentos, da saída do interior ao contato com diversas áreas de arte, como teatro e dança. Teve contato com a atividade religiosa e quase foi padre por influência da família e do meio em que vivia.

Fala da importância do trabalho com a juventude rural nos anos 70, em Santa Catarina, onde se formou técnico agrícola. Nesse período fazia álbuns seriados, que ele explica como eram feitos e de que maneira essa produção o direcionou até Pelotas, fortemente influenciado pelas pessoas que convivia e que tinham contato com a prática artística. A chegada em Pelotas e a comunicação com a cidade se deram de maneira fascinante. Já havia o contato com paisagens de arquiteturas antigas do período em que morou em Laguna/SC. Iniciou a graduação em 1976, e a relação que estabelece com a universidade mistura a curiosidade e a experiência com a prática artística, direcionamentos de professores que foram determinantes para o caminho de Pellegrin como docente. Sobre isso, cito uma parte da transcrição da entrevista, onde ele diz que:

> Aprendi muito a viver. Acho que isso me ajudou muito a ser professor, a lidar com aluno, a buscar material. eu caí num lugar com toda dificuldade do mundo, mas também com um desafio fascinante. Eu nunca tinha visto tanta arte na minha vida. Fiz escola de dança, fiz coral. Uma formação geral em arte em todas áreas. Isso me alimentou, deu sentido pra minha vida. (PELLEGRIN, 14/06/2018)

Em 1987, ingressa no mestrado na Universidade de São Paulo (USP), com orientação da prof. Dra. Regina Silveira, em que ele diz ter adquirido a noção de trabalho, do artista que está dentro do ateliê produzindo. Citando ele “nos anos 90 quando voltei, na belas artes, tentei adotar um pouco essa outra postura (da experiência no mestrado)” em contraste com o que havia visto no período de 82-86 em que deu disciplinas conjuntas com outros professores, onde havia uma fragilidade na formação e ausência de metodologias que envolvessem livros de arte.

Sobre a metodologia utilizada, relaciona a experiência prática com a busca por um entendimento de que as artes visuais contemporâneas possuem um mercado que conta com elementos além do artista, mas que passam pelos espaços expositivos, por curadoria, por material teórico que possa conceituar o trabalho e dar relevância para o mesmo. Nos anos 80-90 esteve em contato com diversos artistas do cenário nacional.

> Acho que deu uma confiança pros alunos, porque falo muito da experiência, as galerias produziam muitos catálogos nos anos 80, eu recebia dos meus amigos, quando ia pra São Paulo voltava com uma mala de catálogos. Eu fazia uma procissão de ir nas galerias e pegar 5 catálogos de cada galeria. Nas férias, recolhia tudo isso, levava na minha mala. Os catálogos de arte, os livros de arte brasileira não existiam. Meu papel de dividir o conhecimento foi muito esse. De trazer muito dessa realidade, porque tudo que a gente via era o que estava nos livros e era só informação antiga, não tinha informação do presente. Então comecei a trabalhar muito com o presente. 1995 fui embora, voltei em 99, quando voltei (até aí não tinha tcc), a gente pediu pra vir trabalhar aqui nesse prédio (atual centro de artes) porque a belas artes era pequena a não conseguíamos fazer trabalhos grandes, não se tinha experiência, diálogo com arquitetura. (PELLEGRIN, 14/06/2018)

Apesar de se lidar com registros doados, muito ainda da história se encontra dentro do próprio centro de artes, dentro dos ateliês, nos antigos alunos e professores. É possível perceber também a mudança na autoformação dos docentes, e uma busca constante por uma atualização que traga ao aluno, uma noção de realidade da área em que irá atuar.

Pellegrin citou a diferença entre o aluno que ingressavam nos anos 90 em comparação com os alunos de agora, uma grande maioria jovens que tem essa

oportunidade através da nota do enem, o que amplia o acesso de pessoas que antes não imaginavam estar dentro de uma graduação. Muito diferente de outras áreas, quando nos formamos o mercado que se abre para nós é permeado por dificuldades.

São importantes essas relações com professores, que também são artistas, e podem compartilhar sua trajetória, e mais do que isso, resiginificar constantemente o lugar em que estamos inseridos, e buscar reflexão. O artista trabalha, dentro de um ambiente por vezes não convencional, e precisa estabelecer por si só uma rotina de trabalho, e isso vem de uma constante desvinculação de posições hierarquizadas para perceber os professores não como ordenadores, mas como ampliadores de uma capacidade que se adquire através do fazer.



Figura 1 - Pellegrin e alunos montando exposição na Laneira, Pelotas-RS. 2014. Foto: Adriani Araújo



Figura 2 - Montando mostra de trabalho de conclusão de curso de seu orientando Flávio Michelazzo. 2015. Foto de Flávio Michelazzo.

Referências

ARQUIVO DO CENTRO DE ARTES. UFPel, Pelotas.

BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. *A imagem do ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte:* do ensaio ... à encenação. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* Coleção Pesquisa AutoBiográfica: Paulus/EDUFRN, 2010.

PELLEGRIN, José Luiz de. *Relato.* Gravação de áudio, não publicado, maio de 2015.

SILVA, Ursula R. da; LORETO, Mari-Lúcie. *História da arte em Pelotas*: a pintura de 1870 a 1980. Pelotas: EDUCAT, 1996.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A Experiência Do Deslocamento Escolar

Ariberto de Farias Bauermann Filho[1] *(UERGS)*
Carmen Lúcia Capra (UERGS) [2]

Resumo: O texto é um pensamento desenvolvido com a experiência a partir do Estágio Curricular em Artes Visuais no Ensino Médio, realizado em uma escola pública em Montenegro, sede da Unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O estágio trabalhou com o tema deslocamento, considerado como aquilo que constitui situações e ações próprias à escola, como a chegada atrasada dos alunos, a mobilidade dos períodos das disciplinas, a troca de professores e até na sala de artes, que é longe das demais salas. O projeto pesquisou a estética dos deslocamentos e sobre o que ela pode dar a ver sobre o espaço escolar. Identificando onde e como ocorrem deslocamentos nesse ambiente tão diverso, mas tão tenso que é a escola, realizou-se o trabalho artístico com a turma do terceiro ano do ensino médio. Produziram-se estudos e práticas em torno do tema deslocamento e foram criadas escritas, desenhos, pinturas, mapas e instruções para ver quais e como eram os diversos deslocamentos que acontecem na escola. A conclusão do estágio deu a ver uma tal experiência de "andança" das coisas na escola, que é solitária e com fragmentos que são tanto separados, quanto postos juntos.

Palavras-chave: Deslocamento. Experiência. Escola.

Ao propor o tema deslocamento ao espaço escolar, foi feita uma associação a coisas que ocorrem dentro desse ambiente. É um exemplo de deslocamento no espaço escolar - o ato dos estudantes de riscar as mesas da sala de aula, um gesto realizado por uma pessoa e que deixa uma espécie de recado para quem utilizará a mesa, que geralmente parte de uma ação solitária e que, todavia, atinge ou direciona-se ao coletivo. O risco na classe é a variação da posição inicial do risco no caderno, pois o habito é escrever em folhas de papel.

Estética do deslocamento

A estética do deslocamento é oriunda das relações das coisas com o espaço ao qual estão integradas e mostra a proporção e as características do deslocamento, ou além dele. É uma divisão da estética das relações, a qual é uma maneira de revelar as circunstâncias da arte na vida cotidiana, também parte do cotidiano em direção à arte. Tal ampliação demonstra a adoção de uma concepção que pode estar em movimento por ser uma ideia uma ideia que propõe que a arte

[1] Graduando em Artes Visuais: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).
[2] Professora e orientadora de estágio docente na Graduação em Artes Visuais da Uergs.

seja gerada por meio das relações produzidas pelas pessoas e as coisas do mundo, nas relações pessoais. A união e a demonstração dessa ligação entre são as relações que surgem da interação de dois produtores compartilhadas em três ordens: objeto e sujeito, outro e sujeito, espaço e sujeito.

> O outro compreende: pessoa, amigo, companheira, *best friend*, *crush*, estranho, sujeito, marginal. A coisa abrange os: objetos físicos, palpáveis, tocáveis, ingeridos, apreciados com os cinco sentidos, aqueles que vestimos. O espaço é entendido como o lugar que habitamos. Que lugar você habita: Espaço, teatro, casa, cidade, estado? É o lugar que você está agora - ou no qual estava. (BAUERMANN FILHO, 2017, p. 92)

Experiência Escolar

A escola se faz presente e obrigatória, portanto, sua presença é tão forte que define modelos e maneiras de viver. A fixação da escola para se tornar vigente, contudo, dá-se sempre por meio de um modelo único, aquele que conhecemos e estamos até cansados de ouvir falar. Entendemos que é uma coisa muito triste e desgastante – tratar assim o ambiente escolar, de maneira padronizadora, pois ele é também um espaço rico em deslocamentos diversos, o que pode ser compreendido pelo que trazem os autores: Aldo Victorio Filho e Aristóteles Berino:

> Se desejarmos uma atividade potente para o educador, implicada com uma concepção emancipatória da educação, é fundamental reconhecer que a escola não deve ser vista como quem procura uma *virtuose*, instituição de realizações apuradas e espetaculares dos seus sujeitos. A escola, com a sua importância, faz parte de uma rede de vivências e sua extensão está entrelaçada com outros lugares de vida. O primado da vida no lugar da edificação dos personagens escolares. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p.10).

A multiplicidade da escola exatamente se dá pelas pessoas que a habitam, pessoas que vêm de diferentes espaços, zonas, tribos, famílias e que são colocadas juntas, sem escolhas, pois são apenas agrupadas pela idade ou pela série que devem cursar. Na escola, a idade é um fator decisivo, demonstrando que o tempo de vida prevalece como critério de agrupamento entre as pessoas, neste caso, estudantes. Porém, como juntar pessoas diferentes num ambiente pequeno, a sala de aula, e não possibilitar-lhes a troca, o partilhar de diferenças entre si? Com isso, a escola vai se tornando um lugar *não-lugar*, um lugar de passagem arbitrária, onde

as pessoas entram, deslocam-se pelo espaço e depois vão embora. E se elas entraram sozinhas e saem sozinhas, ocorre algo semelhante ao modo de Marc Augé trata sobre um lugar não-lugar: "*Não-lugares* [é a expressão para] se referir a lugares transitórios que não possuem significado suficiente para serem definidos como 'um lugar'." (AUGÉ, 1994, p. 73).

Figura 2 – Escola/ Lugar/ Não-lugar/ escola



Fonte: Caderno de anotações de estágio (2018)

A Experiência "Sala de Aula"

Ao entrar na sala de aula como professor/educador estagiário, espera-se obter das proposições das aulas, algumas respostas dos alunos. Não que essas respostas tenham que ser as mais citadas no jargão escolar, como aluno participando da aula, copiando textos, resolvendo exercícios e entregando trabalhos na data prevista, mas que a resposta dos alunos como o deslocamento de um pensamento sobre algo que estava posto no espaço escolar e até então não tinha movido.

Porém, quando isso não acontece, ou até quando nada acontece, o desconforto toma conta da aula. Cada aula dirá como proceder para próxima, porém não se sabe como proceder, o que fazer ou o que planejar. Entretanto, a experiência do estágio foi levando a entender que essa sensação não deve ser interpretada como a falta de uma afetividade dos alunos em relação ao docente, pois cabe aí uma nova significação, a partir da identificação de uma ruptura da emissão das respostas certas, conciliadoras ou esperadas.

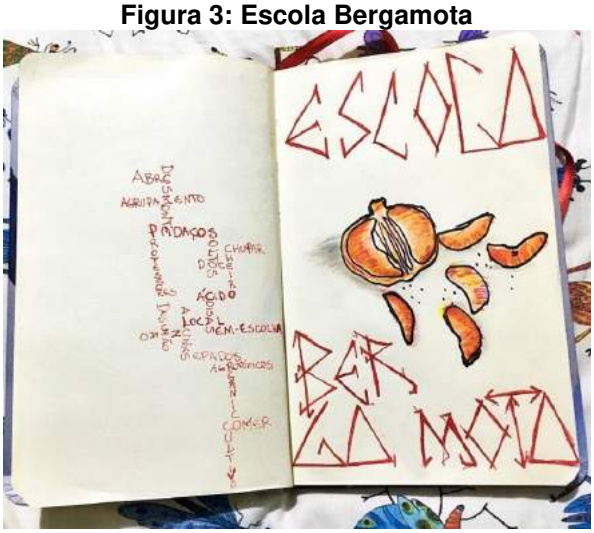
Então é possível afirmar que a educação não trabalha com certo ou errado, mas com aprendizados e experiências. Ao quebrar essas expectativas mais óbvias e corretas, estamos criando novas maneiras de nos relacionarmos com o ensino, com o aprendizado e com a forma de ser aluno e ser professor dentro da sala de aula. Ao romper a corda da objetividade, não se sabe o que acontecerá: cair do penhasco ou voar para mais alto? Como afirma o professor Alexandre Filordi de Carvalho, numa entrevista:

> Por não ser essencial ou exclusivamente um cientista, como o educador poderia criar algo novo? Seria, a meu ver, promovendo rupturas nas redes e nos circuitos de saberes-poderes hegemônicos, a fim de atuar na composição de novas formas de lidar com o saber e de relacionar-se com as experiências para a formação de subjetividades ativas e não passivas. (CARVALHO, 2015 Doc. Eletrônico)

Contudo, o *não - encontro* não é apenas uma ruptura, é um fracasso do sujeito, o que não é medido apenas por um viés econômico, mas por uma subjetividade singular que se desenrola devagar, lentamente, contra o sistema de normas. A falha dos sujeitos, professores e alunos, é uma *não-resposta* silenciada por mídias que operam sobre os que protagonizam suas histórias, onde tudo o que não é compatível com os padrões normativos, é considerado não-encontro. Logo, o deslocamento é como a *solitude*, então escolhe sozinho subverter.

Soli(tu)d(e)ão

Figura 3: Escola Bergamota



Fonte: Caderno de anotações do autor (2018)

Chega ao fim esse texto, no qual foi tratado três temas que permeiam o espaço escolar: deslocamentos, experiências e solitude. As palavras conversam entre si, pois criam deslocamentos vividos individuais, sendo que a escola por vezes negligencia essas partes divididas. Como foi apresentado no texto, parece que as coisas minúcias não são notadas na escola. Numa metáfora é como pegar uma fruta, a bergamota, toca-la e vê-la por inteiro, porém depois de descascada tornam-se pequenos pedaços que rapidamente vamos ingerir, sem dar ênfase as pequenas estruturas que compõem o todo. Dado que os gomos lembram nossas relações no ambiente escolar, pois ficamos juntos “apertados” e a bergamota só existe se todos os gomos se desenvolvem.

Para que essa transfiguração aconteça, temos que pensar no deslocamento como um movimento além do que é de ir e vir para a escola e como estudamos/ fazemos/ criamos/ problematizamos a arte. Dessa maneira, há necessidade de ocupar os espaços que são dados e transbordam as proposições que florescem de novas conexões. Na vida rotineira há transbordamentos e o banal não está separado da arte, nem do ensino / aprendizagem. Quanto mais pudemos estabelecer essas pontes entre a arte – vida - ensino, mais criaremos e aprenderemos com essa junção. Como fala Mosé:

> Estudar, cada vez mais, será, antes de tudo, entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas. Viver é sempre o grande desefio de estabelecer metas, abir trilhas, produzir contornos, conceitos; viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, por que do contrário não é aprendizado, é treinamento; não há troca, há imposição. Mas a arte não é considerada fundamental, como deveria, mas acessória, distração. (MOSÉ, 2013 p. 83).

Aprendizado é a ligação de arte e educação ou educação e arte e está na proposição de deslocar o pensamento, as coisas, os outros e o espaço. Talvez, a experiência de transfigurar ao nosso redor seja própria de quem esteja deslocando-se. Todavia se não desenhar nossos percursos, não desfrutaremos sair da rota. Fato esse que se assemelha à escola, espaço, lugar, prédio que não é modificado. Mas a

cada novo dia a educação e a arte proporcionam fissuras, transbordamentos que rompem esses lugares. Aqui o deslocamento não é burlar a regra, mas encontrar novas maneiras de relacionar-se.

Referências

BAUERMANN FILHO, Ariberto de Farias. *Relatório de estágio curricular supervisionado artes visuais: licenciatura.* 97 fl. Montenegro: UERGS, 2017. Doc Eletrônico.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. *Culturas juvenis, cotidianos e currículos.* Rio de Janeiro: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.7-20, Jul/Dez 2007.

MONTEIRO, Alexandrina. *Álbum Escolar: composições sobre a aprendizagem e o aprender na escola.* In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Silvio. Filosofias da diferença e educação. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares – introdução a uma antropologia da sobremodernidade.* Lisboa: Editora Letra Livre, (2012). [1992]. Disponível em: <https://globalherit.hypotheses.org/3883>. Acesso em: julho de 2018.

JUNGES, Márcia. MACHADO, Ricardo. *A educação como ruptura, não como institucionalização.* São Leopoldo: Revista do Instituto Humanistas Unisinos, 2015. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6124&secao=472>. Acesso em: julho de 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

A música como ferramenta terapêutica – Recorte do Projeto Maluco In'Concert / Lajeado

Angélica Nascimento de Castro[1]; Cassiano Danenberg[2]; Rodrigo Endres Kochenborger[3]; Tiago da Cunha Canabarro[4].

1. Assistente Social, UNOPAR; APS UNIVATES, Lajeado/RS.
2. Técnico em Enfermagem, Secretaria Municipal da Saúde de Lajeado, Lajeado/RS.
3. Bacharel em Regência Coral, UFRGS; pós-graduado em Educação Musical, CENSUPEG; APS UNIVATES, Lajeado/RS; FUNDARTE, Montenegro/RS.
4. Profissional de Educação Física, UNISC; APS UNIVATES, Lajeado/RS.

Resumo: O presente relato trata-se de uma experiência exitosa com atividade musical no Caps IJ (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil) - Crescer, no município de Lajeado; sendo este apenas um recorte de um amplo trabalho realizado na saúde mental do município e região e também um dos mais potentes e resolutivos no sentido de cuidado e atenção psicossocial. Aborda-se o relato da experiência, da atividade prática e dos ensaios musicais realizados com adolescentes entre 13 e 18 anos e equipe profissional.

Palavras-chave: Música; Saúde Mental; Infância e Adolescência.

Introdução

O projeto Maluco in'Concert surgiu em 2013, oriundo das oficinas Terapêuticas dos Caps (Centro de Atenção Psicossocial) Adulto, Infantil e AD (Álcool e outras Drogas) do município de Lajeado. Os Caps deste município mantêm grupos de música desde 2009, com objetivos terapêuticos dentro do Plano Terapêutico Singular dos pacientes. Hoje o projeto abrange também dois ESFs (Estratégia de Saúde da Família), um com público Infanto-Juvenil e outro adulto.

O público atendido nestes serviços é diferente por excelência, podendo contar com um profissional com formação em Regência Coral que tem trabalhado Canto Coral em uníssono com os grupos adultos e utilizando atividades lúdicas e de musicalização com as crianças e adolescentes. De forma resumida os componentes adultos do grupo cantam e as crianças e/ou adolescentes tocam acompanhando o grupo.

Durante os quase dez anos de experiência do Regente não se tomou conhecimento de outro músico com formação superior realizando a mesma atividade. Sendo encontrados médicos, enfermeiros, psicólogos, entre outros

profissionais, com grande musicalidade e vontade de desenvolver um trabalho musical com este público. Os profissionais que poderiam atuar neste ramo são os musicoterapeutas, porém este é um ramo relativamente novo no Brasil, deixando assim uma lacuna, pois não estão amplamente disponíveis no mercado de trabalho. Daí surge a necessidade de escrever sobre esta experiência, pois notou-se empobrecimento de material escrito disponível sobre o assunto e as técnicas utilizadas são emprestadas da Regência Coral e da Educação Musical.

Faz-se importante pontuar que este trabalho vem sendo possível após o movimento nacional chamado de reforma Psiquiátrica, onde as pessoas com adoecimento e/ou sofrimento mental passaram a ser atendidas em serviços substitutivos como preconiza o projeto de desinstitucionalização, também conhecido como luta antimanicomial. A partir deste período os usuários têm sido olhados em sua integralidade de sujeito de direitos e não apenas em sua doença ou sofrimento mental, possibilitando assim que estes sujeitos usufruam de espaços ricos de cuidado e socialização; estando a música entre uma das ferramentas mais potentes e colaborativas no processo de cuidado.

A experiência descrita é um recorte do projeto, falando apenas de uma das oficinas que o compõem, e do trabalho realizado com uma música. A oficina em questão envolve três adolescentes e três técnicos da Equipe, sendo estes de formações um Técnico em Enfermagem que toca violão, um Educador Físico que toca acordeon e uma Assistente Social que canta. Os adolescentes se tratam de duas meninas de 13 e 18 anos, uma canta e a outra toca metalofone, e um menino de 18 anos que toca percussão.

Dinâmica de ensaio e a construção do arranjo

A música da atividade foi: De todos os loucos do Mundo da compositora Clarice Falcão (2013):

De todos os loucos do mundo eu quis você
Porque eu tava cansada de ser louca assim sozinha
De todos os loucos do mundo eu quis você
Porque a sua loucura parece um pouco com a minha

Você esconde a mão, diz que é Napoleão
Boa parte de mim acredita que sim
Se eu converso com ar, no meio do jantar
Você espera a vez dele de falar
Você fala chinês pela primeira vez
Eu dou opinião num perfeito alemão
Se eu emito um som que você acha bom
A gente faz um dueto fora do tom

De todos os loucos do mundo eu quis você
Porque eu tava cansada de ser louca assim sozinha
De todos os loucos do mundo eu quis você
Porque a sua loucura parece um pouco com a minha

Você fala chinês pela primeira vez
Eu dou opinião num perfeito alemão
Se eu emito um som que você acha bom
A gente faz um dueto fora do tom

De todos os loucos do mundo eu quis você
Porque eu tava cansada de ser louca assim sozinha
De todos os loucos do mundo eu quis você
Porque a sua loucura parece um pouco com a minha

No primeiro encontro desta atividade foi lida a letra da música acompanhada pela gravação, após foram feitas as seguintes perguntas:

1. Do que se trata a letra da música?
2. O que é loucura?
3. Como a loucura é tratada na letra da música?
4. O que é ser louco?
5. O que é ser “normal”?

Ao que foi respondido de início, muito timidamente, que a música trata sobre a loucura de um modo legal e divertido; que loucura é não ser normal; que ser louco é não se encaixar em alguns padrões pré-estabelecidos pela sociedade, e que mesmo que alguém esteja feliz e queira mostrar isso cantando pela rua pode ser considerado louco, pois este não é o padrão. Ser normal surgiu como algo chato e monótono, e algo a ser evitado.

Foi identificada uma tonalidade confortável para as cantoras, e as mesmas começaram a executar a melodia com certa facilidade, por já conhecerem esta música de outras situações. Em uma análise harmônica, a música mostrou ser

composta sobre 4 acordes em duas sequências diferentes e ritmos harmônicos contrastantes. Sendo:

C / F / Am / G Refrão

C / Am / F / G Estrofe

Buscando liberdade e autonomia na execução, foi sugerido a metalofonista que improvisasse utilizando a escala pentatônica de C (Dó, Ré, Mi, Sol, Lá), evitando assim as dissonâncias ocasionadas pelas notas si e fá. O acordeonista utilizaria a mesma técnica, porém, ambos os instrumentistas teriam que utilizar tessituras diferentes, quando um tocasse em uma região média aguda o outro teria que utilizar a região média grave de seu instrumento. O que força ambos a utilizar a percepção durante toda a execução. O violonista e o pianista que também regem o grupo ficaram responsáveis pela harmonia e célula rítmica. Foram combinadas as entradas dos diferentes instrumentos de modo que a música fosse crescendo e o percussionista se responsabilizou por dois padrões contrastantes, que intensificam esta ideia.

Para finalizar a música sugeriu-se colocar um elemento no arranjo que pudesse representar a loucura. Então os participantes chegaram à conclusão que cada um deveria terminar em um momento diferente e se retirar do instrumento, restando ao fim apenas a metalofonista em um solo simuladamente involuntário.

Este processo durou cinco semanas com encontros semanais de cinquenta minutos.

Considerações finais

Um dos grandes problemas enfrentados pelos usuários dos serviços de saúde mental é o preconceito, já que este serviço surgiu em substituição aos “manicômios”, reservando ainda resquícios de seu pregresso enraizados na nossa cultura societária. A música oportunizou reconceituar a loucura, permitindo espaço para uma discussão proveitosa, onde os adolescentes conseguiram fazer o movimento interno de reflexão positiva atingindo assim o objetivo principal da atividade, reavaliar seus próprios conceitos e pré-conceitos.



Observou-se também um aumento na autoestima dos participantes, que são tratados de forma horizontal pelos profissionais do serviço, tendo um espaço livre para proposições e onde podem se expressar sem medo de serem reprimidos.

Também a participação de profissionais de diferentes áreas de atuação enriquece a atividade, mesmo que todos neste momento realizem música, suas colocações a respeito da mesma são sob o prisma de suas formações. Vínculo e escuta que se dão de forma diferenciada para cada indivíduo, respeitando a singularidade do sujeito, sua história e seus saberes.

Referências:

ZANDER, Oscar. *Regência Coral.* Porto Alegre: Movimento, 2003.

LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de teoria elementar da música.* São Paulo: Ricordi Brasileira, 1996.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. Brasília: Musimed,1980.

BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Anotações sobre estranhezas e estranhamentos na formação do *professor-artista*

Profa. Ma. Kátia Salib Deffaci – UERGS

Resumo: Como docente em uma licenciatura em Dança, certos conceitos e palavras surgem com insistência. Alguns termos foram profundamente vividos na minha formação e atuação, como fios conectados em uma firme tessitura, a tal ponto de causar estranheza quando são fragmentados em outros sentidos ou contextos. Em forma de anotações, descrevo o que carrego tecido e costurado no meu corpo que dança, e as referências desses fios e suas tramas. Os estranhamentos, por sua vez, são as anotações no movimento inverso: de dentro para fora, os estranhamentos que eu proponho no fazer parte da formação de licenciadas e licenciados em Dança, ao ser professora artista de professoras e professores artistas.

Palavras-chave: professor-artista; cópia-repetição; dança na escola

estranheza
es·tra·nhe·za sf
1 Qualidade de estranho
2 Pasmo, surpresa, espanto

estranhamento
es·tra·nha·men.to sm
1 Ato de estranhar(-se)
2 Distanciamento

(FERREIRA, 1999)

Anotações sobre *Professor-artista*[1]

Desde o início da minha atuação como professora assistente na Graduação em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul[2], deparo-me com as lições de escuta que a arte/docência me ensinam (as quais aprendo devagar, apesar dos esforços contantes...). Entre falas aqui e acolá, por vezes escuto concepções sobre o conceito de *professor-artista* que me causam surpresa: não consigo relacionar o que escuto com o conceito que carrego. Outro termo que insiste em Dessas estranhezas e estranhamentos surgem as anotações que seguem.

[1] Fazendo a ressalva por uma escrita inclusiva de gênero, utilizo em *itálico* a forma tradicionalmente usada sem flexão de gênero, indicando o conceito, e fora de aspas as formas flexionadas quando aplicadas a pessoa.
[2] Em 2013.



Anotação 1

Meu primeiro contato com essa justaposição de palavras ocorreu ao tornar-me graduanda em Dança na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP[3]. Desde sua abertura em 1985, o curso preocupou-se que artistas integrassem o quadro docente, inicialmente com artistas convidados até que em 1993 foi criada para isso uma carreira especial na Universidade, a de Magistério Artístico (Arruda, 2012). Entre o projeto pedagógico em vigência nos meus anos de formação inicial, passando pelas necessárias atualizações até a versão atual, a persistência de fazer acompanhar a palavra “artista” da palavra “professor” ou “docente” é notável e constante, indicando um propositalal e planejado valor de formação (UNICAMP, 2018). Assim, minha primeira lição da pertinência da Dança como área do conhecimento ser intrínseca ao fazer Dança deu-se na práxis com as professoras artistas Ângela Nolf, Carol Melchert, Daniela Calicchio, Daniela Gatti, Eveline Borges, Graziela Rodrigues, Holly Cravell, Inaicyra Falcão dos Santos, Joana Lopes, Júlia Ziviani, Lara Rodrigues Machado, Márcia Strazzacappa e professor Eusébio Lobo. Escrever todos os nomes é de vital importância para nomear e mapear os registros que carrego no corpo, é aceitar e reconhecer a práxis da Dança em seu tempo vivido e partilhado pela docência artista de quem é artista docente. Se no texto escrito, as autoras e autores constam nas referências, como atribuição de sua autoria, faço constar nesse texto minhas mestras e mestre (Strazzacappa, 2006) dentro de uma graduação em Dança, também como forma de atribuição de suas autorias na formação do tecido que sou.

Anotação 2

No partilhar da vivência da Dança, por diversas vezes acompanhei a pesquisa em arte que inevitavelmente transbordava da(o) artista docente da dança para escorrer na sala de aula, encadeando nesse fluxo a própria relação artisticopedagógica. Era inegável que a dança existia enquanto dança - e que existia em aula! - porque existia como arte: quando fazíamos arte eu era artista. E justamente porque era arte,

[3] Ingresso no ano de 2000.

porque era dança, aquilo que transbordava do meu corpo também tocava a relação artisticopedagogica, tensionando os fios e criando tramas que reverberavam de volta na pesquisa em dança da(o) docente artista. Esse enredar de retroalimentações podia ser percebido em processos de criação com alunas(os) e em pesquisas, no que posso citar como exemplo o Trabalho de Graduação Integrado (equivalente a Trabalho de Conclusão de Curso) de minha turma, chamado Entrelaços – não à toa – com direção de Lara Rodrigues Machado (2017).

Anotação 3

Durante as experiências vividas nos Estágios e após formada, na atuação como professora concursada no Ensino Fundamental na rede municipal de Caxias do Sul[4], uma certeza acompanhava-me: eu era professora porque era artista, mas também era artista porque era professora. O transbordamento em sala de aula daquilo que realizava como artista, assim como tantos outros fios que vinham da sala de aula, cheios dos olhos e dar de ombros e movimentos inquietos das crianças e adolescentes de quem eu era a “profe”, formavam a rede que me formava: não era mais possível deixar de ser professora quando era artista, assim como não havia a possibilidade de deixar de ser artista para ser professora.

Anotação 4

No termo *professor-artista*, descobri que o hífen era o que mais me definia (e define): eu sou inseparavelmente-artista-professora-tecida-de-fios. Entre ir e vir, não era (e não sou) um acumulado de funções, ou a intersecção de dois conjuntos, mas sim um conjunto novo, pertinente às relações que são criadas em arte, em dança, com as crianças e adolescentes na Educação Básica. Nas palavras de Icle (p. 17-8, 2012):

> O *professor-artista* não seria uma soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor. Não se trata de uma volta à tradição de se aprender arte com um artista. Mas longe de assumir o papel distanciado de quem acompanha o trabalho de seus alunos, ele próprio, deveria produzir,

[4] Entre os anos de 2006 a 2013.

> criar no espaço da escola o seu espaço de criação, desenvolver o seu processo poético e fazer participar os estudantes dessa escola.

Anotação 5

Na Graduação em Dança: Licenciatura/Uergs, o ainda vigente[5] Projeto Pedagógico de Curso (UERGS, 2006) afirma a formação do *professor-artista* como objetivo em diversas passagens. O texto segue na herança do projeto pedagógico original chamado "Pedagogia da Arte" (FUNDARTE/UERGS, 2002)[6]. Para minha atuação como docente artista, isso significa encontrar, em um novo lugar, novas referências com seu próprio processo histórico e social de formulação desse mesmo conceito: são novos fios que reconheço como legado e com os quais me identifico. Isso evidencia que não se trata de uma adoção metodológica – mas sim, descobrir em tantas relações uma mudança de paradigma, aquilo que Icle refere ser a diferença do ensino *sobre* arte para o ensino *em* arte (Icle, p.18, 2012). Parece-me claro que *professor-artista* é um termo que não tem a função de servir de rótulo, nem de categorizar pessoas ou nomear alguma metodologia. Dessa forma, não me é possível reconhecer-me professora artista como algo ultrapassado, ou como um estereótipo. Antes quisera que fosse, antes quisera eu que uma profusão de professores e professoras artistas tivesse esgotado o termo na atuação de tanta aula em arte na escola, ao ponto de já ter sido transformado e suplantado por outra ideia. Contudo, não é nossa realidade. A presença da Arte na escola ainda se faz de luta, como demonstram as recentes discussões acerca da redação ainda não aprovada da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, que tenta retirar a Arte como área do conhecimento.

Anotação 6

Na formação do *professor-artista,* há diversos outros termos que atravessam as discussões da Dança na escola e produz seus estranhamentos, que reverberam por

[5] De 2006. Atualmente o curso encontra-se em reforma curricular.
[6] Por necessidade de regulamentação o Curso Pedagogia da Arte foi desmembrado em quatro graduações, um movimento criticamente vivido pelo corpo docente da época, que se manifestou através de Carta Aberta (2005).

entre as diversas anotações desse texto. Mas destaco um em especial: cópia-repetição. Por algumas vezes, na escuta que menciono ao abrir essas anotações, cópia-repetição é usado como sinônimo de aprendizagem por observação, ou de aprendizagem por imitação. Na formação que carrego, nos pertencimentos construídos a uma rede de artistas, autores e autoras da Dança que utilizam o termo cópia-repetição, não parece que essa associação seja pertinente. No contexto artísticopedagógico que habito, cópia-repetição foi um termo cunhado para descrever metodologias de ensino da Dança intrinsecamente conectadas a uma visão mecanicista (Woodruf, 1999), que baseadas na dicotomia corpo-mente desconectam a aluna e o aluno da totalidade que é a Dança. Assim, o modelo de cópia-repetição não propicia a participação no processo de criação: não faz parte da aula criar a coreografia, desenvolver um figurino, refletir sobre a cena, improvisar, experimentar e explorar o corpo. Fica bastante evidente que esse termo tece uma importante crítica, que se perde quando se confunde o termo com aprendizagem por observação, ou aprendizagem por imitação; já que esse tipo de aprendizagem é intrínseca à situação de aprendizagem em si (Bandura, 2008).

Referências

BANDURA, Albert. *Teoria social cognitiva*: conceitos básicos. Coautoria de Roberta Gurgel Azzi, Soely Aparecida Jorge Polydoro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

CARTA Aberta à Comunidade Universitária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *Plano de Curso Pedagogia da Arte*. Montenegro, 2002.

MACHADO, Lara Rodrigues. *Danças no Jogo da Construção Poética* / Lara Rodrigues Machado; Organizadora Sara Maria de Andrade – Natal: Jovens Escribas, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Mestre-discípulo:* a formação do artista e do professor de arte no Brasil. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 29-37.

UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Projeto Pedagógico de Curso da Graduação em Dança: Licenciatura. Montenegro, 2006.

UNICAMP. Instituto de Artes. Projeto Pedagógico do Curso de Dança. Disponível em:<http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/projetospedag/PPP_Curso_23_Danca.pdf> . Acesso em: 15 set. 2018.

WOODRUFF, Dianne. “Treinamentos na dança: Visões mecanicistas e holísticas”. Cadernos do GIPE-CIT**,** Estudos do Corpo, Salvador, n.2, p.31-9, FEV. 1999.



Antígona: liberdade e tirania em tempos de crise

Roberta Postale (graduanda do Curso de Teatro da UFPel)
Paulo Gaiger (Prof.Dr. UFPel)

Resumo: Antígona é uma das tragédias mais importantes de Sófocles, dramaturgo da Atenas Clássica. Foi a peça escolhida pela turma da disciplina de Montagem Teatral I (semestre 01.18) e que, em razão de seu tema, implicou um processo de fôlego, de experimentos e adaptações de linguagem e de referências às realidades contemporâneas brasileiras. Neste relato de experiência, nos preocupamos em compartilhar parte deste processo, a partir da reflexão sobre a própria trajetória dos ensaios e após a estreia em julho de 2018. Antígona, no original, enfrenta Creonte, seu tio e rei de Tebas, porque deseja enterrar um dos seus irmãos, Polinices, deixado, por decreto do rei, para ser devorado pelos animais selvagens, como punição por haver querido o trono que lhe era por direito, em acordo feito com seu irmão, Etéocles. O indivíduo contra a tirania do Estado é um dos telões de fundo possível. Na montagem da turma, lançamos à cena, neste enfrentamento entre liberdade x tirania, também os direitos da mulher como cidadã e autônoma, como protagonista da história. Embora estes temas sejam debatidos em nosso país, em tempos de crise as propostas autoritárias sempre voltam a ganhar espaço na agenda das alternativas pragmáticas e milagrosas. Ao longo das semanas de ensaios, muitos dos conflitos e contradições vividos pelos brasileiros vieram como exercícios de improvisação. Para tornar a reflexão mais intensa, nossas opções cênicas acolheram boas doses de humor e de interrogações. Um espetáculo aberto!

Conversações iniciais

Nos primeiros encontros da disciplina, Antígona era apenas uma entre as possibilidades de montagem. Concorreram com a obra de Sófocles, A Caravana da Ilusão (Alcione Araújo), As bruxas de Salém (Arthur Miller) e Ânsia (Sarah Ken). Tivemos que considerar aspectos e desafios de cada um dos textos, bem como, o número de estudantes matriculados, o tempo constrangido em dois encontros semanais ordinários para discussão, construção de cenas e ensaios e as condições abertas para atualização do tema. A turma, composta por oito alun@s[1], junto com o professor, decidiu por montar Antígona, sopesando os temas da liberdade x tirania, do feminismo, dos direitos humanos e, também, da possibilidade de jogo, de atualização e de adaptação às diferentes realidades brasileiras.

Os primeiros encontros, portanto, foram destinados à leitura dos textos e, depois da escolha de Antígona, à organização da disciplina. Para tentar subtrair os

[1] Darlan Pez, Gustavo Brocker, Karol Mendes, Lizi Fonseca, Patrícia Bicoski, Roberta Postale, Samuel Pretto, Wesley Fróis.

problemas advindos do fato de ser uma turma vinculada à disciplina, se propôs a ideia de uma Companhia Teatral, da consciência de pertencimento e responsabilidade em relação ao grupo e ao trabalho. Ao longo do semestre, sim, contamos com um núcleo que participou assiduamente e propositivamente do processo e que garantiu um excelente produto artístico final. Roberta Postale, por sua vez, abriu mão do trabalho de atuação para dedicar-se à preparação corporal e à assistência de direção.

Histórias de vida, história do país

As primeiras improvisações partiram de histórias de vida dos próprios atores e atrizes, de vivências pessoais em que haviam experimentado qualquer tipo de preconceito e discriminação; e a partir de jogos de entrevistas em que @ ator/atriz ao centro tinha que responder a respeito de tirania, liberdade, racismo, feminismo etc. Em outros jogos, se estabelecia uma relação de poder entre alguém que manda e comete injustiça e, outro, sujeitado e impotente e de situações análogas às apresentadas em Antígona. Os diferentes exercícios de improvisação aplicados tinham a função de introduzir o grupo no universo da tragédia a partir da linguagem cotidiana e experiências próprias, possibilitando, assim, uma reflexão mais intensa e próxima.

Nesse sentido, algumas improvisações alcançaram um grau de envolvimento e, às vezes, de terror, quando, por exemplo, foram buscados o movimento de um batalhão de choque, sua intervenção sobre uma pessoa e, na sequência, o assassinato de Marielle, antecedido por cena de estupro e tortura, lembrando os períodos obscuros da ditadura militar.

As escolhas cênicas e estéticas já se desenhavam nesta fase e tinham como referência, vários importantes diretores e escolas de teatro, como Peter Brook, Antunes Filho, Cia. Stravaganzza, Usina do Ator, Terreira da Tribo e Lume, por exemplo. O trabalho de improvisação buscava despertar as potencias do ator/atriz, no sentido da presença, do foco, da compreensão, de que @ ator/atriz é o essencial

da cena. Todos os demais elementos, tais como cenário, iluminação, figurinos, adereços, música, entre outros, só seriam chamados a partir do trabalho dos atores/atrizes. Ao mesmo tempo, o diretor, a assistente de direção e @s atores/atrizes mais dispostos, começavam a fazer adaptações no texto original, corte em quadros longos, atualização dos temas procurando tornar o trabalho cênico desafiador, atual e envolvente, sem perda de sua essência.

Um corpo que se constrói: o tear das cenas

A presença cênica é substantiva: o corpo vivo d@ ator/atriz. O trabalho de preparação corporal coordenado por Roberta tinha esta finalidade: que cada um pesquisasse esta presença, as distinções entre os diferentes personagens que a cada um@ tocou assumir e construir. Lizi Fonseca, por exemplo, além do desafio de fazer a personagem que dá nome à tragédia, Antígona, com energia e tônus específicos e coerentes, também era responsável por perfomar um dos Creontes, em cena de vários Creontes oprimindo um dos guardas; era responsável por uma cena cômica em que mulheres apresentam o “homem” (originalmente, a cena não é cômica, no entanto, para os tempos atuais de reflexão intensa sobre questões de gênero, sem essa leitura, perderia o sentido). A própria personagem Antígona, ao longo das ações, vai sofrendo transformações significativas, desde a primeira cena da discussão com sua irmã, Ismene, por enterrar o irmão, Polinices, à prisão, à humilhação, à tortura, ao estupro e à morte.

A pesquisa deste corpo ou, pode se dizer, destes vários corpos, exigiu muitas experimentações e criação de materiais. A princípio, para as duas irmãs se pensou em gestos e movimentos extra-cotidianos. No decorrer dos ensaios, esta opção não pareceu oferecer a força e significados queridos. Em razão disso, mantivemos Antígona, na primeira cena, explorando o extra-cotidiano, enquanto a atriz que assumiu Ismene, Patrícia, pesquisava ações absolutamente cotidianas: passar um longo tecido vermelho acabou sendo a escolha mais acertada e surpreendente.

Nos primeiros desenhos da montagem, se previa uma espécie de atuação coringa, aqui distinto de Boal, em que Creonte seria construído a partir de, pelo menos, três referências: o militar, o empresário, o chefe de família. De maneira semelhante, Antígona seria alvo de referências distintas, todas vítimas de opressão sistemática: a mulher, a mulher negra, o trans. Os ensaios e os diferentes modos de comprometimento d@s atores/atrizes, alteraram os planos: Creonte foi assumido pelo aluno Wesley; e Antígona, pela aluna, Lizi. O bom processo interno de trabalho é resultado de sua oxigenação, das janelas e portas abertas para as diferentes possibilidades e propostas. Wesley e Lizi, embora tenham assumido outras funções na cena, encarnaram as personagens e o embate entre Creonte e Antígona.

O guarda que é acusado injustamente por Creonte de haver enterrado ou permitido enterrar o corpo de Polinices, foi construído pelo aluno Gustavo. A ele coube construir Hemon, filho de Creonte e namorado de Antígona. Foi preciso pesquisar corpo e energia diferentes para os dois personagens: Hemon, um adolescente apaixonado e pacífico; o guarda, um adulto cumpridor de ordens, temente ao rei e que vive a contradição entre proteger ou delatar Antígona diante de uma injustiça. Karol e Samuel, além de integrarem os quadros cômicos, também assumiram a cena circular dos Creontes, os lobos de estimação do tirano em cena de humilhação de Antígona, a tortura, o estupro e assassinato de Antígona. Muito trabalho de corpo, voz e presença.

Dois desafios se impuseram ao longo dos ensaios: o que fazer com o Corifeu e com Tirésias? Dois personagens importantes da tragédia. O Corifeu, personagem que comenta, indaga, busca interpor equilíbrio, foi transformado em um tipo “bobo da corte”, com as mesmas funções e empregando doses de venalidade. Darlan assumiu esta tarefa, além de integrar cenas cômicas. A longa cena de Tirésias foi sintetizada em um vídeo de dois minutos, realizado em um cemitério de Pelotas, tendo como protagonista a aluna Roberta. O vídeo entra quase ao final da tragédia como efeito deus ex-machina e cumpre muito bem a intervenção de Tirésias, praticamente, já no epílogo da peça. Quase tod@s integraram o batalhão de choque que, nesta montagem, aludia ao medo e à repressão.



Espetáculo aberto

Em tempos de crise, a tirania se apresenta como solução mágica, restauradora da ordem e da segurança, mesmo com o custo da liberdade e da justiça. Durante uma das discussões entre Creonte e Antígona, o tirano sentencia que “A submissão é a salvação da maioria bem mandada”. E completa com esta pérola: “Devemos apoiar, portanto, a boa ordem, não permitindo que nos vença uma mulher”. Temos em uma mesma manifestação, referências à questão de gênero e ao modo como um governo tirânico tolera a participação do povo. Na adaptação, Creonte ainda irá dizer “o povo me teme e, por isso, me ama”, frase inspirada em Maquiavel. Questões pertinentes ao Brasil da atualidade. Nas discussões de grupo, percebemos que a tirania é sedutora, qualquer tirania, na medida em que retira a nossa responsabilidade sobre as escolhas; na medida em que o discurso que a sustenta, de xenófobo à racista, de homofóbico à misógino, desperta sentimentos inumanos egoístas, reascende recalques e preconceitos guardados a sete chaves em razão de possíveis conquistas sociais, das políticas de direitos humanos, um dos primeiros alvos de uma tirania. Por outro lado, também se desenhou sedutoramente o caminho batido de uma montagem de contestação, quase panfletária, em que se usaria da arte para impor determinado discurso e forma de pensar, retirando do público este direito e espaço de reflexão. Não deixaria de ser uma versão de tirania.

Em Antígona, vimos que era preciso lançar perguntas, em um jogo de tensão e humor de imagens e performance cênicas, que provocasse a reflexão do espectador, que lhe estimulasse a construir associações e o desacomodasse, no sentido de pensar sobre o próprio pensamento. Para isso, se privilegiou a elaboração e apresentação de uma obra de arte, a arte com esse poder de oferecer outras imagens da realidade, arte aberta e dialógica e em movimento.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Aprendendo a reciclar: momentos e lembranças utilizando a arte

Helena Maria Linck
Professora de ensino fundamental da rede municipal de Santa Rosa, RS
Especialista em arte educação/graduação Artes Plásticas - FEMA
Marcia Ines Hartmann
Professora da rede municipal de Santa Rosa, RS
Especialista em arte educação/ graduação Artes Plásticas – FEMA
Especialista em organização pedagógica da escola – gestão escolar – Uninter
Especialista em mídias na educação – FURG

Resumo: este artigo tem como finalidade relatar uma atividade educativa com foco no meio ambiente, realizada com uma turma de quarto ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita, localizada na cidade de Santa Rosa no Rio Grande do Sul. A referida ação aconteceu nas aulas complementares de arte com continuidade nos períodos regulares de ensino, onde a interdisciplinaridade esteve constantemente inserida devido ao contexto utilizado, sendo este a reciclagem de papel e seu uso na produção de trabalhos escolares.

Palavras – chaves: meio ambiente; arte; reciclagem de papel.

Introdução

Pensar educação nos dias atuais é viver em constante desafio. Há muitos anos pensadores e filósofos buscam soluções para uma educação mais qualificada e próxima dos educandos e educadores. Vivemos neste embate, procurando alternativas mais democráticas para um mundo melhor já que o ensino é o que sustenta toda uma nação. A educação é uma das ações que definem nossa humanidade: o ser humano transcende seu status animal, pois vai além dos instintos: compreende, reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende, ensina. A busca do homem através da história é sempre uma busca de compreender e transformar a realidade. Já foi dito que uma característica distintiva do ser humano é a necessidade do supérfluo. O que ultrapassa os limites das necessidades básicas essenciais à sobrevivência e coloca-se no campo da atribuição de sentido, é o que nos torna humanos.

O incômodo diante da desorganização e a valorização de uma certa ordem individual, o espanto diante do inusitado, a apreciação da beleza, a reflexão sobre o que é diferente e nos provoca. Essa característica pluridimensional do ser humano

por si só já seria válida para justificar a importância da arte na educação. Arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. O contato com a arte favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz. O conhecimento da arte produzida permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado e que é capaz de intervir modificando o futuro, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Outro argumento em defesa da arte na educação passa pela sua importância ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, pois o conhecimento em arte amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. A natureza nos oferece formas inusitadas, resultado de fenômenos como a ação do tempo, do vento, dos animais e insetos que por ali circundam, deixando a marca de sua passagem. Cabe ao artista olhar, perceber as pequenas nuances captar impressões, selecionando o melhor ângulo e compondo visualmente possibilidades estéticas presentes no universo. Dessa forma expressa seu sentimento e pensamento nas mais diversas técnicas, materiais e suportes, transformando-os em obra artística.

Desenvolvimento

Desde os tempos mais antigos e com a finalidade de representar objetos inanimados ou em movimento, o homem vem desenhando nas superfícies dos mais diferentes materiais. Nesta atividade, tão intimamente ligada ao raciocínio, utilizou, inicialmente, as superfícies daqueles materiais que a natureza oferecia praticamente prontos para seu uso, tais como paredes rochosas, pedras, ossos, folhas de certas plantas, etc.



Acompanhando o desenvolvimento da inteligência humana, as representações gráficas foram se tornando cada vez mais complexas, levando a humanidade a desenvolver suportes mais adequados para as representações gráficas. Com esta finalidade, a história registra o uso de tabletes de barro cozido, tecidos de fibras diversas, papiros, pergaminhos e, finalmente o papel.

O papel é um material constituído por elementos fibrosos de origem vegetal, geralmente distribuído sob a forma de folhas ou rolos. Tal material é feito a partir de uma espécie de pasta desses elementos fibrosos, secada sob a forma de folhas, que por sua vez são frequentemente utilizadas para escrever, desenhar, imprimir, embalar, etc.

Sabendo que para produzir uma tonelada de papel são necessários, em média, 24 árvores e que a quantidade e a qualidade do papel vão determinar o tipo de madeira e de planta que será utilizada, e atualmente, a produção de papel industrial usa duas espécies de árvores cultivadas em larga escala: o pinheiro (*Pinus s*p.) e o eucalipto (*Eucalyptus sp*), ambas originárias, respectivamente da Europa e da Austrália. O papel feito a partir de madeiras de reflorestamento ajuda a amenizar as práticas de desmatamento e ajuda a preservar as florestas naturais. Outra prática que atenua as problemáticas ambientais devido ao consumo de papel é a sua reciclagem, processo que ainda não ocorre de forma plena, inclusive no Brasil. A reciclagem de papel é o reaproveitamento do papel não funcional para produzir papel reciclado.

A reciclagem de papéis velhos visa o aproveitamento de fibras celulósicas dos papéis e cartões usados para a produção de papéis novos. É um importante fator de ordem econômica e social, pela sua contribuição para a conservação de recursos naturais e energéticos e para a proteção do ambiente.

Trabalhando com estes conceitos, buscamos integrar as aulas do ensino globalizado com a arte, seguindo no processo de reciclagem e reutilização do papel como instrumento de conscientização e prática de ações favoráveis ao uso consciente dos recursos, bem como promovendo uma ação de auxílio ao nosso meio ambiente e ao mundo em que queremos ter no futuro.

Ter consciência e utilizar de forma adequada nossos recursos é um passo muito importante, mas poder fazer parte deste processo colocando em prática ações favoráveis e de bem comum, é grandioso.

Produção do papel reciclado

Após algumas aulas explicativas utilizando vídeos e materiais impressos, os alunos passaram ao processo de produção do papel reciclado. Para tanto os alunos fizeram uma campanha nas salas de aula coletando os papéis de recortes e sobras de atividades, obtendo dessa forma a matéria prima necessária.

Com o auxílio da professora iniciou-se a produção do papel reciclado.

Passo 1 – Recortar os papéis escolhido em pequenos pedaços e colocar tudo em um recipiente com água.

Passo 2 – Bater o papel molhado em um liquidificador. A intenção é que essa mistura vire uma massa.

Passo 3 – Despejar a mistura em uma bacia para aplicar o corante.

Passo 4 – Mergulhar a telha na mistura retirando-a com uma camada de massa.

Passo 5 – Retirar o excesso de agua sobre a tela dando pequenas batidas,

Passo 6 – Deixar o papel secar em ambiente seco ou ao sol.

Com as folhas recicladas e separadas por cor os alunos começaram uma nova etapa, a de utilização deste material. O papel reciclado é utilizado em enfeites de cadernetas, potes de flores e na confecção de cartões para eventos e datas especiais, levando a marca da escola e a produção dos educandos como símbolo de quem quer um mundo melhor para se viver.

Conclusão

Para nós educadores, cada fato ligado ao fazer e aprender gera conflitos e avaliações. O meio em que vivemos busca formar pessoas conscientes e críticas capazes de transformar suas realidades. Ser cidadão consciente é saber fazer uso dos recursos sem prejudicar o processo de evolução da humanidade. Pode ser um pequeno ato, reciclar papel, mas que incentiva a criatividade e a elaboração de uma nova forma de ver o mundo ao seu redor, além de espalhar uma boa ideia aos demais.

A arte não é nem maior e nem melhor que qualquer outra disciplina, apenas segue como companheira de cada uma delas, de mãos dadas na busca por um mundo mais digno de se viver e conviver. Traçando alternativas de bem coletivo e criativo.

Referências

RECICLAGEM, Kit – VOL 2 *A Reciclagem de Papel* - Supervisão pedagógica – Instituto GEA – produção e distribuição SBJ – São Paulo- SP. (DVD).

CULTURAL, Grupo – *Fazendo arte com crianças passo a passo:* bexiga, técnica mista e reciclagem – Barueri – São Paulo.

PROENÇA, Graça. *História da arte.* Editora Ática- São Paulo – SP. 2010.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Arte e loucura: um possível encontro

Régis Waechter Gonçalves

Resumo: O presente artigo é um relato da experiência de um Arte-Educador, realizado juntamente ao serviço de Saúde Mental. Dando conta a relatar a sua experiência, junto a um Centro de Atenção Psicossocial como Oficineiro e produtor de arte e cultura. Descrevendo o Contexto da Reforma Psiquiátrica Brasileira e suas relações na produção de arte e cultura. Contribuindo para uma reflexão entre as atividades do ensino de artes a e o trabalho terapêutico e a discussão em torno da problemática *arte, loucura, saúde mental, arte-educação*

INTRODUÇÃO

A substituição do hospital psiquiátrico, a superação da lógica manicomial e a busca de novas formas de relação da sociedade com a doença mental, são questões presentes e que inspiram a formulação de um projeto antimanicomial no Brasil. No Brasil a Rede de Saúde Mental se organiza através da atenção básica e dos serviços especializados tais como os CAPS (centro de atenção psicossocial), CAPS AD (centro de atenção psicossocial álcool e drogas), Serviço Residencial Terapêutico, Equipes de Saúde Mental.

Partindo de uma concepção ampliada e integral da Arte-Educação, e do desejo da criação de mais espaços de atuação profissional onde estivesse presentes a arte e a cultura aliados a educação, foi se construída o presente trabalho, fruto da experiência do educador de seu trabalho junto a Saúde Mental, mais especificamente em um CAPS.

Dentro do largo espectro de atividades oferecidas no âmbito do CAPS aos seus usuários, podem ser mencionadas as seguinte: atendimento individual, atendimento em grupo, atendimento comunitário, assembleias, reuniões de organização do serviço, acolhimento, ambiência, e também as Oficinas Terapêuticas que, de acordo com o Manual de Saúde Mental do SUS (2004), são uma das principais formas de tratamento oferecidas pelo CAPS. É precisamente no espaço dessas oficinas terapêuticas que se abre o terreno para a possibilidade de estabelecimento de um grande e profícuo diálogo com

o universo das artes. As oficinas terapêuticas configuram-se como um espaço para o desenvolvimento e exercício da expressão do sujeito que enfrenta problemas relativos a sofrimentos psíquicos.

O presente artigo, refere-se a um relato da experiência narrativo e um recorte bibliográfico de construir e fazer parte da experiência destes dois encontros tem por o objetivo subsidiar uma reflexão teórica crítica, dando conta de um breve relato do ensino de artes no brasil, um recorte sobre a Reforma Psiquiátrica e sua relação com as Arte-Educação a partir experiência do autor.

A REFORMA PSIQUIÁTRICA, LOUCURA, ARTE E CULTURA:

Em seu livro *História da Loucura na Idade Clássica*, Michel Foucault (2005) inverte a explicação científica da reorganização institucional, demonstrando como as instituições surgem de necessidades sociais, e não de descobertas científicas ou do aprimoramento do conhecimento. As reflexões de Foucault sobre a institucionalização do hospício levaram a uma mudança reestruturadora da compreensão dos hospitais psiquiátricos através do princípio do confinamento e do ideal da normatização do sujeito descrito como "louco" (FOUCAULT, 2005).

Na concepção estrita mais tradicional da Medicina, o processo de loucura (ou, melhor, dito, de "enlouquecimento" de sujeitos sociais considerados problemáticos do ponto de vista político e/ou produtivo, na ótica de Michel Foucault) teve um papel estratégico, uma vez que se torna sinônimo de *erro;* algo que não mais se situa na ordem do sobrenatural, mas sim na esfera de algo que se coloca como estranho ou estrangeiro à razão. Se a loucura passa a ser entendida como uma desordem da norma (a razão), a alienação deixa de ser algo da ordem do sagrado, do místico e do sobrenatural, e passa a ser entendida como um distúrbio. O "alienado" é aquele sujeito que passa a ser entendido como um sujeito "fora de si", fora da realidade, fora dos parâmetros arrazoados da normalidade.

A Reforma Psiquiátrica no Brasil iniciou na década de 1980, sendo caracterizada como um movimento de inclusão social e promoção da

cidadania, estabelecendo um novo paradigma no campo da saúde mental, substituindo o modelo "hospitalocêntrico" de medicalização do sujeito portador de sofrimento psíquico, modelo hegemônico no contexto brasileiro até inicios da década de 1980. De acordo com Amarante (2003), o processo social complexo é aquele que se delineia em função da articulação de diferentes dimensões que se revelam simultâneas e interconectadas, envolvendo diferentes, movimentos, atores sociais singulares e conflitos (quando não conflituosos), bem como a compreensão de que nenhum método cognitivo ou teórico alcança a compreensão ou a totalidade do referido processo.

As experiências do uso da Arte na Atenção Psicossocial têm possibilitado novas formas de se fazer saúde, a partir dos princípios da desinstitucionalização, que possibilitam a desconstrução do paradigma da loucura. Com isso um novo olhar é levado para o louco, que sai do confinamento e dos lugares tradicionais da saúde, e vai se tornar um cidadão.

A partir de uma vivência no onde pude trabalhar como Oficineiro em um espaço Saúde Mental, destaco uma experiência de intervenção com a Arte na Saúde a partir da qual faço uma análise dentro de um CAPS II, na região metropolitana de Porto Alegre. Neste local, fui recebido com bastante entusiasmo pela equipe do CAPS II, já que o local não contava com um profissional das Artes e acreditavam na potencialidade enquanto instrumento Terapeutico e promotor de Saúde. As Oficinas de Arte que aconteciam eram geralmente desenvolvidas por psicólogas e terapeutas.

A Equipe com muitas expectativas em um "arte-educador", logo me deu a tarefa de organizar a "FESTA JUNINA". Foi a partir dessa tarefa, que encontro a possibilidade de quebrar estigmas e lugares em que a ARTE e a LOUCURA são colocadas. Juntamente com as outras residentes, comecei a conversar com os usuários para preparar esta "FESTA". Desta conversa vou resgatando ideias que eles possuem de uma "FESTA JUNINA", e qual eram os desejos que tinham em relação um "ESPAÇO DE FESTA".

Nessas falas, foi interessante perceber, uma dificuldade de expressar desejos e vontades, como se a vida já estivesse pronta, e que apenas

devêssemos seguir uma receita. A construção de um desejo foi sendo realizadas à medida que eram escolhidas as músicas, feitas as bandeirinhas e convites, pensando nas comidas e outros elementos característicos de uma festa. A partir desses elementos, foi disparada a construção de um novo lugar para se estar e se habitar.

Paralelo à construção deste novo lugar, a equipe indagava a respeito de já ter ensaiado as danças, de preparar as brincadeiras, de ter feito um roteiro das apresentações. De uma forma ampla, a equipe saber se estava tudo organizado, cartesianamente traçado. Eu sempre respondia que estava tudo "OK", tudo pronto!

Dessa forma, chegando o dia da "Festa" apareço com uma grande mala vermelha e logo uma curiosidade se instaura. Já existia naquele espaço um novo lugar reconfigurado entre usuários e equipe, repleto de bandeirinhas, música, com os móveis deslocados. Estabelecendo desse modo um novo lugar de morada.A mala finalmente é aberta e dela surgem figurinos, chapéus, perucas, maquiagens acessórios... Os corpos, que já estavam em uma nova morada, vão se reconfigurando em novas cores, cabelos, formas, maneiras e desejos em uma grande construção coletiva, em um caos criativo característico da arte.

É a partir desse caos que a "FESTA" acontece. Não como uma forma ordenadora com regras rígidas, nem lugares determinados, mas de uma forma imprevista e caótica, como em nossas vidas. Ao se colocar o sujeito como "PERFORMER" de sua própria vida, temos a criação de novos espaços e formas de se relacionar estabelecidas, sendo este o papel da DESINSTITUCIONALIZAÇÃO.

O discurso sobre a Loucura aprisionou os que escapavam aos padrões sociais durante um longo período. Porém, ainda assim, existe a necessidade de se encontrar lugares possíveis para o acolhimento da manifestação da diferença. Nesse sentido, o trabalho com o Arte-Educação no contexto dos serviços substitutivos do SUS, através das oficinas, se apresenta

enquanto um trabalho possível, extrema importância e em constante arquitetura de novas formas de se ensinar Arte.

De acordo com Thomazoni e Fonseca (2011) a Arte é considerada como uma manifestação existencial política e artística, e existe nela um ponto extremamente importante: só a Arte tenta restituir a força de intenção do evento, ou seja, ela retoma a dimensão sensível do que é um encontro ou revolta, guerra, motim, é, portanto, uma libertação do ser.

A Arte tem um grande potencial enquanto dispositivo na Saúde Mental. Através dela podemos conceber a Loucura, não mais como uma doença, e sim como uma forma de vida, em que se possa conviver com a diferença, com o caos, com a performance da vida.

Referências

AMARANTE, P. e CAMPOS, F. N. (Org.) *Saúde Mental e Arte: práticas, saberes e debates.* São Paulo: Zagodoni, 2012.

COSCATRO, Gisele e BUENO, Sonia M.V. *A luz da arte nos Centros de Atenção Psicossocial:* interface com o cuidado. Cadernos Brasileiros de Saaúde Mental, vol. 1, n.2, Out./Dez.2009.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura: na Idade Clássica.* 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

THOMAZONI, Andresa Ribeiro; FONSECA, Tania Mara Galli *Encontros possíveis entre arte, loucura e criação. Mental*, v.9, n.17, p.605-620, dezembro 2011.



Banda do CIEP: uma experiência em educação musical escolar

Lucas Nascimento Braga Silva (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Resumo: Este relato de experiência, em seu objetivo principal, objetiva compartilhar vivências em uma banda marcial de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Montenegro, bem como analisar alguns pontos relevantes que contribuíram neste trabalho, como a historicidade das bandas no Brasil e a metodologia adotada para a realização do trabalho com a banda em questão. Aponta-se, também, a importância da existência de trabalhos como este para o aprendizado musical dos alunos envolvidos, e como as bandas têm se organizado nos espaços escolares onde as mesmas acontecem, abrindo caminho para as colocações sobre a educação musical promovida pela mesma. Destaca-se, também, neste trabalho, a importância da vivência como regente na banda colocada por sua contribuição na construção docente a partir dos atravessamentos pedagógicos permitidos por tal vivência, bem como as bandas marciais têm contribuindo para a educação musical nas escolas.

Palavras-Chave: Educação Musical; Banda marcial; Vivência.

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo principal compartilhar a analisar uma experiência como regente de uma banda marcial em uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de Montenegro/RS.

Conforme Campos (2008), a historicidade das bandas remonta o Brasil Colônia,

> com as bandas organizadas pelas irmandades religiosas e pelos senhores de engenho. Nas bandas das irmandades, os músicos tocavam em troca do aprendizado de leitura e escrita, e especificamente em busca do aprendizado musical. As bandas organizadas pelos senhores de engenho, conhecidas como bandas de fazenda, eram compostas por músicos-escravos que tocavam em troca de sustento. (CAMPOS, 2008, p. 105).

Pretende-se explicitar o trabalho musical realizado com o grupo em questão e as escolhas metodológicas assumidas. São consideradas importantes, também, as relações criadas e estabelecidas entre os alunos da banda, bem como com a escola, a família e a comunidade escolar.

Portanto, pode-se perceber a importância desses grupos instrumentais, à medida que sua existência persiste até os dias atuais.

Nesse sentido, considera-se pertinente tratar deste tema, pois se tem observado que, por diversas vezes, a banda marcial é o primeiro contato que alunos de escolas públicas têm com música. Hummes (2004, p. 22) explica que a "escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais".

A respeito das bandas escolares, Penna (2016, p. 46) defende que nelas "os estudantes podem ter o primeiro contato com instrumentos e com um repertório que poderá vir a fazer parte de suas preferências musicais". Nesse sentido, Campos (2008) complementa que:

> A música tem se configurado de inúmeras formas no espaço escolar. Se a educação musical ainda não é prática oficializada, os grupos vocais e instrumentais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de experiências musicais. Desse modo, as bandas e fanfarras constituem elementos importantes na forma escolar e podem ser analisadas como derivações do ensino de música na escola. (CAMPOS, 2008, p. 103).

Outro aspecto a ser salientado relaciona-se ao fato de esta prática, como regente na banda marcial, ter sido muito importante para a formação docente, levando em conta que um dos pesquisadores realiza estudos no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Este estudo apresenta, portanto, relação com o trabalho de conclusão de curso que está sendo desenvolvido nesta universidade. Está organizado em cinco partes, sendo estas: A Escola e a Banda, A relação com a Banda, O Fazer Musical, e as Conclusões.

A Escola e a Banda

Este relato de experiência busca apresentar as significações vivenciadas na Banda Marcial do CIEP, a qual pertence ao Colégio Ivo Bühler – CIEP, na cidade de Montenegro, Rio Grande do Sul.

A escola iniciou suas atividades em 1994. Atualmente, possui cerca de 870 estudantes, oferecendo o ensino em turno integral, e aulas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

A Banda Marcial do CIEP começou suas atividades no ano de 1995, um ano depois da inauguração da escola. De lá pra cá, teve a participação de mais de quatrocentos alunos de diferentes idades e séries, ambos participando da banda como atividade extracurricular.

É necessário mencionar que a banda não possui relação ou vínculo com o currículo de ensino ou projeto pedagógico da escola. A escola conta com a disciplina de Música como componente curricular e possui um professor com habilitação específica para essa docência. Entretanto, este não se ocupa da banda marcial, a qual permanece como atividade extracurricular.

Queiroz explica a importância da existência dos múltiplos espaços de aprendizado nas escolas:

> Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma ressignificação dos valores musicais dentro do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros. (QUEIROZ, 2004, p. 105).

A Relação com a Banda: um pouco da historicidade

Apresenta-se, aqui, a historicidade do trabalho, por parte de um dos pesquisadores, com o trabalho na banda.

As vivências musicais relacionadas ao trabalho com bandas iniciaram um tempo antes de as atividades da banda serem efetivadas, quando ainda um dos pesquisadores cursava a Educação Básica nesta escola. Na ocasião, houve a oportunidade de participar de aulas de flauta doce, além de realizar um curso de regência. Este curso foi extremamente importante, pois permitiu a ampliação dos conhecimentos em Música e na especificidade do ato de reger, propriamente.

Tempos depois, em maio de 2010, ainda como estudante da escola, começou a ser veiculada a notícia de que a escola não participaria do desfile de Sete de Setembro, devido à falta de verbas para manutenção dos instrumentos musicais e, também, pela falta de um instrutor para a banda naquele ano. Esta notícia gerou a vontade de um dos pesquisadores desta investigação de trabalhar com a banda, assumindo-a.

A direção da escola, após reflexões, considerou melhor não autorizar esta iniciativa, argumentando sobre a possibilidade de a mesma não ser exitosa, pois na época estava com 13 anos, e muitos integrantes da banda estavam com 16 ou 17 anos de idade. Na ocasião argumentou-se não haver problemas, solicitando uma oportunidade para estar à frente da banda da escola. Na argumentação foi explicitada a importância da banda e da comunidade na qual esta se encontrava. Além disso, o pesquisador havia ingressado em um curso de formação para regentes de bandas escolares, oferecido pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro. O desejo de colocar em prática todo o aprendizado era imenso!

Sobre a figura do regente, Campos (2008) ressalta que seu trabalho

> contribui para o enriquecimento de experiências e conhecimentos musicais, mesmo que estes estejam diretamente ligados à prática instrumental e à

> execução de um repertório voltado para apresentações públicas. Nesse aspecto, não é raro o regente estabelecer suas próprias representações para favorecer a compreensão do que deva ser executado. (CAMPOS, 2008, p. 108).

Amorim complementa, argumentando que a "passagem dos professores pelas bandas, dependendo do seu foco, parece ter-lhes trazido inúmeros benefícios à vida profissional (p. 4).

Com muita determinação, foram reunidos os alunos e realizaram-se combinações sobre horários de ensaio, quem tocaria qual instrumento, a responsabilidade de cada na banda, e a questão da cooperação de todos, pois era uma situação de voluntariado e, com certeza, muita responsabilidade.

Inicialmente, foi necessário reformar muitos instrumentos para tocarmos; mas, com ajuda dos alunos, dos pais e da direção da escola foi possível arrumar os instrumentos para o desfile, o qual foi realizado com muito orgulho por parte de todos!

Desde então, a banda vem crescendo a cada ano. Ao longo do trabalho foram buscados mais integrantes e um novo uniforme foi confeccionado. Na parte musical, novas cadências foram construídas. Assim, o prestígio da banda na cidade foi aumentando cada vez mais. No ano de 2012, como reconhecimento, a banda foi convidada para fazer a abertura do desfile de Sete de Setembro, algo inédito, pois tradicionalmente quem realiza a abertura é a Banda da Brigada Militar. Foi um privilégio!

A respeito das bandas e de sua tradição, estudos apontam resultados bastante positivos, muitas vezes contribuindo com os próprios processos de ensino e aprendizagem, inclusive através dos concursos existentes (HIGINO, 2006; LIMA, 2000).

Atualmente, a Banda Marcial do CIEP conta com, aproximadamente, quarenta e cinco alunos participantes, com as idades entre nove e vinte anos e tendo, na sua composição, não somente alunos regulares da escola, mas também ex-alunos e

comunidade em geral. Suas atividades continuam acontecendo como atividade extraclasse; os ensaios e encontros da banda acontecem semanalmente, aos sábados, durante o programa Escola Aberta para a Cidadania, que também acontece na escola. Este projeto visa abrir as portas da escola para a comunidade apropriar-se do espaço escolar, a fim de terem acesso a arte, cultura e informação. Conforme os pressupostos do programa:

> A idéia é tornar as escolas públicas de educação básica espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades complementares às ações educacionais, nos finais de semana, melhorando a qualidade da educação, contribuindo para a construção de uma cultura de paz, reduzindo os índices de violência e aumentando as oportunidades de emprego aos jovens, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade social. Oficinas e atividades de lazer, esporte, educação e cultura serão oferecidas aos alunos e à comunidade, transformando a escola em ambiente aberto à criatividade, ao convívio pacífico e à aprendizagem permeada pelas práticas culturais e esportivas. (BRASIL, s/d, p. 3).

Quando se aproximam as datas de apresentações, a banda também realiza ensaios em dias de semana.

O Fazer Musical

Considerando-se as questões históricas e sociais, a banda marcial tem sido, na maioria das vezes, o primeiro contato de muitos alunos com a Música, principalmente estudantes da escola pública, como é o caso dos alunos do Colégio Ivo Bühler, que participam da banda. Conforme Alves (1999):

> As bandas de música contam com outro importante aliado para que o trabalho se mostre de sucesso, sendo este a coletividade. Segundo dados observados, um estudo solitário e aulas apenas individuais podem privar o aluno de aspectos de grande importância. Quando se trabalha em grupo, verifica-se a oportunidade de importantes trocas de opiniões, além de se ter sempre referências múltiplas de estágios de desenvolvimento de colegas que também estão estudando, gerando, no aluno, o desejo de chegar ao nível dos colegas mais adiantados, desejo este saudável, além do fato de, tocando em conjunto, estimular-se sempre mais pelo trabalho musical,

> fazendo crescer o desejo de seguir sempre adiante no estudo e no desenvolvimento pessoal. (ALVES, 1999, p. 9).

Na banda, os alunos têm a oportunidade de ter o aprendizado musical iniciado através de instrumentos percussivos, tendo contato com uma ampla variedade de sons, timbres e diferentes formatos sonoros; a partir disso, os alunos começam a identificar sons graves e agudos, desenvolvem a percepção rítmica e situam-se diante de um aspecto pedagógico-musical de vastas possibilidades de fazer música e, até mesmo, relacionar estes aspectos musicais com o entorno e com seu cotidiano.

Segundo Hummes (2004), a música está nos meios de comunicação, nos telefones, na *Internet*, em vídeos, lojas, bares, consultórios médicos, recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicar, nos divertir e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades.

As bandas marciais e escolares, através do ensino de música, apresentam uma relevância pedagógica que permeia alguns caminhos da educação musical, como a exploração sonora, de timbres e até de certos valores, o que contribui na formação integral do indivíduo mesmo quando não estão inseridas no currículo obrigatório, que é o caso da Banda Marcial do CIEP. Para Campos (2008):

> A música tem se configurado de inúmeras formas no espaço escolar. Se a educação musical ainda não é prática oficializada, os grupos vocais e instrumentais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de experiências musicais. Desse modo, as bandas e fanfarras constituem elementos importantes na forma escolar e podem ser analisadas como derivações do ensino de música na escola. (CAMPOS, 2008, p. 103).

Considerações Finais

A partir de todo o trabalho realizado, observou-se a grande importância que a Banda Marcial do CIEP tem representado para todos seus integrantes. Muitos aprendizados ocorreram ao longo dos anos de sua existência. Isso revela o valor musical e pedagógico que o trabalho com bandas escolares pode assumir nos diferentes espaços escolares, quer sejam curriculares ou extracurriculares.

Os inúmeros aprendizados musicais que a participação em bandas pode gerar são imensos. Não são raras as situações em que nos deparamos, no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, com o ingresso de estudantes que tiveram sua iniciação musical em bandas escolares. Estes estudantes já veem com uma considerável bagagem musical e, principalmente, com inúmeras vivências necessárias ao trabalho em grupo, pois a banda requer outros tipos de trato humano. Desse modo, entende-se, este aspecto interrelacional é, também, muito importante e contribui com o desenvolvimento musical.

Ao final deste relato de experiência entende-se a necessidade de haver um incremento quanto às bandas escolares, quer seja na sua oportunização nas escolas, quer seja quanto à oferta de práticas de bandas escolares nos cursos de formação inicial de professores de Música. Afinal, a prática musical em bandas é, também, uma forma de desenvolver o aprendizado musical.

Referências

AMORIM, Herson Mendes. Contribuições das bandas de música para a formação do instrumentista de sopro que atua em Belém do Pará. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais*... Natal, 2013.

ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta*. Dissertação. Mestrado em Música. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 1999.



BRASIL. *Manual operacional do Programa Escola Aberta*. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação-FNDE. s/d. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/manual_operacional.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 9, p. 103-111, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/264/195>. Acesso em: 18 set. 2018.

HIGINO, E. *Um século de tradição*: a banda de música do colégio Salesiano Santa Rosa. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais)–Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2094/CPDOC2006ElizeteHigino.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

LIMA, M. A. de. *A banda e seus desafios*: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena. Dissertação (Mestrado em Artes)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284167/1/Lima_MarcosAureliode_M.pdf> Acesso em: 18 set. 2018.

PENNA, Maura *et al*. O programa mais educação e a banda escolar: a atualização de uma tradição. *Revista Plures Humanidades*, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, p. 40-59. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/245>. Acesso em: 18 set. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 99 - 107, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367>. Acesso em: 18 set. 2018.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Coloniz(arte): relato de experiência de práticas sobre o ensino do processo de colonização da América e suas interdisciplinaridades

Daniela Pereira Brum – ULBRA
Lucas da Silva Ferreira – UFRGS

Resumo: Trata-se de um relato, cujo objetivo é descrever a experiência vivida pelos alunos dos oitavos anos da EMEF Dr. Getúlio Vargas, situada no município de Cachoeira do Sul-RS, através de um projeto coordenado pelas disciplinas de Arte, História e Geografia, no qual contemplava conteúdos de linguagens artísticas (dança e música) e o processo de colonização da América e as influências nos hábitos cotidianos. Todo o processo para a realização desse trabalho foram traçados de forma coletiva com os alunos e docentes envolvidos, tornando a prática mais dinâmica e envolvente a cada etapa, além de evidenciar que esse modelo de trabalho proporcionou momentos de pesquisa, criação, interatividade e espírito protagonista.

Palavras-chave: Arte; Geografia; Interdisciplinaridade.

Um, dos, três... Vamos lá: começando o projeto

A educação contemporânea passa por grandes transformações durante as últimas décadas, onde visa práticas pedagógicas interdisciplinares, mais contextualizadas; onde as diferentes áreas do conhecimento possam dialogar entre si, sem a necessidade de interromper os conteúdos que compõem suas grades curriculares, tendo como primazia um processo de ensino-aprendizado significativo e mais efetivo para o discente, contribuindo para a construção de indivíduos mais críticos, criativos e protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. Mas devemos lembrar que esse tipo de prática não enriquece e desacomoda somente alunos, mas também o professor, onde este passa a ser orientador, devendo:

> Orientar e mediar o ensino para aprendizagem do aluno; comprometer-se como sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 140).

Nesta visão o professor assume o papel de facilitador do ensino, onde não somente expõe os conteúdos, mas apresenta informações que facilitem a aprendizagem do aluno, que neste primeiro momento, não consegue meios de selecioná-los sozinho.

Pensando nisso, foi criado um projeto na escola que priorizasse esse protagonismo discente, onde houvesse uma interação de todos os integrantes nas mais variadas etapas da proposta em descrição, além de propiciar através do tema "Colonização da América", o desenvolvimento de diferentes habilidades correspondente aos componentes curriculares participantes.

O projeto "Arte (in)cena" vem sendo desenvolvido a três anos na escola, e trouxe como base da propostas os mais diferentes temas da área de Geografia, complementados com as mais variadas linguagens artísticas (música, dança, teatro e desenho). A proposta em questão foi desenvolvida no decorrer do segundo trimestre de 2017, com os alunos dos oitavos anos, onde a escolha por esse público- alvo partiu dos pré-requisitos e habilidades desenvolvidas anteriormente das linguagens artísticas, os conteúdos básicos das disciplinas participantes.

Os objetivos

A proposta em questão teve por objetivos:

- Compreender as etapas que envolvem o processo de ocupação do território da América, as delimitações territoriais, línguas e aspectos sociais;

- Identificar as influências culturais dos povos europeus na cultura, língua e hábitos cotidianos e,

- Despertar a criatividade e o espírito de protagonismo na construção das coreografias de danças típicas de cada colonizador do continente americano, além de outros aspectos como vestimentas, culinária e musicalidade.

Os conteúdos curriculares

O processo de construção da aprendizagem parte de uma lógica que todo o conhecimento para se tornar significativo deve partir de uma contextualização, que possa trazer um desequilíbrio aos alunos referente ao conteúdo, além de mostrá-los a empregabilidade desses no seu cotidiano, fazendo “links”, problematizando e desenvolvendo habilidades que serão primordiais para uma formação mais cidadã:

> [...] problemas que devem ter o potencial de gerar no aluno a necessidade de apropriação de um conhecimento que ele ainda não tem e que ainda não foi apresentado pelo professor. É preciso que o problema formulado tenha uma significação para o estudante, de modo a conscientizá-lo de que a sua solução exige um conhecimento que, para ele, é inédito (Delizoicov, 2001, p.133).

Esse foi um dos cuidados que foram tidos como principais durante a seleção dos conteúdos que mais se enquadrassem ao currículo básico e também aos conhecimentos anteriores dos alunos.

O projeto envolve os componentes curriculares de Arte, Geografia e História, para tanto foram realizadas reuniões de estudo com os professores envolvidos para definir metas e conteúdos a serem desenvolvidos:

Em Arte os conceitos das linguagens artísticas música e dança, onde os alunos tiveram a oportunidade de exercer o processo criativo na construção de coreografias, bem como vestimentas referentes as culturas européias nas Américas.

Em Geografia as abordagens socioculturais, onde os alunos investigaram sobre as variações sociolinguísticas, influências culturais e aspectos gerais como clima e economia de cada país.

Em História deu ênfase a questões ligadas ao processo histórico das danças de origem europeias, uma breve descrição da história dos países colonizados e o processo em si de colonização da América.

Para que esses conteúdos fossem ministrados de forma interdisciplinar, foram necessários que cada professor criasse relações além de propiciar momentos de coletividade entre as disciplinas, através de aulas em parceria.

Metodologia

A metodologia de trabalho seguiu as seguintes etapas:

1) Organização e divisão dos grupos;

2) Sorteio dos grupos colonizadores da América (Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra);

3) Instruções sobre as etapas do projeto e possíveis recursos;

4) Entrega das músicas em pendrive e as danças foram escolhidas por grupo: Cancan (França), Riepe Gasrte (Holanda), Tango (Espanha), Rell (influência Inglesa) e Bailarico Saloio (Portugal);

5) Construção das coreografias e cronograma de ensaios; onde as aulas de Arte seria o “carro-chefe” para estudos e orientações de passos e posturas e a última etapa as apresentações das danças e das pesquisas;

6) Apresentações;

7) avaliações: os alunos foram orientados que seriam levados em consideração os seguintes aspectos: a) Envolvimento individual e coletivo nas etapas do projeto, b) Ensaios, c) Pesquisas em aula e materiais compartilhados, d) Musicalização, vestimentas e apresentação dos dados pesquisados, e) Apresentações das danças.

Considerações finais

O Projeto desenvolvido possibilitou mediar processos de ensino-aprendizagem que permitiram aos alunos uma maior reflexão sobre o tema base da proposta, mostrando-os que a aprendizagem vai muito além de um quadro e sala de aula e que esse processo pode partir de um diálogo entre alunos e professores, sem necessariamente diluir as disciplinas, pelo contrário, mantém sua individualidade.

Outro aspecto é a questão do lado afetivo entre alunos e professores, onde houve uma maior aproximação entre todos os envolvidos que contribuíram na diminuição de timidez durante as aulas, alunos mais questionadores e participativos nas demais propostas durante o ano e também relações de respeito entre alunos e demais membros da escola.

Por fim, cabe salientar a importância de trabalhar a interdisciplinaridade, pois ela é a “ponte” para melhor entendermos as disciplinas entre si.

> De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais (BOCHNIAK, p. 21, 1998).

Neste processo todos ganham: os professores, por melhorarem suas praticas através da interação com outros colegas de outras áreas; os alunos, por estarem em contato com atividades que possibilitem a integração entre si e um aprendizado voltado para sua realidade; a escola por transpor algo inovador, resgatando possibilidades, a permanência do aluno na sala de aula e também sua participação mais efetiva nas atividades extraclasses, tornando a escola em um espaço prazeroso e de aquisição de conhecimento e formação cidadã.



Referência

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola.* 2 Edição. Editora Loyola. Soa Paulo, 1998.

http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=jo_xiMXXYcIC&oi=fnd&pg=PA66&d q=interdisciplinaridade+na+escola&ots=H2y-pXw0Uj&sig=zKgfCAW-_0IpO5PA3eY3EegcTo#v=onepage&q=interdisciplinaridade%20na%20escola&f=false

BRASIL (1999). *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio*, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matemati ca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)* - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2015.

DELIZOICOV, D. *Problemas e Problematizações.* In: PIETROCOLA, Maurício (org.). Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001. 236p.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Criar e descompor: trabalhando composição coreográfica na escola

Marina Timm Medeiros – acadêmica do Curso de Dança Licenciatura da UFPel
Andrisa Kemel Zanella – profº do Curso de Dança Licenciatura da UFPel

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência do estágio realizado no curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Pelotas. A temática centrou-se no criar e descompor, enfatizando uma prática voltada para a composição coreográfica. Busco no decorrer do trabalho refletir sobre o vivido, a partir de uma breve análise comparativa entre as duas turmas, enfatizando pontos convergentes e divergentes das aulas realizadas.

O presente texto caracteriza-se por ser um relato de experiência do estágio realizado na disciplina de Estágio em Dança III, do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. A proposta enfocou a composição coreográfica, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Pelotas, nos meses de junho e julho de 2018, com o tema "Criar e Descompor: Aprendendo a desconstruir a criação, focado no conteúdo de composição coreográfica". Busco nesta escrita, a partir da prática relatada, fazer um comparativo entre as duas turmas acima citadas, enfatizando pontos convergentes e divergentes das aulas realizadas.

A dança, mesmo sendo apresentada na escola muitas vezes como uma atividade extracurricular ou em datas festivas, tenha um papel fundamental na formação do aluno que tem a oportunidade de ter essas aulas. Como professora que irei ser, acredito ser de grande importância realizar a prática e posteriormente a reflexão sobre ela. Pensar nas atividades, planejar, viver o processo, influenciará em minhas escolhas como educadora quando estiver na escola.

Trabalhar com o que os jovens vivem em seu cotidiano é a melhor opção de envolvê-los em uma proposta com dança. A partir dos estudos de Marques (1996) pude constatar

> que as atividades físicas e/ou padrões de movimento apreciados por estes alunos também podem interferir na maneira com que vivem temporal e espacialmente em seu cotidiano. A dança experimentada concretamente – e não virtualmente – possibilitou-lhes uma ampliação do vocabulário corporal que pode também lhes permitir uma outra forma de se apropriarem de seus corpos, de estarem no mundo e de se comunicarem com ele. (MARQUES, 1996, p. 11)

A partir desse apontamento, podemos refletir em como o adolescente se comunica com o seu próprio corpo, a partir de quais referências esse jovem se baseia para ter o entendimento de dança para si. O que está mais próximo deste aluno, o que faz ele querer reproduzir o que está vendo ou escutando. Apesar da grande quantidade de “passos prontos”, que são meramente reproduzidos, sem o entendimento de movimentação, tudo isso pode ser muito bem aproveitado. Quando trago o tema “Criar e Descompor”, penso que se cria, mexe com o que já está criado, descontrói o que se criou e o que foi criado.

Com a composição coreográfica, pôde-se mostrar aos estudantes o quanto a dança está presente em suas vidas, e que ela pode surgir de muitas coisas que nem podemos imaginar. Todo dia, toda hora, a cada momento, a dança acontece ao nosso redor. Assim, quis mostrar aos alunos que eles podem fazer dança, podem criar a partir de vários estímulos, e que o que já foi criado pode ser mudado, remontado, reformulado, enfim, o que eles gostam e veem pode se tornar uma “dança diferente” da que eles já conhecem. Durante todo o tempo que passamos juntos, busquei criar várias dinâmicas e atividades para que pudessem compreender o que realmente significa a dança, o que pode ser dança.

Para realizar as aulas, tracei um objetivo geral, que era o de apresentar meios para a criação coreográfica, bem como partes constituintes do processo de criação. Posso aqui já comentar que este objetivo foi atingido, pois em todas as aulas, no mínimo uma dinâmica para criação foi realizada.

A metodologia utilizada foi inspirada na abordagem triangular, usando as três bases ver, contextualizar e o fazer artístico. As aulas foram na sua maioria práticas,

com alguns momentos teóricos. A prática predomina, porém, é de extrema importância uma breve contextualização, além da conversa e debates durante as atividades. Neste sentido, procurei uma abordagem focada na aprendizagem do aluno, onde conseguiram trazer sua bagagem para dentro da sala de aula. Assim, trabalhei com a utilização da vivência anterior do aluno, incorporando conhecimentos e saberes ao que já existe.

Muitos jovens tem uma ideia de coreografia, assim como as pessoas no geral, como fala Alves (2007), que logo se pensa em uma série de movimentos. Segundo ele,

> Quando pensamos na coreografia, logo nos vem à cabeça a série de movimentos articulados que a constitui. É fato que a coreografia assim figura na sua constituição fenomênica. Ela é um conjunto de movimentos, que suscitam possibilidades de sentido que justificam sua efetuação. ” (ALVES, 2007, p. 3).

Neste sentido, usei a Composição Coreográfica como conteúdo principal de todas aulas. A partir daí, acrescentei como parte fundamental das aulas a improvisação e a coordenação motora.

Após a reflexão sobre o conteúdo, é importante ressaltar o contexto comparativo que se deu o estágio, por ter sido realizado em duas turmas de diferentes anos. O mesmo planejamento foi desenvolvido nas duas turmas igualmente, porém havendo pequenas alterações. Essas alterações se davam no modo como era conduzida as atividades, na maneira de falar com os alunos, mas o conteúdo se mantinha o mesmo, a composição coreográfica. A turma do 7º ano contava com 25 alunos, enquanto que a de 2º ano do ensino médio tinham apenas 3 alunos (a aula de Artes acontecia no horário inverso). Devido a essa diferença de alunos entre as turmas, as atividades acabaram acontecendo um pouco diferente.

Ao observar a turma do 7º ano, pude perceber que são alunos que tem diferentes particularidades, uns mais agitados que outros. Mas não é nada além do que uma turma de 7º ano faça, como conversas e brincadeiras entre si. Existia certa relutância para começar as atividades e alguns alunos não queriam participar, mas sempre me ajudavam na organização e quase toda a turma participava das atividades.

Com esse perfil, eu preferi não levar os alunos para a sala de dança, pois no deslocamento perderíamos um bom tempo de aula e haveria muita dispersão (como houve, mesmo em sala de aula). Mas mesmo com isso, acredito ter sido muito valioso fazer em sala de aula, porque além de ser um espaço suficientemente grande para realização da prática, os alunos já sabiam como seria a aula e adquiriram o hábito de me ajudar a colocar as classes para trás antes de começar a aula, o que é um ponto muito positivo.

Com a turma do 2º ano do Ensino Médio aconteceu a mesma coisa, mas por ter 3, ou às vezes 4 alunos presentes, as aulas eram bem mais “tranquilas”, digo isto porque eram poucos e assim não havia tanta dispersão. As aulas com a turma do 2º ano acabavam sendo mais rápidas e como era um horário inverso assim que acabavam as atividades os alunos estavam liberados para deixar a escola. Pude perceber alunos um pouco mais acanhados, mas bastante participativos, justamente no Ensino Médio, que eu temia que fosse ser muito difícil conseguir trabalhar.

Nas aulas de composição coreográfica, cada um teve seu jeito de colocar os elementos estudados, como deslocamentos, percepção espacial e ações físicas, uns com mais facilidades do que outros. Mas, o mais interessante foi ver a saída que cada um encontrou para realizar as movimentações, pois cada atividade chegou de forma diferente para o corpo dos alunos.

A fim de ensinar como criar e como desconstruir a dança e de como o corpo se prepara para realizar os movimentos necessários, pude perceber que hoje, os alunos das turmas compreendem os princípios básicos da composição coreográfica, entendem como podem criar, atendendo aos objetivos propostos. Neste sentido, a vivência em duas turmas extremamente diferentes e o olhar diferenciado para elas foi muito enriquecedor para mim. Elaborar um planejamento e desenvolver nas duas turmas, me possibilitou experienciar a docência unindo os conteúdos e a interação com os alunos de diferentes idades, sendo um grande ganho para a minha conduta como professora.



Imagem 1: 7ºC em seu último dia de aula.



Imagem 2: 2º A realizando uma atividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávio Soares. Composição Coreográfica: traços furtivos de dança. *TFC*, Ed. 01, Ano 4, 2007.

MARQUES, Isabel. O corpo nas vozes e nas danças da cultura jovem. *Pró-Posições*, v. 7, nº 3, p. 5-16, 1996.



26º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO
O ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE CRISE
5º ENCONTRO REGIONAL SUL DA REDE ARTE NA ESCOLA

Educação musical: brincando lendo e aprendendo música na escola

Ana Luiza Vier (Uergs)
Guilherme da Silva Ramos (Uergs)
Romeu Riffatti (Uergs)
Cristina Rolim Wolffenbütttel (Uergs)
Ana Maria Bueno Accorsi (Uergs)

Resumo: O presente relato é resultado de uma pesquisa em andamento realizada junto ao projeto de extensão "Educação Musical: Brincando, Lendo e Aprendendo Música na Escola", uma parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro (SMEC). É desenvolvido junto ao curso de Licenciatura em Música bem como ao Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços". Têm como objetivo a inserção efetiva da educação musical na Rede Municipal de Montenegro-RS, em escolas de nível fundamental e infantil. Além disso, busca difundir o gosto pela leitura e pela música junto à realização de saraus literários e artísticos, bem como momentos de apreciação em audiência. Têm como método a pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que sugere as etapas de observação do espaço de desenvolvimento do trabalho junto ao planejamento, implementação das atividades, avaliação e reflexão, novo planejamento e implementação. Entendendo que a pedagogia da música "ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão" (KRAEMER, 2000), a ludicidade, o jogo (HUIZINGA, 2005) a leitura, a criação e a sonorização de histórias (ABRAMOVICH, 1997; BRITTO, 2003) relacionam-se aos objetivos músico-pedagógicos. Objetiva-se então, desenvolver atividades nos espaços escolares de forma a contribui para o desenvolvimento da escola bem como dos licenciandos em sua formação inicial.

Palavras-chave: Educação Musical; Extensão; Leitura; Contação de Histórias.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento realizada junto ao projeto de extensão "Educação Musical: Brincando, Lendo e Aprendendo Música na Escola", uma parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro (SMEC). É desenvolvido junto ao curso de Licenciatura em Música, bem como ao Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços".

A cidade de Montenegro possui uma vasta riqueza cultural relacionada à grande e tradicional existência de grupos musicais (WOLFFENBÜTTEL, 1996), bem como a rica vida literária do município, com a existência de diversos escritores, a

Associação Montenegrina de Escritores (AMES) e a Academia Montenegrina de Letras (AML). Apesar disso, a cidade ainda carece de ações relacionas à leitura nas escolas e à inserção efetiva do ensino de música na Rede Municipal.

É importante que sejam criadas, nas escolas, estratégias de formação de leitores e apreciadores musicais. O desenvolvimento do hábito de leitura, de forma prazerosa, por exemplo, possibilita a formação de um senso crítico e, dessa forma, é possível que as crianças possam, desde pequenas, se tornar agentes de transformação da sociedade. Saviani (1996) explica que:

> é de fundamental importância a garantia de uma escola que possibilite a cultura letrada, o acesso à alfabetização e ao domínio da língua – padrão a todas as crianças, pois somente assim ocorre a formação dos cidadãos, capazes de participar nos destinos da nação, interferir nas decisões e expressar seus pontos de vista. (SAVIANI,1986, p. 82).

Em relação à formação de apreciadores musicais, do mesmo modo, esta formação é relevante. Bons apreciadores, também, podem se tornar bons agentes de transformação da sociedade. Há que se entender que a escuta musical faz parte do contexto do ser humano. É um dos fatores que nos torna humanos. Conforme Mateiro (2003):

> O ato de ouvir é, sem dúvida, essencial para qualquer atividade musical. Entretanto, o que ocupa os educadores musicais é como promover a compreensão do conhecimento musical através da audição, pois é prioridade desenvolver o ouvir ativo que implica no envolvimento de processos mentais relacionados ao que está sendo executado. Definida por Swanwick, a audição “significa prestar atenção à apresentação da música”, ou seja, o ouvinte adquire uma atitude ativa por estar direcionado para tal atividade. (MATEIRO, 2003, CD ROOM).

Dessa forma, o projeto busca contribuir com a inserção da educação musical e da leitura no ensino EM nível Fundamental e Infantil, considerando a importância da experiência dos licenciandos em formação inicial com a prática em diversas faixas etárias, bem como a transversalização dos saberes desenvolvidos junto à academia e ao grupo de pesquisa na comunidade escolar e montenegrina em geral.

Além disso, busca difundir o gosto pela leitura e pela música com a realização de saraus literários e artísticos, contações de histórias e momentos de apreciação em audiência, contribuindo assim, com a difusão do gosto pela música e pela literatura.

Referencial Teórico

Os objetivos do projeto fundamentam-se em conceitos de educação musical, de ludicidade, da importância da leitura e da contação de histórias na educação musical. De acordo com Kraemer (2000), a educação musical "ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão" (p.51). Assim, a ludicidade, o jogo e a leitura relacionam-se aos objetivos músico-pedagógicos. Huizinga (2005) descreve o jogo como um ambiente imaginário, com regras definidas, na qual as crianças liberam a imaginação podendo transformar a realidade. Segundo o autor:

> O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão. (HUIZINGA, 2005, p. 147).

Esse espaço imaginário potencializa as atividades músico-pedagógicas, a contação e a sonorização de histórias. De acordo com Abramovich (1997), através de uma história, é possível descobrir novos lugares, tempos e modos de ser e de agir, bem como diferentes regras e modos de ver o mundo (ABRAMOVICH, 1997, p.17). Dessa forma, a imaginação das crianças transforma-se no principal meio de desenvolver o gosto pela leitura e pela música. Britto (2003) afirma que as histórias "desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entoações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala" [...]. Ainda, a autora complementa seu pensamento explicando que "a história também pode tornar-se um recurso precioso do processo

de educação musical" (BRITO, 2003, p. 161). Além disso, ao contar e sonorizar as histórias utilizando a voz, instrumentos musicais, sons feitos com o corpo, imitações de sons, etc, as histórias tornam-se mais cativantes. Britto (2003) afirma que "contar histórias pode ser uma atividade ainda mais rica e envolvente se utilizarmos a voz, o corpo ou outros objetos para ilustrar sonoramente a narrativa." (p.187) Dessa forma, as atividades de contação e sonorização de histórias relacionam-se aos objetivos músico-pedagógicos da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Lüdke e André (1986) possui características básicas tendo um "ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (p.44). Observa também que os dados dessas pesquisas são predominantemente descritivos salientando que "a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto". Além disso, a pesquisa foi constituída junto ao método de pesquisa-ação, o qual, segundo Tripp (2005), constitui-se em um ciclo no aprimoramento da "prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (p. 445). O autor afirma também que a pesquisa-ação começa com um reconhecimento, o qual consiste em "uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos". Sendo assim, as atividades do projeto iniciaram com a visita à Secretaria Municipal, pontuando as necessidades educacionais do município, e com observações nas escolas contempladas.

A técnica para a coleta dos dados constitui-se de observações da comunidade escolar, conversa com a equipe diretiva e professores, reconhecimento dos espaços e materiais, leitura dos projetos das escolas, observações de aulas e do contexto escolar. Segundo Lüdke e André (1986, p.45), "a observação permite

que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema".

A metodologia proposta por Tripp (2005) sugere as etapas de planejamento, implementação, avaliação, replanejamento e implementação das atividades músico-pedagógicas. Dessa maneira, após o período de reconhecimento dos espaços e tempos das escolas, foi realizado o planejamento das ações, e o trabalho encontra-se, agora, na etapa de implementação das atividades músico-pedagógicas e artísticas. Assim, a pesquisa realizada junto ao projeto constitui-se, segundo Tripp (2005) em "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (p. 445).

Os dados gerados junto à pesquisa são organizados em uma plataforma virtual e tratados de acordo com a Análise de Conteúdo, proposta por Moraes (1999). De acordo com o autor, existem cinco etapas a serem trilhadas, a saber, preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

Resultados Preliminares e Análise

As atividades do projeto são semanalmente implementadas pelos bolsistas e voluntários em quatro escolas do município, quais sejam, EMEF Cinco de Maio, EMEF Walter Belian, EMEI Profª Maria Laurinda Leindecker e EMEI Gente Miúda. Nas observações realizadas notou-se que em algumas das escolas o material relacionado à música e à literatura está disponível, mas, por vezes é pouco utilizado.

Nas escolas está disponível um número considerável de instrumentos musicais, das mais diversas famílias, como cordas, percussivos e eletrônicos. Entretanto, alguns deles, não estão mais em condições de uso, ou não possuem uma boa qualidade sonora. Os instrumentos em bom estado foram disponibilizados

para serem utilizados pelos bolsistas nas demais escolas. As bibliotecas das escolas também possuem um espaço pouco ocupado. Além disso, os Planos Político-Pedagógicos abordam a necessidade de os alunos sentirem-se pertencentes à comunidade escolar, objetivando a aproximação entre os vínculos da escola, da comunidade e da cidade de Montenegro.

As atividades artísticas e músico-pedagógicas foram planejadas para utilizar os diversos espaços e materiais disponíveis na escola, além disso, as histórias escolhidas abordam temas locais e conhecidos pela comunidade escolar, os quais fomentam o debate bem como a transformação do real a partir do imaginário. As histórias contadas foram inspiradas em escritores do município ou nas obras disponíveis na biblioteca, além disso, as crianças podem se relacionar com os livros e instrumentos musicais da escola, os quais possuem dificuldade em serem adquiridos pelos alunos.

Entende-se a importância deste projeto e desta pesquisa para as comunidades escolares das escolas nas quais ocorre, bem como para a comunidade em geral da cidade de Montenegro. Espera-se que, ao finalizar esta investigação, os dados possam ser utilizados, além do desvelamento da importância da leitura e das atividades musicais e de apreciação musical para as próprias escolas, que possa contribuir com a formação inicial dos estudantes da licenciatura em Música, integrantes do projeto.

Considerações Finais

Considerando a importância da educação musical, da ludicidade, da leitura e contação de histórias junto ao processo de ensino aprendizagem, foi elaborado o Projeto “Educação Musical: brincando, lendo e aprendendo música na escola”, o qual objetiva oportunizar a efetiva inserção do ensino de música em escolas públicas municipais de Montenegro, bem como as demais temáticas salientadas.

Além de contribuir com a formação inicial de estudantes da Uergs nas ações de extensão deste projeto, e nos desdobramentos de ensino e pesquisa inerentes ao mesmo.

Por fim, é importante salientar que este projeto, devido à abrangência, terá continuidade ao longo dos anos, o que poderá contribuir com desenvolvimento da Educação Musical na cidade de Montenegro/RS.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MATEIRO, Teresa; SILVA, Carolina. Ouvir, Apreciar, Cantar, Tocar e Criar: Uma Experiência na Oficina de Música. XII Encontro Anual da ABEM, *Anais*... Florianópolis, 2003, CD-Rom.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PLATAFORMA VIRTUAL. <http://brincandolendoeaprendendomusica.pbworks.com/w/page/127253747/FrontPage>

SAVIANI, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (Org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo. Brasiliense, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.



Lugares para criar: relato e reflexão sobre ato docente pelo espaço escolar e a concepção de pertencimento

Vitória Luara da Silva - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)
Isabella de Oliveira Almeida - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)
Aline da Silva Pinto - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

E-mails: vitoria-luara@uergs.edu.br , isabella-almeida@uergs.edu.br , aline-pinto@uergs.edu.br

Resumo: Apresenta-se aqui o relato do Estágio Supervisionado em Dança II realizado durante o primeiro semestre de 2018, em Porto Alegre/RS. Foi desenvolvido o tema intitulado Lugares para criar: experimentações em dança no espaço escolar, com duas turmas de ensino médio, constituídas por educandas/os entre 14 e 18 anos. Objetivou-se desenvolver trabalho exploratório em dança no espaço escolar para além da sala de aula e, a partir disso: estabelecer diálogo constante sobre o fazer artístico e seus multi-lugares; (re)conhecer lugares específicos da escola como possibilidades desse diálogo; compreender dança como área de conhecimento; e propor um ambiente de análises críticas, poéticas e contextualizadas. Com isso, busca se articular neste relato a reflexão do ato docente neste múltiplo espaço escolar e a concepção de pertencimento destas/es estudantes. Portanto, este diálogo se estabelecerá com as autoras/es MARQUES (2003), STRAZZACAPPA (2001; 2012), RENGEL (1992), UTUARI, LIBÂNEO, SARDO e FERRARI (2013), PEREC (2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Lições do Rio Grande (2009), LABAN (1990) e FERNANDES (2002) que orientaram a atuação docente; e ALVES (1999), VEIGA (2009), CORTELLA e RIBEIRO (2012) e CORTELLA (2016) que inspiram a reflexão. Atingiu-se os objetivos estabelecidos para o estágio e se instigou a reflexão a respeito da ressignificação do pertencimento da/o adolescente e jovem, principalmente no contexto escolar e de ensino aprendizagem, da perspectiva do ato docente. Consideram-se articulações pertinentes à formação acadêmica em licenciatura visando o ensino da Arte em tempos de crise.

Palavras-chave: Lugares para criar; Estágio Supervisionado em Dança; Ressignificação do pertencimento.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Desenvolvemos o segundo estágio supervisionado específico em Dança, com duas turmas de primeiro ano de ensino médio, em uma escola em Porto Alegre/RS, durante a disciplina de Artes Visuais. Buscamos abordar questões de criação/criatividade, importância do ensino da arte e dança, sobre as multiversas possibilidades de lugares para fazer estes, enfatizando o ambiente escolar, não somente por se tratar deste meio, mas também pelo fato de, durante alguns diálogos, algumas/ns estudantes relatarem o desgosto pela escola. Seguimos um caráter exploratório, a fim de que fossem instigados a refletir, criticar, questionar e formular opiniões e desencadear entendimentos sobre os diálogos criados em cada encontro, enfatizando a necessidade da

observação para além de uma perspectiva. Subsidiadas por uma estrutura proposta pelo Lições do Rio Grande (2009), para a área de conhecimento Dança, formada por: Criação, Apreciação, Contextualização, Elementos do movimento e Relações em dança; bem como, propondo de modo transversal aos diálogos estabelecidos, a importância da dança no ensino, contextualização inspirada pelo contato com A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola de STRAZZACAPPA (2001).

Trocamos ideias, opiniões e experimentações ao longo dos encontros sobre os assuntos[1] intitulados: Conhecer: (in)divíduos, a arte, a dança - no qual através de jogo de perguntas e respostas, foi possível conhecer, mesmo que de modo superficial, as noções, opiniões e/ou preferências das educandas e educandos; Andanças por lugares de criação na escola - após leitura de um trecho do texto Escadarias I de PEREC (2009), encontrado no capítulo 1 do livro A vida modo de usar, realizamos um percurso pela escola para analisar, registrar e refletir a partir da perspectiva proposta pela leitura articulada com a ideia de fazer artístico naqueles multi-lugares; apreciação de vídeos e trabalho - para manter vínculo, de modo a estender os diálogos extra muros escolares; Processo exploratório-criativo - ocorridos em quatro lugares e dias distintos, sendo eles: as escadas da escola, nas quais ocorreram propostas trabalhando os fatores de esforços de Laban, mais especificamente de peso forte e leve; pátio de convivência da frente, também inspirado nos fatores de Laban, porém com foco em espaço direto e indireto, utilizando celulares nas práticas; pátio de convivência da lateral, com prática sobre tempo acelerado e desacelerado; e como quarto lugar, a quadra de esportes, com propostas sobre fluxo livre e contido - que iniciavam com as orientações práticas, continuavam com trabalhos em grupos focados para construções de partituras de movimentos e finalizavam com contextualizações, diálogos e registros nos diários de artistas sobre as experimentações; E por último, o

[1] STRAZZACAPPA (2012), RENGEL (1992), UTUARI, LIBÂNEO, SARDO e FERRARI (2013), PEREC (2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Lições do Rio Grande (2009), LABAN (1990) e FERNANDES (2002).

desenvolvimento dos trabalhos coletivos - poderiam escolher qualquer um dos quatro lugares visitados durante o processo exploratório-criativo, se reunir em grupos e escolher um dos dois dispositivos propostos: a escrita do seu nome em movimentos ou gestos do cotidiano, para compor coreografias nestes grupos, abordando os assuntos estudados nos encontros-aulas.

> O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor, e, principalmente, um articulador, um interlocutor entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sócio-político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos. (MARQUES, 2003, p. 32)

Nos preocupamos em articular o universo sócio-político-cultural das educandas e dos educandos com as relações entre a dança daquelas/es adolescentes e jovens. Pela área de conhecimento em si, pela sapiência daquelas/es estudantes e pela relação estabelecida destas/es com a escola. Claro que não há uma “receita de bolo” e que muito se tem de experimentar, analisar e construir sempre levando em consideração “Que ensino de dança queremos? pois quase tudo ainda está por ser feito pensado. Estamos passando por uma fase de transição em que o fazer-pensar dança na escola brasileira está sendo construído - sendo construído por nós” (MARQUES, 2003, p. 33). Assim como, que “a dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas.” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71). Sendo o corpo muitas vezes banalizado, castigado por não-movimento que em muitos casos é sinônimo de educação, é necessário questionar “como o corpo, que é o fio condutor de várias de nossas atividades escolares ou não, pode se beneficiar do aprendizado de dança veiculado pela escola?” (MARQUES, 2003, p. 163), esses diálogos fizeram sentido em uma das propostas, no início do estágio, ainda em sala de aula, antes de explorar os multi-lugares da escola, quando convidamos as educandas e educandos a levantar de suas cadeiras e caminhar pela sala. Aqueles corpos que não entendiam o que estava acontecendo, estranhavam o ato de levantar e caminhar pela sala. Até que um

comentário foi feito por um educando sobre estarem acostumados a chegarem na sala, sentarem, ficarem em silêncio e escreverem. Essa era a concepção de ato de estudar daquela turma. de fato se fazia necessário o questionamento sobre: quais as contribuições da dança no espaço escolar e nas relações de habilidades e competências das educandas e educandos?

Ao refletir sobre o ato docente desenvolvido durante este estágio, articulamos ideias sobre educação pela perspectiva de ALVES (1999, p. 11) que compartilha o seguinte desejo "não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças." e de VEIGA (2009, p. 164) que comenta que "a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa." Que fazem retomar os círculos de diálogo que realizávamos para a finalização dos encontros-aulas. Nestes buscamos, para além dos conteúdos principais daquele determinado dia, ampliar a perspectiva sobre a educação, devolvendo àquelas/es estudantes o sentimento de pertencimento, protagonismo e/ou empoderamento na construção de conhecimento, isso significa comprometimento com a luta daquelas pessoas, de acordo com VIEGA (2009).

Talvez se essas educandas e educandos fossem estimuladas/os a se motivarem (pensando que motivação é uma ação interna[2]), suas relações com o ensino, com sua escola, com a aprendizagem, enfim, fosse diferente. Pensando que "a percepção da autoria é necessária para que a pessoa se construa como indivíduo que não é descartável, que não é inútil e que não pode ser colocado à margem." (CORTELLA, 2016, p. 46), talvez o que se precisa, além de sentido sobre o porquê e para o que estão ali, seja a ideia de autoria e pertencimento neste e deste espaço escolar. Como CORTELLA e RIBEIRO (2012) em seu diálogo sobre política trazem a ideia de um 'horizonte adversário' com uma utopia lá nele, que está lá longe e serve para que não se deixe de caminhar. Talvez sanar essa necessidade seja um desafio para o ato

[2] CORTELLA (2016)

docente (essa utopia/'horizonte adversário') que por muito tempo foi estabelecido como um contato de transmissão de informações.

Consideramos que este estágio tenha proporcionado material, informações e reflexões relevantes para a formação acadêmica em licenciatura. Levantando questões sobre o ato docente e a possibilidade de contribuir para a ressignificação da relação das educandas e educandos com o espaço escolar e o ensino.

Referências

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência:* O dilema da educação. São Paulo: Edições Layola, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Por que fazemos o que fazemos?:* aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta, 2016.

CORTELLA, Mário; RIBEIRO, Renato. *Política:* Para não ser idiota. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2012.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento:* o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna.* São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola.* São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ensino Médio. Brasília: Semtec/MEC, 1999.

PEREC, Georges. Escadarias I. In.: *A vida modo de usar:* romances. Trad: Ivo Barroso. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

RENGEL, Lenira P; MOMMENSOHN, Maria. *O Corpo e o Conhecimento:* dança educativa. Série Ideias. p. 99 - 109, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Dança. In: *Lições do Rio Grande:* Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Artes e Educação Física. Vol.: II. Governo do Estado Do Rio Grande do Sul. p. 72-84. 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In



FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes:* construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2012.

_____. *A Educação e a Fábrica de Corpos:* A dança na escola. Cadernos CEDES, Campinas, V. 53. p. 69-83, 2001.

UTUARI, Solange; FERRARI, Pascoal; LIBÂNEO, Daniela; SARDO, Fábio. A criação: Lugares para criar. In*: Por toda parte:* volume único. São Paulo. FTD. p.121-131. 2013.

_____. A criação: Conexões: Arte e Ciências - Todo mundo cria! In: **Por toda parte:** volume único. São Paulo. FTD. p.119. 2013.

_____. Tudo o que me compõe. In*: Por toda parte:* volume único. São Paulo. FTD. p. 242-264. 2013.

VEIGA, Ilma. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. In: *Revista Retratos da Escola.* Brasília. p. 163-171, 2009.

.